


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXV

NÚMERO 142

Amanda Cano Ruiz y Jorge Vaca Uribe
USOS INICIALES Y DESUSOS DE LA ESTRATEGIA "HABILIDADES DIGITALES PARA TODOS"
EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE VERACRUZ

José María Fernández Batanero y Antonio Hernández Fernández
LIDERAZGO DIRECTIVO E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Rosa María Guerrero Valdebenito
INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ANDALUCÍA

Jesús Domingo Segovia, José Luis Gallego Ortega y Antonio Rodríguez Fuentes
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Alicia Ávila
ENTRE EL AUTODIDACTISMO, LA SOLIDARIDAD Y LA CERTIFICACIÓN

Felicia Vázquez Bravo y Guadalupe Acle Tomasini
POSTURAS EPISTÉMICAS DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES
DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Dulce María Cabrera Hernández
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN TRES REVISTAS ACADÉMICAS MEXICANAS 1992-2002

•••

Christian Sánchez Ponce
ESTRUCTURAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Raquel Rivero Bottero
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIZACIÓN

José Tranier
LA MUERTE EN LAS AULAS

••

Renate Marsiske
ECOS DE LA PRIMERA FERIA DEL LIBRO DEL PALACIO DE MINERÍA
Y EL PROYECTO EDITORIAL VASCONCELISTA

DIRECTOR

Juan Manuel Piña Osorio

CONSEJO EDITORIAL

Rocío Amador Bautista, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Guy Berger, *Universidad de París VIII, Francia*

David Block Sevilla, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Rosalba Casas Guerrero, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

José Dias Sobrinho, *Universidad de Sorocaba, Brasil*

Ana María Ezcurra, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España*

Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela*

José Gregorio Rodríguez, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de la Frontera, Chile*

Lorenza Villa Lever, *Universidad Iberoamericana, México*

COMITÉ EDITORIAL

María Isabel Belausteguigoitia Rius (PUEG-UNAM), María Bertely Busquets (CIESAS),

Antonia Candela (DIE-CINVESTAV), Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco),

Yolanda de la Garza López de Lara (UPN), Lyle Figueroa de Katra (Universidad Veracruzana),

Jesús F. Galaz Fontes (Universidad Autónoma de Baja California), Guadalupe González Lizárraga (USON),

Silvia Gutiérrez Vidrio (UAM-Xochimilco), Carlota Guzmán Gómez (CRIM-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Alejandro Márquez Jiménez (IISUE-UNAM),

Araceli Mingo Caballero (IISUE-UNAM), Claudia Beatriz Pontón Ramos (IISUE-UNAM),

Lya Sañudo Guerra (SEJ).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), del Scientific Electronic Library Online (Scielo México), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2013, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$225.00 M.N. Extranjero: USD 75.00. Precio del ejemplar: \$60.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Formación Gráfica, S.A. de C.V., Matamoros 112, Ciudad Nezahualcóyotl, teléfono 57 97 60 60. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en septiembre de 2013.

Contenido

AMANDA CANO RUIZ Y JORGE VACA URIBE	8
Usos iniciales y desusos de la estrategia “Habilidades digitales para todos” en escuelas secundarias de Veracruz <i>Initial uses and misuses of the strategy “Digital Abilities for All” in the secondary schools of Veracruz</i>	
JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO Y ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	27
Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos <i>Management leadership and educational inclusion Case studies</i>	
ROSA MARÍA GUERRERO VALDEBENITO	42
Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) <i>Sociocultural integration and the teaching of Spanish in Andalusia. Application of the program Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation (ATAL)</i>	
JESÚS DOMINGO SEGOVIA, JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA Y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES	54
Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio <i>Teacher perception regarding communicative skills in student teachers</i>	
ALICIA ÁVILA	75
Entre el autodidactismo, la solidaridad y la certificación Procesos de estudio de las matemáticas en cuatro <i>plazas comunitarias</i> del INEA <i>Among self-directed learning, solidarity and certification Study processes of Mathematics in four community halls of the INEA</i>	
FELICIA VÁZQUEZ BRAVO Y GUADALUPE ACLE TOMASINI	89
Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria Un estudio de caso <i>Epistemic positions of History in undergraduate students of primary education A case study</i>	
DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ	108
La investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas 1992-2002 Asignaciones de sentido <i>Educational research in three Mexican academic journals, from 1992 to 2002 Meaningful allocations</i>	

Horizontes

- CHRISTIAN SÁNCHEZ PONCE 128
Estructuras de la formación inicial docente
Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis
Structures in initial teacher training
Proposal for a classificatory system for their analysis
- RAQUEL RIVERO BOTTERO 149
Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización
Education and Pedagogy in the context of neoliberalism and globalization
- JOSÉ TRANIER 167
La muerte en las aulas
Death in the classroom

Documentos

- RENATE MARSISKE 188
Ecos de la primera Feria del Libro del Palacio de Minería
y el proyecto editorial vasconcelista
Echoes from the first Palacio de Minería book fair
and the Vasconcelist Editorial Project

Reseñas

- HUGO CASANOVA CARDIEL 204
El gobierno de la universidad en España
Por: Luis Raúl González Pérez
- LUZ ELENA GALVÁN Y LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA (COORDINADORAS) 211
Las disciplinas escolares y sus libros
Por: Alicia Civera

Editorial

Los 35 años de *Perfiles Educativos*

El primer número de la revista *Perfiles Educativos* se publicó en julio de 1978. En agosto de 2013 celebramos sus 35 años con un evento que reunió a diversos especialistas —como Manuel Gil, Mario Rueda, María Bertely, Roberto Rodríguez, Ricardo Cantoral, Matilde Luna, Imanol Ordorika, Ángel Díaz Barriga, Lya Sañudo, entre otros— para analizar el papel social y académico de las revistas especializadas en educación y ciencias sociales, así como la propia historia de *Perfiles Educativos*. No conocemos con certeza la vida promedio de una revista, lo que sí podemos asegurar es que la nuestra ha tenido tres épocas y en cada una de ellas se ha adaptado a las características que demanda el momento.

La inquietud de sus creadores en la década de los setenta, fue contar con un órgano de difusión de los artículos de los académicos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. El propósito de este centro era la formación de profesores de nivel medio superior y superior que laboraban en la UNAM, por eso se requería que los coordinadores de los seminarios tuvieran a mano el material de apoyo indispensable para cumplir con esta tarea. No fue casualidad que las portadas de la primera época de *Perfiles* tuvieran como imagen la figura de un profesor rodeado de sus estudiantes. Diversas sociedades compartían esta preocupación, tanto europeas, del medio oriente y el oriente, como de México. El CISE era un centro formador de docentes y la revista concentraba trabajos dedicados a fortalecer esta tarea. No obstante, los documentos de esta primera época no se centraron exclusivamente en la docencia, porque la formación de profesores manejada en el CISE consideraba que para ser un buen profesor se necesitaba, además de un buen manejo del contenido y habilidades para su transmisión, conocer las teorías que rodean a esta práctica y su entorno educativo, así como lo relativo a la evaluación, el manejo de grupos, la teoría de grupos, el diseño de un plan de estudios y la teoría curricular, el papel de la educación superior y de la universidad en la sociedad contemporánea, entre otros.

Algunos títulos de los artículos de esta primera época son ilustrativos de estas expectativas: “La necesaria sistematización de la enseñanza”, “El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza”, “La creatividad”, “Una propuesta de organización para la participación del estudiante en diseño de

planes de estudio”, “El adolescente y el carácter social”, “Gramsci: apuntes para una propuesta educativa”, “Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia”, entre otros. Con base en datos proporcionados por Torres (2005), de los documentos publicados de 1978 a 1983, fecha que corresponde a la primera época, 42 de éstos correspondieron a autores del CISE, equivalente a 58 por ciento. El 42 por ciento restante laboraba en otras dependencias de la UNAM.

La segunda época inició con la llegada de un nuevo director al CISE, quien propuso cambios importantes para la revista. El formato y tiraje continuaron, mientras que las portadas integraron un tipo diferente de imágenes y, para ser una nueva época, inició con el número 1. Este periodo abarcó solamente los años 1983-1984 y concluyó con el número 7. En enero de 1985, con el cambio de dirección, se retomó la numeración anterior y apareció el número doble 27-28. Algo importante de los dos momentos de esta segunda época es que participaron autores de otras universidades del país y también algunos extranjeros: entre 1983 y 1997 colaboraron 303 autores, de los cuales sólo 25 por ciento eran del CISE; 62 eran de otras dependencias de la UNAM y de diversas instituciones del país, y 12.5 por ciento de instituciones extranjeras (Torres, 2005: 176). Los datos son claros: la revista dejaba de ser local para abrir sus puertas a los académicos nacionales y extranjeros, y la docencia y sus componentes dejaban de ser el centro de las temáticas para dar paso a la educación como problemática de estudio. Los títulos ilustran este cambio: “Características socioeconómicas de los médicos aspirantes a residentes”, “La educación y las teorías del Estado. (Implicaciones en la investigación sobre política educativa)”, “Algunas reflexiones metodológicas sobre la evaluación del trabajo académico”, “Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria”, “Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje”, “Las primeras agrupaciones sindicales universitarias, a la luz de sus estatutos: 1929-1932”, “Descentralización educativa en Perú: intenciones y realidades”, “La educación y la comunicación en México”, “Crisis, universidad y ciencias sociales”.

Un cambio más fue el inicio del dictamen de los artículos, porque se asumió que la mirada cuidadosa de uno o dos colegas garantizaría elevar el nivel de los escritos que se publicaran en cada número. En el rectorado del Dr. Jorge Carpizo la revista se distribuyó gratuitamente a los profesores e investigadores de la UNAM cuyo contrato fuera de tiempo completo y medio tiempo (Chehaibar y Paniagua, 2009: 113). En 1997 desapareció el CISE y sus académicos se integraron a diversas dependencias de la UNAM. La revista llegó al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y fue objeto de una nueva reorganización, una tercera época.

En ese momento el Comité Editorial del CESU era el mismo que el de *Perfiles*. La tercera época implicó un cambio radical, tanto en el formato como en su contenido. Se modificó su tamaño, el material y la letra, y se organizó en secciones para dar mayor peso a los resultados de investigaciones. Se siguieron publicando revisiones teóricas pero en menor número, así como documentos y reseñas, con la participación de autores nacionales y extranjeros. El dictamen se hizo

obligatorio y tuvo a su propio editor. De revista de divulgación pasó a ser una revista científica. El siguiente paso fue buscar su incorporación en el padrón de revistas científicas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) e integrarla a diversos índices. Un último cambio de esta tercera época estuvo marcado por el nombramiento de un director de la revista y la conformación de un Comité Editorial propio, independiente del Comité del ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Actualmente *Perfiles Educativos* está incluida en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACyT, y forma parte de los siguientes índices y bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases); Scientific Electronic Library Online (SCIELO México), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC). Además, este mismo año la revista ingresó al Master Journal List de Thomson Reuters, lo que significa que está siendo evaluada y, de recibir las citas suficientes, podría formar parte de este índice.

Como se observa, el camino seguido por *Perfiles Educativos* ha sido largo y en ocasiones difícil, porque cada contexto demandó cambios o innovaciones específicas que la revista ha debido adoptar. En otras ocasiones, la ausencia de artículos por retraso en los dictaminadores o por escasez de materiales llevó a un atraso en los números, que eventualmente se solucionó publicando números dobles. En cada época fue necesario el diseño de un nuevo formato, tanto en lo externo como en lo interno. La mudanza del CISE al CESU, actualmente IISUE, exigió un nuevo cambio: el tránsito de revista de divulgación a revista especializada en investigación. Este perfil se fue definiendo cada vez con mayor claridad, pues mientras anteriormente se le daba espacio tanto a ensayos y artículos de investigación, como a experiencias educativas y ponencias, a partir de 1997 se fueron acotando con precisión sus secciones hasta llegar al esquema actual: claves, horizontes, documentos y reseñas bibliográficas.

Ahora el dictamen doble ciego es requisito indispensable para la aceptación o no de un artículo, se cuenta con un formato que estandariza la evaluación de las colaboraciones y se controla la fecha de entrega y de aceptación de cada trabajo. La revista está disponible en la fecha programada, tanto la versión impresa como la versión en línea.

Todos estos avances han sido posibles gracias a que cada uno de los editores, directores y autoridades del CISE, del CESU y del IISUE, han apoyado su publicación y difusión. Los autores han contribuido con su trabajo, lo mismo que los dictaminadores y todo el personal de apoyo que ha hecho posible que la revista se adapte a los requerimientos de cada una de sus épocas, y cumpla con las

exigencias tanto de los organismos evaluadores, nacionales e internacionales, como de los lectores y autores, cada vez más numerosos.

Perfiles Educativos, al igual que otras revistas nacionales, se ha convertido en una fuente consultada por investigadores educativos, profesores y estudiantes de posgrado en Educación, Ciencias de la Educación, Pedagogía y Psicología, entre otras disciplinas, así como por tomadores de decisiones, principalmente de los países iberoamericanos. Una expresión de la presencia cada vez mayor de la revista fuera del país es que en el año de 2012 se recibieron 114 artículos, de los cuales 59 fueron de autores nacionales y 55 extranjeros.

Un punto importante en esta tercera época que se debe resaltar es la publicación de la revista en línea, abierta a todo público. La respuesta de los lectores ha sido muy significativa: de enero a noviembre de 2010, año en que iniciamos la cuenta de las visitas, se alcanzó el número de 37 mil 904. Un año después, en noviembre de 2011, las visitas habían ascendido a 88 mil 536, y para noviembre de 2012 se habían elevado a 139 mil 836. Esto nos llevó a continuar con la promoción de la revista en los formatos electrónicos, como el ePub y Mobi, acordes a los nuevos tiempos y las nuevas tecnologías; gracias a esta innovación, un número cada vez mayor de usuarios está aprovechando la oportunidad de bajar los artículos de los últimos números a dispositivos móviles (tabletas y teléfonos celulares) para leerlos, hacer anotaciones y compartirlos con otros investigadores. Ha sido tan exitosa la incorporación de estos formatos que el 3 de septiembre de 2013 nuestra página registró 400 mil visitas, contadas desde el 29 de enero de 2010. Quienes hemos participado como dictaminadores, autores, editores, directores, diseñadores, lectores, o como miembros del Comité Editorial o del Consejo Editorial, nos sentimos orgullosos de nuestra revista y podemos afirmar, como decía un viejo comercial, que *Perfiles Educativos*, a sus 35 años, sigue tan campante.

Juan Manuel Piña Osorio

REFERENCIAS

- CHEHAIBAR Náder, Lourdes M. y Emma Paniagua Roldán (2009), “XXX Aniversario de *Perfiles Educativos*”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 123, pp. 110-117.
- TORRES Verdugo, María Ángela (2005), “Perfiles Educativos: análisis de sus autores y temas desde 1978 hasta diciembre de 2003”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 109-110, pp. 172-183.

C L A V E S



Usos iniciales y desusos de la estrategia “Habilidades digitales para todos” en escuelas secundarias de Veracruz

AMANDA CANO RUIZ* Y JORGE VACA URIBE**

Presentamos los avances de una investigación etnográfica que documenta el proceso de incorporación y usos iniciales de la estrategia “Habilidades digitales para todos”, en la asignatura de español, en dos telesecundarias de contexto indígena y una secundaria general de Veracruz. Recuperamos la forma en que los actores escolares recibieron el equipamiento tecnológico, construyeron expectativas sobre su uso y desarrollaron algunas actividades y prácticas escolares. Encontramos que aunque hubo cierto entusiasmo por el otorgamiento de este equipo y se planearon ciertos usos cotidianos, esto cambió a medida que no hubo asesoría, acompañamiento, conexión a Internet ni condiciones institucionales que facilitaran su incorporación a las clases; se observó también que las aulas de medios donde se ubicaron los equipos tecnológicos permanecían cerradas, o bien eran empleadas en tareas administrativas de las escuelas y tenían un uso pedagógico esporádico.

The authors present the advances made in an ethnographic study documenting the incorporation process and initial usage of the strategy “Digital Abilities for All,” in the subject of Spanish, in televised educational transmissions to two indigenous-community secondary schools and one general secondary school in Veracruz. They comment on how the school personnel received the technological equipment, built up expectations on its usage, and developed several activities and school practices. The authors found that although there was a certain level of enthusiasm resulting from the provision of the equipment and the planning carried out with regard to its daily usage, this enthusiasm dwindled due to a lack of back-up advice, support, Internet connection and institutional conditions to facilitate the incorporation of the equipment into the classroom environment; also observed was the fact that the media classrooms where the technological equipment was installed remained closed and, in some cases, were employed for the school’s administrative work, thus resulting in sporadic educational usage.

Palabras clave

Investigación etnográfica
Incorporación de TIC
Uso de TIC
Habilidades digitales para todos
Clases de español
Telesecundaria
Secundaria general

Keywords

Ethnographic investigation
Incorporation of TIC
TIC usage
Digital Abilities for All
Spanish classes
Telesecundaria
General secondary schools

Recepción: 24 de marzo de 2012 | Aceptación: 31 de mayo de 2012

* Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Actualmente estudia el Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de esta misma universidad. Línea de investigación: apropiación de las TIC en la asignatura de español en escuelas secundarias. Publicación reciente: (2007, en coautoría con M. Romero, C. Lagunes, G. Juárez y E. Campos), “Aproximación al desarrollo de un curso de actualización referente al trabajo colaborativo”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 5, en: <http://www.uv.mx/cpue>. CE: mandy_caru@yahoo.com.mx

** Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad Lumière Lyon 2. Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Línea de investigación: lengua escrita y matemática básica: adquisiciones, prácticas y usos. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con J. Bustamante, F. Gutiérrez y C. Tiburcio), *Los lectores y sus contextos. Reporte de investigación educativa*, Xalapa, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, vol. 8, en: www.uv.mx/bdie; (2010, comp.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*, Xalapa, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, vol. 6, en: www.uv.mx/bdie. CE: jvaca@uv.mx

INTRODUCCIÓN

El análisis de las políticas educativas en México durante las dos últimas administraciones gubernamentales refleja una tendencia hacia el diseño de programas, estrategias, proyectos, y estándares que tienen como fin el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas de educación básica. Se plantea que la interacción de los estudiantes con las TIC favorece su desarrollo integral, permite que se inserten en la sociedad del conocimiento, brinda un mayor acceso al aprendizaje informal y el desarrollo de competencias para la vida; en síntesis, se apuesta porque las TIC sean un detonante de equidad y calidad educativa.

Dentro de este conjunto de iniciativas se encuentra “Habilidades digitales para todos” (HDT), estrategia derivada del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) que busca el tránsito de las escuelas hacia un nuevo modelo tecnológico. La estrategia se basa en el supuesto de que el uso de recursos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje apoya la comprensión de conceptos. Se afirma que con el uso de las TIC los estudiantes desarrollan habilidades y competencias, entre las que destacan la capacidad de aprender a lo largo de la vida y la de relacionarse con otras personas al trabajar en ambientes colaborativos; también se afirma que con ellas los profesores fortalecen su práctica docente y crean redes de aprendizaje. La estrategia contempla la conjugación de cuatro componentes: gestión, infraestructura y conectividad, acompañamiento tanto a docentes como a directivos, y pedagógico.¹

No obstante este panorama, la estrategia HDT ha estado, desde sus orígenes, inmersa

en una serie de polémicas, en particular porque se destina un elevado presupuesto² para equipar tecnológicamente a las escuelas sin haber evaluado a profundidad los resultados de un programa similar y anterior como fue Enciclomedia, que también recibió un monto importante de recursos públicos con un bajo impacto en la calidad educativa. Adicionalmente, las metas establecidas de equipamiento y conexión a Internet en las escuelas presentaron retrasos: en 2009 se preveía instalar 33 mil 823 aulas telemáticas de las que sólo se lograron 3 mil 604 (*Excelsior*, 21 de febrero de 2010); además de que la creación de las Redes Estatales de Conectividad a Internet con tecnología WiMax no se ha consolidado en los estados.³

En evaluaciones realizadas durante la fase piloto de la estrategia HDT se identificaron algunos problemas previsibles en el uso de este tipo de tecnología en las escuelas. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, hizo hincapié en el bajo nivel de desarrollo de las habilidades tecnológicas de los profesores participantes y, por tanto, en la importancia de su capacitación y asesoría; se puso de relieve que se requería una serie de precondiciones en las escuelas para que el programa operara, así como el diseño de una estrategia para que los docentes lo aceptaran (UNAM, 2009). Esto coincide con los resultados de la evaluación realizada por la Universidad de Berkeley en coordinación con la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, aunque en ésta también se encontró que para los estudiantes el aprendizaje con HDT es “más rápido y divertido”; por su parte, los docentes ven que los estudiantes se motivan hacia el aprendizaje, y les es útil para la enseñanza (SEP, 2011).

1 Véase: <http://www.hdt.gob.mx/hdt/hdt/que-es-hdt/componentes-de-hdt/> (consulta: 8 enero de 2011).

2 Según se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* (de fecha 12 de diciembre de 2010), la Cámara de Diputados le asignó 4 mil 903 millones de pesos sólo para el ejercicio fiscal 2011.

3 Este proyecto de Redes Estatales de Educación, Salud y Gobierno (REESG) consiste en crear 32 redes estatales de banda ancha para conectar escuelas, centros de salud y oficinas gubernamentales por medio de tecnología WiMax y está a cargo de la Coordinación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CSIC) de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT). A principios de 2008 se conocía que sólo el estado de Jalisco había logrado el funcionamiento de esta red (Goffman y Garza, 2008).

Las altas expectativas del impacto de HDT en las escuelas y lo que conocíamos acerca de los alcances del programa Enciclomedia, despertaron nuestro interés por indagar el proceso de incorporación y usos de este tipo de tecnología en las escuelas veracruzanas. Empezamos por profundizar en las características de la estrategia y dar seguimiento a lo que acontecía en el estado de Veracruz con ésta; fue así que identificamos que el proceso de equipamiento presentaba muchos retrasos: por ejemplo, hasta finales de 2010 sólo se contaba con 171 aulas telemáticas instaladas (Gobierno del Estado de Veracruz, 2010).

Entre las escuelas equipadas se encontraban tanto telesecundarias ubicadas en municipios con un elevado porcentaje de población indígena, y de alta marginación a nivel estatal y nacional, como secundarias generales urbanas localizadas en cabeceras municipales y con un mayor grado de urbanización. Esta heterogeneidad de las escuelas equipadas, y de sus contextos, nos dio pauta para esbozar un proyecto de investigación de carácter etnográfico que documentara a profundidad las formas particulares en que este tipo de tecnología se incorpora en la vida cotidiana de escuelas con características tan diversas.

Aunque “Habilidades digitales para todos” es una estrategia diseñada para apoyar la enseñanza y el aprendizaje del currículo oficial de educación básica, nuestra indagación se centró solamente en lo relativo a la asignatura de español, dada su relevancia curricular en la formación de los estudiantes y el grado de avance que se observó en los recursos digitales disponibles para docentes y estudiantes.⁴ Es así que este artículo tiene como propósito principal analizar el proceso de incorporación y usos iniciales de la estrategia HDT en dos telesecundarias de localidades indígenas y una secundaria general de Veracruz, a partir del

reconocimiento de la heterogeneidad en el tipo de escuela, de la planta docente y el alumnado, así como del contexto en donde se ubican.

Hemos organizado este texto en cuatro apartados: en el primero recuperamos algunos enfoques teóricos sobre la incorporación y usos sociales de las TIC. En el segundo, hacemos referencia a la estrategia metodológica. En el tercero nos centramos en las localidades y escuelas participantes en el estudio, en los rasgos de docentes y estudiantes. En el apartado de resultados analizamos la familiarización de los actores escolares con las TIC antes del equipamiento de HDT, el proceso de equipamiento que siguieron, las expectativas de los sujetos involucrados, las actividades y prácticas escolares que emprendieron, así como el desuso del equipamiento en algunas escuelas.

INCORPORACIÓN Y USOS DE LAS TIC

En la sociedad actual se observa un acelerado desarrollo de la tecnología. El siglo XXI trajo consigo el arribo de la que muchos denominan la “era digital”, que permite una creciente circulación de información, independientemente de la distancia entre los diversos usuarios de la red informática, y del factor tiempo. Hay un auge de las TIC en todos los ámbitos de la vida humana. Se argumenta que este desarrollo ha superado todas las previsiones con relación a la información disponible y a la velocidad de su transmisión (UNESCO, 2004).

Desde los discursos políticos actuales es frecuente concebir este acelerado desarrollo tecnológico, y su incorporación social, como la solución a diversas problemáticas económicas y educativas de antaño. Este discurso social desde donde se concibe a las TIC como agentes de cambio con alto impacto social (Mc Farlane, 2001: 33), se basa en una conceptualización utilitaria de la tecnología. Diana Sagastegui (2006)

4 Cuando iniciamos la investigación sólo se encontraban disponibles recursos multimedia denominados Objetos de Aprendizaje (OdA) para primer grado de educación secundaria; en el caso de español se incorporaban 126 OdA distribuidos en los cinco bloques de la asignatura (bloque I, 30; bloque II, 26; bloque III, 23; bloque IV, 30 y bloque V, 17); estos OdA integran definiciones, videos, juegos interactivos, imágenes y animaciones (información obtenida en la página oficial de HDT: www.hdt.gob.mx, consulta: 15 de diciembre de 2010).

diría que se trata de una visión que toma como base principal las posibilidades técnicas o la arquitectura de los equipos tecnológicos. Desde esta corriente, denominada determinista, se prevé que los usos sociales de los nuevos dispositivos tecnológicos seguirán un proceso lineal y hasta cierto punto “tecnológicamente predeterminado” (Yarto, 2010). El énfasis que se hace en las potencialidades de la tecnología parte del entusiasmo popular que provoca el surgimiento de un nuevo desarrollo tecnológico (Díaz, 1995).

Bruno Olliver (2008) nos dice que este enfoque es congruente con la corriente filotécnica utopista que tiene como principal representante a Pierre Lévy. A esta corriente se le atribuye la idea de que la tecnología tiene un efecto positivo casi de manera automática, ya que privilegia los aspectos técnicos de estas innovaciones sin tomar en cuenta a los actores sociales. Al respecto Etienne (1973, cit. en Vaca, 2008) se cuestionaba si con el surgimiento del audiovisual, la escritura se circunscribiría a los museos, o si el libro estaba condenado a desaparecer ante la presencia de la radio, la televisión y los casset; afirmaba entonces que, paradójicamente, la presencia del disco no había eliminado los conciertos sino que había ampliado su público, y ponía también de ejemplo la transmisión de una teleserie que provocó un mayor número de lectores del libro en el que se basaba.

En este trabajo nos apoyamos en perspectivas que buscan rebasar el determinismo técnico y que tienen como centro la apropiación social de las tecnologías. Desde estas corrientes se reconoce que los usos de la tecnología no son procesos lineales, sino que atraviesan por una serie de fluctuaciones y tensiones entre la herramienta tecnológica y el uso que se le da en un contexto particular (Sagastegui, 2006). En este sentido es importante reconocer que hay una serie de elementos de orden sociocultural que median la incorporación de las tecnologías y sus formas de apropiación en la vida cotidiana.

Dentro de las perspectivas que analizan los procesos de apropiación de las TIC se

encuentra la sociopolítica de los usos, la cual tiene a Michel de Certeau (1996) como uno de sus principales representantes. Él fue de los primeros teóricos que puso sobre la mesa la noción de usos sociales de la tecnología y que propuso nuevas formas de visualizar la vida cotidiana, reivindicando el rol activo del sujeto quien, desde su punto de vista, posee la fuerza subversiva y la capacidad de discernimiento para cambiar las formas de uso que propone un determinado recurso tecnológico. Se trata entonces de pensar en sujetos que se valen de su inteligencia para hacer uso de los productos culturales, ya que ponen en juego su astucia y creatividad dentro del proceso de apropiación.

Esta corriente nos permite poner atención en los desfases que existen entre cómo perciben los diseñadores de política educativa la forma en que deben introducirse y usarse las innovaciones tecnológicas, y lo que los profesores y estudiantes determinan hacer en un contexto escolar específico. Es así que debemos tomar en cuenta que la apropiación de tecnologías constituye un proceso que parte de las propias prácticas de los sujetos y que se enmarcan en las tradiciones escolares específicas. El lugar que ocupa la herramienta tecnológica en la escuela representa la manera en que el uso viene a incrustarse en un ambiente particular y se mezcla con las prácticas preexistentes en la vida cotidiana; docentes y estudiantes tienen un rol activo en la interacción con los recursos tecnológicos y son capaces de definir sus propios usos.

Esta perspectiva resulta de interés para esta investigación porque proporciona un andamiaje teórico que permite el análisis de la incorporación y los usos de la estrategia “Habilidades digitales para todos” en contextos específicos, y nos permite centrarnos en su inserción dentro de la vida cotidiana escolar, en la perspectiva de los profesores y estudiantes, en lo que deciden o no hacer con los nuevos artefactos técnicos en sus escuelas, independientemente de lo que de manera “oficial” se espere o proyecte.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En esta investigación adoptamos un enfoque etnográfico, que se caracteriza por documentar lo que sucede de manera cotidiana en diferentes ámbitos, entre los que destacan las escuelas (Rockwell, 2009). En este tipo de estudios se busca la construcción de una descripción densa que refleje el entramado de relaciones entre los sujetos, y para ello el investigador debe realizar estancias prolongadas en el campo. El curso que siguió esta investigación inició con la negociación del acceso a las escuelas. En este caso sabíamos que la primera fase de equipamiento de HDT en Veracruz había iniciado en los primeros meses de 2010 de sur a norte de la entidad,⁵ de manera que en mayo de ese año nos acercamos a telesecundarias de cuatro municipios que se ubican alrededor de la Sierra de Santa Marta, al sur del macizo montañoso de los Tuxtles; se trata de una zona de alta marginación (CONAPO, 2010: 289), que

es habitada, en su mayoría, por población de origen náhuatl y popoluca, y que cuenta con una importante riqueza biológica.⁶

Así verificamos que sólo seis escuelas de uno de esos cuatro municipios contaban con el equipamiento de HDT, aunque carecían de conectividad a Internet; nos permitieron realizar la investigación en una telesecundaria de contexto popoluca y en otra de contexto náhuatl. Como partimos del interés por acercarnos no sólo a lo que sucedía en localidades de alta marginación, sino también a la realidad del ámbito urbano, negociamos el acceso en una escuela secundaria general ubicada en una ciudad perteneciente a un municipio cercano a los que abarca la región de los Tuxtles.

Para este artículo recuperamos la primera fase de trabajo de campo que abarcó de mayo de 2010 a marzo de 2011, periodo en el que desarrollamos algunas técnicas etnográficas que se sintetizan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Técnicas etnográficas utilizadas

Técnicas	TP	TN	SG	Temática
Entrevista a directores de las escuelas	x	x	x	Usos del equipamiento de HDT en la escuela y experiencias con las TIC.
Entrevista a docentes	x	x	x	Experiencias con las TIC, usos del equipamiento de HDT.
Entrevista al encargado del Centro Comunitario Digital de la localidad		x		Uso de las computadoras por jóvenes de la telesecundaria.
Entrevista a personas de la localidad (dueño de la papelería del pueblo y agente municipal)	x			Datos de la localidad. Uso de las computadoras por jóvenes de telesecundaria.
Encuesta a estudiantes	x	x	x	Usos de la computadora, celulares e Internet en la escuela y el hogar.
Observaciones de clases de español			x	Revisión de objetos de aprendizaje.
	x	x	x	Desarrollo de proyectos didácticos.
Observaciones de clases de cómputo	x			Uso del procesador de textos.
Observaciones de reuniones de docentes	x		x	Organización del uso del aula de medios.
Consulta de archivos escolares (estadísticas y libro de actas)	x	x	x	Fundación de la escuela. Acuerdos para el equipamiento de HDT.

TP (telesecundaria de contexto popoluca), TN (telesecundaria de contexto náhuatl), SG (secundaria general).

⁵ Información proporcionada por personal de la Secretaría de Educación de Veracruz en una entrevista realizada en abril de 2010.

⁶ Según el *Censo de población y vivienda 2010*, 90.08 por ciento de la población de estos municipios pertenece a alguno de estos dos grupos étnicos.

Sabemos que en los estudios etnográficos el análisis de los datos no constituye una fase final de la investigación sino una actividad paralela al desarrollo del trabajo de campo. En nuestro caso pusimos en juego varios procedimientos etnográficos a lo largo de las visitas a las tres escuelas y fuimos elaborando un catálogo temático de los registros con los que contábamos. En el caso de las clases de cómputo y de español primero hicimos registros abiertos que posteriormente convertimos en descripciones analíticas organizadas en torno a los siguientes rubros: actividades, interacciones (docente-alumno, alumno-alumno, alumno-*software*), problemáticas enfrentadas por el maestro, problemáticas enfrentadas por los alumnos y distractores de la clase.

Todo el material etnográfico fue objeto de varias lecturas y revisiones que derivaron en la redacción de algunos textos reflexivos; a partir de éstos pudimos reconstruir y contrastar las formas en que cada escuela enfrentó el equipamiento tecnológico, sin perder de vista la triangulación de las diversas opiniones de los actores escolares. Posteriormente, con la ayuda de los elementos teóricos logramos definir cuatro ejes de análisis (interacción previa de docentes y estudiantes con las TIC; condiciones de equipamiento; organización interna y expectativas escolares; actividades y prácticas escolares), que fueron la base para la redacción del texto etnográfico.

LOCALIDADES Y ESCUELAS

Localidad popoluca y su telesecundaria

En esta localidad habitan 1 mil 295 habitantes; 95 por ciento bilingües español-popoluca (INEGI, 2011) y se dedican principalmente al cultivo de maíz, frijol y café. El agua de la que se provee a la localidad proviene de un manantial cercano; las viviendas carecen de drenaje y las calles de pavimento. Los principales medios de transporte en este lugar son los caballos, los burros y las camionetas mixtas rurales que salen cada media hora de la cabecera

municipal (ubicada a una hora) desde las seis de la mañana hasta las tres de la tarde.

Hay 274 viviendas: la mitad tienen piso de tierra, 256 luz eléctrica, 152 cuentan con una televisión, en 37 funciona un teléfono residencial y cinco cuentan con teléfono celular aunque no opera este tipo de cobertura en la localidad; sólo una familia posee computadora portátil e Internet (el director de la escuela primaria). El 28 por ciento de la población es analfabeta y el grado de escolaridad asciende a 4.36 años (INEGI, 2011). A la salida del pueblo hay una pequeña clínica de salud que brinda servicio médico a los habitantes sólo dos veces a la semana. Los servicios educativos con los que cuentan van desde preescolar indígena hasta telebachillerato.

La telesecundaria de esta localidad se fundó en 1996. En el ciclo escolar 2010-2011 estudiaban 97 alumnos y laboraban seis docentes (cuatro hombres y dos mujeres, de 29 años de edad en promedio): dos licenciados en Pedagogía, un licenciado en Ciencias de la Educación, 2 licenciados en Educación Media con especialidades en Historia y Español, y un licenciado en Secundaria; este último cumplía sólo con funciones directivas casi desde su llegada a la escuela (hacia cuatro años) aunque sin un nombramiento oficial, es decir, por un acuerdo entre la escuela y la supervisión escolar.

En cuanto a infraestructura, tenía dos aulas de madera (una que funcionaba como bodega), una de lámina de zinc, cinco de concreto y una pequeña biblioteca escolar. Aunque había antena parabólica no funcionaba la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT). Históricamente se ha tratado de una escuela a la que llegan profesores originarios de otras partes de la entidad, de reciente ingreso al servicio docente, que suelen permanecer en la escuela por cortas temporadas y buscan su cambio hacia otra zona menos apartada. Esto último coincide con los resultados de diversas investigaciones realizadas en telesecundarias rurales marginadas de nuestro país que analizan la alta

movilidad de los profesores que laboran en estas escuelas (Santos y Carvajal, 2001).

Los estudiantes de esta telesecundaria son jóvenes que se conocen desde pequeños, ya que en su mayoría han estudiado juntos desde el preescolar, y muchos de ellos son parientes. Acostumbran usar su lengua materna y el español para interactuar en la escuela. Con bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas que realiza la SEP, eran catalogados por sus profesores como alumnos con mucho retraso escolar “porque no hablan bien español, y muchos llegan a la telesecundaria sin saber leer y escribir, multiplicar y dividir”, es decir, los maestros asumen que la condición cultural y económica de sus alumnos limita su avance escolar. Las mujeres son el número minoritario en la escuela y se caracterizan por tener un comportamiento reservado. Por su parte los varones tienden a ser más expresivos y se destacan más en su rendimiento escolar. Son estudiantes respetuosos de las normas escolares y que valoran la escuela porque representa para ellos un espacio de socialización muy importante.

Localidad náhuatl y su telesecundaria

La localidad en donde se ubica la escuela posee 1 mil 146 habitantes, de los cuales 973 son bilingües en náhuatl y español (INEGI, 2011), y está rodeada de localidades popolucas. El pueblo se asienta a lo largo de una carretera asfaltada que conecta a la cabecera municipal (a media hora en camioneta mixta rural) con playas del Golfo de México. Sus habitantes se dedican principalmente al cultivo de maíz y de palma de aceite; algunos tienen pequeños comercios y hay quien labora como obrero en una empresa cercana dedicada a la producción de pollos. La falta de oportunidades de empleo ha obligado a muchos de sus habitantes a emigrar hacia Sonora, Chihuahua y los Estados Unidos.

Alrededor del parque del pueblo se ubican la biblioteca municipal, el Centro Comunitario Digital (con cinco computadoras), además

de la clínica de salud y la agencia municipal. En esta localidad hay 277 viviendas (162 con piso de tierra) que carecen de drenaje; en cambio todas poseen agua potable y luz eléctrica, 182 tienen televisión y 17 una computadora; 31 hogares tienen teléfono residencial y 50 teléfonos celulares sin cobertura; el analfabetismo asciende a 13 por ciento y el grado de escolaridad es de 6.49 años (INEGI, 2011). En lo referente a servicios educativos, la localidad cuenta con una escuela de educación preescolar, dos primarias (una de ellas indígena), una telesecundaria y un telebachillerato.

La escuela telesecundaria fue fundada en 1996. En el ciclo escolar 2010-2011 su matrícula ascendía a 72 estudiantes, que eran atendidos por cuatro profesores (tres mujeres y un hombre, de 36 años de edad en promedio), cuyos perfiles profesionales eran diversos (un ingeniero mecánico eléctrico, una licenciada en informática y dos licenciadas en Pedagogía). Una maestra fungía también como directora comisionada y era su primer ciclo escolar con esta doble función. La mayoría de los maestros tenía más de tres años de trabajar en esta escuela, pero ninguno de ellos radicaba en la localidad sino en una ciudad cercana y en la cabecera municipal. En cuanto a infraestructura, al momento del estudio poseía cinco aulas pequeñas de concreto y una de madera que se ocupaba como cocina escolar, además de una cancha de concreto y un área verde que compartía con una escuela primaria vecina. Tenía tres años que no funcionaba la antena de televisión, contaba con una biblioteca escolar, computadora de escritorio, televisión y reproductor de discos compactos en cada aula.

Todos los estudiantes de esta telesecundaria radicaban en la localidad y en su mayoría eran bilingües en español y náhuatl. Desde la visión de los maestros empezaban a ser influenciados por prácticas sociales propias de zonas urbanas, como lo es la formación de bandas o “pandillas” que por las noches se reúnen a caminar por el pueblo a la vez que ingieren bebidas alcohólicas. Este fenómeno

obedece, en parte, a que en los últimos años se está dando el regreso de familias de la localidad que radicaban en Estados Unidos o en estados del norte de México, trayendo consigo nuevas formas de comportamiento y de entender su condición de indígenas.

La secundaria general de contexto urbano

La secundaria general se localiza dentro de una ciudad con 50 mil 934 habitantes, cabecera del municipio (INEGI, 2011). Se accede a ella a través de dos carreteras federales y una autopista de cuota. La principal actividad de esta ciudad es el comercio, ya que, por su conurbación con otros municipios más pequeños, es en ella en donde los pobladores se abastecen de productos para el campo y el hogar, además de realizar diversos trámites en dependencias gubernamentales e instituciones privadas. Con relación a los servicios de salud pública destaca el funcionamiento de un hospital regional del Gobierno del Estado. En telecomunicaciones hay radiodifusoras, tres diarios, cobertura telefónica e Internet.

Una cuarta parte de las viviendas de esta ciudad tiene una computadora; en 70 por ciento de estos casos alguno de sus miembros cuenta con un celular y 20 por ciento tiene acceso a Internet. El promedio de escolaridad es de 8.84 años (INEGI, 2011). Los servicios educativos abarcan desde la educación inicial hasta estudios de posgrado (existe un Instituto Tecnológico Superior, dos universidades públicas, cuatro privadas, así como cuatro bibliotecas públicas municipales). También funcionan cuatro escuelas secundarias: una telesecundaria, dos secundarias técnicas agropecuarias y la secundaria general, sin embargo sólo esta última se ubica dentro de la ciudad.

Según consta en los archivos de esta institución, la secundaria general fue fundada en 1950, y en su momento fue una de las tres que su ubicaban al sur del estado de Veracruz. Desde 1994 funciona con turno matutino y vespertino. Actualmente posee mucha demanda de estudiantes no sólo de esta ciudad,

sino de localidades circunvecinas, dado el prestigio que se ha ganado en sus 61 años de funcionamiento. Cabe mencionar que este trabajo de investigación se desarrolló en el turno matutino, el cual atendía a 874 estudiantes con 56 docentes (como es el caso de la mayoría de las secundarias de nuestro país, el grupo de profesores es muy heterogéneo en edades, perfiles profesionales y antigüedad en la escuela), un director (que tenía sólo tres meses de haber asumido el cargo) y un subdirector. En infraestructura contaba con aulas suficientes para los 18 grupos de estudiantes, además de un área de talleres para clases de la asignatura de tecnología, biblioteca escolar, dirección, dos cafeterías y dos canchas deportivas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha manifestado en sus evaluaciones que las secundarias generales se encuentran en mejor situación de infraestructura que las escuelas telesecundarias; reconoce que hay una relación entre la infraestructura física, el equipamiento de las escuelas y el contexto o localidad en la que se ubican y plantea que casi 60 por ciento de las secundarias del país tienen salón de cómputo (INEE, 2007: 46). Este es el caso de la escuela que participó en el estudio, pues contaba con un aula de cómputo amplia que les había llevado al menos cinco años ir acondicionando, en mobiliario, instalación eléctrica, aire acondicionado y protecciones para las ventanas. En este salón había ordenadores de dos generaciones, mismos que la escuela había adquirido por cuenta propia y que ya no funcionaban por falta de mantenimiento; había también otros 15 que hacía dos años habían recibido del programa Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE), algunas de ellas con acceso a Internet alámbrico que la escuela había contratado con una empresa telefónica.

Los estudiantes de esta escuela radicaban, en su mayoría, en la ciudad donde se ubica la escuela (una minoría procedía de municipios vecinos). Provenían de diversas escuelas primarias de la ciudad e incluso de las cabeceras

de municipios cercanos. Los estudiantes se reconocen como privilegiados de estudiar en esta escuela y en especial de asistir a clases en el turno matutino, ya que el turno vespertino es visto como de menor prestigio, o para “los rechazados que reprobaban el examen de admisión”. Están organizados en grupos muy numerosos (48 alumnos en promedio), en donde las individualidades se dispersan: los jóvenes afirman que no todos son identificados por sus maestros, salvo aquellos que tienen problemas de indisciplina o se destacan por ser jefes de grupo o “buenos estudiantes”. Se observó que muchos eran chicos extrovertidos, que retaban constantemente las reglas que la escuela les imponía.

RESULTADOS

Los avances en el *software* del programa HDT, en el año 2010, se ubicaban en los objetos de aprendizaje (OdA) para primer grado de educación secundaria, es por ello que inicialmente pensamos en profundizar en el caso de los profesores y estudiantes de este grado escolar observando sus clases de la asignatura de español y su eventual vinculación con el uso del equipamiento de HDT. Sin embargo, aprovechando nuestra cercanía con las tres escuelas abrimos la interacción con docentes y estudiantes de otros grados escolares, es decir, fuimos flexibles y documentamos las formas específicas en que los actores escolares participaban en el uso de este espacio dentro de su vida cotidiana. A continuación presentamos los principales resultados organizados en subapartados.

Interacción previa de docentes y estudiantes con las TIC

En este apartado buscamos reflejar las diferencias en el acceso y uso de recursos tecnológicos de los docentes, directivos y estudiantes participantes en esta investigación antes de la llegada de la estrategia HDT a las escuelas. Coincidimos con otros estudios relacionados

con la apropiación de las TIC en México (Andión, 2010; Buzo, 2011) en el sentido de que cada directivo, profesor y estudiante posee una historia particular de conocimiento e interacción con las TIC, de manera que lo que priva es la heterogeneidad de acercamientos, experiencias y usos en los actores escolares.

Pudimos confirmar que la realidad educativa veracruzana presenta paradojas fomentadas por las políticas de asignación de plazas docentes; muestra de ello es que en las telesecundarias de contexto indígena laboran maestros jóvenes que habían usado frecuentemente las TIC, al menos desde que cursaron la licenciatura, y que al incursionar en la docencia y llevar consigo dicha práctica, vieron en ella una herramienta de trabajo e invirtieron sus primeros salarios en adquirir una de mejor calidad; se trata de docentes que saben cómo usar proyectores, videocámaras y celulares.

En específico para los docentes de la telesecundaria de contexto popoluca, el hecho de impartir clases con una computadora portátil al lado representa disponer de un apoyo didáctico accesible que compensa la ausencia de una televisión y del reproductor de video. La revisión de canciones, lecciones en inglés, fotografías y videos son algunas de las principales actividades que se realizan en este tipo de equipo. También ven en ella una herramienta básica para desarrollar las tareas administrativas que les demanda su trabajo cotidiano, por ejemplo la captura de calificaciones de los estudiantes en hojas de cálculo.

Los maestros de las dos telesecundarias prefieren vivir en lugares que les permitan consultar cotidianamente la Internet, ya que la consideran como un medio para no perder contacto con amigos y familiares, además de que por esa vía realizan búsquedas de información relacionadas con los contenidos didácticos.

Sin embargo, en el caso de sus estudiantes, aunque éstos saben de la existencia de las computadoras y las ven como un signo de modernización, reconocen que su adquisición no

es prioridad en sus hogares. La imagen que tienen de este tipo de tecnología está ligada a lo que han observado que se puede hacer con ellas, como “ver películas, escuchar música y escribir cosas”. También identificamos que su acercamiento con la computadora está siendo potenciado por el cumplimiento de ciertas tareas escolares que les demanda búsquedas en Internet, o darle una mejor presentación a sus trabajos escritos. Así, una minoría de estudiantes se aventura a asistir al Centro Comunitario Digital, o a la computadora del pueblo, donde los apoyan para “bajar información”, o escribir en el teclado, para después llevar sus escritos a la escuela, donde generalmente son reconocidos por sus maestros como “buenos trabajos”. Además, los estudiantes de estas telesecundarias empiezan a dar importancia al uso de los celulares, ya que se trata de un dispositivo que les permite la captura de imágenes, reproducción de música y grabación de videos, actividades que son poco accesibles en sus localidades.

En el caso de la secundaria general observamos un fenómeno inverso a lo que sucede en las telesecundarias, ya que los adolescentes tienen un acercamiento con las TIC a temprana edad, y suelen contar con una computadora fija o portátil en casa, donde realizan sus tareas. Aunque la mayoría deseaba disponer de Internet en el hogar, no todos cuentan con este tipo de servicio; sin embargo, es una práctica cotidiana la búsqueda de información en la Red en los llamados “cafés Internet”, que son de fácil acceso en la ciudad. Los programas que manejan principalmente son Word y Power Point y saben usar la *Enciclopedia Encarta*. Para ellos, contar con una cuenta de correo electrónico y participar en redes sociales forma parte de una práctica que les permite interactuar con los compañeros frecuentemente; constituye un medio de expresión e identidad como adolescentes.

El uso del celular es generalizado. Gustan de fotografiarse, grabarse e intercambiar esta información, aunque este tipo de actividades

estaban prohibidas en la escuela por la divulgación de videos pornográficos grabados por estudiantes dentro del plantel. Encontramos, sin embargo, que existe un uso discreto de este tipo de equipo, ya que algunos maestros lo permiten.

Por el lado de los profesores, en su mayoría no ven con mucho entusiasmo el uso de la computadora en la escuela. Afirman contar con conocimientos básicos de operación de los equipos tecnológicos (computadoras y proyectores); se reconocen como nuevos usuarios de las TIC, ya que habían aprendido sobre la marcha lo que la propia institución les demanda, cuestión que coincide con los hallazgos de otras investigaciones realizadas en este nivel educativo (Hernández, 2011). También reconocen tener un antecedente negativo de su acercamiento a las TIC dentro de la institución, pues habían participado en asesorías que se promovieron en el marco de Programa UNETE, pero que no prosperaron, en parte porque la capacitadora sólo asistió a algunas sesiones, y además porque no pudieron aplicar lo aprendido dada la falta de acondicionamiento del aula de cómputo.

Condiciones de equipamiento

En diversos estudios (Brunner, 2000; UNESCO, 2004) se ha manifestado que en América Latina es frecuente la implementación de TIC en la educación a través de proyectos que carecen de una política integral del uso de las computadoras en las escuelas, cuestión que se repite en el caso de la estrategia HDT, ya que no contempla dentro de su presupuesto la construcción de aulas, dotación de mobiliario ni instalación eléctrica para que funcionen adecuadamente los equipos tecnológicos. Siendo así, cada escuela debió asumir los gastos correspondientes; a esta circunstancia obedece que en esta fase de equipamiento sólo fueron incluidas escuelas que aseguraron reunir estos requisitos en tiempo y forma.

Los grados de urbanización y ruralidad que caracterizan a los contextos de las tres

escuelas, expresados tanto en sus condiciones de infraestructura como en los recursos económicos de los que disponen, influyeron en que enfrentaran con mayor facilidad o dificultad el proceso de equipamiento de la estrategia HDT. En las dos telesecundarias los actores escolares estuvieron dispuestos a efectuar reacomodos en la distribución de los espacios escolares: fue necesario mover de aula a ciertos grupos de estudiantes (por ejemplo, de salones hechos de concreto a otros de madera) y hacer cambios de mobiliario para que las mejores mesas y sillas se ubicaran en lo que llamaron “aulas de cómputo”; con ayuda de los padres de familia lograron reunir el dinero necesario para la instalación eléctrica en el aula, cortinas en las ventanas, forros para las computadoras y protecciones en las ventanas. Hubo un esfuerzo económico significativo para acondicionar los espacios, lo que nos habla de la valoración social de este tipo de equipamiento en contextos apartados y de cómo se generan expectativas positivas de su presencia en la escuela.

En la secundaria general aparentemente fue más sencillo recibir el equipamiento del programa HDT, pues se contaba con espacio en donde ubicar las nuevas computadoras; éstas fueron colocadas al centro del aula de cómputo en mesas de madera que estaban en desuso dentro de la escuela; no se hicieron modificaciones a la instalación eléctrica y tampoco se dispuso aumentar el número de sillas para recibir a más estudiantes. Tal parece que a los directivos de entrada les preocupaba recibir el equipo, mas no se preparó el espacio para su uso cotidiano.

En abril de 2010, como consecuencia de su incorporación a “Habilidades digitales para todos”, las tres escuelas contaban con doce computadoras nuevas de escritorio para los estudiantes y una para el docente; pantalla con dos lápices electrónicos; impresora y proyector. La empresa responsable de la instalación comunicó que sería en otra fase que instalaría las antenas *Wimax* para brindarles acceso a Internet inalámbrico.

Organización interna y expectativas iniciales

En los meses que transcurrieron desde la llegada de los equipos tecnológicos hasta el fin de ese ciclo escolar (abril-julio de 2010) las escuelas no recibieron indicaciones por parte de la supervisión escolar acerca de cómo usarlos (incluso relacionaban las computadoras con el programa Enciclomedia). Sin embargo, como lo han estudiado Ezpeleta y Rockwell (1983), más allá de las disposiciones y controles externos, que generalmente se hacen presentes en la vida cotidiana de las escuelas, en su interior se generan lógicas, sentidos, interacciones y formas de organización propias dentro de la esfera de la autonomía en el trabajo escolar.

Los directivos vieron en el inicio de un nuevo ciclo escolar (2010-2011), un momento adecuado para incorporar actividades pedagógicas en el aula de cómputo. Esta etapa de organización en las escuelas reflejó una serie de tensiones y contrastes entre las visiones e intereses de los diversos actores escolares. En el caso de los directivos de la secundaria general se trataba de un asunto aparentemente sencillo: había que plantear un horario de utilización del aula de cómputo y que los profesores lo cumplieran, y así se los comunicaron a través de un oficio.

En cambio para los maestros había falta de claridad en cómo incorporar a sus clases este tipo de equipamiento; veían muchos obstáculos por delante, por ejemplo, desconocían cómo manejar los aspectos técnicos del aula, tenían que definir qué grupos podían acceder mejor a este espacio (mencionaban que era mejor que sólo asistieran los más disciplinados), observaban falta de computadoras y sillas suficientes para todos los estudiantes, demandaban asesorías sobre el manejo de TIC, etc. Tenían claro que aventurarse a lo que denominaron como “aula de medios” representaba construir una nueva ruta de trabajo y aprender a transitarla; así se enfrentaron las lógicas e intereses de los administradores de la escuela con las demandas de los profesores,

quienes manifestaban su incredulidad acerca del beneficio pedagógico de este equipamiento tecnológico.

Lo que pudiéramos catalogar como resistencia por parte del grupo de profesores tenía como trasfondo la disponibilidad real de los recursos tecnológicos en esta escuela, ya que este concepto abarca, según Bingimlas (2009), no sólo contar con la presencia física de una serie de computadoras, sino disponer de ellas en número y calidad suficientes, así como de personal de apoyo (por ejemplo de un responsable del aula de medios), programas computacionales adecuados, y acceso a Internet.

Por su parte los estudiantes manifestaron un mayor interés por explorar los equipos de cómputo; el tamaño y forma de los monitores de plasma nuevos llamaron su atención, sin embargo sabían que no era usual que dentro de sus clases los llevaran a visitar el aula de medios, pues se trataba de un salón que por lo general permanecía cerrado y se habían conformado con verlo por fuera.

En el caso de la telesecundaria de contexto popoluca la organización del uso del equipamiento de HDT tampoco estuvo exenta de tensiones y falta de acuerdos entre el personal docente. La relevancia y sentido de invertir tiempo en familiarizar a los estudiantes con la computadora en lugar de concentrarse en que éstos “supieran leer y escribir, multiplicar y dividir” eran aspectos que se cuestionaban algunos profesores. Sin embargo, el director asumió la responsabilidad de dar clases semanales en el aula de cómputo; su expectativa era que al finalizar el ciclo escolar los estudiantes supieran manejar el procesador de palabras y cuestiones básicas de los programas Word, Excell y Power Point, ya que desde su visión es lo mínimo que debe saber cualquier persona sobre la computadora. La idea de las clases de cómputo fue muy bien recibida por los estudiantes; había una percepción positiva de la interacción con este tipo de aparatos.

En la telesecundaria de contexto náhuatl, los docentes discutieron poco con relación al

uso de este espacio, pues visualizaban que éste debía ser un aula que cada quien podía emplear de acuerdo a sus necesidades. Su expectativa era que los alumnos aprendieran a usar las computadoras a partir de su enfrentamiento con situaciones específicas que demandan el abordaje de los contenidos en las asignaturas, y que no se requerían clases especiales. A los estudiantes no se les comunicó nada al respecto, ni les demandaron abiertamente usarlas, aunque entre ellos sí había cierta expectativa de poder trabajar en el aula de cómputo.

Como se puede observar alrededor del equipamiento de HDT, los actores escolares tejieron una trama de significados que perfilaron tanto sus posibilidades de uso como las problemáticas de su futura incorporación en la vida cotidiana de las escuelas. Confirmamos lo que plantean autores como Lizarazo *et al.* (2009), en el sentido de que “las TIC constituyen representaciones discursivamente sobresaturadas, se entretujan así los discursos de los medios, del gremio magisterial, del sentido común, de las instituciones oficiales”. Fue así que las expectativas de directivos, profesores y estudiantes con relación a la presencia del aula telemática en la escuela fueron reflejo de sus propias necesidades y experiencias con las TIC, así como del reconocimiento que las limitantes de la dinámica institucional de sus escuelas les imponían.

Actividades y prácticas escolares

Las actividades derivadas del equipamiento de HDT que se desarrollaron en las escuelas se centraron en las clases de computación (caso de la telesecundaria de contexto popoluca) así como en la revisión de los Oda de la asignatura de español (caso de la secundaria general). También reconocimos prácticas escolares que implicaron el uso del aula de medios, aspectos sobre los que profundizaremos.

Clases de cómputo

Como lo han estudiado Mercado (2002) y Ezpeleta (2004), las biografías de los profesores

y los recursos de los que disponen influyen en la forma en que van configurando sus prácticas pedagógicas; fue así que en el diseño e implementación de las clases de cómputo, en la telesecundaria de contexto popoluca, el director recuperó sus experiencias de aprendizaje con los equipos de cómputo (a través de cursos teórico-prácticos) y aprovechó la disponibilidad de información en Internet acerca del uso de la computadora para reunir un conjunto de archivos electrónicos que se articulaban con un listado de temas que deberían revisarse con los estudiantes durante el ciclo escolar. Entre los archivos se encontraba información acerca de aspectos históricos y conceptuales de los equipos así como la realización de ejercicios prácticos.

Ezpeleta (2004) ha comentado también que cuando una innovación llega a la escuela la naturaleza de ese objeto cambia, y así sucedió con el equipamiento de HDT, del cual se proyectaba un trabajo articulado al abordaje de las asignaturas curriculares a través de la revisión de Oda. En la telesecundaria de contexto popoluca durante los primeros cuatro meses (septiembre-diciembre) del ciclo escolar, a pesar de que las clases de cómputo se desarrollaban dentro de un aula de medios (o de cómputo, como fue catalogada en la escuela), reproducían la estructura de la clase tradicional: un docente que explica conceptos, estudiantes que toman notas en sus libretas, realización de tareas escolares (que incluyó la construcción de un teclado de cartón, para familiarizarse con sus componentes) y evaluación de lo aprendido a través de un examen bimestral. Se trataba de clases teóricas que rompían con las expectativas de los estudiantes de tener una mayor interacción con la computadora.

Cuando en las clases se agotaron los temas teóricos y se dio paso al trabajo práctico en el programa Word, el desencanto vino por parte del director, quien pudo comprobar que había mucha distancia entre lo que los estudiantes conocían de las computadoras y lo que él

esperaba que aprendieran sobre ellas en un corto tiempo. En las clases se reflejaron tensiones en las interacciones maestro-alumno, y alumno-*software*. Las actividades interpretadas como “sencillas de realizar” para el director, dado que se enfocaban sólo a “crear un archivo electrónico” o “escribir el objetivo de aprender computación” representaban verdaderos retos para los estudiantes, ya que les implicaba el control del movimiento del ratón, escritura en un teclado poco familiar (que permanecía envuelto en una bolsa de plástico para que no se ensuciara), lectura en pantalla de términos desconocidos y seguimiento de una cadena de pasos, o instrucciones, en las que se perdían; además debían coordinarse para hacer este trabajo en parejas (las computadoras no alcanzaban para todos los alumnos) y comunicar sus dudas computacionales en español.

Además de lo anterior, los archivos electrónicos que contenían la organización de las clases se perdieron debido a un virus que se encontraba en la memoria portátil del director, lo cual ocasionó que las clases se retrasaran; cuando éstas se reanudaron, sin embargo, el ritmo de trabajo no era el esperado por el director, pues buscaba avanzar en un listado de temas en sesiones de 50 minutos, que en la práctica se prolongaban a casi dos horas. Como se ha detectado en otros estudios, “la inversión de tiempo y energía por parte de los profesores para este proceso no se corresponde con los resultados esperados” (Lizarazo *et al.*, 2009: 81). Los reclamos resultantes eran mutuos: se esperaba que los estudiantes repasaran sus apuntes, practicara con el teclado de cartón, superaran el miedo a usar los equipos, y se desempeñaran con rapidez en la navegación por rutas de trabajo y en la escritura en pantalla; y los alumnos, por su parte, expresaban que sus clases eran cada vez más esporádicas y por eso olvidaban lo que se les había enseñado.

Sumado a este escenario, como ha analizado Rockwell (1995: 22) en sus investigaciones

etnográficas, el ambiente de la escuela mexicana es flexible: se intercambian los horarios y se ajustan las clases de acuerdo a las demandas externas de la escuela y a las lógicas internas de trabajo. En esa lógica, en esta telesecundaria las clases de cómputo se fueron diluyendo en medio de una dinámica institucional que priorizaba otros aspectos curriculares y administrativos. Había que recuperar las clases perdidas por las inundaciones y derrumbes carreteros provocados por los huracanes Karl y Matthew, además de que dos grupos habían estado sin profesores por algunas semanas. El retraso en el abordaje de contenidos educativos era significativo. Se acercaba la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares —mejor conocida como ENLACE— que como afirman Vaca *et al.* (2010: 58), está provocando que “los maestros trabajen mucho en función de su contenido y estructura”. En medio de esta dinámica institucional las clases de cómputo se fueron posponiendo hasta que finalmente se suspendieron.

Al pasar de los meses observamos cómo se trasladaron al “aula de cómputo” prácticas propias de la vida cotidiana de esta escuela: los profesores consideraron este espacio como el lugar en donde podían redactar e imprimir invitaciones para los diversos eventos que se desarrollan en la escuela, redactar oficios y reportes que solicitaba la supervisión escolar, así como para la elaboración del periódico mural. También empezaron a usar el aula de cómputo como sala de proyección de videos, que desde la visión de los maestros apoyan el aprendizaje de asignaturas como Historia y Geografía. Era ahí donde, con la ayuda del proyector y la computadora, se revisaban presentaciones en Power Point realizadas por los docentes para apoyar la preparación de los estudiantes que participarían en algún concurso o evento. Es decir, vemos que esta innovación fue transformada por el personal docente, y adaptada a sus necesidades e intereses.

Clases de español con Oda

Como lo mostramos en el apartado de organización interna y expectativas para el uso del aula de cómputo, en la secundaria general la mayoría de los docentes argumentaba falta de condiciones institucionales para desarrollar clases en este espacio, y al pasar de los meses su perspectiva no se modificó. Sólo una profesora de la asignatura de español desarrolló clases en el aula de medios,⁷ y nos parece que tomó esta decisión no sólo por ser una maestra dispuesta a explorar nuevas formas de trabajo, sino en parte por nuestra presencia en la escuela y su interés por ser parte de la investigación.

Esta maestra decidió explorar la página electrónica oficial del programa HDT y fue así como identificó los objetos de aprendizaje de español de primer grado de educación secundaria. Observó que estos recursos digitales se relacionaban con los proyectos didácticos que debían desarrollar los estudiantes de primer grado en cada bimestre y podían ser útiles para introducir o cerrar la secuencia de actividades. A partir de ahí ella decidió dedicar un día a la semana a revisar estos recursos con sus cinco grupos de primer grado, lo cual significó cambiar su rutina de trabajo, ya que esa sesión la dedicaba usualmente a revisar libros de la biblioteca escolar con sus estudiantes.

Del análisis de estas clases vamos a destacar las actividades previas al uso del espacio, la conducción de la clase, las incertidumbres pedagógicas, las interacciones de los estudiantes con el recurso digital, así como las dificultades técnicas enfrentadas por docente y estudiantes.

Actividades previas

Como ha explicado Etelvina Sandoval (2008: 345) en sus estudios sobre la educación básica en México, “en la escuela los intereses de los participantes se negocian y confrontan permanentemente”, y en este sentido quedó claro

7 Ella es reconocida como una buena maestra por los directivos, padres de familia y estudiantes; al momento de desarrollar la investigación tenía 41 años, y 19 como maestra de secundaria en esta escuela.

que usar el aula de medios implicaba un complejo proceso de negociación entre diversos actores escolares: la docente debía notificar al subdirector de la escuela la hora y el día en que deseaba ocupar este espacio, quien a su vez debía indicar a los conserjes que abrieran el aula, la limpiaran y trasladaran sillas de la biblioteca escolar al aula de medios. A su vez, días antes solicitaba que algún apoyo administrativo guardara en todas las computadoras las carpetas electrónicas que contenían los Oda.

Se trataba de una serie de actividades aparentemente irrelevantes, pero que en la práctica su falta de concreción ocasionaba que en las clases algunos estudiantes permanecieran de pie (por falta de sillas suficientes), se perdiera tiempo de la clase porque no había quien abriera el aula de medios (en sesiones de 50 minutos esta falta de preparación previa del espacio consumía una importante fracción de tiempo), o que las clases fueran suspendidas.

Conducción de la clase e incertidumbres pedagógicas

Ha quedado demostrado que desarrollar clases en un aula de medios no es sinónimo de innovación pedagógica (Bosco, 2008); podemos observar continuidades con la práctica docente en un aula tradicional, pues los profesores llevan sus saberes pedagógicos a estos nuevos espacios para enfrentar el manejo de las sesiones. Observamos que durante las primeras clases desarrolladas por la maestra recurrió a una serie de estrategias que formaban parte de su repertorio didáctico en el aula tradicional, como brindar algunas indicaciones sobre las actividades a realizar, explicar frente al pizarrón (ahora electrónico), solicitar una ronda de participaciones y solucionar las dudas de los alumnos.

Sin embargo, la profesora enfrentó nuevos desafíos motivados por un ambiente de clase distinto: los estudiantes tenían acceso a las actividades del Oda independientemente de sus explicaciones en el pizarrón electrónico; la falta de una computadora para cada

alumno obligaba a mantener al grupo en una formación por equipos pero el trabajo colaborativo entre ellos no se daba (quien operaba la computadora monopolizaba la navegación en el Oda), por tanto había que supervisarlos constantemente en un aula tres veces mayor a la tradicional. Fue así que la docente atravesó por procesos de incertidumbre en su función ya que su control de la clase, y de lo que los estudiantes hacían, se veía limitado.

Debido a que la secuencia de actividades del Oda está prediseñada, la profesora no tenía claridad en cuál debía ser su papel dentro de este espacio; poco a poco su tarea se fue limitando a indicar a los estudiantes en cuáles actividades debían detenerse para revisar, así como a solucionar algunas de sus dudas técnicas. En este sentido coincidimos con Lizarazo *et al.* (2009: 40) cuando afirma que a esta generalización de las TIC le subyace una visión del docente como un simple operario tecnológico, y que “más que *invertir* a los maestros como profesionales con criterio y autoridad profesional (reasignarles un estatus), parece degradarlos, desclararlos y subordinarlos aún más...”.

Interacciones de los estudiantes con el recurso digital

Para los estudiantes navegar a través de las secciones de los Oda resultaba sencillo; las dificultades surgían cuando intentaban construir un sentido respecto de las actividades ahí propuestas. Para muchos de ellos interactuar con la computadora era sinónimo de recreación o diversión, y seguir lo propuesto por el recurso digital les obligaba a leer y escribir con relación a contenidos específicos de la asignatura de español (por ejemplo, se les sugería la lectura de notas periodísticas, esquemas o responder cuestionarios). Su expectativa de hacer “cosas diferentes” en este espacio se desvanecían, ya que este tipo de recurso digital no resultaba del todo novedoso, o diferente a lo que hacían en los libros de texto de la asignatura.

Por su parte, para la docente la interacción de los estudiantes con el OdA no se daba de la manera que ella esperaba, y por ello insistía en que los estudiantes leyeran con detenimiento para poder seguir las actividades propuestas, aunque con pocos se logró este cometido. Las “tácticas” de los estudiantes para evadir las tareas propuestas eran variadas: por ejemplo, cuando tenían que leer algún texto sólo lo miraban por algunos segundos y daban paso a la actividad siguiente. Si se les cuestionaba sobre lo leído a través de cuestionarios, algunos tecleaban letras aleatoriamente o escribían ideas que no se relacionaban con lo que se les preguntaba; también hubo quien seleccionó la opción de verificación de las respuestas para saber qué responder, o copiaban las respuestas de computadora a computadora.

Este tipo de situaciones demuestra el desinterés por parte de los estudiantes en lo que los OdA les proponían. Muchos de ellos catalogaron a las actividades como “aburridas”, ya que tenían que leer y escribir, respecto de lo cual afirmaban: “eso me da hueva”. En lugar de desarrollar la secuencia de actividades propuestas en el multimedia, los que tenían acceso a Internet navegaban por páginas como Facebook y YouTube.

Dificultades técnicas

El desinterés de los estudiantes y de la docente se vio incrementado cuando identificaron que los recursos digitales presentaban problemas en su diseño, por ejemplo: al escribir respuestas en los cuestionarios, éstas se encimaban y había interrogantes que carecían de respuesta; además, al moverse de una página a otra se borraban las respuestas, los dibujos eran muy infantiles, etc. Por otra parte, en todas las clases se apagaban simultáneamente seis computadoras por sobrecalentamiento, ya que la instalación eléctrica no era la adecuada para la conexión de todos los equipos. Esta situación interrumpía el trabajo de los estudiantes y los obligaba a reiniciar las computadoras y la revisión del OdA. Otra de las cuestiones que

se observó fue la falta de audífonos para los estudiantes, lo cual obligaba a que los OdA se reprodujeran de manera simultánea en varias computadoras, ocasionando mucho ruido.

El desuso del equipamiento

En el caso de la secundaria general, la confluencia de una serie de limitantes y problemáticas de carácter organizativo, técnico, de acondicionamiento, así como de construcción del sentido del beneficio de la interacción de los estudiantes con estos recursos digitales tuvo como resultado que después de cuatro meses la docente decidiera regresar a sus actividades acostumbradas en el aula tradicional, donde decía sacaba más provecho del trabajo de los estudiantes y “no tenía que meterse en líos con el subdirector para que le acondicionara mejor el aula de medios”.

En el caso de la telesecundaria de contexto náhuatl algo similar ocurrió, ya que el aula telemática permaneció inadvertida dentro de su vida cotidiana; la falta de actualización del programa Office en las computadoras y la indicación de la supervisión escolar de no instalarles programa alguno fue la justificación que expresaron los profesores para no trabajar en este espacio, quienes percibían la falta de apoyo de sus autoridades superiores para solucionar el problema; además, si deseaban revisar videos, audios y presentaciones contaban con una computadora en cada una de sus aulas.

CONCLUSIONES

Desde el discurso oficial la estrategia HDT es sinónimo de innovación educativa, sin embargo, la lógica de los actores educativos nos abre otra perspectiva: como lo expresa Michel de Certeau (1996), la esfera de los sujetos y sus dinámicas cotidianas nos lleva a visualizar que ellos abren sus propios caminos y construyen interpretaciones acerca de las posibilidades de uso de un determinado recurso tecnológico. En el caso de estos equipos de

cómputo, directivos y profesores desconocían cuáles eran los usos esperados por parte de sus autoridades inmediatas; tampoco recibieron asesoría o acompañamiento pedagógico al respecto, pero pusieron en juego su creatividad, libertad y autonomía para decidir sus formas de exploración en interacción con estos recursos tecnológicos en las escuelas.

Encontramos que en una de las telesecundarias se desarrollaron actividades de conocimiento y exploración de la computadora. La lógica de estas clases seguía el principio de “aprender tecnología”, más que “aprender con la tecnología”, y esto obedece a la conceptualización de que son procesos que no pueden desarrollarse de manera paralela con estudiantes del medio rural, quienes han tenido escaso contacto con estos recursos. Llama la atención cómo se asumió que estas clases debían parecerse a las que brindan las escuelas de computación que proliferaron hace algunas décadas en México y que parten de la transmisión de conocimientos históricos y teóricos de la computadora. Esta propuesta de la escuela no prosperó, sin embargo, emergieron nuevas formas de ver y usar estos apoyos tecnológicos que quizá pudieran entenderse como “desviaciones” del uso esperado, pero que responden a necesidades específicas (administrativas o pedagógicas) de los sujetos involucrados en la institución.

En la secundaria general observamos un caso muy específico de uso del equipamiento, como lo fue la revisión de los Oda como parte de las clases de español. Fue una etapa de exploración y prueba que le permitió a una profesora advertir que el tiempo y esfuerzo que invertían en el desarrollo de estas clases no se reflejaba en avances en el aprendizaje de los jóvenes.

Fue así que esta “innovación” fue diluyéndose dentro de la vida cotidiana de las escuelas, y el desenlace, independientemente del contexto (rural-urbano) y la modalidad educativa (telesecundaria o secundaria general), fue similar: el “no uso” o su escasa utilización pedagógica. Para los docentes se trata de historias que se repiten, ya que, como ha pasado con otros programas, de nada sirve tener estos apoyos tecnológicos si no cuentan con un responsable del aula de medios, asesoría adecuada, soporte técnico efectivo y una buena organización interna que facilite el uso de estos espacios escolares. Y es que la conjugación de los cuatro componentes de la estrategia HDT (el equipamiento tecnológico, la gestión escolar, lo pedagógico y el acompañamiento a las escuelas) está lejos de ser una realidad en las escuelas; muestra de ello fue que después de un año de haber sido instaladas las computadoras en las tres escuelas participantes, no siguió una fase de conectividad a Internet, menos aún asesoría y acompañamiento

Finalmente, este acercamiento a la incorporación de la estrategia HDT en las escuelas lleva a reflexionar en la viabilidad de los objetivos que persigue, ya que el uso de estas TIC se ve como un detonante de calidad y equidad educativa. La investigación permitió descubrir que hay una gran distancia entre el discurso oficial y lo que cada escuela está en posibilidades de realizar dada su dinámica institucional, su contexto, sus condiciones de infraestructura, etc., porque finalmente las TIC se mezclan con las prácticas preexistentes en la vida cotidiana de la escuela. Se trata de una iniciativa que estandariza modelos de equipamiento y de recursos digitales sin tomar en cuenta las diferencias contextuales y las necesidades específicas de cada modalidad educativa.

REFERENCIAS

- ANDIÓN Gamboa, Mauricio (2010), "Equidad tecnológica en la educación básica: criterios y recomendaciones para la apropiación de las TIC en las escuelas públicas", *Reencuentro*, núm. 59, pp. 24-32, en: <http://reencuentro.xoc.uam.mx> (consulta: 9 de agosto de 2011).
- BINGIMLAS, Khalid-Abdullah (2009), "Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A review", *Science Education*, núm. 5, pp. 235-245, en: <http://www.ejmste.com/v5n3/main.html> (consulta: 14 de julio de 2011).
- BOSCO Paniagua, Alejandra (2008), "De la supuesta relación entre tecnología e innovación educativa: ¿cuándo las TIC mejoran la educación?", *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 1, núm. 1, pp. 11-22, en: <http://www.raco.cat/index.php/reire> (consulta: 2 de junio de 2011).
- BRUNNER, José Joaquín (2000), *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), núm. 16, en: <http://www.preal.cl/brunner16.pdf> (consulta: 9 de mayo de 2011).
- BUZO Sánchez, Isaac (2011), "La cotidianidad en el uso de las TIC en las ciencias sociales", en José Hernández, Massimo Pennesi, Diego Sobrino López y Azucena Vázquez Gutiérrez (coords.), *La web de recursos de ciencias sociales en experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*, Barcelona, Ariel, pp. 347-350.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2010), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*, México, Consejo Nacional de Población, en: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginacion2011/CapitulosPDF/Anexo%20A.pdf> (consulta: 12 de agosto de 2011).
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- DÍAZ Nosty, Bernardo (1995), "Nuevas tecnologías informativas", textos para la fase de correspondencia del VII Curso de Comunicación Social de la Defensa, Madrid, Universidad Complutense/Ministerio de Defensa, en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/nosty50.pdf (consulta: 3 de mayo de 2011).
- EZPELETA, Justa (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 9, pp. 403-424, en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php> (consulta: 22 de enero de 2012).
- EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell (1983), "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 70-80, en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx> (consulta: 2 de febrero de 2012).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP, en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf> (consulta: 22 de septiembre de 2011).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Evaluación de la fase experimental del proyecto "aula telemática". Resumen ejecutivo*, en: <http://www.hdt.gob.mx/hdt/hdt/informes-y-evaluaciones/> (consulta: 1 de octubre de 2011).
- Gobierno del Estado de Veracruz (2010), *VI Informe de Gobierno*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz.
- GOFFMAN, Andrés y Mariano Garza Cantú (2008), "Una estrategia nueva para el acceso universal en México", *Política Digital*, año 7, núm. 45, pp. 17-21, en: www.politicadigital.com.mx (consulta: 10 de octubre de 2011).
- HERNÁNDEZ, Lilian (2010, 21 de febrero), "Admiten retraso en las metas de la alianza educativa", *Excélsior*, en: <http://www.setebc.wordpress.com/2010/02/21/admiten-retraso-en-las-metas-de-la-alianza-educativa/> (consulta: 13 de enero de 2011).
- HERNÁNDEZ Razo, Oscar-Enrique (2011), *Procesos de apropiación de tecnologías de la información y la comunicación en docentes de secundaria que imparten la materia de Ciencia I (énfasis en Biología)*, Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV- DIE).
- INEE (2007), *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*, México, INEE, en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/3447> (consulta: 9 de septiembre de 2011).
- INEGI (2011), *Censo de población y vivienda 2010*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- LIZARAZO Arias, Diego, Mauricio Andión Gamboa, Gregorio Hernández Zamora y Daniel González Marín (2009), *Representaciones y significados de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la escuela primaria y secundaria. Informe nacional*, en: <http://www.hdt.gob.mx/hdt/hdt/informes-y-evaluaciones/> (consulta: 1 de octubre de 2011).

- MC FARLANE, Angela (2001), *El aprendizaje y las tecnologías de la información*, México, Santillana.
- MERCADO, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OLLIVER, Bruno (2008), "Aportes de las teorías francesas a la investigación de Internet y a las TIC", en Rocío Amador Bautista (coord.), *Educación y tecnologías de la información y comunicación*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)/Plaza y Valdés, pp. 60-94.
- ROCKWELL, Elsie (1995), "De huellas, bardas y verdades: una historia cotidiana en la escuela", en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
- ROCKWELL, Elsie (2009), "La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos", Buenos Aires, Paidós.
- SAGÁSTEGUI Rodríguez, Diana (2006), "La apropiación social de la tecnología. Un enfoque sociocultural del conocimiento", *Razón y Palabra*, núm. 49, pp. 1-18 en: <http://www.razonypalabra.org.mx/> (consulta: 3 de mayo de 2011).
- SANDOVAL Flores, Etelvina (2008), *La trama de la educación secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SANTOS del Real, Anette y Enna Carvajal Cantillo (2001), "Operación de la telesecundaria en zonas marginadas de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 2, pp. 69-96, en: <http://www.oei.es/mx9.htm>. (consulta: 1 de agosto de 2011).
- UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2009), *Informe final de la evaluación externa 2009 en materia de diseño del programa Habilidades Digitales para Todos*, México, en: <http://www.hdt.gob.mx/hdt/hdt/informes-y-evaluaciones/> (consulta: 9 de septiembre de 2011).
- UNESCO (2004), *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*, Montevideo, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2011).
- VACA Uribe, Jorge Enrique (2008), *Leer, Biblioteca Digital de Investigación Educativa*, vol. 3, en: www.uv.mx/bdie (consulta: 8 de septiembre de 2011).
- VACA Uribe, Jorge Enrique, Alfonso Javier Bustamante Sánchez, Francia María Gutiérrez Reyes y Celestina Tiburcio Esteban (2011), "Los lectores y sus contextos. Reporte de investigación educativa", *Biblioteca Digital de Investigación Educativa*, vol. 8, en: www.uv.mx/bdie (consulta: 16 de septiembre de 2011).
- YARTO Wong, Consuelo (2010), "Limitaciones y alcances del enfoque de domesticación de la tecnología en el estudio del teléfono celular", *Comunicación y Sociedad*, núm. 13, pp. 173-200, en: <http://redalyc.uaemex.mx> (consulta: 4 de febrero de 2012).

Liderazgo directivo e inclusión educativa

Estudio de casos

JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO* | ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ**

El objetivo del artículo es conocer, describir y explorar competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva. A partir de un diseño de investigación de estudios de casos, se analizan las percepciones de los directores, equipos directivos y profesionales de la educación de tres centros de Educación Secundaria Obligatoria en España, seleccionados por las propias características de los centros. Las técnicas utilizadas para la recogida de la información fueron el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Entre las conclusiones destacamos la importancia de la competencia para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.

The objective of this paper is to understand, describe and explore the skills and/or practices used in the exercise of management leadership related to good educational practices in inclusion-oriented educational centers. Based on research designed for case studies, the perceptions of the Directors, management teams and educational professionals from three educational institutions of Obligatory Secondary Education in Spain are analyzed, each one having been selected for their specific characteristics. The techniques used for the collection of information were documental analysis, in-depth interviews and discussion groups. Among the findings, the authors highlight the importance of leadership skills with regard to the promotion of cultural inclusion based on the assumptions, principals, beliefs and values linked to the pedagogical actions of the educational center.

Palabras clave

Liderazgo
Educación inclusiva
Educación secundaria
Capacidades docentes
Buenas prácticas educativas

Keywords

Leadership
Inclusive education
Secondary education
Teacher skills
Good educational practices

Recepción: 31 de mayo de 2012 | Aceptación: 13 de agosto de 2012

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) del Ministerio de Educación español. Su línea de investigación principal se relaciona con los procesos educativos en contextos de diversidad. Trabaja actualmente en el desarrollo y aplicación de estrategias docentes que favorezcan la inclusión del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), temática que caracteriza sus últimas publicaciones: (2011), "A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 309-330; (2009), *Un currículo para la diversidad*, Madrid, Síntesis. CE: batanero@us.es

** Doctor en Pedagogía. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Su línea de investigación se centra en los procesos organizativos y la atención a la diversidad del alumnado. Publicaciones recientes: (2011), "Bases del pensamiento logopédico", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 3, pp. 117-144; (2010), "Literary Creation and Schizophrenic Disorder: Interconnections through the life of Virginia Woolf", *InterSciencePlace* 3, núm. 11, en: <http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/173>. CE: ahernand@ujaen.es

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio financiado por el Ministerio de Educación de España en el marco del Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i).¹ El propósito de nuestro estudio fue profundizar en la identificación de aquellas competencias y/o prácticas relacionadas con el ejercicio del liderazgo directivo que promueven o desarrollan buenas prácticas pedagógicas, en relación con la inclusión educativa del alumnado. Para ello partimos, por un lado, de la idea de que las competencias, como concepto integrador de conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades, constituyen en la actualidad un factor de primer orden en la puesta en práctica de una educación de orientación inclusiva. En esta línea, entendemos el concepto de competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado. Coincidimos con autores como Perrenoud (2004: 11) cuando afirma que una competencia es "...la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etcétera) para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones".

Por otro lado, sabemos que existe un conjunto de rasgos problemáticos que definen nuestros centros educativos y que por obvios no dejan de ser significativos. La escuela, en nuestro entorno, se ha hecho cada día más compleja y heterogénea; no en vano, en las últimas décadas se ha producido un incremento significativo de la diversidad en la población, lo cual, sin duda, representa un reto importante para la educación actual.

La escuela del siglo XXI se ve obligada a educar y a enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de la

participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos del individuo y la aceptación de la diversidad personal, entre otros. Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión del cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad actual. De ahí que uno de sus principales problemas radica en el hecho de que, en general, la escuela, sus docentes y sus gestores no cuentan con la suficiente formación para trabajar en estos nuevos contextos, donde una de las características principales viene dada por la heterogeneidad del alumnado. Es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y futuro, educadas en áreas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida eran convergentes con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es en este contexto de heterogeneidad donde surge la inclusión como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado y hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades; todo ello se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Resulta complicado encontrar en la literatura especializada un acuerdo unánime y definitivo sobre la idea o el concepto de "inclusión educativa", en cierto modo debido a

¹ Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia por la financiación del proyecto de investigación en el marco del Plan Nacional I+D+i "Islas Canarias: inclusión e interculturalidad. Estudio sobre actitudes, competencias y tecnologías para la inclusión y la interculturalidad en centros educativos". Referencia EDU2009-08109.

que el propio marco teórico de la inclusión educativa se encuentra en constante revisión y reformulación. En nuestro trabajo, estamos de acuerdo con Susinos (2005: 36), quien define la inclusión como

...un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas... todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar.

En esta línea, podemos definir un centro educativo de orientación inclusiva como aquel que garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural (UNESCO, 2009), evitando de forma efectiva que se acrecienten las desigualdades educativas entre los que plantean mayores retos de aprendizaje y los “privilegiados” que carecen de tales dificultades (Ryan, 2006).

Desarrollar centros educativos de calidad con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello, se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes y en las acciones y, por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de centros educativos de orientación inclusiva se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, así como programas y proyectos nacionales e internacionales.

La inclusión educativa como objeto de estudio y como categoría de análisis ha

experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones en la última década, y ha llegado a configurar un área de gran interés científico en el momento actual. En este sentido, se viene desarrollando una línea de investigación que acentúa la necesidad de conocer los procesos de mejora que se producen en los centros que han iniciado y desarrollado prácticas inclusivas. Los resultados de estos estudios permiten otear una panorámica general acerca de cómo son estos centros y cuáles son las características que los definen (Murillo, 2008; Walberg y Paik, 2007; O'Rourke y Houghton, 2008; Arteaga y García, 2008; Luzón *et al.*, 2009; Fernández Batanero, 2011). Aunque está claro que las distintas organizaciones educativas son únicas, comparten, en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Así pues, por un lado, lejos de plantearse como organizaciones burocráticas mantienen un sentido de comunidad, con una misión clara que suele apoyarse en la existencia de todo un proceso de construcción conjunta y reflexiva del proyecto educativo de centro. Por otro lado, la escuela inclusiva puede ser vista en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad, como una de las modalidades de educación con calidad y equidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige.

UN ACERCAMIENTO AL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hoy día, nadie pone en duda que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo Delgado, 2004). Junto al liderazgo que ejercen, en la calidad de los procesos educativos escolarizados cuenta también el liderazgo que desarrollan el

cuerpo docente y las familias, actores todos ellos esenciales en la concertación de esfuerzos y sinergias escolares para apoyar la educación de los niños.

Han sido muchos los autores que han delegado la responsabilidad de los éxitos y los fracasos educativos a aquellos que se ocupan de llevar las riendas del centro educativo, ubicando en un lugar central a quienes lo ejercen de una manera atractiva, creativa y dinámica (Bolívar, 2008; Luengo y Ritacco, 2010; UNESCO, 2009; Álvarez, 2010; Coronel *et al.*, 2012), favoreciendo y potenciando buenas prácticas educativas.

En líneas generales, la investigación sobre liderazgo educativo en la última década se ha centrado en formulaciones tales como las de *liderazgo sostenible* (Hargreaves y Fink, 2004), *sistémico* (Higham *et al.*, 2009), *distribuido* (Spillane, 2006), *para el aprendizaje* (McBeath y Dempster, 2008); *emocional* (Boyatzis y Mckee, 2006); *instruccional* (Hallinger, 2008); *transformacional* (Leithwood *et al.*, 2008) o *inclusivo* (Ryan, 2006). En todas estas aportaciones se destaca la importancia de un liderazgo participativo, comunitario y democrático que contribuya al desarrollo de la comunidad y, con ello, a la creación de escuelas de orientación inclusiva.

Trabajos sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos (Leithwood, 2005; Ryan, 2006; Navarro, 2008; González, 2008; Murillo y Hernández, 2011) apuntan a que es necesario un liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2004), distribuido y colaborativo (Timperley, 2005; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2007) para construir un verdadero liderazgo inclusivo (Ainscow y Kaplan, 2004; Ainscow, 2005; Essomba, 2006; Ryan, 2003, 2006) que tenga como propósito una “escuela para todos” desde la participación de todos y que ponga en práctica un liderazgo para la justicia social (Kugelmass y Ainscow, 2004; Murillo y Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum y Gunter, 2008; Ryan, 2010, entre otros).

Autores como Hargreaves *et al.* (2007) consideran que los seis principios de la sostenibilidad en el cambio y el liderazgo educativos son: profundidad, duración, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. Estos principios nos parecen de gran interés, ya que desde este modelo de liderazgo lo más importante es la mejora educativa basada en la atención a todo el alumnado.

Unido a este concepto podemos hablar del liderazgo inclusivo y distribuido, ambos de vital importancia para gestionar la diversidad de nuestras escuelas. Essomba (2006) define el liderazgo inclusivo como un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro.

Así pues, en el caso de una “educación inclusiva”, un enfoque del liderazgo asociado a la institución, y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades, da importancia a la actuación de los docentes y directivos en contextos concretos, así como a la de todos los sujetos en la comunidad de la organización. En consecuencia, en un enfoque de educación inclusiva en el centro escolar se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

Es también en este contexto donde el ejercicio del liderazgo por competencias ha sido objeto de estudio; consiste en dirigir provocando el compromiso de las personas mediante el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que, según los autores que más han trabajado este modelo (Fullan, 2002; Levy-Leboyer, 2003; Goleman, 2004; Boyatzis y Mckee, 2006; Hargreaves *et al.*, 2007; Leithwood, 2008) podrían resumirse fundamentalmente en cuatro competencias

esenciales: competencia de pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje, competencia de relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

Debemos señalar que el liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo (Groom, 2003). Es decir, que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Los diferentes estudios llevados a cabo para dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de la concepción de liderazgo inclusivo coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión, sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2007; González, 2008; Amores y Ritacco, 2011). Es en este contexto donde adquiere una gran relevancia el liderazgo situacional (Hersey, 1984).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestra pretensión se basa en el interés creciente por establecer una relación entre las “buenas prácticas educativas” y el papel que ejerce el “liderazgo directivo”, no sólo como elementos facilitadores de la calidad del sistema, sino como factores de inclusión educativa.

Desde esta premisa, las preguntas que nos hacemos son: ¿qué competencias o prácticas de liderazgo directivo propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado?, ¿qué opinan los docentes, con respecto a las competencias de liderazgo directivo, en relación con las políticas inclusivas y prácticas educativas que se desarrollan en sus respectivos centros?

Entre las razones que nos han movido a la realización de este estudio destacamos dos fundamentalmente: la primera gira en torno a la radical importancia del liderazgo para conseguir una escuela más inclusiva y equitativa. En esta línea, la escasa investigación al respecto nos anima a indagar acerca de las competencias necesarias que poseen los directores o equipos directivos para poder dar respuesta a los desafíos que la gestión de la diversidad plantea en las aulas y en las escuelas. La segunda razón obedece a aspectos sociales, ya que los procesos de discriminación y exclusión social son de especial preocupación en familias, centros educativos, administraciones locales y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El objetivo general de la investigación ha sido conocer, describir y explorar aquellas competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo que están relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva.

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, donde el objeto de estudio fueron tres centros educativos, de titularidad pública, de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en las ciudades españolas de Granada, Jaén y Sevilla.

En la determinación *a priori* de la estructura de la muestra empleamos un procedimiento intencional para seleccionar a los participantes (Goetz y LeCompte, 1988), teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los

problemas metodológicos de “normalidad” (buscamos un centro con las características que pretendíamos estudiar de “orientación inclusiva”) y “facilidad de acceso”. Este último no se entiende como comodidad, sino como posibilidad y disponibilidad de la población a estudiar. La negociación del acceso al campo se llevó a cabo con la dirección de los centros educativos, donde en el primer contacto la información se explicitó verbalmente y por escrito. Posteriormente, mediante una carta de presentación de la directora del proyecto de investigación se informó de las condiciones del estudio a la dirección del centro y al profesorado.

La metodología seguida fue de corte cualitativo, puesto que ésta nos permite conocer las opiniones e interpretaciones del profesorado e informantes clave acerca de las competencias de liderazgo en centros educativos de orientación inclusiva. Las técnicas destinadas a la recogida de la información fueron básicamente tres:

- Revisión documental (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, proyecto de aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.).
- Entrevistas en profundidad.
- Grupos de discusión.

La selección de los entrevistados se realizó teniendo en cuenta criterios de “significatividad”, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y la población a la que ésta se refiere. Nuestros informantes clave de los tres centros objeto de estudio fueron: 10 miembros de equipos directivos, tres orientadores, 16 coordinadores de área y cinco docentes especialistas en pedagogía terapéutica.

En relación a los grupos de discusión se constituyeron tres grupos de docentes siguiendo las premisas de Krueger (1991), con una duración de una hora y media a dos horas, conducidos por un dinamizador. En los grupos

de discusión participaron un total de 33 docentes tutores y no tutores de los tres centros educativos.

Para el tratamiento y análisis de la información se optó por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0.

RESULTADOS

En los tres primeros apartados se ha profundizado en la revisión conceptual y en el estudio del estado de la cuestión del liderazgo directivo en centros de orientación inclusiva como término fundamental de nuestra investigación.

También se contemplaron otros conceptos afines como es el papel de las buenas prácticas para hacer frente a la diversidad del alumnado desde el ámbito educativo y, más concretamente, desde la gestión del liderazgo de las instituciones escolares. De esta forma hemos podido observar la emergencia de la categoría “buenas prácticas en el liderazgo educativo”, lo cual nos permitió organizar, clasificar y sistematizar su información en diferentes espacios (sub-categorías) que sintetizan la esencia de la información seleccionada e identificada en este ámbito.

Por ello, apoyados en la base empírica de las opiniones de los informantes, intentaremos aquí reflexionar sobre las preguntas de investigación de este trabajo. La sistematización de la información recogida posibilitó la identificación de las siguientes sub-categorías dentro de la categoría mencionada:

- Desarrollar la cultura escolar inclusiva.
- Favorecer el desarrollo de las personas.
- Cultura profesional de colaboración.
- Gestionar metodologías activas.
- Favorecer prácticas educativas centradas en las personas.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia.

- Gestionar relaciones interpersonales.
- Gestionar estructuras organizativas.
- Fomentar la autonomía curricular y organizativa.

Desarrollo de una cultura escolar inclusiva

Los centros educativos estudiados asumen los principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas que vienen demostrando su eficacia en distintos países y en otras comunidades autónomas españolas, y por el que las distintas administraciones educativas, entre ellas la andaluza a través de la Ley de Educación Andaluza (LEA) y otros desarrollos normativos, están apostando decididamente en la actualidad.

El proyecto de dirección se sostendrá bajo el principio fundamental de la inclusión de todos en una escuela para todos, que respeta la igualdad de oportunidades, fomenta la adquisición de conocimientos y prioriza el desarrollo de las competencias básicas del alumnado (Proyecto Educativo, C. 1).

El desarrollo de una cultura escolar inclusiva se ve favorecido por la convicción, por parte de la dirección, de la necesidad de integrar redes de centros como “Escuelas Democráticas” del Proyecto Atlántida y “Comunidades de Aprendizaje” de CREA.² Ello constituye una prioridad inaplazable en los centros objetos de estudio para materializar los principios de una educación inclusiva en igualdad y equidad.

Al propio tiempo hay que aprender de las experiencias que avanzan en esta dirección, de ahí que planteemos para nuestro Instituto la posibilidad de integrarse, en su momento, en las redes de centros “Comunidades de Aprendizaje” (CREA) y en “Escuelas Democráticas” (Proyecto Atlántida) (Proyecto Educativo, C. 2).

² El Proyecto Atlántida está constituido por un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, y consejerías de educación de diferentes autonomías. El CREA es el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona.

La capacidad del director o equipo directivo para el desarrollo y la transmisión de una cultura escolar inclusiva constituye un aspecto muy destacado; para los entrevistados el rol del director o directora es clave, en cuanto fomenta, desarrolla y transmite dicha cultura a través de todos los órganos de representación del centro. A la vista de la información obtenida, parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro, y por tanto contribuyan a una mayor probabilidad de éxito:

... llevo dos años en este centro, pero he estado en centros de otras provincias y no he encontrado nunca un ambiente de trabajo con el alumnado como aquí. La verdad es que estoy muy motivada e ilusionada (Ent. 9).

También se ha podido constatar que la competencia en el ejercicio del liderazgo, basada en la experiencia compartida, contribuye de manera eficaz en la promulgación y desarrollo de políticas inclusivas:

El consejo escolar, el equipo directivo, los equipos educativos y las distintas comisiones que se formen, tienen que asumir el papel de la gestión y la coordinación del proyecto de centro por encima de la dirección unipersonal. Hay que potenciar la creación de comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades... (Proyecto Educativo, C. 1).

El desarrollo de una cultura profesional de colaboración se manifiesta como un principio básico. La comunidad escolar de los centros educativos estudiados acepta —y así lo manifiesta de forma explícita— los principios de: tiempo como recurso escaso, trabajo

compartido, continuidad y coherencia en los procesos, y organización flexible y funcional. Uno de los objetivos fundamentales es conseguir el consenso explícito de todos los miembros sobre los principios y valores que constituyen la cultura escolar.

Otro factor importante que favorece la creación de una cultura escolar inclusiva es la capacidad de liderazgo para crear entusiasmo. El director, directora o equipo directivo debe tener la capacidad de crear ilusión en la gente respecto de su modelo de escuela, así como de la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social. De ahí que gran parte del éxito recaiga en la capacidad que tiene la dirección para motivar a la comunidad, ya que según el profesorado participante en los grupos de discusión, en este tipo de escuelas es necesario trabajar más, durante más horas y con un mayor compromiso. Algunos de los docentes manifiestan que un aspecto importante de dicha motivación consiste en convencer con el ejemplo que da la dirección, estimulando, reconociendo y premiando el buen trabajo del profesorado y demás miembros de la comunidad.

El equipo directivo es uno más. Aunque cuando hay problemas los afrontamos de forma compartida, el director es el primero. Siempre va por delante con ideas de cómo afrontarlo, qué hacer, etc. (Prof. 25).

Un aspecto a destacar es que más que capacidades o competencias de liderazgo, los informantes del estudio se refieren a “roles”. En este sentido, en un centro educativo que favorece la inclusión se destaca el rol de elemento de conexión con las distintas diversidades. El director, directora o equipo de dirección deben ser mediadores competentes desde el ámbito de la gestión. Deben convertirse en mediadores del saber y de la vida, agentes de cambio de desarrollo y cambio social, crítico y transmisor de cultura. El profesorado participante lo que más valora del liderazgo es, como

ellos apuntan, que tenga un carácter *auténtico*, es decir, que sea competente y coherente. Entendemos por liderazgo inclusivo coherente aquel que es fiel a unos principios y a unas creencias. El líder o equipo directivo debe creer en lo que hace y en lo que hay que hacer:

Si vemos que nuestro director o equipo directivo está ilusionado con el modelo educativo que perseguimos y es fiel a sus principios, aunque se tenga que enfrentar con multitud de problemas, nos crea al resto de compañeros ilusión... (Prof. 1).

El rol de *creador de opinión* es tenido muy en cuenta también. Un líder que conoce el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión. Existe una concordancia en todos los docentes que manifiestan apoyar la participación en términos de darle confianza al estudiante, generar mayores espacios de conversación, tener una relación afectiva, cercana y flexible y promover la integración y la colaboración. A pesar de todo ello, sin embargo, algunos son conscientes de que en determinados momentos utilizan prácticas autoritarias.

Además, el rol de creador de opinión contribuye de forma eficaz a la transmisión de los valores. En esta línea, la mayoría del profesorado participante considera primordial la educación en valores: “Los valores no se enseñan, se transmiten, y el liderazgo debe partir y estar convencido de ellos” (Prof. 7).

Favorecer el desarrollo de las personas

La capacidad para favorecer el desarrollo de las personas se manifiesta en el compromiso de la dirección, y su responsabilidad fundamental, para disponer y proporcionar a todos los colectivos que conforman la comunidad educativa los recursos y oportunidades más idóneas para que puedan participar de forma intensa en su formación. Este aspecto constituye una práctica habitual por parte de la dirección escolar de estos centros educativos (ofrecen

oportunidades para el desarrollo personal, organizan actividades de formación, facilitan la asistencia a actividades externas, proporcionan recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.). Desde la dirección se intenta poner el máximo esfuerzo en dar apoyo individualizado a los docentes: “Nos sentimos parte integrante de un gran equipo. Cualquier problema que tenemos intenta ser respondido por el equipo directivo, en estrecha colaboración personal con nosotros” (Ent. 6).

La mejora de la calidad de la práctica docente constituye uno de los retos más importantes por parte de las respectivas direcciones escolares, sobre todo en lo referente a la identificación de aspectos de las tareas que deben llevarse a cabo y la definición de lo que deberían saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de la profesión docente.

Usaremos un modelo de autoevaluación de la práctica docente que pueda identificar el nivel de desempeño del profesorado y, al mismo tiempo, recibir el *feedback* sobre cómo sería un desempeño en un nivel superior, con lo cual cada profesor y profesora podrá disponer de una información sobre su perfil profesional con sus propios puntos fuertes y los que están necesitados de mejora (Director 2).

El profesorado es consciente de que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” de todo el alumnado. Se considera muy positivo que desde la dirección se fomente el desarrollo profesional de los docentes, y que sean los propios directivos un referente adecuado; es decir, el director o directora debe ser el primero en preocuparse por su propio desarrollo personal y profesional. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, prácticamente todos

coinciden en manifestar que están bastante de acuerdo con ella.

Gestión de metodologías activas

Se observa que lo que favorece el desarrollo del liderazgo inclusivo en estas instituciones educativas es una perspectiva del centro como un lugar de aprendizaje en el que se incentiva el desarrollo profesional en todos los aspectos, especialmente en la gestión de metodologías activas. Para ello, la dirección del centro toma iniciativas para fomentar su capacitación y así poder tomar decisiones compartidas:

Es necesario que contemos con un profesorado comprometido con la innovación y el cambio. Desde la dirección fomentamos todo tipo de actividades de formación que contribuyan a mejorar la práctica. No escatimamos en nada en ese sentido... (Director 3).

Todas estas cuestiones promovidas para favorecer la innovación y el cambio optimizan la organización y propician un clima de cooperación a la hora de tomar diferentes tipos de decisiones (curriculares, organizativas, etc.) que influyen positivamente en el alumnado. En este sentido, se considera necesario que el líder posea capacidad para *dinamizar* todo aquello que suponga inclusión: actividades extraescolares, encuentros, creación de grupos interactivos heterogéneos, etc.

Prácticas educativas centradas en las personas

La promoción de prácticas educativas centradas en las personas, por parte de la dirección de los centros escolares, incide de forma directa en los procesos de cambio y mejora que experimentan estos centros. En este sentido, se opta por una estrategia de pensamiento estratégico que consiste en implicar al personal en un proyecto de misión compartida. Esto se traduce, como lo expresan los entrevistados, en un proyecto educativo general,

compartido; en un compromiso conjunto que orienta las actuaciones del propio centro:

Todo el profesorado formamos parte de este barco. Ante cualquier problema, por muy pequeño que sea intentamos darle respuesta de forma coordinada y compartida. Esta metodología nos va muy bien. El equipo directivo son unos compañeros más. Yo diría que salvo alguna excepción, todos formamos una gran familia (Ent. 18).

Un aspecto que determina el liderazgo y el desarrollo de buenas prácticas educativas, y que de forma directa favorece la capacidad de respuesta del profesorado hacia situaciones nuevas, viene determinado por la creación de nuevos roles dentro de una estructura más flexible que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas:

...el equipo directivo son uno más, te motivan constantemente para mejorar. Eso sí, ellos al pie del cañón, cualquier profesor que crea una actividad, la programe y tal, y se ha realizado... (Ent. 14).

Estos cambios en la estructura y organización de los centros influyen decisivamente en el liderazgo que ejerce el director/a y su equipo, en la medida en que amplían las necesidades formativas de los docentes en función de las necesidades de los implicados.

Colaboración entre la escuela y la familia

Los entrevistados también se refieren al rol de interconector entre la escuela, la familia y la comunidad, de tal manera que se fomente la colaboración y el trabajo en equipo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de la dirección por acercar la familia a la escuela, los docentes consideran que el problema más grave es esa relación: "Hay una brecha entre lo que hay dentro y lo que hay fuera. Nosotros no disponemos de grandes recursos para atraer a esos padres, pero la dirección debe jugar un papel de mediador..." (Ent. 8).

Gestor de relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales que se entretienen en cada centro son, en la mayoría de los casos, el eje transversal de los proyectos del mismo. Por ello, para sostener este tipo de dinámicas la dirección basa gran parte de su tarea cotidiana en gestionar las relaciones interpersonales a través de la delegación de responsabilidades (compañeros, padres, madres...) haciendo más cercanos los objetivos propuestos, así como fomentando la dinamización de los vínculos entre los profesionales.

El director ha motivado la creación de una comisión de resolución de conflictos que funciona muy bien, donde la labor del control y seguimiento la desempeña de una forma muy correcta y dinámica. Él nos ha enseñado que esto es una labor de todos (Ent. 10).

De igual forma, la gestión de la estructura organizativa del alumnado se realiza adaptando los recursos (humanos y materiales) a sus necesidades (espacio propio, tiempos flexibles, currículo adaptado, etc.); esto constituye una característica más del liderazgo de estos centros: las necesidades del alumnado son las que establecen las prioridades y los primeros objetivos a conseguir. Así pues, cuando las necesidades educativas más inmediatas tienen que ver con cuestiones específicas del alumnado aparece la predisposición de los docentes para ayudar a sus compañeros para manejar dichas situaciones, en las que la comunicación suele ser difícil.

Autonomía curricular y organizativa

El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas: "La clave está en la autonomía que se proyecta desde la dirección. En los últimos años

ha sido la base de todo. Hemos creado nuestro propio sistema de trabajo...” (Ent. 3).

Entre los problemas y las dificultades que se encuentra la dirección en el ejercicio de sus funciones se encuentran: 1) la existencia de una cultura organizativa que valora más la enseñanza que las actividades de gestión, afecta negativamente a las decisiones de dirección; 2) en cuanto a la gestión del tiempo, los requerimientos del trabajo de gestión, (trabajo burocrático, supervisión de las actividades escolares, contactos y relaciones con el exterior, obtención de apoyo y financiación, etc.), suponen un incremento de las horas de trabajo que en ocasiones puede llegar a la sobrecarga.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Del estudio se deduce que los docentes son conscientes de la complejidad de las tareas directivas, tanto o más que los propios directivos. Así mismo, reconocen que el papel que adopta el liderazgo desde la dirección del centro escolar es clave para eliminar las barreras que generan exclusión.

Los estilos de gestión que se desarrollan en los centros estudiados enfatizan el componente democrático y participativo incorporando la dimensión moral y emocional en los procesos, sin restar eficacia a éstos y a los resultados obtenidos. Este trabajo más humanizado y más creativo responde mejor a las necesidades actuales de las escuelas que demandan nuevos estilos de dirección y liderazgo.

Entre los hallazgos de nuestro estudio destacamos los siguientes:

- El liderazgo directivo debe ser competente para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro, incorporando medidas y estrategias globales de trabajo que hagan de la inclusión una realidad presente

en el día a día del centro. Desde esta óptica, el liderazgo debe contar con estrategias que consideren y estimulen las culturas, las vivencias y los intereses de todos los grupos de la escuela en la vida rutinaria del centro (Ainscow, 2005; Dimmock *et al.*, 2005).

- El director, directora o equipo directivo debe ser competente para su modelo de escuela, así como con la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social (Kugelmass y Ainscow, 2004; Murillo y Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum y Gunter, 2008; Ryan, 2010).
- Entre las competencias para el liderazgo directivo necesarias a la hora de desarrollar buenas prácticas inclusivas se encuentran las competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (Timperley, 2005; Harris, 2007; 2008; Hartley, 2007); y las competencias para gestionar las estructuras organizativas y la autonomía curricular y organizativa (Murillo, 2008; Walberg y Paik, 2007; O'Rourke y Houghton, 2008).
- Se observa que el desarrollo de competencias éticas y de valores constituye un aspecto esencial. El desarrollo de la inclusión requiere un liderazgo coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Un director/a o equipo directivo que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un liderazgo transmisor de valores, que sugiera, facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan posible que tanto el profesorado como el alumnado se abran al cambio. Este hallazgo coincide con trabajos como los desarrollados por Kugelmass (2003) y Ryan (2006) cuando sugieren que los líderes deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos.

- Los resultados de esta investigación coinciden con los trabajos de Dimmock *et al.* (2005) y Ryan (2006) en lo referente a la creencia, en el ejercicio del liderazgo, de las ventajas educativas que conlleva la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los sectores (docentes, estudiantes y familias). Esto contribuye en la generación de una cultura propia, diversa e inclusiva, que potencia el capital social de todos sus miembros.
- Entre las premisas fundamentales para propiciar y contribuir al desarrollo de buenas prácticas educativas por parte de las personas o equipos que ejercen el liderazgo se encuentran la capacidad para asumir riesgos, ser accesibles a los diferentes miembros de la comunidad educativa, ser reflexivos e intencionales y compartir el liderazgo con otros niveles de la organización.
- El modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva ya que, entre otros aspectos positivos, fomenta la implicación, la colaboración y la participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010).
- El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, continuidad y coherencia en los procesos y principios de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas.

Para finalizar, un aspecto a reflexionar es la importancia que ejerce el liderazgo para favorecer y propiciar el entusiasmo entre el profesorado. La motivación docente y el éxito educativo van aparejados al grado de compromiso con la política de inclusión que

se desarrolle en las instituciones educativas. Dicha motivación ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en “todos” los estudiantes, es decir, desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad (Murillo, 2008).

Aunque parte de los hallazgos de este estudio ya han sido puestos de manifiesto en otras investigaciones, creemos que es posible caminar en la dirección más personal, humana y emocional para poder fomentar y desarrollar estilos de dirección que creen ilusión y dinamicen los proyectos educativos en pro de la inclusión educativa.

Las implicaciones de los resultados de esta investigación se orientan en varias direcciones:

- El *aspecto político*, en el sentido de que el desarrollo legislativo de las administraciones se dirija a contemplar y favorecer propuestas inclusivas y no sostener, como ha sucedido en algunos casos, un modelo de centro educativo que acentúa la homogeneidad, la competición y la diferencia entre el alumnado.
- En cuanto a la *administración educativa*, se requiere desarrollar planes de formación de liderazgo integrales dentro del marco de los principios de la inclusión educativa; la administración educativa debe ser contemplada como un valioso instrumento para subrayar la inevitabilidad de la diversidad y para promover procesos educativos e instruccionales de calidad centrados en las relaciones humanas. No obstante, para que se logre materializar la visión integral y el posterior desarrollo de racionalidad y criticidad, su integración y análisis social, es necesario que estos planes formen a futuros aspirantes a la dirección escolar con las destrezas

que les permitan reflexionar sobre sus acciones, en particular sobre sus formas de dirigir, para que cuenten con una visión estratégica de su entorno. Esta visión les permitirá integrar y desarrollar las capacidades y competencias que exige una gestión de calidad; es decir, formar de manera integral y estratégica.

- En relación a la *comunidad educativa* en general, se hace necesario dar a

conocer —y paralelamente reconocer— la importancia del liderazgo (directores, equipos directivos) en los centros escolares, las buenas prácticas de gestión y las aportaciones al conocimiento sobre la mejora escolar que este colectivo viene desarrollando en su trabajo diario como profesionales, y cuyos resultados la investigación ha venido reflejando en los últimos 20 años.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2005), *Developing Inclusive Schools: Implications for leadership*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- AINSCOW, Mel e Ian Kaplan (2004), “Leadership for Inclusion: Overcoming barriers to progress”, trabajo presentado en The Australian Association for Research in Education International Conference, Melbourne, en: <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf> (consulta: 30 de octubre de 2011).
- ÁLVAREZ, Manuel (2010), *El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*, Madrid, Wolters Kluwer.
- AMORES, Francisco Javier y Maximiliano Ritacco (2011), “Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 3, pp. 1-14.
- ARTEAGA, Blanca y Mercedes García (2008), “La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 253-274.
- BOLÍVAR, Antonio (2008), “Competencias básicas y ciudadanía”, *Revista Digital de Contenidos Educativos*, núm. 1, pp. 4-32.
- BOYATZIS, Richard y Annie Mckee (2006), *Liderazgo emocional*, Bilbao, Ediciones Deusto.
- CORONEL, José María, María José Carrasco y Emilia Moreno (2012), “Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora”, *Revista de Educación*, núm. 357, pp. 537-559.
- DIMMOCK, Clive, Allan Walker, Howard Stevenson, Brenda Bignold, Saeeda Shah y David Middlewood (2005), *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- ESSOMBA, Miguel (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- FERNÁNDEZ Batanero, José María (2011), “A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa”, *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 309-330.
- FULLAN, Michael (2002), *Liderar en una cultura de cambio*, Barcelona, Octaedro.
- GOETZ, Judith y Margaret LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOLEMAN, Daniel (2004), “¿Qué hace un líder?”, *Harvard Business Review*, vol. 82, núm. 1, pp. 82-91.
- GONZÁLEZ, María Teresa (2008), “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 6, núm. 2, pp. 82-99.
- GROON, Peter (2003), *The New Work of Educational Leaders*, Londres, Paul Chapman.
- HALLINGER, Philip (2008), “Methodologies for Studying School Leadership”, ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, en: http://www.philiphallinger.com/papers/PIMRS_Methods_47.pdf (consulta: 30 de octubre de 2011).
- HARGREAVES, Andy y Dean Fink (2004), *Sustainable Leadership*, San Francisco, Jossey Bass.
- HARGREAVES, Andy, Lorna Earl y Jin Ryan (2007), “El liderazgo escolar en el sistema educativo”, informe del estudio de caso para la OCDE, en: www.liderazgoeducativoefines.es (consulta: 29 de octubre de 2011).

- HARRIS, Alma (2007), "Distributed Leadership: Conceptual confusion and empirical reticence", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 315-325.
- HARRIS, Alma (2008), *Distributed Leadership in Schools: Developing the leaders of tomorrow*, Londres, Routledge and Falmer Press.
- HARTLEY, David (2007), "The Emergence of Distributed Leadership in Education: Why now?", *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, núm. 2, pp. 202-214.
- HERSEY Paul (1984), *The Situational Leade*, Nueva York, Warner Books.
- HIGHAM, Rob, David Hopkins y Peter Matthews (2009), *System Leadership in Practice*, Maidenhead, McGraw Hill/Open University Pres.
- KRUEGUER, Richard (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- KUGELMASS, Judy (2003), *Inclusive Leadership: Leadership for inclusion*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- KUGELMASS, Judy y Mel Ainscow (2004), "Leadership for Inclusion: A comparison of international practices", *Journal of Research in Special Education Needs*, vol. 4, núm. 3, pp. 133-141.
- LEITHWOOD, Kenneth (2005), "Understanding Successful Principals: Progress on a broken front", *Journal of Educational Administration*, vol. 43, núm. 6, pp. 619-629.
- LEITHWOOD, Kenneth (2008), "Should Educational Leadership Focus on Best Practices or Next Practices?", *Journal Educational Change*, núm. 9, pp. 71-75.
- LEITHWOOD, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2008), "Seven Strong Claims about Successful School Leadership", *School Leadership and Management*, vol. 28, núm. 1, pp. 27-42.
- LEVY-Leboyer, Claude (2003), *Gestión de competencias*, Barcelona, Gestión 2000.
- Ley de Educación de Andalucía (2007), 17/2007, del 10 de diciembre (BOJA, 26/12/2007).
- LORENZO Delgado, Manuel (2004), "La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal", *Revista Enseñanza*, núm. 22, pp. 193-211.
- LUENGO, Julián y Maximiliano Ritacco (2010), "La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social", en XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional, 5-7 de mayo de 2010, Universidad de Valencia.
- LUZÓN, Antonio, Mónica Puerto, Mónica Torres y Maximiliano Ritacco (2009), "Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 217-238.
- MCBEATH, John y Neil Dempster (eds.) (2008), *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, Londres, Routledge.
- MUIJS, Daniel, Mel Ainscow, Alan Dyson, Carlo Raffo, Sue Goldrick, Kristin Kerr, Clare Lennie y Susie Miles (2007), *Every Child Matters. Leading under pressure: Leadership for social inclusion*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- MURILLO, Francisco Javier (2008), "Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 4-28, en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2011).
- MURILLO, Francisco Javier y Reyes Hernández (2011), "Una dirección escolar para la inclusión", *Revista de Organización y Gestión Educativa*, vol. 1, pp. 17-21.
- NAVARRO Montaña, María José (2008), "La dirección escolar ante el reto de la diversidad", *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 319-341.
- O'ROURKE, John y Stephen Houghton (2008), "Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms", *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 227-237.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- RYAN, James (2003), *Leading Diverse Schools*, Dordrecht, Kluwer.
- RYAN, James (2006), *Inclusive Leadership*, Toronto, John Wiley.
- RYAN, James (2010), "Promoting Social Justice in Schools: Principals' political strategies", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 357-376.
- SPILLANE, James (2006), *Distributed Leadership*, Londres, Jossey-Bass.
- STEVENSON, Howard (2007), "A Case Study in Leading Schools for Social Justice: When morals and markets collide", *Journal of Educational Administration*, vol. 45, núm. 6, pp. 769-781.
- SUSINOS, Teresa (2005), "¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?", *Temáticos Escuela*, núm. 13, pp. 4-6.
- TAYSUM, Alison y Helen Gunter (2008), "A Critical Approach to Researching Social Justice and School Leadership in England", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 3, núm. 2, pp. 183-199.

- THEOHARIS, George (2007), "Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a theory of social justice leadership", *Educational Administration Quarterly*, vol. 43, núm. 2, pp. 221-258.
- TIMPERLEY, Helen (2005), "Distributed Leadership: Developing theory from practice", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 4, pp. 395-420.
- UNESCO (2009), *Buenas prácticas para una educación de calidad*, París, UNESCO, en: <http://es.scribd.com/doc/24367935/Buenas-practicas-para-una-educacion-de-calidad-UNESCO-2009> (consulta: 2 de septiembre de 2011).
- WALBERG, Herbert y Susan Paik (2007), "Prácticas educativas eficaces", en Antonio Bolívar y Jesús Domingo (eds.), *Prácticas eficaces de enseñanza*, Madrid, Promoción Popular Cristiana, pp. 81-103.

Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía

Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

ROSA MARÍA GUERRERO VALDEBENITO*

Los procesos de migración a nivel global y la llegada de gran cantidad de inmigrantes a España han implicado integrar la diversidad cultural como un aspecto relevante para el currículo y la convivencia de los centros educativos españoles. El artículo expone los resultados de un estudio cualitativo, que tuvo como objetivo central analizar la aplicación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en centros educativos de la región de Andalucía, y el rol que han cumplido la comunidad educativa y los profesores del programa en el desarrollo del mismo. Se analizó además el rol e incidencia de la figura del mediador intercultural como un actor complementario a las acciones del programa. Los resultados obtenidos permiten destacar las dificultades con las que se enfrentan los profesores de ATAL y el importante rol que han adquirido los mediadores interculturales para potenciar el programa y favorecer la integración socio-lingüística de los alumnos inmigrantes.

The processes of global migration and the arrival of large numbers of immigrants to Spain have required the integration of cultural diversity as a relevant aspect for the curriculum and the coexistence of Spanish educational centers. This paper presents the results of a qualitative study, the central objective of which was the analysis of the application of the Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation (ATAL) in educational centers in the region of Andalucía, along with the role they have fulfilled in the educational community, as well as the role of the teachers in the program development. Also analyzed were the role and the impact of the figure of the intercultural mediator as a complementary actor in relation to the actions of the program. The results obtained allow us to emphasize the difficulties faced by the teachers of the ATAL program and the importance of the role they have acquired as intercultural mediators with regard to enhancing the program and the promotion of socio-linguistic integration amongst the immigrant-student community.

Palabras clave

ATAL
Interculturalidad
Mediadores
Educación
Inmigrantes
Integración socio-lingüística

Keywords

ATAL
Interculturality
Mediators
Education
Immigrants
Sociolinguistic integration

Recepción: 22 de junio de 2012 | Aceptación: 16 de noviembre de 2012

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es investigadora-colaboradora en la Facultad de Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad de Concepción, y directora del Centro de Investigación y Gestión Social (CIGES) de Concepción, Chile. Líneas de investigación: cultura, territorio y ciudadanía. Publicaciones recientes: (2012), "Patrimonio cultural mundial, territorio y construcción de ciudadanía. Construcción y apropiación social del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso-Chile", *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, núm. 388, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-388.htm>; (2011), "En nombre del patrimonio... Poder y transformaciones socio-territoriales en la construcción y apropiación social del patrimonio de Valparaíso", en Carmen Guerra, Mariano Pérez y Carlos Tapia (dir.), *El territorio como "demo": demo(a) grafías, demo(a) cracias, y epi-demias*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, pp. 300-315. CE: guerrerovaldebenito@gmail.com

INTRODUCCIÓN: LOS DESAFÍOS DE LA INMIGRACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPAÑOLES

La globalización de las comunicaciones y la porosidad de las fronteras ha implicado una cada vez mayor movilidad de población entre países, lo cual ha cambiado el panorama social y cultural de las sociedades europeas: ha significado nuevos desafíos para aprender a “vivir juntos” (Touraine, 1997) y para convivir con la diferencia y la otredad como signo de estos tiempos (Kymlicka, 1996).¹ Las cifras varían para cada país. En Alemania y Austria el porcentaje de inmigrantes² es algo mayor de 10 por ciento, mientras que en la República Checa, Grecia, Irlanda, Hungría, Eslovenia, Finlandia e Islandia, es inferior a 3 por ciento (López de Lera, 2006). En el caso de España, la población inmigrante casi se triplicó entre 2000 y 2003, con lo que pasó de poco más de 920 mil personas a más de 2 millones 600 mil (INE, 2003). Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008), la población inmigrante en España supera ya el 11 por ciento del total de la población. Estos datos sitúan a España, con alrededor de 5.22 millones de inmigrantes regularizados sobre una población de 46 millones de habitantes, a la cabeza de inmigrantes —en porcentaje— en el marco de la Unión Europea (INE, 2008).

Este nuevo contexto ha significado una serie de cambios y desafíos a nivel político, social y económico; para los gobiernos ha implicado el reto de elaborar políticas públicas que orienten y ayuden a generar una buena convivencia social entre inmigrantes y residentes. En este marco, uno de los principales desafíos y énfasis ha estado en el espacio educativo.

La inmigración en España ha significado un aumento importante del alumnado inmigrante en los centros educativos de la región, por ello, desde el gobierno se ha estado desarrollando un conjunto de medidas educativas que tratan de favorecer la integración de este alumnado en los centros escolares, y facilitar la tarea de los profesionales del campo de la educación respecto a la materia. De ahí surge el enfoque de “pedagogía intercultural”, entendida como los programas y acciones que buscan promover, dentro del ámbito escolar, una cultura de valores y prácticas orientados a un mejor conocimiento e integración de grupos y culturas distintos a los propios, de modo que las diferencias sean incorporadas como un aspecto no problemático dentro de la convivencia escolar y social. De esta manera se espera evitar la aparición de conductas discriminatorias hacia la población extranjera.³

Dentro de este nuevo marco educativo, uno de los aspectos que ha presentado mayores desafíos para la integración cultural es el aumento de alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma castellano. Entre las medidas encaminadas a mejorar la integración de estos alumnos, se encuentran los programas de inmersión lingüística, uno de los cuales es el de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Las ATAL constituyen un modelo educativo de inmersión lingüística e integración cultural de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma castellano en el ámbito escolar, los cuales reciben clases intensivas de la lengua de instrucción durante el horario escolar ordinario, o bien clases bilingües que se imparten tanto en la lengua de instrucción como en la lengua materna; con ello lo que se persigue es que dichos alumnos logren una

1 El estudio se desarrolló entre los años 2009 y 2010. La actual crisis está modificando de manera radical la situación de la inmigración en España y Europa, no obstante, esto no cambia los resultados y relevancia del estudio.

2 La Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI), realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas de España, define como inmigrante a toda persona nacida fuera de España, independientemente de su nacionalidad.

3 Consejería de Educación de Andalucía. ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Consejería de Educación de Andalucía.

mejor integración al aula normal, al ambiente escolar, y un aprendizaje exitoso de las materias regulares. Como expresa la normativa en el caso de la región de Andalucía, las ATAL buscan ser un:

...programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular... que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro... y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente.⁴

El enfoque que sostiene las ATAL entiende el aprendizaje de la lengua no como un fin en sí mismo sino como un vehículo para que los alumnos inmigrantes puedan obtener las competencias necesarias para lograr el éxito escolar, así como una mayor integración social al medio escolar. El programa se puede implementar tanto en el aula ordinaria como en grupos de apoyo fuera del aula. Para el funcionamiento óptimo de las ATAL la normativa establece que deben contar con profesores específicos destinados para su funcionamiento. Estas aulas se aplican a partir del segundo ciclo de educación primaria y hasta el final de la educación secundaria obligatoria.

Los alumnos que participan en las aulas de inmersión son seleccionados por un profesorado encargado de la tutoría, con asistencia de profesionales de orientación de cada escuela, los cuales diagnostican el nivel de competencia lingüística de los alumnos inmigrantes matriculados en el centro educativo. Para ello, se tienen en cuenta las equivalencias con los

niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa, publicado por el Ministerio de Educación en 2002 (Consejo de Europa, 2002). Atendiendo a los niveles establecidos por el citado Marco, tendrá preferencia para participar en las ATAL el alumnado de menor nivel de competencia lingüística.

La normativa vigente a nivel regional establece que la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en educación primaria y de 15 horas en educación secundaria obligatoria, y que el número de alumnos y alumnas en cada grupo no excederá de 12.

El artículo expone los resultados de un estudio cualitativo que tuvo como objetivo central analizar la aplicación de las ATAL en centros educativos de la región de Andalucía, y el rol que han cumplido la comunidad educativa y los profesores del programa en el desarrollo del mismo. Se analizó también el rol e incidencia de la figura del mediador intercultural en la ejecución del programa. Los mediadores interculturales se han integrado a algunos centros educativos como parte de un programa de la Fundación Sevilla Acoge con el apoyo de la Consejería de Educación de Andalucía, con el objetivo de apoyar la integración de alumnos extranjeros en centros educativos. Se revisó información secundaria disponible sobre el programa y se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a profesores de ATAL y mediadores interculturales de centros educativos de nueve municipios de las ocho provincias de la región de Andalucía: Almería, Jerez, Cádiz, Algeciras, Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla.⁵ Algunas de las conclusiones relevantes del estudio se

4 Consejería de Educación de Andalucía. Disposiciones generales. ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA núm. 33, p. 2.

5 Se aplicaron aproximadamente 20 entrevistas a profesores de ATAL y mediadores interculturales de 10 centros educativos de los municipios especificados. Se seleccionó una muestra de estudios de casos en centros educativos donde se aplicaban conjuntamente el programa ATAL y el programa de mediadores interculturales. La información recopilada se trianguló con cuestionarios semi-estructurados aplicados a los mismos entrevistados y que incluían los mismos ítems de las entrevistas. El estudio fue solicitado por la Fundación Sevilla Acoge y coordinado en su aplicación con la Asociación Andalucía Acoge que tiene centros en las ocho provincias que incluye el estudio.

refieren a que los programas de inmersión lingüística como los ATAL son procesos de integración y educación intercultural que presentan una serie de falencias, pero que se pueden potenciar fortaleciendo algunos aspectos tales como: a) el rol que los profesores de ATAL asumen en el proceso; y b) reforzar la figura de los mediadores socioculturales como profesionales de apoyo. La descripción de estos aspectos, su incidencia y una reflexión sobre los mismos se expone a continuación.

OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL) EN LA REGIÓN DE ANDALUCÍA

Desde su surgimiento en el año 2006,⁶ las ATAL se han constituido en un recurso fuertemente demandado por los centros educativos. En el caso de Andalucía, es una de las medidas de inmersión lingüística más usadas;⁷ sin embargo, desde su creación la aplicación del programa se ha enfrentado a diversos desafíos culturales, institucionales y sociales que plantean interrogantes sobre este modelo y los objetivos de integración sociocultural que persigue.

Para Ortiz (2007), los alumnos que participan de las ATAL son aquellos que presentan serias dificultades de comprensión de textos, no sólo debido al desconocimiento del idioma, sino también por problemas que entraña el aprendizaje de ciertos contenidos en distintas asignaturas. El diagnóstico que se realiza de estos alumnos a su llegada al centro educativo, expresa este autor, es muchas veces insuficiente para detectar estas falencias y las necesidades educativas de los niños, lo cual incide en su motivación al aprendizaje. De acuerdo con los entrevistados, a lo anterior se agrega que los centros educativos, en general, no

disponen de materiales de apoyo pertinentes para desarrollar acciones de comunicación e integración con estos alumnos. De igual manera se observa la desconexión del centro respecto de la cultura de origen de los alumnos inmigrantes y de su familia. Estas problemáticas generan serias dificultades para que los alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua se integren adecuadamente con sus compañeros y compañeras, y logren la competencia lingüística necesaria para cumplir con un rendimiento que asegure su éxito escolar.

Para Díaz-Corrales y Russell (2001), un proyecto de enseñanza de segunda lengua debe partir de un análisis previo del contexto general en el que se encuadra (social, educativo, cultural, emocional) que permita responder a las exigencias de las etapas de desarrollo social de los alumnos y a las necesidades de utilización de la segunda lengua. En los centros estudiados la tendencia es a evaluar fundamentalmente el manejo de la lengua española.

Las ATAL se pueden implementar tanto en el aula ordinaria como en grupos de apoyo fuera del aula, atendidas por profesorado específico; sin embargo, la aplicación del programa fuera del aula debiera considerarse como una alternativa a utilizar sólo en circunstancias especiales, dado que separa al alumno de su grupo y tiende a generar aislamiento en vez de integración. No obstante lo anterior, la tendencia que ha predominado en los centros escolares de algunas regiones, como es el caso de Andalucía, es a implementar la inmersión lingüística fuera del aula normal, con lo cual se ha generado un rezago en el rendimiento escolar e integración social de los alumnos; todo ello ha traído consigo el cuestionamiento de los objetivos pedagógicos y de integración social que se plantea el programa (Jiménez, 2008).

6 El marco regulatorio que ordena la actuación de los centros educativos públicos en materia de atención a la diversidad es la Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo del 2006. En el caso de la provincia de Andalucía esta materia es regulada por la ley 17/2007 del 10 de diciembre del 2007. Fuente: Consejería de Educación de Andalucía.

7 En el caso de la provincia de Cádiz, por ejemplo, existe un volumen importante de centros (125) que participan en el programa ATAL, atendido por 18 profesores y profesoras.

Para algunos autores, el problema de las ATAL reside fundamentalmente en la definición que hacen del problema. Estas aulas constituyen medidas compensatorias de actuación y de asimilación, resultantes de un enfoque que entiende la diversidad cultural como un problema que busca ser resuelto a través de la integración de los alumnos a la cultura del país receptor, a partir de una serie de medidas para que estos alumnos nivelen sus conocimientos con los alumnos españoles. Como expresan García *et al.* (2002), se trata de que los nuevos “inquilinos” se acomoden cuanto antes al sistema simbólico de la escuela. En el caso de los alumnos con desconocimiento del idioma, la opción idónea es apartarlos temporalmente de los otros alumnos hasta que adquieran los primeros dominios lingüísticos (compensar y nivelar), y posteriormente integrarlos en las aulas “ordinarias” ya como alumnos “normales” (asimilación), preparados y listos para adquirir toda una serie de contenidos curriculares (Ortiz, 2007: 2). Desde este enfoque, es el alumno extranjero el que debe adaptarse a la nueva escuela y cultura, y no el centro el que debe tratar de conocer y responder a sus necesidades educativas. No obstante, el costo (o el requisito) de esta forma de entender el problema es que el alumno generalmente debe renunciar en parte a ciertas costumbres para adaptarse o integrarse a la nueva cultura, lo cual genera una serie de problemas conductuales y de adaptación al medio.

De acuerdo a los entrevistados, los alumnos que participan de las ATAL presentan una fuerte desconexión con sus compañeros y con el ambiente escolar; asimismo, se observan conductas de retraimiento, baja participación, desmotivación, ausentismo y problemas conductuales. En los casos en los que se han desarrollado estrategias de enseñanza inclusiva al interior del aula, los alumnos han manifestado mayor interés por participar y aprender la lengua, y se han integrado mejor con sus compañeros; además, han disminuido los problemas conductuales.

Para algunos autores el enfoque ATAL no reconoce ni potencia las capacidades y conocimientos ya adquiridos de los alumnos, en tanto éstos se evalúan comparativamente en función de los conocimientos de los alumnos del país receptor, con los cuales están siempre en desventaja. De esta manera, no se entiende la diferencia como un aporte sino como una falencia del alumno recién llegado respecto de sus compañeros españoles. Es lo que autores como García *et al.* (2002) entienden como *modelo de asimilación cultural*, que busca principalmente igualar competencias entre alumnos culturalmente diferentes, partiendo de la base de que los niños extranjeros presentan generalmente un bajo rendimiento escolar dado que no poseen las competencias culturales necesarias para poder competir con sus otros compañeros.

En este marco, a juicio de García *et al.* (2002), lo que hace el modelo educativo de aulas de inmersión lingüística es nivelar competencias, de modo que el alumno asimile y aprenda los códigos de la cultura receptora. Sin embargo, bajo esta mirada no se estaría generando igualdad ni integración sino más bien etnocentrismo cultural, al incentivar la creencia de que los alumnos extranjeros son sujetos con problemas lingüísticos y de adaptación, que deben ser subsanados para que puedan integrarse exitosamente a la cultura local. Se entiende “que la única opción es que el alumnado inmigrante extranjero ‘aparque’ su lengua de origen para incorporarse rápidamente a la lengua del país de recepción, y así alcanzar una integración tanto escolar como social” (Ortiz, 2007: 3).

Los estudios sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, sin embargo, asocian el aprendizaje de la lengua en alumnos inmigrantes a la cercanía de éste con sus compañeros y profesores hispanohablantes. Para Muñoz (2004), la enseñanza del español como segunda lengua debiera plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el uso de la lengua y fundamentado en el contexto escolar en el que

se encuentra inmerso el alumno inmigrante. Lo anterior implica comunicación con los otros, tanto en relaciones familiares, gregarias y sociales, como a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación e inculcación (Galisson, 1991, cit. en Muñoz, 2004); todo ello tendría que ser facilitado por las estrategias y procedimientos del aprendizaje formal del medio escolar. El modelo ATAL contradice precisamente este aspecto al segregar y aislar a los alumnos extranjeros para poder aprender el español, además de que deja en manos del profesor de ATAL, casi como único responsable, el aprendizaje del alumno, con lo cual se da una muy baja vinculación de éste con los otros agentes educativos (Díaz-Aguado *et al.*, 1996).

A estas falencias del modelo se deben agregar los vacíos y deficiencias propias del sistema educativo español, en el cual persisten modelos educativos verticales, jerarquizados y poco flexibles a la innovación, donde los alumnos son actores más bien pasivos y receptores, las prácticas pedagógicas son formalizadas, estructuradas, jerárquicas y verticales, y los logros son evaluados fundamentalmente bajo criterios e indicadores cuantitativos. La escuela, sin embargo, es uno de los primeros espacios sociales institucionalizados en donde se integran los inmigrantes y sus familias a su llegada a la comunidad, por ello las medidas que se desarrollen en este contexto para integrar a dichos actores resultan fundamentales para la construcción de valores de buena convivencia en el ámbito escolar. Este aspecto resulta especialmente relevante para los

alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma español, los cuales tienen aún más dificultades para su integración en el medio educativo y social.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LOS PROFESORES EN LA APLICACIÓN DEL MODELO ATAL EN CENTROS ESCOLARES DE ANDALUCÍA

Para el funcionamiento óptimo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, la normativa establece que deben contar con profesores específicos destinados para su operación. Las principales funciones del profesorado de estas aulas son: a) enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social; b) atender las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al ATAL, motivadas por el desconocimiento del español como lengua vehicular; c) facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.⁸

En el caso de Andalucía, a pesar de que los profesores de las ATAL son los responsables principales de gran parte los procesos de inmersión lingüística y de integración social de los alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua, éstos muchas veces no cuentan con un marco institucional adecuado para el desarrollo de sus tareas, lo cual dificulta su labor y el logro de los objetivos del programa.

⁸ Las otras funciones establecidas son: d) colaborar con las jefaturas de estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado; e) colaborar con el profesorado encargado de las tutorías en el mantenimiento de la comunicación con las familias del alumnado atendido en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística; f) facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua; g) elaborar las respectivas programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado y a las necesidades de cada uno de los centros atendidos. Dicha programación deberá formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial de los centros; h) elaborar un informe de cada uno de los alumnos y alumnas atendidos en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, así como cumplimentar una carpeta de seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al programa y su evaluación; e i) elaborar una memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá el alumnado atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas (Consejería de Educación de Andalucía, ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

De acuerdo con los entrevistados, en general los directivos y docentes de los centros educativos desconocen la figura del profesor de ATAL, las funciones que debe desempeñar y los mecanismos para integrarlo a las actividades y planificación del centro; lo que propicia que el docente tenga poco reconocimiento a nivel de dicho centro, y que exista aislamiento profesional. Ello incide, además, en una deficiente coordinación de las actividades de las ATAL con las del resto del centro, y finalmente un bajo cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de la lengua e integración social de los alumnos de ATAL a las aulas y al propio centro educativo.

La integración del inmigrante al medio es un proceso personal y social que implica aprendizajes de los códigos sociales y culturales que definen y dan forma al grupo social al cual éste se integra. Sólo el aprendizaje de estos códigos permite al extranjero comprender los diversos usos sociales de la lengua. Desde este marco, el profesor de lengua es entendido como un agente mediador entre una cultura y otra; transmite herramientas semánticas, pero es además un actor que ayuda a orientar social y culturalmente al alumno en su inserción. En este sentido, la generación de condiciones y la coordinación del profesor de ATAL con la comunidad educativa son centrales para que éste desempeñe adecuadamente su rol educativo y para el aprendizaje y la integración de los alumnos con desconocimiento del idioma. La escuela no es sólo un espacio formal donde los alumnos adquieren destrezas y conocimientos, sino también un espacio de intercambio social y cultural que es fundamental para la construcción de la identidad social y personal, y para el reforzamiento y puesta en práctica de las posibilidades de la lengua y del intercambio cultural que ésta facilita.

Los profesores de ATAL identifican algunas carencias del programa y, como puede verse en el siguiente testimonio, proponen algunos cambios:

Es obvio que el profesorado de ATAL no es el único responsable de la educación del alumnado extranjero. Pero para que esto cambie sería necesario que se pudiera disponer de un currículo intercultural abierto, flexible, integrador y diversificado, desde su concepción y luego durante su construcción e implementación. Esto haría posible que tanto las declaraciones e intenciones que se desean alcanzar en una sociedad intercultural, se puedan también materializar en la práctica (profesora ATAL, Sevilla).

De acuerdo a la información recogida, los directivos y profesores de los centros educativos analizados son receptivos a la instauración de ATAL, pero no disponen de información suficiente sobre el rol de las mismas y sobre cómo integrar estas medidas dentro de la planificación del centro educativo. Los centros en general no disponen tampoco de recursos profesionales ni de herramientas metodológicas para la enseñanza del español.

De acuerdo a los entrevistados, en algunos centros educativos el envío de los alumnos extranjeros a las aulas de ATAL es visto como una salida para facilitar la tarea del docente regular del centro con el resto de alumnos del aula. En este sentido, el desconocimiento del idioma es entendido como un problema que obstaculiza el normal avance y funcionamiento del aprendizaje de los otros alumnos, y que propicia problemas conductuales y de adaptación en los alumnos extranjeros.

Adicionalmente, para los entrevistados la disposición positiva de los directivos de los centros escolares hacia la implementación de ATAL es circunstancial, y no el resultado de una reflexión por parte de la comunidad educativa sobre la necesidad de abordar el tema de la integración sociocultural de los inmigrantes, y sobre el rol de la entidad educativa respecto de esto. En los casos que ha existido conocimiento por parte de la comunidad educativa sobre el tema y sobre el programa se ha generado una valoración positiva del rol

de los profesores de ATAL y de sus tareas, así como mayores logros. En la mayoría de los casos, sin embargo, los centros demandan de este programa la inclusión de alumnos que no poseen el perfil formal, o bien la demanda sobrepasa la cantidad de horas que el profesor de ATAL tiene destinada para el centro, lo cual se traduce en sobrecarga para el docente.

Desde la teoría de la educación intercultural, la competencia lingüística es un aspecto central para la integración social del alumnado extranjero, pero si ésta no va acompañada de un aprendizaje y refuerzo a nivel social, cultural y psicológico, resulta insuficiente (García y Granados, 2000). La integración del alumnado extranjero no se realiza con el aprendizaje de la semántica y gramática básicas de la lengua, sino de los códigos simbólicos y culturales que estructuran la lengua, los cuales se obtienen fundamentalmente a través del intercambio social (Muñoz, 2004). El dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural necesario para una “relativa” integración (García y Granados, 2000). Es por ello que los profesores de ATAL, por sí solos, no pueden generar un proceso de integración y aprendizaje de los alumnos de manera exitosa.

La alta itinerancia de los profesores de ATAL entre un centro y otro constituye un factor más que obstaculiza el logro de los objetivos del programa; esta constante movilidad impide una mayor integración de los docentes con los alumnos y con el resto de la comunidad educativa (familias de los alumnos, mediadores, profesores, etc.), de manera que su labor reciba apoyo. Esto implica, además, que el profesor de ATAL lleve sobre sus espaldas la coordinación, calendario y filosofía de varios centros. El recambio constante de profesores, de acuerdo con los entrevistados, imposibilita la planificación y la vinculación adecuada entre alumnos, profesor, familia y miembros del centro.

Otro aspecto a considerar es que la baja cantidad de horas destinadas a la enseñanza de la lengua en cada establecimiento genera que los profesores de ATAL se orienten fundamentalmente a entregar contenidos lingüísticos y no a integrar otros contenidos curriculares y culturales. De esta manera, la enseñanza y refuerzo lingüístico de las ATAL se muestra insuficiente para un buen aprendizaje de la lengua y una mayor integración de los alumnos.

Así mismo, la actuación de los profesores de ATAL se ha visto obstaculizada por la baja disponibilidad de recursos materiales y humanos destinados al tema de la inmersión lingüística y la integración sociocultural de los alumnos inmigrantes. En el caso de las ATAL ha implicado que en algunos casos en una misma aula se atiendan alumnos de tercero a sexto de primaria, y en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), de primero a cuarto de la educación secundaria obligatoria (ESO). El hecho de que estos alumnos posean distintos niveles de adquisición del lenguaje y de tiempo de escolarización, hace más complejo el aprendizaje y el desarrollo de actividades en las aulas. Además, el programa ATAL no incluye la enseñanza lingüística para infantes ni para primer ciclo de primaria, por lo cual los centros que lo requieren no tienen ayuda con estos niños. Ello ha significado que los profesores de ATAL se vean demandados por los directivos de los centros para suplir estas carencias.

NUEVAS PROPUESTAS PARA FORTALECER Y POTENCIAR LAS ATAL EN LA PROVINCIA DE SEVILLA: LOS MEDIADORES INTERCULTURALES Y SU ROL

Frente a las deficiencias del programa ha surgido una serie de propuestas desde la sociedad civil que buscan potenciar las medidas de inmersión lingüística y aportar nuevos enfoques para lograr una mejor integración sociocultural de los alumnos inmigrantes

con desconocimiento del idioma en el ámbito escolar formal.

Una de estas propuestas es la que ejecuta desde el año 2008 la organización no gubernamental Fundación Sevilla Acoge,⁹ la cual desarrolla, con el apoyo de la Consejería de Educación de Andalucía, un proyecto de apoyo a la inserción de los alumnos extranjeros con desconocimiento del idioma en algunas escuelas de la región. El proyecto consiste en la inserción de mediadores interculturales que apoyan el trabajo que realizan la comunidad educativa y los profesores de ATAL con los alumnos extranjeros.

El papel de los *mediadores interculturales* consiste en intervenir en los centros educativos de forma coordinada con docentes, familias y alumnos. Sus principales funciones son: 1) facilitar la comunicación y la interpretación de códigos socioculturales; 2) desarrollar actividades educativas de sensibilización dirigidas al alumnado, padres, madres y profesores; 3) favorecer la convivencia con actividades lúdico-culturales, por ejemplo: encuentros, bailes y meriendas del mundo; 4) asesorar a todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de actividades interculturales y de intercambio de experiencias; 5) promover la formación de los profesores y de otros agentes educativos en temas relacionados con la gestión de la interculturalidad, planes de acogida, resolución de conflictos, etcétera; 6) atender casos concretos fungiendo como mediadores entre la escuela y la familia del menor inmigrante y movilizando los recursos adecuados a fin de facilitar la integración escolar y social de los niños y las niñas y de su entorno (CEAIN, s/f). La inserción de los mediadores interculturales en centros escolares de la provincia ha incentivado una coordinación con los profesores de ATAL con la comunidad educativa y con la familia y comunidad que rodea al alumno extranjero.

En el caso de los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma, el marco que sustenta la intervención de los mediadores es que el aprendizaje de la lengua es un vehículo para la integración del alumno inmigrante a la comunidad educativa, pero no es el objetivo central de la educación intercultural; el propósito principal consiste en educar para convivir con la diversidad que comprende de manera igual a alumnos extranjeros y españoles. Para el programa y los mediadores interculturales la lógica que debe sustentar la enseñanza del idioma es la de compartir una cultura, incentivando que el alumno aprenda los códigos culturales del país de acogida a partir de la relación con sus compañeros y la comunidad educativa. Este proceso requiere disposiciones personales e institucionales. El mediador busca ser un apoyo para dicha comunidad (profesores, alumnos y padres) en el proceso de educar para una buena convivencia entre alumnos de diversas culturas.

Los mediadores interculturales desarrollan una serie de acciones en coordinación con los profesores de ATAL que se traducen no sólo en potenciar las acciones de ambos en materia de integración sociocultural de los alumnos extranjeros que participan en estas aulas, sino también en ampliar el interés y la información sobre la materia a nivel de entidad educativa y comunidad.

Algunas de las principales acciones de los mediadores han sido: la elaboración de planes de acogida del centro;¹⁰ la elaboración de materiales y búsqueda de información para la ejecución de talleres; seguimiento de casos específicos; coordinación de las actuaciones dentro del aula de ATAL; apoyo lingüístico y de refuerzo escolar para el alumnado inmigrante; coordinación sobre la metodología empleada e intercambio de material utilizado; reforzamiento del contenido curricular;

⁹ Para más antecedentes de la Fundación Sevilla Acoge véase: www.sevillaacoge.org.

¹⁰ El plan de acogida es un documento que se debe redactar en el marco del Programa de Atención a la Diversidad del centro. En él se concretan un conjunto de medidas o de actuaciones a desarrollar con el fin de facilitar el proceso de escolarización, la adaptación y la integración de los alumnos inmigrantes al entorno escolar. El centro decidirá la necesidad o no de aplicarlo en cada caso concreto.

traducciones y vinculación de los profesores de ATAL con las familias, especialmente al comienzo del programa; y aporte de materiales y coordinación de acciones en el aula para ofrecer, a las familias del centro, la oportunidad de aprender español a través de distintos medios, entre ellos, por ejemplo, el aula virtual de Cervantes, con tutoría por parte de la profesora de ATAL.

Otra de las experiencias positivas son las actuaciones conjuntas entre profesores de ATAL, mediadores interculturales y profesores de lenguas del centro educativo. Estas coordinaciones han tenido como objeto trabajar desde el grupo referente, es decir, desde el entorno (las y los compañeros del alumnado de origen extranjero) para propiciar y fomentar la integración de éstos al centro. A través de lo anterior se ha buscado fomentar y desarrollar redes de contacto social para que el alumno disfrute de un aprendizaje más normalizado y socialmente integrado del idioma. Es una estrategia que busca incluir al alumno y sus necesidades lingüísticas sin que se ausente del aula, integrándolas como una actividad normal del aula. Dentro de este marco existen también experiencias de recopilación de materiales de aprendizaje de la lengua que pueden ser adaptados a las necesidades y demandas del centro educativo, y que ofrecen a las familias del centro, la posibilidad de aprender español a través de aulas virtuales, con la tutoría del profesor de ATAL.

Uno de los obstáculos con los que se han enfrentado estas iniciativas es que las acciones de coordinación implementadas entre profesores y mediadores no están formalizadas, es decir, cada profesor y centro decide libremente si desea implementarlas, por lo tanto quedan sujetas a la disposición de recursos y a las voluntades personales de los directivos y profesores de los centros. La discrecionalidad de la implementación, sin embargo, no resta valor a la iniciativa y a las potencialidades que ésta podría tener para potenciar y mejorar la implementación de las aulas de inmersión

lingüística y la integración de los alumnos que participan en éstas en la comunidad escolar. Uno de los aspectos relevantes de estas actuaciones es que proponen otros marcos para abordar la interculturalidad y la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela, en el entendido de que la interculturalidad no constituye una dificultad añadida, sino una realidad que puede enriquecer a los alumnos y a la comunidad académica.

REFLEXIONES FINALES: PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS PARA POTENCIAR LAS ATAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las coordinaciones informales realizadas entre los profesores de ATAL con los mediadores interculturales, otros docentes y actores del medio escolar, dan cuenta de que medidas de inmersión lingüística y educación intercultural como las ATAL, pese a sus falencias, son posibles de mejorar y potenciar siempre que se adapten a los distintos contextos educativos y sus demandas. Dentro del marco general dispuesto por la normativa nacional, cada región y comunidad autónoma tiene la posibilidad de desarrollar e implementar sus propios modelos de actuación para abordar la diversidad cultural y las deficiencias lingüísticas del alumnado extranjero. Ello implica que cada modelo de actuación o intervención socioeducativa respecto de la diversidad cultural, es una oportunidad para que cada centro educativo, en función de sus necesidades, elabore sus estrategias de integración cultural.

Para reforzar lo anterior sería pertinente, no obstante, mejorar la normativa de actuaciones de las ATAL para que se especifiquen algunos aspectos, como por ejemplo el rol de la comunidad educativa. A pesar de que estas aulas se han constituido en algunos casos en un recurso de integración flexible, la ausencia de directrices específicas da también posibilidades a actuaciones arbitrarias y discrecionales que pueden significar la pérdida de sus objetivos.

El proceso de enseñanza de la lengua para alumnos extranjeros es un proceso que, si bien debe tener orientaciones formales, debe también ser un currículo intercultural abierto, flexible, integrador y diversificado, que pueda ser adaptado a las demandas y propuestas de los diversos centros y de las diversas culturas de origen de los alumnos. Ello implica no sólo un mayor involucramiento de los agentes educativos, sino también una acción más ajustada a cada realidad, a través de acciones como: elaborar estrategias y materiales para favorecer el conocimiento del alumnado extranjero y de su cultura por parte del resto del alumnado y del profesorado; y añadir al currículo escolar ordinario temas, lecturas y unidades referidas a otras culturas. Estos son ejemplos de actividades que se podrían desarrollar para propiciar que las evaluaciones de los alumnos con deficiencias lingüísticas sean más adecuadas a sus competencias curriculares, y que su integración sea más adecuada a sus necesidades y no a las del centro.

La integración de los alumnos extranjeros con desconocimiento de la lengua es un proceso que involucra un espectro de condiciones que van más allá de la transmisión de conocimientos y destrezas gramaticales o semánticas sobre uso de la lengua. Por ello es un proceso que requiere no sólo de un profesional con conocimientos técnicos sobre una lengua, sino también con formación sobre interculturalidad, de modo que se constituya en un agente mediador entre el alumno y la comunidad de acogida. De acuerdo con Jiménez (2008), en los inicios de la aplicación de las ATAL hubo una fuerte capacitación por parte del Centro del Profesorado (CEP) sobre el tema, pero estas medidas no se han seguido desarrollando.

La integración y actuación de los mediadores interculturales como actores de apoyo a los profesores de ATAL y la comunidad educativa es un aporte para potenciar las medidas de inmersión lingüística y lograr una mejor integración de los alumnos extranjeros y una

mayor sensibilización de la comunidad educativa respecto del tema. Sería importante evaluar la incorporación de los mediadores interculturales existentes en los centros educativos para que se puedan constituir en coordinadores de ATAL; de este modo se potenciarían profesionales que ya están insertos en los centros educativos y que poseen conocimientos sobre educación intercultural. Paralelo a lo anterior sería relevante evaluar el perfil de los profesores de ATAL, especialmente plantear la necesidad de que sean capaces de manejar las materias de educación y mediación sociocultural, las cuales, a la luz de la información analizada, son aspectos relevantes para un buen logro de los objetivos del programa.

En este camino es importante también suplir la falta de información de los centros educativos sobre el rol de las ATAL y de los profesores de estas aulas, de modo que se pueda entender la atención del alumnado extranjero, su integración y aprendizaje, como un proceso de la comunidad educativa y no de un profesor (ATAL) o del mediador intercultural, por ejemplo, incluyendo estas acciones dentro del plan educativo.

Lo anterior no excluye, sin embargo, una necesidad más de fondo, como es la de evaluar la pertinencia de las ATAL como modelo de educación intercultural y de integración social del alumno inmigrante con desconocimiento del idioma español. Ello implica analizar los fundamentos que orientan el programa y la necesidad de analizar más acuciosamente el funcionamiento de estas aulas y de los profesionales a su cargo, así como la pertinencia de éstas como medidas reales de integración social de los alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma.

Lo anterior se puede incentivar a nivel macro impulsando programas de evaluación y monitoreo constantes de las actuaciones y medidas de integración social de los alumnos extranjeros al medio educativo. La instalación de observatorios de evaluación de las conductas y actuaciones en materia de inmigración

en el contexto escolar, son algunas de las medidas que han generado buenos aportes al respecto en otros contextos sociales.

REFERENCIAS

- Centro de Acogida de Inmigrantes (CEAIN) (s/f), "Mediación intercultural en la escuela", en: <http://www.ceain.acoge.org/?section=content-view&content=82> (consulta: 6 de agosto de 2010).
- Consejo de Europa (2002), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consulta: 26 de julio de 2010).
- DÍAZ-Aguado María José, Ana Baraja y Pilar Royo (1996), "Estudio sobre la integración escolar de alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua", en María José Díaz-Aguado, *Escuela y tolerancia*, Madrid, Pirámide, pp. 101-154.
- DÍAZ-Corrales, Joaquín y Eliane Russell (2001), *Pédagogie différenciée en classe de FLE*, Madrid, Longman.
- GARCÍA Castaño, F. Javier, Rafael A. Pulido y Ángel Montes (2002), "La educación multicultural y el concepto de cultura", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13: Educación bilingüe intercultural, en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm> (consulta: 8 de octubre de 2011).
- GARCÍA Castaño, F. Javier y Antolín Granados (2000), "¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros", *Curriculum*, núm. 14, pp. 9-27.
- GARCÍA Castaño, F. Javier y Antolín Granados (2002), "La escuela ante la diversidad cultural: una mirada socioantropológica a uno de sus últimos retos", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, pp. 20-23.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2003), "Datos correspondientes a extranjeros empadronados en España con fecha 1 de enero de 2003", en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La atención del alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2008), *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. Avance de resultados*, en: <http://www.ine.es/prensa/np499.pdf> (consulta: 25 de marzo de 2010).
- JIMÉNEZ Gámez Rafael (coord.) (2008), *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, en: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/tesis/cotrina%20garc%C3%ADa%20y%20otros.pdf> (consulta: 6 de agosto de 2010).
- KYMLICKA, Will (1996), *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ de Lera, Diego (2006), *Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población*, Madrid, Fundación BBVA.
- MUÑOZ López, Belén (2004), "Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes", *Glosas Didácticas*, núm. 11 (monográfico coord. por Pilar García), en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html> (consulta: 22 de agosto de 2011).
- ORTIZ Cobo, Mónica (2007), "Segunda lengua como medio de integración escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41/4, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1443Ortiz.pdf> (consulta: 22 de agosto de 2011).
- TOURAINÉ, Alain (1997), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, México, Fondo de Cultura Económica.

Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio

JESÚS DOMINGO SEGOVIA* | JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA**
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES***

Nos encontramos en un nuevo escenario de formación y acreditación de competencias profesionales. Destacamos la competencia comunicativa por su potencial como medio y herramienta de eficaces procesos de interacción, y por las propias dinámicas de las organizaciones educativas. El artículo muestra la percepción del profesorado de la Universidad de Granada (España) sobre el grado de trabajo, logro y necesidad de la competencia comunicativa en sus estudiantes de Magisterio. Para levantar la información aplicamos un cuestionario a 171 profesores; los resultados fueron analizados con la ayuda del paquete estadístico SPSS 14.0. El texto muestra una panorámica descriptiva sobre el grado de importancia otorgada a la competencia, su presencia en clase, los niveles de logro percibidos y la necesidad de incluirla en los nuevos planes de estudio. Los resultados obtenidos son poco alentadores, pero sirven para despertar el debate entre los docentes. Se avanza así en un doble sentido: reivindicándola y poniéndola en valor, rescatándola de la educación implícita.

We are currently in a new scenario with regard to the formation and certification of professional skills. We highlight the communicative skills, given their potential as a medium and tool for efficient interactional processes, and for the dynamics of the educational organizations themselves. This paper shows the perception of the teaching staff of the Granada University (Spain) with regard to workload, achievement and the need for communicative skills amongst the student teachers. To gather the information in the study, we gave a questionnaire to 171 teachers; the results of which were analyzed using the statistics package SPSS 14.0. The text provides a descriptive panorama regarding the grade of importance granted to skill, its presence in class, the perceived levels of achievement and the need to include skills in future study plans. Although the results are not very encouraging, they do, however, serve to awaken debate amongst the teaching staff. Advance is shown in two ways: reclaiming and placing emphasis on value, thus recapturing value from implicit education.

Palabras clave

Competencias profesionales
Competencia comunicativa
Formación inicial del profesorado
Plan de estudios

Keywords

Professional skills
Communicative skills
Initial teacher training
Study plans

Recepción: 19 de julio de 2012 | Aceptación: 8 de noviembre de 2012

* Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Líneas de investigación: asesoría y mejora educativa para la equidad y la calidad para todos y entre todos. Publicaciones recientes: *Elaboración de programas y proyectos educativos*, Madrid, Síntesis (en prensa); (2004), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, México, SEP/Octaedro. CE: jdomingo@ugr.es

** Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Líneas de investigación: comunicación educativa y dificultades de lenguaje oral y escrito. Publicaciones recientes: *Los trastornos de lenguaje en el niño. Estudios de caso*, Sevilla, MAD-Eduforma (en prensa); (2012, en coautoría con A. Rodríguez), *Bases teóricas y de investigación en educación especial*, Madrid, Pirámide. CE: jlgalleg@ugr.es

*** Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Líneas de investigación: comunicación educativa y dificultades de lenguaje oral y escrito. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con J.L. Gallego), *Bases teóricas y de investigación en educación especial*, Madrid, Pirámide; (2008, en coautoría con A. García), *Deficiencia auditiva*, Madrid, EOS. CE: arfuente@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La adecuación de los nuevos planes de estudio españoles al Espacio Europeo de Educación Superior aconseja una mirada panorámica sobre lo que realmente se hace en contraste con lo que postulan tanto la teoría pedagógica actual como las nuevas líneas de política curricular europea. Una primera cuestión a destacar en este contexto es la relevancia que adquieren el desarrollo y la acreditación de competencias profesionales para el ejercicio profesional en los estudios de educación superior. La competencia profesional se entiende como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados (Navío, 2005), de tal manera que el profesorado no sólo ha de *saber ser* sino también *saber hacer* y *saber estar* en el ejercicio profesional, para actuar con eficacia en los diferentes escenarios. De ahí el sentido utilitario del término “competencia” en el mundo del trabajo, donde se percibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, con el fin de que un profesional adquiera las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar su labor de forma eficiente (Díaz Barriga, 2006).

Esta percepción se advierte en la descripción que hace el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005) sobre las competencias transversales genéricas y específicas que han de adquirir los futuros graduados en Magisterio, así como de las competencias básicas propias de un graduado, de acuerdo con lo establecido en el Marco de las Cualificaciones Profesionales en Europa (Comisión Europea, 2008), en el Marco Español de Cualificaciones para la Enseñanza Superior (Gobierno de España, 2009), en los principios generales que establece el Real Decreto 1393¹ y en las competencias clave para el aprendizaje permanente recomendadas por el Parlamento y el Consejo

Europeo (CE, 2006), entre las que destacan las competencias comunicativas, idiomáticas y las tecnologías de la información y la comunicación.

Se trata de un cambio de escenario *que conlleva la labor de reorganizar las bases educativas de las universidades españolas* (Cantón *et al.*, 2011), y que precisa algo más que un nuevo diseño de planes de estudio para entrar en otros ámbitos más próximos a la realidad del desempeño docente y sus consecuencias, a fin de adquirir y aplicar esas competencias profesionales (Fernández, 2009). De ahí la pertinencia de obtener información, tanto del alumnado como del profesorado implicado en esa formación.

Este debate se ha venido desarrollando de manera paralela al cuestionamiento de cuál ha de ser el nuevo perfil docente que se demanda para el profesorado del siglo XXI. En este contexto, se propone un conjunto de competencias que se han de alcanzar en la formación inicial con los nuevos planes de estudio (ITE, 2000; Nóvoa, 2002; Gauthier, 2006; Tejada, 2009; AGAEVE, 2010; Danielson, 2011), al tiempo que se reflexiona en torno a la identidad profesional y se habla con profusión de nuevas competencias profesionales para los docentes (Perrenoud, 2004), con el fin de reconstruirlas y reconducirlas hacia vías razonables y pertinentes de actuación profesional (Bolívar y Domingo, 2004). Los efectos no se han hecho esperar, pues ya se están utilizando como argumentos en las valoraciones de las titulaciones que se habrán de eliminar y en los debates sobre los nuevos proyectos de planes de estudio, previos al diseño de los títulos de grado.

En los diferentes diseños de competencias se destaca la figura del docente como mediador y promotor de situaciones de aprendizaje; entre ellas, las que se consideran fundamentales son la interrelación, la interdependencia, la colaboración y la tutorización, entre otras claves profesionales. Sin duda se trata de una

1 Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

profesión de trabajo colaborativo, con un fuerte componente social e interactivo, en la que se enfatizan las competencias comunicativas. En efecto, y a modo de ejemplo, esta consideración se ha observado en Escocia (ITE, 2000), Québec (ME, 2001; Martinet *et al.*, 2004; Gauthier, 2006) y Chile (Danielson, 2011), entre otros.

Con todo, como afirma Imbernón (2007), parece estar suficientemente demostrado por diferentes informes y planteamientos de formación inicial de maestros, que el valor de la competencia comunicativa es, en estos casos, indiscutible. Se trata de una competencia que aparece implícita y de forma transversal en la descripción propuesta por Perrenoud (2004), que contempla los nuevos diseños de competencias para el desarrollo profesional de los docentes y se evalúa a través de agencias encargadas de la calidad de la educación, como la andaluza (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa —AGAEVE—, 2010) o el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) chileno (Danielson, 2011).

En la descripción de competencias profesionales generales de la Orden ECI/3857² que marcaba las directrices para el diseño de los nuevos títulos de grado de Magisterio, también se observa una mayor atención a esta dimensión; ahí se señala expresamente el criterio de competencia para utilizar en los diferentes procesos y contextos en los que se desenvuelve la profesión docente y la interacción didáctica, y se demanda a los futuros docentes “conocer los procesos de interacción-comunicación en el aula; comprender los principios básicos del lenguaje y la comunicación, exigir competencia idiomática o en tecnologías de la información y la comunicación...”. (2007: 53747-53750).

El proceso de interacción didáctica, como caldo de cultivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe estar guiado por una adecuada competencia docente en el ámbito de

la comunicación. Esta competencia también se destaca frecuentemente en los nuevos decálogos de competencias profesionales de la docencia. A ello responde específicamente el segundo fundamento y los componentes de la competencia que describe tales dimensiones de la profesionalización docente: “Comunicar de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza, en la forma oral y escrita, en los diversos contextos vinculados con la profesión docente” (Martinet *et al.*, 2004: 57). Pero no sólo como competencia profesional, sino también como indicador de logro o de nivel de desarrollo de la misma (variedad apropiada de lenguaje, manejar situaciones y técnicas de comunicación, comunicar sus ideas con rigor...).

En este sentido, el Marco de Buena Enseñanza chileno (MBE, 2003), el borrador de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE, 2010) y los modelos de evaluación de competencia docente (TDA, 2007) en Inglaterra y País de Gales, describen con profusión este tipo de situaciones específicas de comunicación eficaz. Esto muestra claramente la importancia de la formación en esta competencia, necesaria para enseñar y comunicar, al tiempo que destaca la necesidad de percibir la competencia comunicativa como una competencia instrumental para el buen funcionamiento de las complejas estructuras de interrelaciones, propias de las organizaciones educativas actuales.

Puestos a analizar los anteriores planes de estudios para poder hacer una adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y ofertar propuestas para los nuevos planes docentes, en la Universidad de Granada (UGR) se comprobó que la competencia comunicativa sólo aparecía de soslayo, en muy contadas materias y no siempre como competencia docente (Domingo *et al.*, 2010), lo cual se traduce en una percepción de bajo nivel de logro de la competencia comunicativa entre el alumnado. Estos resultados son consistentes con los estudios

2 Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria en España.

planteados por la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Cataluña (AQU, 2003), que mostró, entre otras carencias, las escasas habilidades y competencias interpersonales y de comunicación de los estudiantes universitarios.

Tras estas advertencias preliminares parece aconsejable estar alerta y reflexionar acerca de las debilidades apuntadas con la intención de superarlas en la nueva etapa emergente. Es por ello que se vio conveniente en la UGR centrar la mirada en el trabajo de la competencia comunicativa e interacción profesional en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. Entre otras razones se esgrimieron las siguientes (Domingo *et al.*, 2010):

1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son eminentemente sociales y tienen un fuerte componente en el que la información es un instrumento de conocimiento y construcción personal:

Una comunicación eficaz y eficiente permite generar confianza, reforzar los vínculos entre las personas y compartir los conocimientos relevantes; y contribuye a optimizar las actuaciones, a gestionar adecuadamente los procesos y a orientarse hacia la consecución de los objetivos establecidos (AGAEVE, 2010: 39).

Por ello, es esencial que los profesionales de la educación dominen esta competencia y, dentro de ella, es fundamental la comunicación interpersonal, orientada a analizar los procesos comunicativos en sí mismos (buen uso de los códigos lingüísticos y no lingüísticos, el registro de lengua y el estilo, entre otros...) así como la adaptación del discurso a la situación comunicativa y al nivel de comprensión para el aprendizaje y el entendimiento.

2. En otro orden de cosas, Gauthier (2006), Initial Teacher Education (ITE, 2000), Lebrun y Prefontaine (1999), Danielson (2011), Martinet *et al.* (2004), Camacho y Sáenz (2000), Castellá *et al.* (2007), Sanz (2005), Núñez y Del Moral (2010), entre otros, han considerado primordial el dominio de la lengua para la calidad de la docencia, es decir, el empleo de un lenguaje oral y escrito apropiado, tanto en sus intervenciones como en las que se produzcan o promuevan. Consideran probado que para conseguir una adecuada comunicación con los estudiantes es importante la claridad de las instrucciones y las explicaciones, el uso correcto de técnicas de interrogación y debate, y la fluidez y la adecuación de vocabulario.
3. Danielson (2011) acentúa también el valor de esta competencia docente en las entrevistas y en la comunicación con las familias y con otros colegas, de cara a una comprensión compartida de lo que constituye una buena educación y docencia, y para el diálogo profesional y educativo.
4. A ello habría que añadir la influencia de esta capacidad a la hora de ejercer razonablemente la función tutorial o interactuar positiva y activamente en todas las dinámicas y procesos propios de las organizaciones educativas actuales. En este sentido, Abbott y Huddleston (2000) destacan la pertinencia de la competencia comunicativa de los docentes como miembros de una organización donde se producen e intercambian mensajes entre sus miembros y con su entorno.

Ante todo ello, el estudio de pilotaje realizado en la UGR (Domingo *et al.*, 2010) mostró que los docentes en formación no tienen una percepción positiva del grado de desarrollo y dominio de esta competencia para

su desempeño profesional y que la actual formación recibida no ha incidido positiva ni significativamente en ello. Todo esto afecta negativamente en su confianza para afrontar la labor de comunicarse y de hacerlo de manera productiva, en términos de comprensión y aprendizaje. Del mismo modo, los análisis de contenido de los actuales programas y planes de estudio también pusieron de manifiesto esta debilidad, esto es, se trata de un contenido muy descuidado.

De lo anterior se desprende la necesidad de confrontar esta realidad incorporando la mirada del profesorado encargado de la formación de los docentes. Por ello, para ajustar medidas correctoras era pertinente tener una aproximación de *cómo lo ven los docentes*. Ese es el eje central de nuestra preocupación, que es anterior a los nuevos planes de estudio derivados del proceso Bolonia. El objetivo de investigación se formuló como sigue: conocer la percepción del profesorado de Magisterio de la UGR sobre el grado de competencia comunicativa de sus estudiantes, su implantación en los planes de estudio y programaciones didácticas, así como valorar su importancia y necesidad de incorporación en los nuevos.

El supuesto de partida prevé que el profesorado universitario encargado de la docencia en Magisterio tiene conciencia profesional de la relevancia de la competencia comunicativa en la formación de futuros docentes; no obstante, imbuidos por sus respectivas materias y los contenidos de las mismas, dejan el desarrollo de esta competencia en el ámbito de los aprendizajes implícitos (Pourtois y Desmet, 2006), y componen, al final, una estructura epistemológica y profesional sólida para poder desenvolverse con soltura en los diferentes escenarios de la práctica. Y con él nos planteamos como hipótesis principal que “la competencia comunicativa de los futuros maestros no es uno de los contenidos que se trabajen sistemáticamente en la carrera, pese a que el profesorado opina que se debería *fomentar* más esta competencia en su materia y

en el plan de estudios y es consciente de que su alumnado no termina de alcanzar un adecuado nivel de competencia para enfrentarse al ejercicio profesional de la docencia”.

METODOLOGÍA

Para comprobar el grado de cumplimiento de la hipótesis del estudio, se solicitó al profesorado de Magisterio de la UGR que reflexionase sobre la atención que se le presta al desarrollo de la competencia comunicativa (en sus diferentes dimensiones) en el desarrollo de su materia y en la propia titulación. Y, desde ésta, observar el nivel de discrepancias y correspondencias percibidas por el profesorado de Magisterio entre el grado de necesidad de *estudiar* las competencias comunicativas con sus estudiantes de manera transversal en las diferentes materias, y la realidad de lo que ocurre en sus propias materias, así como la percepción del grado de logro en dicha competencia.

Se seleccionó como población y muestra al profesorado que imparte docencia en Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR ($n=171$), de los que respondieron 152. Según el cálculo de la fórmula siguiente, se obtuvo un nivel de confianza superior al 97 por ciento, lo que asegura el nivel de representatividad estadísticamente exigible a una muestra de investigación (Lohr, 2000).

$$n = \frac{0.25N}{\left[\frac{\alpha}{z} \right]^2 (N-1) + 0.25}$$

Dado el volumen de profesorado consultado, se optó por el empleo de un cuestionario, por tratarse de la técnica más empleada en la investigación realizada por encuesta (Cea D’Acona, 2001), ya que ofrece gran versatilidad, eficiencia y posibilidad de generalización de los resultados de opinión de la población investigada (profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR) sobre las variables objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

Este cuestionario fue construido, validado y organizado con base en dos tipos de variables: por un lado, se emplearon como variables independientes para realizar los análisis de contingencias el *curso en que imparte docencia* (v1) y su *percepción del grado de importancia de esta competencia para el futuro desempeño profesional como maestros y maestras* (v2). Con estas variables también se pretendía que el profesorado se ubicase en el contexto en el que se desarrolla el cuestionario y a la vez diera su opinión sobre una cuestión relevante: la importancia que otorga a la competencia comunicativa para la acción del docente. Las variables dependientes fueron agrupadas en torno a cinco grandes categorías. Cada una de ellas agrupa, a su vez, a un conjunto de subelementos o descriptores de la competencia comunicativa en esa dimensión que sirvieron para orientar la respuesta, ya que al contextualizarse dentro de un enfoque comunicativo, integrador y holístico, se superaron los tradicionales estudios funcionalistas, cuya principal preocupación era analizar los aspectos mensurables del acto comunicativo.

La competencia comunicativa se consideró como el conjunto de habilidades y capacidades puestas en acción que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, como son las propiamente educativas o las que circundan o dan fundamentos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus contextos e instituciones. Insistimos en la idea de Habermas (2002) de entender la competencia comunicativa como la capacidad para actuar comunicativamente, ajustando recíprocamente las acciones en un contexto dado en la búsqueda de un entendimiento mutuo intersubjetivo como principio de conocimiento y socialización. De este modo, las dimensiones objeto de estudio fueron seleccionadas de acuerdo con cinco bloques de contenido, dos más generales y otros tres más específicos para la profesión docente, de acuerdo con la literatura consultada (Camacho *et al.*, 1999; Camacho y Sáenz, 2000;

AGAEVE, 2010; Martinet *et al.*, 2004; Castellá *et al.*, 2007; Sanz, 2005). Éstos fueron:

- *Competencia como buen emisor en la comunicación interpersonal* (ítems v3, v4 y v5). Este bloque refiere al conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades para ejercer como buenos y eficientes emisores de información. Entre ellos se encuentran: articula clara y correctamente y a velocidad moderada, posee fluidez oral y vocabulario, sabe expresarse oralmente y por escrito con propiedad, piensa lo que ha de decir, es capaz de persuadir con sus argumentos, se siente seguro, utiliza un lenguaje comprensible.
- *Competencia como buen receptor del proceso comunicativo* (ítems v6, v7 y v8). En esta dimensión se interpela a los docentes sobre los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para recibir, interpretar y utilizar (gestionar) mensajes, así como hacer inferencias de los mismos. Algunos elementos destacados en este aspecto serían: se concentra en escuchar antes de emitir un juicio o comentario, se pone en el lugar del emisor, presta atención al contexto, descubre con facilidad el hilo conductor del mensaje.
- *Competencias y habilidades comunicativas en clase* (ítems v9, v10 y v11). En este caso, se concretan las diferentes habilidades comunicativas que el profesorado debe articular en la clase durante la impartición de la docencia y el modo en que se conecta o no con los alumnos, que cada vez se muestran más como un grupo heterogéneo y diverso en lo social y cultural. Estas habilidades pasan tanto por las propiamente lingüísticas como por otro tipo de competencias comunicativas, entre las que se encuentran, por ejemplo, las no verbales, que marcan las posibilidades

de interacción y empatía en el desempeño de su función docente. Algunas de ellas serían: hacer uso de distintas modalidades de preguntas, utilizar productivamente la crítica y la alabanza, y emplear un lenguaje comprensible en las exposiciones de clase.

- *Competencia comunicativa para proceder en reuniones con padres o colegas* (ítems v12, v13 y v14). La competencia comunicativa, tan importante en el desarrollo de la actividad docente diaria, también lo es para actuar con éxito en las reuniones con padres o colegas. Este tipo de interacciones y reuniones es una constante en el desempeño docente y marca significativamente el desarrollo de la vida profesional del profesorado, así como los impactos de su profesionalización en la mejora de la educación (Perrenoud, 2004). Por eso en este bloque se plantea a los entrevistados si son capaces de expresarse con concisión, claridad y precisión, prestar atención a lo que dicen los demás, autorregular sus intervenciones y las de los otros, centrarse en la materia objeto de debate, y mantener un tono mesurado, cortés y constructivo; y si las intervenciones son percibidas como importantes para el logro de los objetivos del grupo.
- *Consideración de la competencia comunicativa en la función de tutor* (ítems v15, v16 y v17). Por último, se consideró específicamente esta competencia para facilitar los procesos de empatía, confianza e intercomunicación propios del buen desempeño de la función tutorial. En este caso se incluyeron competencias concretas como saber atender e interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante las entrevistas, saber planificarla sistemáticamente o crear un ambiente propicio a la relación interpersonal.

En torno a estos bloques de contenido se les proponía a los entrevistados que se posicionasen y valorasen —mediante una escala tipo Likert (graduada de uno a cinco)— en qué medida:

- considera importante esta competencia en la formación de los futuros docentes (ítem v2);
- *fomenta* en su materia estas habilidades (ítems v3, v6, v9, v12 y v15);
- alcanzan esta competencia los estudiantes de su materia (ítems v4, v7, v10, v13 y v16);
- estima que se debería *atender* esta competencia en la carrera (ítems v5, v8, v11, v14 y v17).

Los análisis de información realizados son los descriptivos básicos, por dimensiones de estudio, junto a otros cruces y correlaciones de variables mediante análisis de correlaciones y contingencias.

Se aseguró la validez y fiabilidad del cuestionario con los métodos más utilizados por los investigadores sociales (Cea D'Ancona, 2001; McMillan y Schumacher, 2005): análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, alfa de Cronbach si se elimina un elemento, prueba de las dos mitades, prueba KMO y prueba de Bartlett del análisis factorial, todo ello mediante el empleo del paquete estadístico SPSS 14.0. También se siguió un proceso para asegurar su fiabilidad y validez (de contenido), utilizando un proceso Delphy. Y, por último, consideramos igualmente interesante el análisis factorial para comprobar el grado de correlación de las variables y si es consistente la estructura interna de la prueba, mediante el análisis de componentes principales.

Para obtener mayor consistencia en los resultados, se optó por triangular los datos con otros análisis complementarios (Villa *et al.*, 2003), a fin de conseguir una mejor comprensión de la compleja realidad. Para ello se utilizaron dos fuentes:

1. Un cuestionario a los estudiantes para conocer su percepción sobre el grado de dominio que tienen en dicha competencia; y
2. Un análisis de contenido para conocer cómo están contempladas las competencias comunicativas en las programaciones de todas las asignaturas impartidas en el Magisterio de la UGR.

En el primero de ellos se utilizaron las mismas dimensiones que para el profesorado, aunque con ítems diferentes (Domingo *et al.*, 2010). En cuanto al análisis de los planes de estudio, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 2002), para lo cual se sistematizó la información plasmada en las guías y programaciones didácticas de los contenidos

y de las experiencias y realizaciones dirigidas a capacitar a los futuros licenciados en competencia comunicativa. En este artículo sólo se muestran a modo de contraste o complemento, no como presentación propiamente dicha.

RESULTADOS

Sobre la fiabilidad y consistencia de la prueba

Como se puede comprobar en la siguiente tabla síntesis, se alcanzó un adecuado (suficiente) nivel de fiabilidad para el objetivo de investigación propuesto y para el uso que se iba a hacer de la información como indicador para promover el debate informado.

Tabla 1. Análisis de validez y fiabilidad del cuestionario a profesores

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.546
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	659.415
	gl	105
	Sig.	.000

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	152	100.0
	Excluidos (a)	0	.0
	Total	152	100.0

(a) eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach	N de elementos
.636	.651	16

Alfa de Cronbach si se elimina un elemento: todos entre 0.592 y 0.681

En cuanto al análisis factorial, éste señala que el cuestionario es coherente y sus variables están bien diseñadas y agrupadas. En la matriz de este análisis factorial se observa que entre sólo cinco componentes se explica el 65 por ciento

de la muestra. Y, de ellos, el primero supera el 25 por ciento y entre los tres primeros el 42 por ciento. Esta buena consistencia se ve reforzada en la medida en que las variables se agrupan de modo similar a lo diseñado en la prueba.

Tabla 2. Varianza total explicada (a)

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.768	25.122	25.122	3.768	25.122	25.122	2.332	15.546	15.546
2	1.922	12.815	37.937	1.922	12.815	37.937	2.092	13.947	29.493
3	1.590	10.603	48.540	1.590	10.603	48.540	1.921	12.805	42.298
4	1.264	8.429	56.969	1.264	8.429	56.969	1.812	12.079	54.378
5	1.229	8.191	65.160	1.229	8.191	65.160	1.617	10.782	65.160
6	.885	5.897	71.057						
7	.808	5.390	76.447						
8	.772	5.148	81.595						
9	.725	4.836	86.431						
10	.576	3.839	90.270						
11	.473	3.156	93.426						
12	.311	2.075	95.501						
13	.288	1.920	97.421						
14	.231	1.539	98.960						
15	.156	1.040	100.000						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a) Sólo aquellos casos para los que $v_2=5$ serán utilizados en la fase de análisis.

En cuanto a la descripción de los componentes, conviene señalar para los objetivos de la investigación lo siguiente:

Componente 1, compuesto principalmente por las variables v_5 , v_{11} , v_{13} y v_{17} , que son las que se corresponden con los ítems que preguntan “en qué medida se debería *dedicarle atención a* esta competencia en la carrera”. Aunque se echa en falta la variable v_8 , también formulada en este sentido, los resultados muestran que son más competentes como receptores, por lo que coherentemente no lo agrupa con la necesidad de trabajar en clase esa competencia, y sí lo hace en el *componente 4* (junto con la variable v_6). En cuanto al porcentaje de explicación del cuestionario, este componente tiene

un peso de un cuarto de la prueba, lo que reafirma la necesidad de trabajar mucho más la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (salvo como receptor) de forma sistemática en el periodo de formación inicial de los maestros.

Componente 2, formado por los ítems v_4 y v_{10} , señala la consistencia entre el grado de competencia alcanzado como emisor y el necesario para ser profesor. Es decir, el profesorado estima que el futuro profesor debe ser buen emisor.

Componente 3, este grupo de ítems pregunta y agrupa las variables referidas a si se *fomenta* en clase la competencia comunicativa para ser profesor en ámbitos específicos, tanto para dirigir actividades de grupo con

Tabla 3. Matriz de componentes rotados (a,b)

	Componente				
	1	2	3	4	5
v5	.757	-.009	.211	-.078	-.231
v11	.672	-.167	-.368	-.172	-.027
v17	.633	-.008	-.169	.154	.262
v13	-.577	.329	.048	.154	.308
v4	-.029	.879	.113	-.218	.079
v10	-.056	.773	.006	.243	.038
v7	-.318	.585	-.134	.296	-.139
v9	.161	.187	.676	.381	-.043
v12	-.342	-.210	.657	-.106	.116
v15	.058	-.087	.594	-.156	.534
v14	.380	-.238	-.514	-.461	.060
v6	.135	-1.39E-005	.089	.755	.148
v8	.377	-.158	-.008	-.726	-.065
v16	-.072	-.045	-.033	.112	.852
v3	-.111	.271	.405	.179	.563

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser.

a) La rotación converge en 12 iteraciones.

b) Sólo aquellos casos para los que $v_2=5$ serán utilizados en la fase de análisis.

padres y colegas como para ser tutor. Evidentemente, el profesorado entiende que este grupo es consistente y así lo muestran sus respuestas.

Componente 4, formado por las variables v6 y v8. Ambas son muy significativas y de signo contrario, lo que muestra que no hay que *promover* específicamente a la competencia comunicativa como receptor en clase, puesto que consideran que tienen suficiente habilidad en este ámbito.

Componente 5, agrupa los valores entre el grado de competencia comunicativa como emisor que se *estudia* en las materias de la carrera, y el grado de logro en la competencia comunicativa necesaria para ejercer como tutor, lo que pareciera establecer una relación directa entre ambos componentes.

Descriptivos básicos

Preguntado el profesorado sobre qué *grado de importancia cree que tiene la competencia comunicativa en el buen desarrollo de la función docente de un maestro*, se observó una altísima valoración, resultando un rango de puntuación —con un nivel de confianza de 95 por ciento— entre 4.82 y 4.97. Esto muestra que el profesorado está muy interesado en el tema, que se comprometió con el cuestionario y que consideraba la temática como pertinente.

Los resultados sobre las variables que afectan a competencias generales, como emisor y receptor de mensajes, señalan que el profesorado presta una “no generalizada” o “escasa” atención en su materia al desarrollo de esta competencia en sus estudiantes, lo que se traduce en una baja percepción de logro de la misma y una obvia conciencia de que en los nuevos planes de estudio debe ser

trabajada con muchísima mayor atención y profundidad.

En cuanto a las respuestas sobre la *competencia como buen emisor*, se obtuvieron diversos resultados. En este sentido, 43.4 por ciento del profesorado afirma no saber decantarse sobre si *atiende* o no suficientemente este aspecto, aunque también resultan significativos los valores 2 (insuficiente) y 4 (adecuado), que representan 26.3 y 27.6 por ciento, respectivamente. Pese a ello, cuando valoran en qué medida alcanzan esta competencia sus estudiantes, lo hacen de una forma más negativa: porcentualmente hablando, la variable 2 (poco/insuficiente) obtiene un 47.4 por ciento y destaca también el valor 3 (sin clara opinión), que asciende a 32.9 por ciento. Este hecho de “escaso dominio” es respondido de forma que 76.6 por ciento del profesorado estima que en los nuevos planes de estudio se debería trabajar bastante esta habilidad.

En cuanto a la *competencia de los maestros en formación como receptores de información*, cabe señalar que afirman *fomentar* y desarrollar en sus alumnos esta habilidad en el curso de su materia de manera suficiente. Nuevamente, 50 por ciento de los informantes no tiene opinión clara sobre si está suficientemente trabajada esta competencia en sus materias. Sólo 27.6 por ciento se decanta claramente por señalar que la *atiende* suficientemente. En cambio, su opinión es más determinante cuando muestran una peor percepción del grado de logro de la competencia. En este caso la indefinición baja a 42.1 por ciento del profesorado, mientras que 31.6 por ciento lo considera claramente como insuficiente. Esa competencia insuficiente puede ser un elemento importante e imprevisto a tomar en consideración. A primera vista, podría parecer que con el normal desarrollo de las clases, los estudiantes podrían alcanzar la capacidad de escucha activa, lo que puede poner también en cuestión la preparación predominantemente trasmisiva imperante en muchas materias. La consecuencia vuelve a

ser que 69.1 por ciento del profesorado afirma que esta cuestión debe estar presente en los nuevos planes de estudio.

Entrando en las dimensiones más específicas, directamente relacionadas con la función docente, los datos reinciden en los resultados. En cuanto a *las competencias comunicativas para conseguir una cierta empatía, interacción y cercanía en los mensajes hacia el alumnado, a fin de facilitar la labor educativa*, hay que señalar que los consultados no muestran una clara opinión sobre si durante sus clases se *estudia* o no esta competencia. El 44.7 por ciento del profesorado no tiene un claro posicionamiento al respecto. Los resultados están muy polarizados, con una consideración de insuficiente en 23.7 por ciento de los casos, frente al 22.4 por ciento que sí afirma trabajarla. Sin duda, ello también se traduce en las opiniones del profesorado a la hora de enjuiciar el grado de logro de los estudiantes en esta competencia, puesto que las valoraciones se agrupan de manera similar a la anterior, siendo el valor sin tendencia (opinión 3) el mayoritario, pero a diferencia del ítem anterior, la variable 2 (baja) tiene un porcentaje de 38.2 por ciento, mucho mayor que el valor 4 (suficiente). En cuanto a la opinión sobre *en qué medida estima que se debería fomentar esta competencia en la carrera*, 73.7 por ciento creen “muy necesario” contemplar el trabajo y desarrollo de esta competencia comunicativa específica, porcentaje al que hay que sumar un 17.1 por ciento que lo considera “bastante necesario”.

La opinión sobre la presencia real en clase, grado de logro de los estudiantes y necesidad de estar en los nuevos planes de estudios de la *competencia comunicativa para reuniones con padres o colegas* corroboran los resultados. La respuesta sin una clara opción es la más señalada: 43.4 por ciento de las ocasiones. Si se acumulan las tendencias, de una parte las puntuaciones positivas (suficiente y bastante), y de otro las negativas (poco o nada), se observa una ligera ventaja de las segundas (con una suma porcentual de 31.6 por ciento), frente a

las primeras (con unos valores acumulados de 25 por ciento). Pero cuando hablan de grado de logro, los resultados son tajantes. Cabría destacar al respecto que 10.5 por ciento de los encuestados afirma claramente que no lo tienen, al que habría que añadir un 60.5 por ciento de las respuestas que lo valora deficientemente, frente a sólo 5.2 por ciento de las respuestas con una valoración positiva al respecto. Obviamente, demandan la inclusión de esta competencia en los nuevos planes en desarrollo, en situaciones y contextos de trabajo en equipo y frente a otros iguales en un 93.4 por ciento, y nadie opina directamente “no”.

La labor tutorial es otra tarea fundamental en la acción de los docentes. Para facilitar el entendimiento entre docente-alumno se considera importante dominar esta parcela del acto comunicativo. Por ello en los ítems correspondientes se analiza *la competencia comunicativa para el buen desempeño de la función tutorial*. En este caso, admiten trabajarla en clase 23.7 por ciento, frente a 43.4 por ciento que contesta no hacerlo o llevarlo a la práctica de manera

insuficiente. Con estos desarrollos, parecía claro suponer que 42.1 por ciento opinaría que el grado de logro es insuficiente o que un importante porcentaje (14.5 por ciento) lo considerara como nulo, frente a sólo 10.5 por ciento que lo considera adecuado. Obviamente, los entrevistados estiman que se debería *estudiar* específicamente esta competencia en la carrera, con un porcentaje de 78.9 por ciento.

Prueba sobre intervalo de confianza para la diferencia de valores en la respuesta en ítems

En las Tablas 4 y 5 se observan los resultados de las medias de puntuación en la Prueba T y los rangos de puntuación del profesorado en las variables estudiadas, con un índice de fiabilidad de 95 por ciento y una altísima significatividad bilateral. Se analizó un total de 152 cuestionarios a profesores. En ellos se recogen las puntuaciones medias en T y el intervalo de puntuación de confianza de cada ítem, lo cual permite observar el grado de concentración y homogeneidad de la respuesta y la media aritmética de cada puntuación.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados (a,b)

	Prueba T			
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
v2	152	4.8947	.47671	.03867
v3	152	3.0658	.80290	.06512
v4	152	2.5658	.89643	.07271
v5	152	4.7632	.51129	.04147
v6	152	3.2105	.78590	.06374
v7	152	2.8947	.94314	.07650
v8	152	4.6316	.68749	.05576
v9	152	3.1184	.90572	.07346
v10	152	2.6447	.84106	.06822
v11	152	4.6447	.70390	.05709
v12	152	2.8947	.91462	.07419
v13	152	2.3684	.81121	.06580
v14	152	4.4737	.80518	.06531
v15	152	2.7105	1.08957	.08838
v16	152	2.3947	.86245	.06995
v17	152	4.7237	.62187	.05044

Tabla 5. Prueba de intervalo de confianza para la diferencia

Amplitud rango	t	gl	Valor de prueba = 0				
			Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
					Inferior	Superior	
0.15	v2	126.588	152	.000	4.89474	4.8183	4.9711
0.25	v3	47.076	152	.000	3.06579	2.9371	3.1945
0.29	v4	35.288	152	.000	2.56579	2.4221	2.7095
0.16	v5	114.855	152	.000	4.76316	4.6812	4.8451
0.25	v6	50.365	152	.000	3.21053	3.0846	3.3365
0.30	v7	37.840	152	.000	2.89474	2.7436	3.0459
0.22	v8	83.059	152	.000	4.63158	4.5214	4.7418
0.29	v9	42.449	152	.000	3.11842	2.9733	3.2636
0.27	v10	38.768	152	.000	2.64474	2.5099	2.7795
0.23	v11	81.353	152	.000	4.64474	4.5319	4.7575
0.29	v12	39.020	152	.000	2.89474	2.7482	3.0413
0.26	v13	35.995	152	.000	2.36842	2.2384	2.4984
0.26	v14	68.501	152	.000	4.47368	4.3446	4.6027
0.35	v15	30.670	152	.000	2.71053	2.5359	2.8851
0.28	v16	34.233	152	.000	2.39474	2.2565	2.5330
0.20	v17	93.649	152	.000	4.72368	4.6240	4.8233

Estos intervalos de puntuación admiten dos interpretaciones: de un lado, su puntuación directa en el cuestionario, considerándola como media aritmética y puntuación directa del intervalo; a partir de ahí también se trata de verificar la importancia que otorgan a la competencia comunicativa. De otro, el grado de concentración de la respuesta: si los datos están concentrados, eso indica homogeneidad en la respuesta, y si es al contrario, eso expresa que no sería tan importante su consideración, y que habría que contrastarlos y matizarlos de otras maneras. Teniendo en cuenta estos dos tipos de análisis cabrían las siguientes consideraciones:

1. Los profesores otorgan mucha importancia —con una puntuación en todos los casos superior a 4.3— a las variables v2 (grado de importancia otorgada a la competencia comunicativa para la

función docente en magisterio) y v5, v8, v11, v14 y v17 (todas ellas referidas a si se debería trabajar esta competencia). Ello denota que tiene mucha importancia para ellos el trabajo de la competencia comunicativa y que debería *fomentarse* sistemáticamente en su materia y a lo largo de la carrera. Este dato cobra más peso específico en la medida en que coinciden la valoración global de la necesidad y el grado de importancia de *atender* esta competencia con el grado de valor asignado en todos los ámbitos estudiados de la competencia comunicativa (buen emisor, receptor, habilidades comunicativas en clase, en reuniones y como tutor).

2. Asimismo, admiten escasa relevancia a las variables v3, v6, v9, v12 y v15 (todas ellas relativas al trabajo real de la competencia en sus materias). Con

una puntuación media entre 2.7 y 3.2, no saben decir si promueven o no de manera suficiente estas habilidades en clase. Esto es coherente con la opinión expresada en el bloque de respuestas anterior, de cara a una mejora de su práctica, docente y de lo que debería trabajarse en la carrera.

3. También consideran de manera deficiente —con una puntuación en todos los casos inferior a 2.7— las habilidades comunicativas incluidas en las variables v4, v10, v13 y v16 (todas las que valoran el grado de logro). Es decir, la valoración del grado de logro en los estudiantes de esta competencia es insuficiente. Habría que *promoverla* más.
4. No obstante, la habilidad incluida en la v7 está muy próxima al valor de indefinición de respuesta, ya que se obtiene una puntuación media de 2.89. Es decir, sólo en esta variable, referida a las habilidades propias de la competencia comunicativa como buen receptor, es donde se situaron los más próximos al valor suficiente, pero sin llegar a él. Obviamente, están más entrenados para oír y comprender que para dialogar, interactuar, comunicar y exponer.

Análisis de correlaciones

En cuanto a los análisis de correlaciones, contrariamente a lo que pensábamos, se puede colegir que la cuestión “curso en el que imparte docencia” no resulta determinante para la opinión de los docentes. Lo cierto es que gran parte del profesorado imparte docencia en diferentes cursos a la vez, y aunque aparezcan opiniones específicas sobre 1º (36.8 por ciento), 2º (23.7 por ciento) y 3º (35.5 por ciento), no existen correlaciones positivas ni negativas significativas entre ellos. Por tanto, parece que lo más importante es la percepción global del profesorado sobre las competencias comunicativas del alumnado en

la carrera de Magisterio. Pese a ello, cabría destacar que sí comienzan a aparecer correlaciones significativas cuando se agrupan los resultados de los ítems por dimensiones. La primera de ellas consiste en que el profesorado de primero y tercero señalan que no *promueven* la competencia comunicativa, mientras que los de segundo se centran más en el valor 3 (sin opinión). En cuanto a la percepción de logro, es consistente con la opinión negativa generalizada. Y, consecuentemente con ello, todos, prioritariamente los de tercero, señalan que deberían integrarse en sus clases y planes de estudio estas competencias comunicativas.

En cambio, aparecen correlaciones significativas superiores a 99 por ciento en el cruce de variables “grado de importancia que cree tener la competencia comunicativa de los estudiantes de Magisterio para el buen desarrollo de la función docente”, con las variables agrupadas por subdimensiones (“se trabaja en clase”, “percepción de grado de logro en sus estudiantes” y “se debería trabajar o no esta competencia comunicativa en clase”), aunque no aportan información relevante. En efecto, sólo el profesorado que valora en alto grado esta competencia como importante para el desempeño profesional opina, en un 7.3 por ciento de los casos, que *incita* dicha competencia o, en un 59.4 por ciento, no tiene una clara opinión al respecto, mientras que el resto del profesorado sencillamente manifiesta que no la *estimula*. Estos datos son consistentes con la percepción de logro. En cuanto a la percepción de necesidad, en la inmensa mayoría de los casos la competencia comunicativa se percibe como necesaria o muy necesaria. Sólo los que valoraron esta competencia como muy poco significativa en la formación docente se mantienen en esta tesitura. De otro lado, también resulta significativo que, nuevamente, 7.3 por ciento destaca que no deberían incluirse cambios al respecto. Uniendo los resultados de todos estos análisis se podría afirmar que todos consideran

importante incluir estas competencias en los planes de estudio y en los desarrollos de las diferentes materias, si bien hay dos grupos minoritarios con opiniones divergentes: uno que no las considera en absoluto importantes; y otro que sí, y ya las está trabajando, por lo que, aunque por razones bastante distintas, ambos coinciden en no creer necesaria esta inclusión.

Estableciendo la prueba de análisis de correlaciones bivariadas, aparecen siempre como significativas las relaciones que se establecen entre las variables relativas a si se promueve el desarrollo de las competencias comunicativas en su materia con la percepción del grado de logro de la misma. En este sentido, cabe destacar que existe una coincidencia en cuanto a las habilidades referidas al buen emisor, en la medida que los que dicen trabajarlas poco también obtienen bajos resultados y a la inversa. Cuestión ésta que no ocurre con el resto de dimensiones pues, independientemente del grado de trabajo en clase, no se corresponde con la percepción de logro, que casi invariablemente se ubica en el valor negativo (2) o de indeterminación (3), aunque se observa una leve tendencia a obtener puntuaciones más favorables en los que dicen trabajarla (4 o 5). Igualmente ocurre entre *fomentar* las habilidades comunicativas en clase y para preparar reuniones o con habilidades para el desempeño de la tutoría.

Introduciendo la variable de “otro idioma” en la competencia comunicativa, los resultados son aún más demoledores. La realidad es que quienes dicen *promover* en clase la competencia comunicativa en otro idioma son casos aislados, absolutamente testimoniales y no significativos, si se pregunta a profesores que no sean del área. Aunque obviamente —y aquí sí coincide la inmensa mayoría del profesorado— se considera que debería incluirse, tanto potenciando estancias en el extranjero como desarrollando más experiencias de aprendizaje y desarrollo de materias en otros idiomas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque el tema de las competencias es ciertamente controvertido, especialmente en la construcción de planes de estudio (Díaz Barriga, 2006), en este punto nos limitamos a subrayar los hallazgos de nuestro estudio. En este sentido, el profesorado de Magisterio, en sintonía con los nuevos horizontes sobre competencias profesionales, considera que estos planteamientos “competenciales” deben asumirse en esta carrera. Es decir, se debe prestar mayor atención a dotar de conocimientos, técnicas, habilidades, actitudes, contextos y posibilidades para afrontar con éxito situaciones reales de la práctica profesional, lo que sin duda supone un importante reto a la mejora de la práctica docente y la estructuración y desarrollo de los nuevos planes de estudio.

Desde un análisis de las competencias para la profesión docente, y muy particularmente, de la competencia comunicativa para el ejercicio de la enseñanza, se ha constatado, por los resultados obtenidos en esta investigación, que existe una grave desconexión entre la formación inicial recibida en estos ámbitos y lo que se necesita después para el desempeño profesional. Esta baja atención y presencia real en las programaciones docentes y en la percepción de logro en la competencia objeto de estudio puede dar lugar a que no todos los futuros docentes, formalmente competentes en virtud del título profesional adquirido, sean capaces de enfrentar las situaciones cotidianas de interrelación y comunicación eficaz, ni de resolver ciertos problemas reales en estos ámbitos asociados a su profesión. *Que el profesorado esté muy interesado en el tema no implica que mantenga una atención preferente desde su materia de estudio*, lo que constituye una muestra más del síntoma que aqueja a la formación superior en el ámbito de las competencias profesionales (Fernández, 2009).

Como el objetivo de investigación era más ilustrar una problemática que describir *in extenso* panorámicas presumibles y poco

alentadoras, la principal aportación del trabajo es ofrecer una nueva perspectiva a los actuales debates sobre planes de estudios y su transferencia a programas particulares y guías didácticas. En este sentido, insistimos en la conveniencia de reparar sobre este tema y, como se viene mostrando en otras publicaciones acerca de qué tanto se trabajan las competencias profesionales en los estudios universitarios, queremos poner de manifiesto que el abordaje de esta competencia profesional en los planes de estudio o en situaciones reales o simuladas de enseñanza-aprendizaje es más un deseo o creencia que una auténtica realidad. En efecto, *el profesorado desconfía del nivel de logro alcanzado por sus alumnos en el dominio de la competencia comunicativa, y es consciente de que merece una mayor atención en los nuevos planes de estudio, a sabiendas de que evaluar la capacidad lingüística no es tarea fácil, por cuanto la competencia comunicativa sobrepasa los aspectos gramaticales y de léxico e involucra el comportamiento del hablante, según su propio contexto* (Vine y Ferreira, 2012). El tema del trabajo reglado y sistemático de las competencias profesionales es aún débil en nuestro contexto, y se han dejado las competencias generales y básicas (como es la comunicativa) a la formación implícita (Pourtois y Desmet, 2006), dada por supuesto y, por tanto, olvidada y sujeta a los mil influjos del currículo oculto.

De ahí la importancia de modificar la formación del profesorado, que ha de progresar *desde una educación centrada en contenidos a una educación orientada hacia el aprendizaje de competencias* (Cantón *et al.*, 2011; Vine y Ferreira, 2012), aunque sin ignorar la formación académica que proporciona conocimientos técnicos basados en resultados de investigación (Pérez García, 2008). La profesionalización del profesorado no puede limitarse a aspectos técnicos de la función docente, sino que ha de plantearse un desarrollo profesional más amplio, *que propicie espacios de reflexión y crítica sobre procesos de formación, condiciones*

laborales y variables del proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo la formación del profesor como investigador de su práctica profesional (García y Marín, 2011).

Pero la competencia comunicativa no es una virtud innata, y puede y debiera ser trabajada (Núñez y Del Moral, 2010; Vine y Ferreira, 2012). De ello ya se hacen eco las “competencias básicas” para la ciudadanía, y es posteriormente apostillado en las diferentes taxonomías de competencias profesionales para la docencia. El trabajo de esta competencia en el aula debe abandonar lo testimonial y anecdótico para asegurar una formación más profesionalizadora y transferible a la realidad, haciendo explícitos aquellos contenidos y aprendizajes básicos que son imprescindibles para un buen desempeño docente.

Convendría señalar también que se trata de una competencia general que no puede quedar a merced de la generosidad de las distintas materias, en tanto que importante contenido transversal, sino que debe comprometer a las diversas materias a incorporar de forma explícita en sus programas el desarrollo de contenidos y tareas concretas. En este sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa en educación ha de ser percibido como algo “nuclear” al propio proceso de aprendizaje y quedar plenamente vinculado con el desarrollo de otras tareas y competencias (como trabajo en equipo, por ejemplo), además de desarrollarse y apoyarse en contenidos relevantes de diferentes materias (didácticas —con énfasis en la general y en las de las lenguas—, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación), así como en el uso funcional de situaciones de comunicación en otros idiomas. *Sorprende, sin embargo, que el profesorado admita que la atención de la competencia comunicativa en otras lenguas sea prácticamente testimonial, aun reconociendo su relevancia en la formación de los futuros docentes.*

Los resultados ponen de manifiesto que el diagnóstico que percibe el profesorado

coincide con los diferentes informes de expertos y con los planteamientos de formación inicial de maestros, en los que se muestran los perfiles competenciales que se describen para el buen ejercicio de la docencia. Dentro de estos perfiles profesionales, ambos defienden que las competencias comunicativas resultan ineludibles en la formación inicial de los estudiantes, por lo que obviamente deben abordarse en clase e incorporarse en los nuevos planes de estudio. Pese a ello, el profesorado manifiesta *atenderlas* poco y, globalmente, percibe un insuficiente nivel de logro por parte de su alumnado. Se admite que, en general, no son ni suficiente ni adecuadamente trabajadas en las aulas, lo que representa un claro síntoma del gran reto al que se enfrentan los nuevos títulos de grado de Magisterio.

En cambio, el profesorado de Magisterio considera que el tema de las competencias comunicativas constituye un objetivo de mejora en los próximos planes de estudio y en las nuevas programaciones didácticas que se lleven a cabo desde ellos. Esta conciencia y debate emergentes pueden ser el germen que nos aproxime a los cambios que deben acometerse (Fullan, 2007). Por ello, este trabajo puede ser una excusa estratégica para iniciar y dinamizar procesos de reflexión profesional e institucional sobre la pertinencia y el grado de logro alcanzado en la competencia comunicativa, así como abrir vías de análisis de algunas malas prácticas docentes (García, 2008) que pudiesen generarse en referencia a ella. Todo ello se convierte en potente herramienta de cambio y profesionalización (Gauthier, 2006; Perrenoud, 2007; Tejada, 2009; AGAEVE, 2010; Danielson, 2011; Cantón *et al.*, 2011; García y Marín, 2011), en la que habrá que caminar paso a paso y crear confianza. Sin esta reflexión y confianza se pueden lanzar mensajes y propuestas poco convincentes, que forjen nuevas inseguridades y refuercen las viejas rutinas y presupuestos.

El cambio y, en consecuencia, los nuevos estudios que se desarrollen, aterricen y

complementen a éste deben instaurarse sobre sistemas y criterios de acreditación de competencias basados en evidencias de investigación y su correspondiente comprobación eficaz en cuanto a niveles de logro en tareas concretas (Elmore, 2003; Pérez García, 2008), no para estandarizar sino para poder establecer una mejora apoyada en una rigurosa evaluación “formativa”, que identifique debilidades y fortalezas y alumbrar vías de superación. Pero en nuestro caso, es pertinente señalar una debilidad del estudio. Investigar sobre percepciones y creencias muestra una tendencia que es, sin duda, un buen indicador, pero no una evidencia constatable. En consecuencia, serán necesarias otras fuentes de evidencia posteriores que indiquen los niveles de logro en tareas concretas y en situaciones de comunicación profesional, para actuar con mayor cordura sobre potencialidades y debilidades puestas en práctica.

Lo cierto es que el proceso de definición del EEES, desde la declaración inicial de Bolonia, señala que en el proyecto de construcción de una nueva ciudadanía, el conocimiento, y por tanto, la universidad, constituyen componentes indispensables para otorgar a sus ciudadanos las competencias necesarias que les permitan afrontar los retos del nuevo milenio.

Podemos afirmar que cada vez cobra más fuerza hablar y repensar las competencias profesionales en el ámbito universitario; y en ese sentido la formación del profesorado no es una excepción. La revisión de planes de estudio debe hacerse abordando esta cuestión, con base en evidencias. No obstante, los resultados no pretenden ser extrapolables ni generalizables: el hecho de que los datos empíricos se deriven de la percepción de los profesores es una limitación que cabe advertir; sin embargo, en el ámbito de estudio en el que se inscribe esta investigación es muy importante contar con una panorámica de la situación para que el plantel docente tome en consideración esta problemática y, con base en las evidencias mostradas, actúe en consecuencia. En este

sentido, este estudio exploratorio puede ser completado recurriendo a otras poblaciones y muestras más numerosas de profesorado universitario.

REFERENCIAS

- ABBOTT, Ian y Prue Huddleston (2000), "Standards, Competence and Knowledge: Initial teacher training and business", *International Journal of Value-Based Management*, vol. 13, núm. 3, pp. 215-227.
- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) (2010), "Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía", Sevilla, AGAEVE (borrador).
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005), *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*, en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (consulta: 12 de abril de 2012).
- Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Cataluña (AQU) (2003), *Educación superior y trabajo en Cataluña*, Barcelona, AQU.
- BOLÍVAR, Antonio y Jesús Domingo (2004), "Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España", *Perspectiva Educativa*, núm. 44, pp. 11-36.
- CAMACHO, Salvador, Francisco Martínez y Ana María Mendías (1999), "La comunicación en las organizaciones educativas", en Manuel Lorenzo, José Antonio Ortega y Eudaldo Corchón (coords.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 297-304.
- CAMACHO, Salvador y Óscar Sáenz (2000), *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*, Alcoy, Marfil.
- CANTÓN, Isabel, Ruth Cañón y Ana Rosa Arias (2011), "Las competencias profesionales normativas en la formación de los maestros de educación primaria", en Javier Maquilón, María Paz García y María Luisa Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 515-524.
- CASTELLÁ, Josep M., Salvador Comelles, Anna Cross y Montserrat Vilà (2007), *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*, Barcelona, Graó.
- CEA D'Ancona, María Ángeles (2001), *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- Comisión Europea (2008), "The European Qualifications Framework (EQF)", en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm (consulta: 1 de julio de 2012).
- Consejo Europeo (2006), "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)", en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> (consulta: 15 de mayo de 2012).
- DANIELSON, Charlotte (2011), *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Serie Documentos PREAL núm. 51.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- DOMINGO, Jesús, José Luis Gallego, Ignacio García y Antonio Rodríguez (2010), "Competencias comunicativas de maestros en formación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 303-323, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf> (consulta: 20 de junio de 2012).
- ELMORE, Richard (2003), "Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 7, núm. 1-2, pp. 9-48, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf> (consulta: 16 de mayo de 2012).
- FERNÁNDEZ, Eduardo (2009), "El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 151-160, en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873240.pdf (consulta: 18 de junio de 2012).

- FULLAN, Michael (2007), *El cambio educativo con creces*, Madrid, Akal.
- GARCÍA, Emilio y Pilar Marín (2011), "La responsabilidad moral del profesor ante el EEES", en Javier Maquilón, María Paz García y María Luisa Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 581-590.
- GARCÍA, Jorge (2008), "Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras", *Porta Linguarum*, núm. 10, pp. 101-114, en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/8%20Jorge%20Garcia.pdf (consulta: 17 de junio de 2012).
- GAUTHIER, Clermont (2006), "La política sobre formación inicial de docentes en Québec", *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 165-185.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2003), *Marco para la buena enseñanza (MBE)*, Santiago de Chile, C&C Impresores Ltda.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación (2009), *Marco español de cualificación para la enseñanza superior (MECES)*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Québec-Ministere de L'éducation (ME) (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- HABERMAS, Jürgen (2002), *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*, Barcelona, Paidós.
- IMBERNÓN, Francisco (2007), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- Initial Teacher Education (ITE) (2000), "The Standard for Initial Teacher Education in Scotland", Initial Teacher Education (ITE) in Scotland, Quality Assurance Agency for Higher Education, en: <http://www.scotland.gov.uk> (consulta: 12 de junio de 2012).
- KRIPPENDORFF, Klaus (2002), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- LEBRUN, Monique y Gratien Prefontaine (1999), "La langue de l'enseignant: déficit social et préoccupations institutionnelles", *Terminogramme. Bulletin de Recherche et D'information en Aménagement linguistique et en Terminologie*, núm. 103-104, pp. 91-92.
- LOHR, Sharon L. (2000), *Muestreo: diseño y análisis*, México, International Thomson Editores.
- MARTINET, Marielle Anne, Danielle Raymond y Clermont Gauthier (2004), *Formación de docentes. Orientaciones y competencias profesionales*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MCMILLAN, James H. y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid, Pearson Addison Wesley.
- NAVÍO, Ana (2005), *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Barcelona, Octaedro.
- NÓVOA, Antonio (2002), *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa, Educa.
- NÚÑEZ, María Pilar y Cristina del Moral (2010), "Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar", *Lenguaje y Textos*, núm. 23, pp. 91-97.
- PÉREZ García, María Paz (2008), "Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial", *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 343-367.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- PERRENOUD, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.
- POURTOIS, Jean-Pierre y Huguette Desmet (2006), *La educación implícita*, Madrid, Editorial Popular.
- SANZ, Gloria (2005), *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*, Barcelona, Graó.
- TEJADA, José (2009), "Competencias docentes", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 2, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL1.pdf> (consulta: 20 de junio de 2012).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007), *Models Performance Management Policy for Schools*, Londres, TDA.
- VILLA, Aurelio, Manuel Álvarez y José Ignacio Ruiz (coords.) (2003), *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socio-educativa*, Bilbao, Mensajero.
- VINE, Ana y Anita Ferreira (2012), "Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación", *Revista de Lingüística y Teoría Aplicada*, vol. 50, núm.1, pp. 139-160.

ANEXO I
PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO

Con este cuestionario se quiere determinar en qué medida cree usted que los alumnos de Magisterio están preparados en estas competencias y qué lugar ocupan en el desarrollo de su asignatura

Señale a continuación rodeando con un círculo la opción(es) correspondiente(s)

Su asignatura (s) de Magisterio es(son) de	1ª	2º	3º
--	----	----	----

Para responder a las siguientes cuestiones marque una X en la casilla correspondiente de acuerdo con las 5 claves que se reseñan a continuación:

1. No/nulo	2. Poco/insuficiente	3. Sí/Suficiente	4. Bastante/elevado	5. Siempre/muy elevado
------------	----------------------	------------------	---------------------	------------------------

	1	2	3	4	5
¿Qué grado de importancia cree que tiene la competencia comunicativa en el buen desarrollo de la función docente de un maestro/a?					

En los siguientes ítems, le solicitamos que valore en qué medida las siguientes dimensiones de la competencia comunicativa están presentes en la formación de los futuros maestros y maestras.

1. Competencias comunicativas para formar como buen EMISOR. Señale las respuestas según las claves arriba indicadas.

	1	2	3	4	5
¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen emisor?					
¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

2. Competencias comunicativas para formar como buen RECEPTOR. Señale las respuestas según las claves.

	1	2	3	4	5
2.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen receptor?					
2.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
2.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

3. Competencias comunicativas para formar como buen PROFESOR en el aula. Señale en qué medida son representadas estas habilidades en su asignatura

	1	2	3	4	5
3.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para preparar a los profesores?					
3.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
3.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

4. Competencias comunicativas para mantener REUNIONES con padres o colegas. Señale en qué medida cree que sus poseen las habilidades o competencias que se atribuyen al buen participante en reuniones

	1	2	3	4	5
4.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para participar en reuniones?					
4.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
4.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

5. Competencias comunicativas para desarrollar una adecuada función de TUTOR. Señale en qué medida cree que sus alumnos se hallan en condiciones de aplicarlas.

	1	2	3	4	5
5.1. ¿Trabaja en su materia estas habilidades para ser un buen tutor?					
5.2. ¿En qué medida alcanzan esta competencia los estudiantes?					
5.3. ¿En qué medida estima que se debería trabajar esta competencia en la carrera?					

Entre el autodidactismo, la solidaridad y la certificación

Procesos de estudio de las matemáticas en cuatro *plazas comunitarias* del INEA

ALICIA ÁVILA*

A través de un estudio empírico conocimos las formas que toman los procesos de estudio de las matemáticas en cuatro *plazas comunitarias* coordinadas por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). El modelo Educación para la Vida y el Trabajo es el marco orientador de las acciones, pero en los hechos, la actividad matemática se guía por un *contrato didáctico institucional de orientación certificadora* que encamina la actividad hacia la resolución de exámenes y la acreditación. El proceso de estudio que tiende a dicho fin se sustenta en el autodidactismo y la solidaridad social. La indagación muestra cómo la certificación y sus metas reorientan y desplazan los objetivos institucionales formales y afectan los procesos de estudio de las matemáticas, de por sí empobrecidos en virtud de los dos pilares que constituyen su sustento.

By way of an empirical study, the author investigated the study procedures of the Mathematics courses in four community halls coordinated by the Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (National Institute for Adult Education-INEA). The Education for Life and Work model is the guiding framework for the actions taken, though in reality, the mathematics activities are guided by an 'institutional didactic contract,' providing certification for the said activities and guiding the course content towards the objective of examinations and accreditation. The study process leading to the certification is based on self-directed learning and social solidarity. The investigation shows that certification—together with personal goals—reorient the formal institutional objectives, thus affecting the study of mathematics, already impoverished by the two pillars that constitute their livelihood.

Palabras clave

Educación básica
Educación matemática
Contrato didáctico institucional
Autodidactismo
Jóvenes y adultos
Prácticas educativas
Procesos de certificación

Keywords

Basic education
Mathematics education
Institutional teaching contract
Self-directed learning
Youths and adults
Educational practices
Certification processes

Recepción: 15 de mayo de 2012 | Aceptación: 13 de septiembre de 2012

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora titular de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco (México). Líneas de investigación: aprendizaje y enseñanza de las matemáticas elementales en contextos escolares, de alfabetización y diversidad étnica y cultural. Publicaciones recientes: (2013), "Conocimientos en construcción sobre los números decimales: los resultados de un acercamiento conceptual", *Annales de didactique et des sciences cognitives*, vol. 18, pp. 29-59; (2012), "Estudiar matemáticas en una primaria nocturna. Logos y praxis en un proyecto con orientación social", *Educación Matemática*, vol. 24, núm. 2, pp. 37-60. CE: aliavi@prodigy.net.mx

INTRODUCCIÓN¹

En la segunda mitad del siglo XX, surgió en México una educación de adultos inspirada en la idea de educación permanente, donde las nociones de calendario escolar, horario de clases, profesor y alumno fueron modificadas (Ley Nacional de Educación de Adultos, 1975; Torres Septién, 1994). Esta modalidad permitió que la labor educativa prescindiera de docentes que dominan su materia y se apoyara en el trabajo solidario de *asesores del aprendizaje*. También fueron modificados los materiales educativos y los métodos para sustentar el aprendizaje de las personas. La modalidad inicialmente se desarrolló con la participación de diversos organismos e instituciones, pero fue el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) el que cobijó definitivamente el nuevo modelo educativo (Torres Septién, 1994: 626 y ss.). Las acciones de ese periodo se desarrollaron con el apoyo de libros especialmente preparados para este sector de población, los llamados libros PRIAD (Primaria Intensiva para Adultos) y los de secundaria abierta, que fueron elaborados en el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación. Posteriormente, ya en el INEA, se diseñaron otros modelos educativos, y en el año 2000 se inició la implantación del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT), que aún continúa vigente (Castro y De Anda, 2007).

Hace tiempo existe consenso internacional respecto de que la lectura, la escritura y las matemáticas son elementos imprescindibles en la educación básica de las personas. Hoy,

aunque esa tríada se considera insuficiente para lograr la formación de ciudadanos, conserva su protagonismo en la educación básica para jóvenes y adultos en el mundo (Singh, 2007). Es por ello que en el MEVYT las matemáticas mantienen un papel relevante, al grado de constituir un eje de estudio obligatorio en el que se promueven las siguientes habilidades o competencias:

- Resolución de problemas.
- Comunicación de ideas matemáticas.
- Razonamiento matemático.
- Participación (Amador *et al.*, 2006).

Para desarrollar dichas competencias, las sugerencias que se dan al asesor reconocen los saberes que se han construido en la vida y buscan su armonización con los que se aprenden institucionalmente; van desde recuperar las experiencias matemáticas de las personas y vincular los conocimientos escolares con las actividades y problemas que se enfrentan cotidianamente, hasta evaluar y comparar las diversas estrategias de resolución de los problemas compartiendo las dudas y las certezas con otros estudiantes (Amador *et al.*, 2006).

Estos objetivos y estrategias están en armonía con los planteamientos más actuales en didáctica de las matemáticas. Sin embargo, en los centros educativos visitados durante la investigación que sustenta este artículo, los procesos de estudio de las matemáticas no tienen lugar de la manera prevista. El hecho es natural en la implementación de cualquier plan o programa educativo, pero en las *plazas comunitarias*² varios elementos hacen peculiar su puesta en

1 Este artículo está basado en datos recolectados durante la investigación “Matemáticas en la educación de jóvenes y adultos: estudio a través de la voz y el saber de sus usuarios” (la referencia completa se encuentra en el apartado de Referencias).

2 Los datos que dan pie al artículo se colectaron en cuatro centros educativos llamados “plazas comunitarias”, ubicados en un estado del centro de México. Estas plazas se localizan en todo el territorio nacional y forman parte del sistema de educación de jóvenes y adultos coordinado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Las plazas ofrecen el servicio de educación básica y forman parte de las “nuevas fórmulas del combate al rezago educativo”, pues brindan espacios dignos con material educativo integral y de alta calidad, presentado en papel, formatos electrónicos y en línea (INEA, 2012). Se visitaron dos plazas urbanas —una en la capital del estado y otra ubicada en un poblado de aproximadamente 10 mil habitantes— y dos ubicadas en el medio rural. Se tomaron notas de campo, se entrevistó a 18 jóvenes y adultos “usuarios” del servicio y a los asesores del aprendizaje de las plazas. A los usuarios también se les plantearon, individualmente, problemas matemáticos vinculados al currículo y a su experiencia de vida.

práctica: a) la idea de que las personas pueden aprender las matemáticas escolares de manera autodidacta; b) el hecho de que los educadores (asesores del aprendizaje) no son profesionales de la docencia, sino simplemente personas interesadas en ayudar a otros a estudiar; c) la incorporación de exámenes nacionales aplicados por terceros y que son paso obligado hacia la certificación de los conocimientos adquiridos en el tránsito escolar.

Toma entonces relevancia preguntarse:

- ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de estudio de las matemáticas en un contexto sustentado en el autodidactismo y la solidaridad social?
- ¿Qué papel juegan los asesores del aprendizaje y los materiales producidos por el INEA para apoyar el proceso de aprender las matemáticas escolares?
- ¿Qué tanto y en qué sentido los procesos de estudio de esta disciplina oficialmente promovidos han sido afectados por el hecho de estar centrados en la certificación y la acreditación?

En los párrafos siguientes se dan elementos de respuesta a estas preguntas. Se expone cómo se llevan a cabo los *procesos de estudio de las matemáticas* en los centros educativos visitados, cómo colaboran los asesores en dicho proceso y cómo el *contrato didáctico institucional de orientación certificadora* afecta el conjunto de la actividad matemática que tiene lugar en la institución.

PRECISIONES CONCEPTUALES

Antes de proceder al análisis de los datos cabe mencionar que las principales nociones utilizadas para realizar dicho análisis derivan de la teoría antropológica de lo didáctico. Se trata de las nociones de *proceso de estudio* y de *contrato didáctico institucional*.

En el marco de esta teoría, la palabra *estudio* refiere a un proceso constituido por

una serie de actividades y tareas de diversa índole orientadas a que el estudiante logre los aprendizajes institucionalmente previstos (Chevallard, 1999; Chevallard *et al.*, 1998). En esta perspectiva, la enseñanza es sólo un medio, una ayuda al aprendizaje, pues las actividades y tareas que tienden a lograrlo pueden hacerse con ayuda del profesor o en solitario, de manera independiente o en grupo, dentro o fuera de la institución. Todo depende de la concepción de estudio que se sustente en ella (Chevallard, 1999).

La segunda noción que servirá como herramienta de análisis es la de contrato didáctico institucional que, de acuerdo con Chevallard:

...está constituido por un conjunto de cláusulas que distribuyen las responsabilidades recíprocas en el juego que se establece en cada institución docente entre los estudiantes, el conocimiento matemático y el profesor, como director del proceso de estudio (Chevallard, 1992, cit. por Bosch *et al.*, 2004: 210).

Este concepto permite extender la mirada al conjunto de la institución, identificar las reglas explícitas e implícitas que la regulan, así como los efectos que éstas tienen sobre la actividad que se realiza para hacer que los estudiantes alcancen los aprendizajes previstos.

EL REFERENTE DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO: UN CURRÍCULO QUE VINCULA LA ESCUELA CON LA VIDA

En las *plazas comunitarias* —ubicadas a lo largo y ancho del país, tanto en el medio urbano como en el rural— se ofrecen la primaria y la secundaria y la actividad supuestamente se realiza conforme al modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

El MEVyT es un modelo educativo creado específicamente para las personas adultas que no cursaron la educación básica en la infancia;

busca que éstas desarrollen competencias y habilidades básicas, fortalezcan sus valores como mexicanos y aborden conocimientos que les son de interés para resolver problemas cotidianos. La propuesta educativa constituye un trayecto equivalente a la educación primaria y secundaria y se presenta en módulos temáticos obligatorios, así como otros diversificados que se cuentan por decenas. Con tal diversidad se busca ofrecer opciones de estudio conforme a los intereses de la población que solicita este servicio educativo (Castro y De Anda, 2007).

No obstante el interés por responder a las diferencias, los módulos obligatorios utilizan materiales únicos, independientemente de la población a la que se dirijan. Como ya se dijo, entre los módulos obligatorios están los de matemáticas, cuyo objetivo formal es que las personas aprendan a partir de resolver problemas vinculados con su vida familiar, social y laboral. Al realizar las actividades propuestas en los módulos, se espera que *el usuario* contraste la experiencia que ha acumulado en su vida con la información presentada en los materiales y la comparta con otros usuarios (Amador *et al.*, 2006).³ A partir de tal idea, en el MEVYT, el proceso de aprendizaje de las matemáticas se plantea en tres momentos:

- El primer momento consiste en la recuperación de saberes, conocimientos y experiencias que poseen las personas jóvenes y adultas con relación al contenido a tratar.
- El segundo momento consiste en la búsqueda y análisis de nueva información, reflexión y confrontación con lo que ya se sabe. Incluye la confrontación de distintos procedimientos de solución a una situación problemática. En este momento se comparten experiencias.
- El tercer momento consiste en aplicar lo aprendido en diferentes contextos,

así como elaborar síntesis y realizar un cierre, de manera que se llegue a conclusiones sobre información matemática importante (Amador *et al.*, 2006: 29-30).

Estos tres momentos dan estructura a las lecciones (actividades) de los libros de matemáticas que se distribuyen a todos los usuarios, por lo que se recomienda seguir el orden del libro como guía para el proceso de estudio (Amador *et al.*, 2006: 23). En concordancia con los principios generales de la asesoría —que analizo adelante— se sugiere que el proceso se realice en un grupo o de manera independiente. Y en apego a las ideas originarias, se recuerda su función al asesor:

Tu papel como asesor o asesora es ser un facilitador del aprendizaje, por lo que tu participación fundamentalmente se centra en coordinar, orientar y organizar el trabajo, para que ese aprendizaje realmente se dé y sea significativo para las personas jóvenes y adultas (Amador *et al.*, 2006: 34).

EL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO: DE INSTRUMENTO DE RESOLUCIÓN A RESPUESTA

El interés central de los módulos de matemáticas es que los usuarios aprendan nuevos conceptos matemáticos —o enriquezcan aquéllos que son producto de su experiencia— a partir de la resolución de las situaciones presentadas en los libros de texto. Esta resolución se realiza o bien en la plaza comunitaria o con independencia del centro educativo. Pero en general, aun desarrollándose en la plaza, la actividad matemática consiste en la resolución individual del libro de texto.

La tarea de responder el libro tiene un significado especial en las *plazas*: es el preludio, el requisito de la presentación de un examen

3 El término *usuario* designa oficialmente a las personas que estudian en el INEA.

tendiente a la certificación. Para el caso de la secundaria, es frecuente que la actividad de responder el libro se sustituya por el estudio y resolución de guías (por ejemplo la *Guía para la presentación del examen diagnóstico*), que sintetizan el contenido matemático de los libros y permiten adquirir el conocimiento que hará merecida la certificación de los aprendizajes. Tuvimos en las manos una *Guía para la presentación de examen diagnóstico* de circulación restringida. En el documento se presentaban, de manera sintética, los conceptos y procedimientos claves de cada módulo del eje de matemáticas. La *Guía* se elaboró con la participación de varios asesores de la región donde se realizó el estudio y contiene las definiciones y ejemplos centrales de los libros; también incluye algunos ejercicios para practicar lo antes visto. Todo el contenido de la guía se debe repasar y recordar para tener una mayor probabilidad de contestar bien el examen y aprobarlo (entrevista a coordinador de plaza rural). Antes de presentar un examen “formal”, los estudiantes tienen que hacer una especie de examen de prueba que permite a los asesores valorar si el estudiante ya está listo para presentar la prueba definitiva, y con base en eso, retroalimentar a los estudiantes (entrevista a coordinador de plaza urbana).

Otros testimonios permiten constatar el papel central que tiene el aprestamiento para asegurar la aprobación; un ejemplo es el siguiente testimonio de un aplicador de exámenes. “En el caso de matemáticas, los reactivos tratan de situaciones problemáticas semejantes a los planteamientos del libro” de ahí la importancia de que éste sea sintetizado y recordado. Lo esencial del hecho —desde nuestro análisis— es que el proceso de estudio de las matemáticas se ha desplazado del aprendizaje en sentido amplio, al aprendizaje de respuestas. La cuestión no es irrelevante; la investigación en didáctica de las matemáticas ha documentado profusamente la relevancia de plantear situaciones problemáticas que impliquen un reto para el aprendiz antes de

formalizar los procedimientos y los conceptos involucrados en la situación. La tesis subyacente en este principio didáctico, hoy ampliamente aceptado, es que el significado de un conocimiento matemático proviene de los problemas y las situaciones que lo implican. Tal principio didáctico, con amplio soporte empírico y conceptual, se vulnera mediante el interés de sólo transmitir y repetir lo que se ha de aprender.

LOS PROCESOS DE ESTUDIO: LA ILUSIÓN DEL AUTODIDACTISMO

Desde sus orígenes el INEA definió la forma del apoyo al aprendizaje de las personas; determinó que éste se diera mediante *asesorías* (Ley Nacional de Educación de Adultos, 1975; INEA, 1981). Conforme a los lineamientos expresados en los documentos fundantes, los asesores cumplen su función sin importar los módulos o materias de que se trate: lo mismo asesoran matemáticas que historia de México o prevención de adicciones. Esta concepción de asesoría —en la que no importa el contenido disciplinar— es una derivación de la Ley Nacional de Educación para Adultos (1975) en la que dicha educación se plantea sobre los pilares del *autodidactismo* y la *solidaridad social*. Bajo tales principios el INEA no consideró necesario contar con profesionales de la docencia, ni preparar a los asesores del aprendizaje en los contenidos curriculares; sólo consideró darles elementos para “conducir eficientemente el proceso de aprendizaje de los educandos a su cargo”. “No serán maestros para impartir un contenido educativo, sino animadores dispuestos a impulsar la capacidad de estudio, exploración y autoformación de los adultos participantes” (Garza, s/f: 54).

Concebir la relación educativa de este modo era entendible en los años ochenta, cuando los desarrollos de la investigación en didáctica nos eran poco conocidos, pero hace tiempo se dilucidó que la relación didáctica la

establecen el educador y el educando alrededor de un saber que se busca hacer aprender (Chevallard, 1991). También se esclareció que las características específicas del saber moldean el proceso de aprendizaje y determinan la pertinencia de la ayuda que se le preste: la aritmética no se aprende igual que la estadística, ni la geometría se aprende igual que la probabilidad. Es así que el principio institucional mencionado atrás es sólo sostenible bajo el supuesto de que el interés y las capacidades propias de cada persona —su vocación autodidacta y su deseo de aprender, se dice en los documentos oficiales— son suficientes para apropiarse de los saberes propuestos en los libros de texto. En uno de los documentos publicados por el INEA se anotaba:

[El método del autodidactismo] Implica en primer término generar una comprensión en el personal educativo, de que *el adulto* posee la experiencia y el conocimiento que la vida le ha dado, tiene un grado de autonomía, toma cotidianamente decisiones y *tiene la capacidad de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje* (Garza, s/f: 54; el subrayado es mío).

Pero tales supuestos son problemáticos. Por una parte, como señala De Agüero (2006), el aprendizaje auto-dirigido o autodidactismo se basa en la hipótesis de que los adultos tienen control de su propio aprendizaje, que establecen sus propios objetivos, deciden qué metodología usar y evalúan su progreso. Pero no hay suficiente investigación que permita confirmar tal hipótesis, particularmente en personas que tienen escasa escolaridad. Así mismo, la experiencia de los educadores de adultos permite reconocer que el autodidactismo no es un asunto natural del desarrollo del ser humano (De Agüero, 2006: 31). De hecho, según esta investigadora, algunos estudios constatan que quienes logran modos

auto-dirigidos de aprendizaje son personas con alto nivel de escolaridad, con una larga experiencia en actividades que requieren esfuerzo intelectual y con una gran dedicación y disciplina al realizarlas. En el mismo sentido van las reflexiones del Dr. Daniel Eudave quien, a propósito de un proyecto de educación básica para adultos creado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el que participó hace tiempo, nos decía:

Este modelo partía del principio del “autodidactismo”, que daba por supuesto que las personas mayores tenían el interés, la capacidad y la disciplina para leer, comprender y contestar correctamente los libros de texto. Pero en la práctica la realidad era otra, pues aunque los adultos tuvieran el interés, tenían muchas dificultades para aprender por sí solos, lo que provocaba el desánimo y la deserción. Esto fue llevando al grupo de jóvenes y sus profesores asesores de la Universidad a adaptar estrategias de trabajo que permitieran a los adultos una mayor comprensión de los materiales educativos y continuidad en sus estudios. Se organizaron entonces grupos de trabajo a los que se les explicaban los temas de los libros, asumiendo los jóvenes universitarios el rol de profesores. No se descartó el sistema de asesorías, que se utilizaba sólo con aquellos adultos que demostraban capacidad para trabajar de esta manera, pero que eran los menos.⁴

Por otra parte, en cuanto a las matemáticas, cabe señalar que las creencias sobre el autodidactismo se sustentan en un conocimiento incompleto de los saberes que las personas han construido en la vida y de la naturaleza de dichos saberes. Como se ha reportado en otros escritos (p. ej. Ávila, 2007 o Knijnik, 2006), si bien el saber matemático de la vida y el de la escuela no son antitéticos, sí tienen lógicas y

4 Comunicación personal con la autora en 2008, a propósito de “La escolita”, proyecto de educación para adultos sustentado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes a partir de 1976.

objetivos distintos que tornan problemático el vínculo entre ellos. Así, no es cierto que el saber cotidiano tenga una prolongación lineal en el escolar: uno es un saber pragmático, muchas veces no escrito, surgido y orientado a la resolución de problemas reales, que frecuentemente se contenta con la simple aproximación; el otro es un saber organizado, surgido de los libros, basado en la escritura, que busca la generalización, la eficiencia y la precisión. Se trata, pues, de un vínculo complejo que la investigación no ha acabado de dilucidar.

Más específicamente, el cálculo oral y el escrito tienen diferencias a veces importantes en la forma en que se realizan. Estas diferencias pueden ser de orden, como en la suma, que en el cálculo oral considera primero las cifras de mayor valor relativo (primero los miles, luego los cientos...), mientras en el cálculo escrito se procede a la inversa, comenzando por las cifras de menor valor relativo (primero las unidades, luego las decenas...) (Mariño, 1983; Ávila, 1990).

Las diferencias también pueden vincularse a las propiedades de los números y las operaciones; como en la resta, que oralmente se realiza sin descomponer los números involucrados y mediante un razonamiento aditivo —“lo que falta para”— mientras que con el lápiz y papel los números se descomponen decimalmente y se restan por partes: primero las unidades, luego las decenas, luego las centenas. Más claras son las diferencias en la multiplicación, pues mediante el cálculo oral, las personas con un cierto nivel de destreza multiplican mediante duplicaciones sucesivas, a la manera de los antiguos egipcios, mientras que el cálculo escrito correspondiente se sustenta en la descomposición decimal y la propiedad distributiva de la multiplicación con respecto a la adición (Ávila, 1990).

En virtud de estas diferencias, interpretar las escrituras numéricas, particularmente las correspondientes a los procedimientos de cálculo convencionales, es una tarea difícil para quien no está familiarizado con ellas,

pues esta escritura constituye un sistema cuyas reglas no resulta fácil entender y utilizar. Lo anterior lo constaté en una investigación previa realizada en un círculo de alfabetización, especialmente en el caso de una joven analfabeta y sumamente habilidosa con el cálculo mental de nombre Martha, a quien vimos perder toda su habilidad al enfrentar las escrituras de aquello que bien habría podido sumar mentalmente (Ávila, 2003; 2007).

¿Cuántas personas se verán en el caso de Martha al intentar comprender y utilizar las escrituras matemáticas que se les presentan en los libros de texto, aún en los más iniciales? Seguramente muchas. ¿Cuántos asesores, dado el caso, estarán preparados para identificar esta problemática y enfrentarla? Seguramente muy pocos. ¿Es posible el autodidactismo ante situaciones como la que menciono? Me temo que no.

Pero en la perspectiva institucional expresada por Garza (s/f) —más un deseo que una verdad constatada— al asesor le corresponde “garantiza[r] el uso de estrategias y medios, suficientemente coherentes, para potenciar activamente la actividad autodidacta de los adultos” (Garza; s/f: 53). Es decir que en estricto sentido, el educador es un agente libre de responsabilidades didácticas.

La concepción de educador subyacente en las afirmaciones recién citadas ha persistido en la educación básica que se ofrece en todo el sistema INEA y muchos asesores la asumen. Al preguntárseles cuál es su papel y responsabilidad respecto del aprendizaje matemático de los usuarios, las respuestas son del tipo:

Pues [el asesor] es un acompañante del aprendizaje del adulto, o sea, ni siquiera podemos ser facilitadores, o sea, es un acompañante... es la persona que... digamos este... le puede orientar [diciéndole], por aquí y por acá, pero el adulto es el que es el responsable. Si pudiéramos asignar porcentajes yo diría que el adulto tendría un ochenta por ciento de responsabilidad en el aprendizaje

y el asesor un veinte por ciento y quizás hasta menos, porque el modelo MEVyT plantea que [el adulto] sea casi autodidacta...

¿Cuál sería entonces la responsabilidad de ustedes [los asesores]?

Tener el material, checar el progreso que lleva, atenderle las dudas, obviamente darle asesoría y... pues si él quiere más información, presentársela y la puedes checar en, por ejemplo aquí, yo como apoyo utilizo el Internet (asesor de plaza urbana).

A la luz de estas ideas, la forma de relación educativa que se constituyó con el paso de los años para el caso de las matemáticas, hoy podría definirse como ayudar a contestar y, en el límite, simplemente revisar que se hayan contestado los libros de texto que se proporcionan a los usuarios. Esto como requisito para poder presentar exámenes de acreditación.

¿UN PROCESO DE ESTUDIO EN SOLEDAD?

En teoría, el asesor podría acompañar el proceso de estudio de los usuarios mediante la constitución de un círculo de estudio, pero por la escasa afluencia de estudiantes, y por la forma específica que fue tomando la llamada asesoría, lo más común es que ésta se dé, por intención o por circunstancia, de manera individual.

En efecto, en las plazas predomina el trabajo individual. Eventualmente la llamada asesoría puede hacerse en presencia de un grupo de “usuarios”, pero el grupo finalmente se secciona para realizar la tarea otra vez de manera individual, tal como explica una asesora:

... mucha gente dice: “No, yo no le entiendo”, los libros a veces traen un lenguaje muy alto, entonces, la mayoría de las veces me tenía

que estar con ellos página por página y es trabajoso porque no todos llevaban el mismo libro... Entonces lo que hago, yo cito a las personas: “¿Saben qué?, ¡ustedes de cinco a seis!, y ¡ustedes de seis a siete!”. Y a veces que me alargo así, pero es la única manera [de poderlos atender] (asesora de plaza rural).

En este proceso, y debido a que no hay un conocimiento en construcción compartido entre los asistentes que coinciden en el tiempo, no se socializan las respuestas: “No, con los adultos no socializo [las respuestas], con los niños del 9-14 sí” (asesora de plaza rural). Y es que la socialización no tendría objeto, porque cada persona lleva su propio ritmo de estudio, pudiendo coincidir en una cierta hora en la plaza estudiantes de todos los niveles del MEVyT con necesidades de ayuda totalmente diferentes. La coincidencia en términos de necesidades es eventual, como lo dice otro asesor:

Puede haber sesiones en que coincidan varios, pero cada quien va a su ritmo, y sólo en caso de que dos o tres tengan la misma dificultad les digo “A ver, ustedes tres...”, y les explico en el pizarrón a esos tres (asesor de plaza urbana).⁵

Y muchos usuarios extrañan el trabajo con otros compañeros y la presencia de un profesor:

Creía que iba a ser más fácil [aprender] y que habría un maestro que explicara, que iba a hacer hojas [planas] en lo cuadernos, pero no. Como se viene nada más un ratito, no es como donde hay maestros, que explican, aquí no (entrevista a Esperanza, 50 años, estudiante de secundaria en plaza urbana).

Eventualmente hay sentimientos positivos hacia la experiencia en el INEA, tanto por las

5 Otros estudios, como el de Carmina Sánchez (2003), o el de Ávila y Waldegg (1997) muestran que esta forma de acción viene de hace tiempo.

relaciones personales que se establecen como por la utilidad de las ayudas que se reciben y los contenidos que ahí se aprenden:

Los asesores tienen bonito modo (Esméralda, 50 años, plaza urbana).

Allá estaba más joven y no me gustó [...] Aquí sí [me gusta], porque si no sabe uno, le pregunta uno a la maestra y le contesta, o le explica (Dolores, 57 años, estudiante de secundaria en plaza urbana).

Todo lo que trae de kilo, de litros, de papas, de manzanas [en los libros de primaria] me sirvió mucho para organizarme mejor en el gasto de la casa (María Elena, 40 años, estudiante de secundaria, plaza rural, también estudió ahí la primaria).

Pero éstas son excepciones; en general las opiniones reflejan insatisfacción por la forma de vinculación con el conocimiento matemático que se ha establecido en la institución. Por ejemplo, un estudiante de una primaria nocturna afirma haber abandonado el INEA buscando un lugar donde “le expliquen bien”, porque “Ahí [en el INEA] no explican, te dicen: ‘¿Sabes qué, les vamos a dar unos libros y ahí los van resolviendo y ya cuando ustedes se sientan capaces de hacer el examen, ya vienen y nos dicen’ (Joel, 27 años, estudiante de una primaria nocturna).⁶

EL ESTUDIANTE: SU PROPIO DIRECTOR DE ESTUDIO

En estas condiciones institucionales, el estudiante es su propio director de estudio de las matemáticas. En efecto, varios de nuestros entrevistados hicieron referencia a una recomendación parecida a la mencionada por Joel: responder los libros por su propia

cuenta y preguntar sólo si se tienen dudas. Adicionalmente, las opiniones que se vierten acerca de las respuestas a sus dudas hacen evidente lo limitado de las asesorías y su distancia con los lineamientos del MEVyT. Los estudiantes nos dicen al respecto: “Vengo jueves o viernes con el asesor, para llenar una hojilla o dos, también para que me explique cómo va a estar el examen y yo estudiar” (Genaro, estudiante de primaria, 28 años, plaza rural). También hay quien detalla en qué consiste la asesoría a partir de las dudas que le presentan al asesor:

[Éste] da dos o tres opciones de respuesta, y me pregunta cuál creo yo que es la correcta.

Se trata más bien de decirle “póngale esto, o póngale esto otro” [en los ejercicios de los libros que supuestamente prepararán para aprobar el examen] (Marisela, 47 años, plaza urbana).

No se ve en este tipo de comentarios —escuchados una y otra vez— la aportación del asesor en la construcción del conocimiento matemático. El asesor está fuera del proceso de estudio del usuario. Probablemente por eso algunos prefieren poner en marcha otras estrategias para aprender, como conseguir un director de su proceso de estudio externo a la institución:

Inv: Cuando tiene dudas, ¿qué hace?

Marisela: Le pregunto a mi hija [que es maestra]... le digo: “Mira, aquí no le entiendo”, y dice: “Mira, mamá”, y ya nomás me dice cómo, y ya yo lo hago... Mi hija es maestra, y lo que no le entiendo le pregunto a ella y ya me dice...

A los quebrados casi no [le entiendo], pero ya me dijo mi hija que me va a poner una

⁶ Joel es estudiante en una escuela nocturna de la Ciudad de México en la que hicimos un estudio paralelo que permitió hacer algunos contrastes entre los dos sistemas de educación básica para jóvenes y adultos. Anteriormente asistía a una plaza comunitaria del INEA.

clase de quebrados (Marisela, 47 años, plaza urbana).

Bajo el modelo del asesor solidario difícilmente éste podría ser el director de un proceso de estudio en matemáticas porque —como diría Chevallard (1991)— ni sabe más ni sabe antes que sus alumnos lo que tendrá que enseñar. Un asesor que señala tener problemas importantes con las fracciones nos dice:

Sí, o sea, a veces me dicen, “Oye, no le entiendo a esto” y a veces yo tampoco le entiendo, pero yo ya voy sacando más o menos cómo va el resultado y así y hasta uno mismo puede aprender (asesor plaza rural).

Sin duda habrá excepciones, pero lo registrado en las plazas visitadas es lo que aquí se reporta.

¿QUÉ SABER MATEMÁTICO PRODUCE ESTE PROCESO DE ESTUDIO?

Sabemos desde hace tiempo que el nivel y calidad del trabajo intelectual resultante de buscar la respuesta a una pregunta depende de la complejidad de la pregunta (Margolinas, 1993). Hay preguntas con una alta demanda cognitiva y otras que no obligan a ningún esfuerzo intelectual. Es fácil imaginar que el conocimiento matemático —que debiera integrar el *saber hacer* y el *saber*— se empobrece en este proceso de sintetizar las situaciones y saberes matemáticos incluidos en los libros con su contraparte de ofrecer y memorizar respuestas, en particular para el caso de secundaria. Las situaciones problemáticas que favorecerían la exploración y la estructuración paulatina de los conocimientos matemáticos incluidos en los libros de texto han perdido ese carácter y se trabaja sólo con la fase de institucionalización, escindida del proceso

previo que daría significación al *saber* institucionalizado.⁷ De este modo se dejan fuera de la actividad matemática la reflexión, la resolución de problemas y la argumentación, así como la comunicación de resultados, elementos todos hoy considerados esenciales en el aprendizaje escolar de esta disciplina y que el MEVyT incluyó en sus planteamientos.

Al iniciar nuestra indagación (Ávila *et al.*, 2008), formulamos la hipótesis de que a diferentes niveles de estudio se obtendrán diferentes niveles de dominio matemático; específicamente, supusimos que las personas con más estudios obtendrían mejores resultados en el conjunto de problemas que les planteamos. Pero según los datos que recogimos en el transcurso de la investigación, los asistentes a las plazas han desarrollado muy escasas habilidades matemáticas como resultado de los procesos de estudio institucionales y en general aquéllas no se acrecientan en la medida en que se avanza en la educación básica.

En efecto, según nuestros registros y nuestros cuestionamientos, las personas utilizan las habilidades (incluidas las estrategias de resolución) que han desarrollado en la vida al enfrentar los problemas matemáticos que se les plantearon y no las que supuestamente habrían desarrollado en su paso por la educación básica (Ávila *et al.*, 2008). Pongo algunos casos que ejemplifican lo anterior:

- a) La capacidad de resolver ciertos problemas de proporcionalidad parece tener una relación privilegiada con el oficio de comerciante; específicamente con el comercio de productos que se pesan y cuyo costo está en función del peso del producto (Ávila, 2009). En cambio, del aprendizaje escolar de la proporcionalidad es poco lo que las personas parecen haber conservado. Cuando se les propuso calcular precios

⁷ El término institucionalización fue acuñado por G. Brousseau (1986) para referir a la situación o acción que tiene por finalidad establecer y dar un estatuto oficial a algún conocimiento, procedimiento o algoritmo surgidos durante la actividad matemática. En particular refiere a las definiciones y representaciones simbólicas que han de ser retenidas para el trabajo posterior.

de distintos trozos de ate de membrillo cuyo cálculo ya no resultaba tan simple (aunque sí posible) mediante procedimientos espontáneos, menos de la mitad de los 18 entrevistados en las plazas pudieron obtener el precio de los trozos. Y en el caso en que la resolución obligaba a utilizar la regla de tres, únicamente cinco personas (cuatro de ellas comerciantes), obtuvieron el precio exacto.⁸ Lo hicieron utilizando una estrategia que parece transmitirse entre las personas dedicadas a esa labor: la “regla de tres situada” (Ávila, 2009).

- b) La capacidad de resolver cierto tipo de problemas de área parece asociada a la realización de tareas de construcción o afines, por lo que se identifica en albañiles, pintores y “marmoleros” (De Agüero, 2006; Estrada y Ávila, 2009). Quienes respondieron a nuestras preguntas y tenían estas ocupaciones hicieron intentos razonables e interesantes de resolver el problema planteado durante nuestra indagación, utilizando los procedimientos propios de su oficio, no los procedimientos escolares que sólo una mujer utilizó, pero sin éxito suficiente.
- c) A pesar de mediar una solicitud explícita, ninguna de las personas que estudiaba la secundaria mostró habilidad para representar mediante una ecuación de la forma $ax+b=c$ un problema que había sido resuelto exitosamente con procedimientos aritméticos; sólo una estudiante de secundaria hizo un intento razonable.
- d) En general, las habilidades para resolver problemas aditivos no vinculados al comercio, ordenar fracciones, medir áreas o realizar lectura de tablas y gráficas no tienen correlación positiva con el nivel de matemáticas que cursan las personas en el servicio educativo (Ávila *et al.*, 2008).

En tal sentido, resulta llamativo que prácticamente no hay diferencias entre los aciertos obtenidos por los estudiantes de primaria y los de secundaria. Como ya dijimos, era esperable un mejor desempeño en aquellos con una mayor escolaridad (los del grupo de estudiantes de secundaria), sin embargo, su desempeño fue estadísticamente similar a los que estaban estudiando la primaria (Ávila *et al.*, 2008).

LAS METAS DE CERTIFICACIÓN Y SU PODER DE DESPLAZAMIENTO DE LA ACTIVIDAD

En las *plazas comunitarias* visitadas, la certificación —precedida del ensayo, la aplicación y la acreditación de exámenes— es el eje de la actividad matemática que se realiza. Tal fórmula escolar ha distorsionado por completo la actividad matemática, porque como señaló hace tiempo A. Díaz Barriga (1988), los estudiantes (y sus asesores) ya no piensan en la experiencia de aprender, sólo piensan en pasar los exámenes. De hecho, una de las cláusulas implícitas del contrato didáctico institucional —la de mayor peso en la institución— refiere a la urgencia de que los alumnos acrediten los módulos y luego el nivel educativo, como bien lo reflejan las palabras de la coordinadora de una plaza comunitaria rural:

Le digo [a mi jefe]: Me están pidiendo 10 certificados por mes, si es que no más, se los puedo dar, pero la gente no está aprendiendo lo que debe de aprender, o sea ¿qué me están pidiendo, me están pidiendo cantidad o me están pidiendo calidad?, las dos cosas [contesta el jefe]; le digo, es que no te puedo dar las dos cosas cuando me estás exigiendo así. Y ya, dice: no pues échale ganas, como tú puedas, pero no nos gratificaron [porque no alcanzamos la meta de certificación prevista].

8 En este caso se incluye a Joel, que estudia en una escuela nocturna y a quien ya he mencionado.

Otros coordinadores, y los propios asesores, mencionan repetidamente esta presión institucional que se centra en matemáticas porque a esta materia corresponden los módulos con mayor índice de reprobación (principalmente en los que se abordan álgebra y fracciones).⁹ El desplazamiento de la actividad institucional fue fuertemente impulsado por la orientación certificadora que hace tiempo adoptó el INEA y que se traduce en un duro programa de metas en el que se recibe pago por alumno acreditado.

A MANERA DE CIERRE

Las cláusulas aquí explicitadas definen un *contrato didáctico institucional* que determina la naturaleza de los procesos de estudio y los roles y objetivos para la propia institución, así como para los educadores y los usuarios del servicio. Este contrato —aunado a la poca preparación de los asesores del aprendizaje— genera una actividad matemática que está muy lejos de lo que propone el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo y cuyos productos pueden ser también descritos como conocimientos incompletos, sin funcionalidad, quizás sólo útiles para certificar.

Se ve cómo el autodidactismo —nunca cuestionado— no produce los saberes que la institución ha supuesto durante 30 años. Se ve también cómo el examen ha tomado una fuerza que orienta la acción toda en la institución. Como ya se ha señalado respecto de otras modalidades educativas: los malos resultados de los exámenes (que los hay) no llaman a revisar los métodos y las acciones del educador (Díaz Barriga, 1988), ni los de la institución. En vez de ello, llaman a insistir sobre las respuestas a exámenes previos que permiten suponer el éxito con los nuevos; llaman también a presionar a los asesores y a los coordinadores de las plazas, como si de ellos

fuera la responsabilidad institucional de que las metas cuantitativas (decididas en alguna otra parte) se cumplan.

Es así como el examen domina la escena, convirtiendo a la que antaño era una institución educativa en otra de vocación certificadora. ¿Es ésta la misión que el INEA desea cumplir, o será capaz de revisarse a sí mismo y retomar el carácter educador que le dio origen? Hoy hay algunos datos alentadores, como el hecho de que está en funcionamiento un programa de formación de asesores en dos vertientes: matemáticas básicas y álgebra elemental. Suman ya cientos los egresados de estos programas. Pero estas acciones y estos números, siendo muy positivos, son también muy insuficientes, porque como Yves Chevallard (2000, cit. por Bosch *et al.*, 2003) ha señalado: los problemas de aprendizaje de las matemáticas no pueden atribuirse sólo a los educadores, a las personas como individuos. Los problemas son, sobre todo, problemas de las instituciones. Concluyo parafraseando a este investigador para señalar que el hecho de que los esfuerzos se centren exclusivamente en la formación de los asesores desvía la mirada de la responsabilidad que tiene el INEA —principal institución que imparte educación de adultos en México— en el estado de cosas existente. La institución debe revisarse. Debe eliminar el papel central que tiene la certificación; debe incluso ir más atrás y reconsiderar el autodidactismo como método de aprendizaje y como pilar de su acción institucional, así como la figura del asesor solidario, que hace lo que puede en las precarias condiciones institucionales en las que realiza su labor. De no hacerse así, la mejora en los materiales y la formación de los asesores serán esfuerzos vanos y la actividad matemática se mantendrá en la zona de insatisfacción y la falta de resultados que hoy los participantes en ella resienten.

⁹ Cosa distinta ocurre con módulos como “Sexualidad juvenil”, “Un hogar sin violencia”, “Agua con las adicciones!”, que las personas, sobre todo las mujeres adultas, consideran muy relevantes y aleccionadores.

REFERENCIAS

- AMADOR, María Esther (coord.) (2006), *Para asesorar los módulos de matemáticas. Manual para el asesor*, México, INEA.
- ÁVILA, Alicia (1990), "El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX, núm. 3, pp. 55-95.
- ÁVILA, Alicia (2003), "Cálculo escrito y pérdida de significación", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, primavera, pp. 22-26.
- ÁVILA, Alicia (2007), "Del cálculo oral al cálculo escrito. Una batalla para acceder a una nueva significación", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 27, núm. 3, pp. 313-348.
- ÁVILA, Alicia, Daniel Eudave, José Luis Estrada y Efraín Alcalá (2008), "Matemáticas y educación de jóvenes y adultos. Estudio a través de la voz y el saber de los usuarios" (reporte de investigación no publicado).
- ÁVILA, Alicia (2009), "¿Del cálculo oral al cálculo escrito? Constataciones a partir de una situación de proporcionalidad", en Judith Kalman y Brian Street (coords), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, México, Siglo XXI/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), pp. 223-241.
- ÁVILA, Alicia y Guillermina Waldegg (1997), *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*, México, INEA.
- BOSCH, Mariana, Lorena Espinoza y Josep Gascón (2003), "El profesor como director de procesos de estudio", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 23, núm. 1, pp. 79-130.
- BOSCH, Mariana, Cecilio Fonseca y Josep Gascón (2004), "Incompletitud de las organizaciones matemáticas locales en las instituciones escolares", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 24, núm. 2-3, pp. 205-250.
- BROUSSEAU, Guy (1986), *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de Docteur d'État, Burdeos, Université de Bordeaux I.
- CASTRO Mussot, Luz María y María Luisa de Anda (2007), "Programa Nacional para la Educación de los Adultos de México", en Madhu Singh y Luz María Castro (eds.), *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo Sur-Sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos*, México, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)/Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), pp. 119-141.
- CHEVALLARD, Yves (1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Yves (1999), "L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologie du didactique", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, núm. 2, pp. 221-265.
- CHEVALLARD, Yves, Mariana Bosch y Josep Gascón (1998), *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*, México, SEP/Cooperación Española, col. Biblioteca del Normalista.
- DE AGÜERO, Mercedes (2006), *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores: estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)/Universidad Iberoamericana.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1988), "Una polémica en torno al examen", *Perfiles Educativos*, núm. 41-42, pp. 65-76.
- ESTRADA, José Luis y Alicia Ávila (2009), "Los usuarios de la educación básica para jóvenes y adultos y la resolución de un problema de área", *Educación Matemática*, vol. 21, núm. 3, pp. 33-66.
- GARZA, Rosa Irene (s/f), "Formación para el autodidactismo, la experiencia formativa del educador de adultos en el marco del INEA", en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/> (consulta: 28 de febrero de 2012).
- Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (1981, 31 de agosto), "Decreto de creación del INEA", *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Gobierno de México-Presidencia de la República (1975, 31 de diciembre), "Ley Nacional de Educación para Adultos", publicada en el *Diario Oficial*.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (1981), "Modelo conceptual del Instituto", en "Decreto de creación del INEA", en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=097> (consulta: 14 de diciembre de 2008).
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2012), *Reglas de operación. Plazas comunitarias*, en: www.inea.gob.mx (consulta: 25 de marzo de 2012).
- KNIJNIK, Gelsa (2006), "La oralidad y la escritura en la educación matemática: reflexiones sobre el tema", *Educación Matemática*, vol. 18, núm. 2, pp. 149-165.
- MARGOLINAS, Claire (1993), *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grénoble, La Pensée Sauvage Éditions.

- MARIÑO, Germán (1983), *¿Cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular? Constataciones y propuestas*, Bogotá, Dimensión Educativa.
- SÁNCHEZ, Carmina (2003), "Autoaprendizaje de las matemáticas en los grupos del INEA", *Decisio. Saberes para la Acción en la Educación de Adultos*, primavera, núm. 4, pp. 12-16.
- SINGH, Madhu (2007), "Introducción", en Madhu Singh y Luz María Castro (eds.), *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo Sur-Sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos*, México, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)/Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), pp. 9-35.
- TORRES Septién, Valentina (1994), "Reforma y práctica 1970-1980. Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México", *Historia de la alfabetización y la educación de adultos en México*, tomo 3, México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)/El Colegio de México, pp. 609-683.

Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria

Un estudio de caso

FELICIA VÁZQUEZ BRAVO* | GUADALUPE ACLE TOMASINI**

Las creencias en torno a qué es el conocimiento y cómo se conoce influyen en la manera en que los sujetos se posicionan ante el conocimiento mismo. El propósito del estudio del que se desprende este artículo fue describir las posturas epistémicas de la Historia de estudiantes normalistas. En este artículo se exponen los resultados del análisis de un grupo conformado por ocho participantes. Se utilizaron entrevistas, cuestionarios y análisis de producciones escritas, con un tratamiento cualitativo y cuantitativo de los datos. Para dar cuenta de su postura ante el conocimiento histórico se construyeron cuatro categorías: objetivista, relativista, interpretativa-identitaria y crítica-constructivista. Se encontró la combinación de postulados de diferentes posturas tanto a nivel individual como grupal, lo que da indicios de diferencias individuales, posiblemente relacionadas con el contexto social e ideológico de los participantes.

Beliefs as to what knowledge is, and how it is known, influences the way in which the subjects position themselves with regard to knowledge itself. The aim of the study that this article is based on was to describe the epistemic postures of History of teaching students. This paper presents the results of the analysis of an eight-member group. Interviews, questionnaires and the analysis of written work were used, together with a qualitative and quantitative treatment of the data. To account for the posture of each student, with regard to their historical knowledge, four categories were constructed: objectivist, relativist, interpretative-identity and critical-constructivist. A combination of postulates of different positions were found on both individual and group levels, thus providing evidence of individual differences due possibly to the social and ideological contexts of the participants.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia
Formación docente
Contexto
Ideología
Educación básica

Keywords

Teaching of History
Teacher training
Context
Ideology
Basic education

Recepción: 5 de marzo de 2012 | Aceptación: 26 de agosto de 2012

* Doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Ciencias con especialidad en investigación educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV). Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de investigación: formación docente, licenciatura y maestría. Publicación reciente: (2013), "La enseñanza de la Historia basada en problemas en el marco de un proyecto didáctico: reto pedagógico e institucional desde la formación inicial", en *Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia* (26 al 28 de septiembre de 2012), México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 532-543; (2011), "Concepciones epistemológicas de la historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria", *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_05/0359.pdf. CE: feliciavb@prodigy.net.mx

** Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Tutora del doctorado en el programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación actual: resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con requerimientos de educación especial y aptitudes sobresalientes. Publicación reciente: (2012, coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*, México, GEDISA. CE: gaclet@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN¹

Hoy en día se plantea la enseñanza de la Historia como una vía posible para fortalecer una cultura democrática que tenga como base una ciudadanía informada, crítica y consciente de la relevancia de su participación en la construcción cotidiana de esta sociedad. Como contenido escolar, la Historia ha sido parte de la educación básica en México a partir del siglo XIX. En el siglo XX, en la medida en que se ubica como una vía para conformar una identidad nacional, se va constituyendo como un contenido medular de la política educativa oficial. A partir de la década de los años cuarenta se fue unificando una versión de la Historia que sería formulada como la “historia oficial” a enseñar, particularmente a partir de la edición y distribución del libro de texto gratuito a finales de los años cincuenta.

Desde la década de los sesenta, como parte del cuestionamiento del orden político y social de esos tiempos, en varios países se revisó y replanteó *cómo* se enseñaba la Historia. En esos años, se retomó el enfoque piagetiano en el ámbito de la investigación educativa para analizar el desarrollo de nociones sociales y temporales en los niños, lo que dio paso al abordaje del aprendizaje de la Historia desde un enfoque cognitivo. En el caso de Inglaterra, en el currículo nacional de la educación de 6 a 13 años se instrumentó la enseñanza de la Historia basada en conceptos y habilidades propias del trabajo del historiador, poniendo énfasis en el desarrollo de la imaginación histórica a través del trabajo con fuentes históricas; a partir de este hecho podemos encontrar una abundante producción europea que discute y analiza la didáctica y la formación docente en el campo de la Historia, así como su relación con la filosofía de la historia (Hicks, 2005).

En la literatura mexicana encontramos cuestionamientos directos a la enseñanza de

la Historia a finales de los años ochenta, los cuales hacen referencia a tres aspectos: ¿para qué enseñar Historia?, ¿qué Historia enseñar? y, ¿cómo enseñarla?

En el programa educativo oficial para la educación básica de 1993 (SEP, 2003) se afirma que la enseñanza de la Historia tendría un sentido formativo, privilegiando la construcción de la noción temporal como un esquema de ordenamiento cronológico, la diversificación de objetos de conocimiento histórico y la articulación con las asignaturas de Geografía y Formación cívica. En 1997 se modificó el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal, institución responsable de la formación de maestros de nivel básico, y se incorporó la asignatura “Historia y su enseñanza”. En ella se abordaban las dimensiones psicológicas de la construcción del tiempo histórico y nociones sociales en los niños, así como estrategias de enseñanza diversas, tales como la línea de tiempo y el uso de mapas; también se planteaban actividades basadas en “hacer como si...”, es decir, simular los hechos históricos. Estas estrategias pretendían que el contenido se presentara de manera atractiva al educando y buscaban favorecer la empatía e imaginación histórica, pero no retomaban las características de este contenido desde el punto de vista disciplinario.

En el año 2009 se inició la aplicación de la denominada Reforma Integral de la Educación Básica. En Historia, en particular, se señala la intención de reforzar el enfoque formativo y desarrollar tres competencias en los educandos: comprensión del tiempo y del espacio, manejo de información y formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2009). Se afirma que el conocimiento histórico está en permanente reconstrucción y que se requiere enseñar una historia explicativa, privilegiando la reflexión crítica y la interrelación entre acontecimientos. Como

1 Este artículo presenta los resultados de una fase del proyecto general del doctorado, que se cursó en la Facultad de Psicología de la UNAM, con apoyo del CONACyT.

parte de la competencia referente al manejo de información, se hace énfasis en la lectura e interpretación de fuentes históricas (SEP, 2009). Si bien hasta el año 2010 los programas de la Escuela Normal eran acordes, en lo general, con este enfoque, no había contenidos ni estrategias específicas para el análisis y la comprensión de la Historia desde sus características epistemológicas y metodológicas, ambos necesarios para entender el uso de fuentes históricas desde la construcción del conocimiento histórico.

Es así que las reformas educativas recientes se caracterizan por la incorporación de visiones alternativas en la enseñanza de la Historia en el discurso educativo de los programas, pero para ser implementadas se requiere actualizar los conocimientos de los maestros en servicio y modificar el enfoque en la formación de los estudiantes de las normales, quienes a su vez son producto de prácticas educativas centradas en la repetición y memorización de datos históricos o, quizá, en aproximaciones constructivistas. En el caso de México, se cuenta con estudios que han mostrado evidencias de cambios en los discursos de los maestros, pero estos cambios no se observan en la práctica (Elizalde *et al.*, 2005). Cabe aclarar, sin embargo, que se carece de estudios que permitan hacer generalizaciones al respecto. En la reciente Reforma (2009) para el caso de la enseñanza de la Historia, la competencia para el manejo de fuentes históricas requiere que los maestros tengan cierto conocimiento y habilidades sobre el manejo de éstas, lo cual adquiere sentido en relación con la(s) lógica(s) de construcción de este conocimiento, es decir, con la reflexión epistemológica del objeto de enseñanza. Es por ello que se hace necesario incorporar en la formación docente la dimensión epistemológica, en este caso de la Historia.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EPISTEMOLOGÍA PERSONAL

En el caso de la práctica educativa en el contexto escolar, la enseñanza requiere, entre otros aspectos, el dominio del saber disciplinario y del saber en relación a su didáctica. El dominio del saber disciplinario implica la apropiación de la terminología propia del campo y el conocimiento de los conocimientos producidos por las comunidades científicas, pero también requiere comprender el proceso de producción y validación de tales conocimientos, lo que nos remite a la dimensión epistemológica. Ésta se refiere a la reflexión acerca del origen, naturaleza, límites, métodos y justificación del conocimiento humano. Partimos del supuesto de que tanto la práctica educativa escolar como los procesos de aprendizaje están mediados, entre otros factores, por las concepciones de maestros y alumnos en relación al contenido de la enseñanza, lo que se ha denominado epistemologías personales, constructo teórico iniciado por Perry (1981). “El término epistémico, desde una perspectiva educacional y psicológica, pone el foco de interés en cómo los individuos desarrollan concepciones del conocimiento y del proceso de conocimiento y cómo las utilizan para entender el mundo” (Hofer, 2002: 4, trad. nuestra).

El enfoque de epistemologías personales (EP) estudia las creencias sobre qué es el conocimiento y cómo se conoce. Afirmar que las EP no son concepciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, los teóricos e investigadores en este campo suponen que estos procesos se ven fuertemente influidos por las concepciones explícitas e implícitas de qué es el conocimiento, cómo se construye y cómo se valida, lo cual influye, a su vez, en las estrategias de los estudiantes para abordar las tareas, fijar sus metas de aprendizaje y

manejar estrategias de autorregulación. Todo ello se concreta en el compromiso cognitivo del aprendiz ante un conocimiento (Pintrich, 2006).

Las epistemologías personales hacen referencia a construcciones individuales que guían el pensamiento y la acción de los sujetos en situaciones que requieren el uso de conocimientos específicos. Existen varias corrientes en el estudio de las EP (Hofer, 2002). Nos adherimos a la contextual intermedia, desde la cual se afirma que si bien hay ciertas dimensiones generales de la construcción epistemológica, éstas se activan en función de las características del contexto y del dominio disciplinar (Palmer y Marra, 2008; Schommer, 2002).

En el campo de la Historia hay estudios que describen las ideas que los sujetos tienen desde un punto de vista del desarrollo (Lee y Ashby, 2000); los que vinculan lo que denominan creencias epistemológicas² con el cambio conceptual en el contexto de prácticas de enseñanza (Leinhard y Ravi, 2006); los que buscan la relación entre las creencias epistemológicas de los estudiantes y sus estrategias de lectura de fuentes primarias (Maggioni, 2010); los que analizan el pensamiento histórico de los docentes (Evans, 1990; Yilmaz, 2008) y los que buscan la relación entre creencias, prácticas docentes y creencias de los estudiantes (Evans, 1990; Maggioni, 2010). A partir de la revisión de los estudios mencionados podemos afirmar que si bien se reconoce que la escuela y la formación pueden tener un impacto en el pensamiento epistémico de los profesores de Historia y sus intencionalidades didácticas (Hicks, 2005), así como en la de los estudiantes, también se ha encontrado que hay otros agentes o elementos contextuales que influyen en este pensamiento, tales como las características institucionales (Maggioni, 2010).

Evans (1990) analiza las concepciones de Historia de maestros de educación secundaria

en escuelas de Estados Unidos, buscando una relación con aspectos ideológicos, tales como la postura política y religiosa. Utiliza métodos cualitativos. En los profesores encontró variedad de significados, y en los estudiantes, visiones que ubicaban a la Historia como el pasado en sí y como cuentos. Este autor (1990) también construye una tipología con base en las formas de enseñanza y su intencionalidad, identificando al maestro de Historia como: el narrador, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico.

El *cuenta cuentos* es el narrador de historias fascinantes, con detalles sobre personas y eventos; afirma que el conocimiento de otros tiempos, personas y lugares es lo más importante; venera a los héroes. Se muestra como conservador moderado y tiene filiación religiosa; reporta una fuerte influencia de la familia en su gusto por la Historia y tiene una sólida formación disciplinaria. El *historiador científico* sostiene que es importante que el estudiante adquiera habilidades para la investigación histórica más que conocimientos históricos; pone énfasis en el método, defendiendo la búsqueda de la verdad y la objetividad; trabaja con fuentes históricas en clase. Se ubica como liberal o de izquierda; no externa tener una filiación religiosa y cuenta con una fuerte formación disciplinaria. El *relativista/reformador* hace hincapié en el pasado para entender problemas del presente. Se caracteriza por una clara tendencia ideológica, en particular, progresista de izquierda o liberal demócrata con filiación religiosa judeocristiana; fueron los maestros con más años de experiencia y formación disciplinaria débil. El *filósofo cósmico* busca leyes y conexiones entre eventos, y defiende una visión cíclica de la Historia, tratando de encontrar en el pasado explicaciones del presente. Trabaja con fuentes históricas. Es principalmente liberal moderado, con una fuerte conexión religiosa y una

2 Cabe aclarar que, teniendo como base el constructo de EP, se utilizan términos diversos tales como concepciones, creencias y pensamiento epistémico.

sólida formación disciplinaria. En el *eclectico* es difícil distinguir patrones, ya que menciona de manera indistinta ideas de las otras categorías. Son moderados con filiación religiosa y ausencia de compromiso ideológico.

En general, no hay un acuerdo en relación a los tipos o dimensiones de los constructos epistemológicos en relación a la Historia, pero podemos sintetizar las tipologías utilizadas en tres categorías: a) la Historia como una copia del pasado, dejando fuera la influencia del que reporta el hecho; b) la que reconoce que si bien hay un sujeto que interpreta las evidencias, el conocimiento histórico oscilaría entre dos extremos, la búsqueda de la verdad como fin último o una construcción de narrativas ficticias; c) la Historia como una construcción del sujeto cognoscente que negocia entre los aspectos objetivos (evidencias) y los criterios subjetivos, tanto personales como propios del contexto social.

Los estudios que se ubican en contextos educativos han trabajado principalmente con jóvenes entre 14 y 18. Éstos coinciden en señalar que las creencias de los estudiantes en relación a la Historia tienden a la primera tipología mencionada (Evans, 1990; Lee y Ashby 2000; Muñoz, 2005). La tercera se encuentra en mayor medida en los profesores con formación especializada en el campo, aunque en ellos también se han encontrado rasgos de las dos primeras (Yilmaz, 2008). Si bien se puede afirmar que las creencias epistemológicas en relación a la Historia influyen en cómo se leen los textos, no se han encontrado cambios significativos si se trabaja con el contenido del libro de texto o con fuentes primarias y secundarias (Maggioni *et al.*, 2010). Evans (1990) encontró cierta relación entre los maestros tipo *historiador científico* e ideas más complejas de sus alumnos en relación a la Historia. Sin embargo, Maggioni *et al.* (2010) encontraron ideas del tipo (a) en los estudiantes, a pesar de que el trabajo del maestro tendía a fomentar las ideas del tipo (c). Esto puede indicar la dificultad de

cambiar, a partir de la intervención didáctica, las creencias sobre la estructura y características de la Historia como disciplina científica. Guyver y Nichol (2004), en el contexto inglés, realizaron un estudio con 18 estudiantes para maestros, con los cuales realizaron una estrategia de intervención a manera de un curso como parte de su proceso formativo. En este curso se vinculaba la estructura de la Historia como disciplina científica y la producción de material didáctico. Los autores encontraron que la experiencia formativa fue crucial para que en su primer año de trabajo como maestros probaran situaciones didácticas potencialmente significativas para los estudiantes, aunque cada maestro se apropió de manera diferencial de este saber. Es decir, si bien no se ha encontrado una relación directa entre la postura epistémica de los maestros y la de los estudiantes, sí hay indicios de una influencia de la primera en las acciones e intenciones didácticas de los profesores (Maggioni, 2010; Hicks, 2005).

En el contexto mexicano se requieren estudios en ámbitos de formación que demuestren que la transformación de las EP no garantiza por sí misma el cambio en las concepciones y prácticas didácticas de los maestros, pero que, sin embargo, constituye un elemento que puede desencadenar procesos de búsqueda de estrategias que vinculen la didáctica a la lógica de construcción de la disciplina y sus características. En el presente estudio se indaga, desde el constructo teórico de las EP, cuáles son las posturas epistémicas de los maestros y qué relación podrían tener con visiones disciplinarias del campo de la Historia como conocimiento científico. Asumimos que no hay una perspectiva única sobre la científicidad en la Historia, dado que cada corriente historiográfica defiende ciertos principios teórico-metodológicos para la comprensión del pasado. Hay que considerar también que el ámbito disciplinario de la Historia ha tenido importantes transformaciones en el siglo XX.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Retomamos la idea de que la forma de enseñar está mediada, entre otros aspectos, por la concepción del objeto que se enseña; partimos del supuesto de que los profesores enseñan Historia a partir de su concepción de la misma. A su vez, consideramos que en el currículo hay una postura en relación a las características epistemológicas del contenido a enseñar que se articula con elementos contextuales diversos y que puede, junto con la actividad constructiva del aprendiz, conformar tendencias de diversas posturas hacia el conocimiento, siendo éstas, por lo general, de carácter implícito. Llamamos epistemología personal al entramado conceptual de los individuos formado por creencias y conocimientos en relación al conocimiento, en este caso, a la Historia como saber disciplinario. Coincidimos con Maggioni (2010) en que por postura epistémica (PE) entenderemos la manera en que la gente mira el mundo, la realidad externa a ellos mismos y a las ideas, con el fin de adquirir conocimientos; esta postura es más o menos estable durante un tiempo y situación.

El objetivo es describir, a manera de un estudio exploratorio, las posturas epistémicas de la Historia de estudiantes en proceso de formación docente y proponer posibles elementos contextuales que pudieran estar influyendo en tales concepciones. Las preguntas centrales de este estudio son: ¿cuáles son las posturas epistémicas de un grupo de estudiantes normalistas, en relación a la Historia?, y ¿estas posturas están influidas por elementos contextuales tales como su experiencia educativa como aprendices?

MÉTODO Y POBLACIÓN

Se utilizó una metodología cualitativa con estudio de caso. Participaron ocho sujetos que en el momento del estudio conformaban un grupo escolar: siete mujeres y un hombre,

entre 21 y 28 años de edad. Todos ellos participaron de forma voluntaria; hubo un consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de los datos personales, por lo cual se utilizan seudónimos.

La institución a la que pertenece el grupo es una escuela normal particular. Esta escuela sigue el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, y se guía por una filosofía religiosa católica. Su población estudiantil está conformada, en su mayoría, por estudiantes laicos y miembros de corporaciones religiosas que requieren formación docente, ya que una de las principales misiones de tal corporación es trabajar en escuelas de educación básica en diferentes contextos sociales. El grupo del estudio de caso cursaba el segundo grado de la licenciatura en Educación Primaria: cinco religiosas y tres creyentes católicos que denominaremos laicos. En el momento del estudio la licenciatura se cursaba en cuatro años. En relación a la Historia, en el segundo semestre cursaban dos materias en relación a esa disciplina: una enfocada a historia de la región y la otra a la enseñanza de la Historia en general.

Las técnicas utilizadas en el estudio fueron: entrevista abierta, cuestionario semiestructurado y producciones escritas individuales. La entrevista tuvo como objetivo indagar su idea de Historia. A través del cuestionario se indagaron datos generales como edad, lugar de nacimiento, frecuencia de prácticas culturales tales como lectura de textos de historiadores, asistencia a conferencias y exposición a documentales históricos. En relación a la Historia, se preguntó con respecto al gusto, nivel de dificultad, valoración de este conocimiento y relevancia como contenido escolar, así como su posición (acuerdo-desacuerdo) con enunciados referentes a qué es la Historia, qué estudia, sus componentes, cómo se produce, propósito, modificabilidad y criterios de validación. Las producciones escritas individuales fueron textos elaborados por los participantes sobre diversos aspectos: su experiencia personal como aprendices de la Historia, ensayos sobre

conocimientos históricos trabajados en la materia de Historia regional y redacción de preguntas problematizadoras en relación a un tema de Historia que iban a trabajar en la materia de “Historia y su enseñanza”. El objetivo era conocer qué sentidos daban a la Historia, tanto desde su experiencia formativa como en la aplicación a temas en específico.

PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó entre febrero y octubre de 2010. En primer lugar se llevaron a cabo sesiones de entrevistas individuales. Antes de la sesión se les solicitó que escribieran una lista de diez palabras que eligieron a través de asociación libre, al pensar en la palabra “historia”. Con apoyo de esa lista elaboraron un esquema y su definición de “historia”. En la entrevista se indagó en lo que quisieron expresar en su representación gráfica y definición escrita; además se les solicitó que hablaran de un tema de Historia que ubicaran como ejemplo o que fuera significativo para ellos. Con esto último se pretendía conocer cómo aplicaban su propia definición a la narración concreta de un hecho que ellos mismos propusieran. Las entrevistas duraron 20 minutos en promedio y se realizaron por turnos durante una semana.

En esa misma semana se les solicitó que, de manera individual, redactaran un escrito de los recuerdos de sus vivencias en relación a la enseñanza de la Historia. El objetivo era conocer qué sentidos le habían ido dando desde su experiencia escolar y familiar. Meses después, al concluir el curso de historia regional se les solicitó copia del texto requerido por la maestra de esa materia a manera de síntesis del curso. En este escrito cada alumno desarrolló un tema de historia de la región, elegido libremente. La maestra del curso les pidió que expresaran su enfoque personal del tema basándose en soportes bibliográficos. Además del texto elaborado en la materia se les pidió, ya como parte de este estudio, que sintetizaran el contenido de su escrito con base en las

siguientes preguntas: ¿qué sucedió?, ¿quiénes participaron?, ¿qué ocurrió antes y después?, ¿cuándo y dónde ocurrió? Se pretendía indagar qué elementos consideraban, implícita y explícitamente, para conformar su narrativa sobre el suceso. Posteriormente se aplicó el cuestionario, el cual fue contestado de manera individual ante la presencia del investigador.

En el marco del inicio de una intervención didáctica que retomaría elementos de la lógica de construcción del conocimiento histórico (historia del agua en la ciudad), se llevó a cabo una conferencia impartida por un biólogo experto en el tema, quien también propició una discusión grupal sobre la relevancia del tema. Al final de esta actividad se les solicitó que formularan por escrito preguntas en torno al tema del agua que consideraran que se podrían contestar a través de una investigación histórica (problematización) y que las contestaran con lo que ellos sabían o pensaban (hipótesis). Se buscó identificar qué objetos de conocimiento histórico consideraban que podrían conocer en relación al tema propuesto. Se obtuvieron listados de preguntas y respuestas tentativas, lo cual denominamos como problematización.

Con esta diversidad de técnicas se pretendía recuperar información sobre sus contextos formativos, indagar sobre sus ideas en un plano declarativo directo y sobre sus ideas implícitas, puestas en acción ante tareas específicas.

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Las entrevistas se transcribieron textualmente. Los resultados del cuestionario se sistematizaron en matrices y se redactaron descripciones analíticas para cada caso. Los datos obtenidos fueron el producto de la triangulación de la información oral y escrita obtenida a través de las diversas técnicas, y analizada con apoyo del programa Atlas ti 6.1. Cada material, en versión digital, se fue leyendo y se crearon códigos, tomando como eje tres

aspectos: contextual, cognitivo-emocional y epistemología personal de la Historia.

En el aspecto contextual se ubicaron: ambiente social en el que crecieron, ocupación de los padres, filiación religiosa y prácticas culturales que favorecen el acercamiento al conocimiento histórico. En el cognitivo-emocional se ubicaron: contexto de mayor relevancia recordado y tipo de significado y compromiso cognitivo; este último se refiere al nivel de involucramiento con la comprensión del contenido de la Historia, para lo cual se consideraron los siguientes aspectos: auto-percepción de sus capacidades cognitivas en relación a la Historia y del dominio del contenido, autovaloración de su capacidad para comprender la Historia, y actitudes hacia el aprendizaje y hacia el cumplimiento de tareas. En la epistemología personal de la Historia se utilizaron como códigos específicos: núcleo conceptual (qué es la Historia), componentes, objeto de conocimiento, propósito, producción (quién, cómo, con base en qué), relación realidad-conocimiento, criterios de validez y modificabilidad.

Con el fin de dar cuenta de los elementos de la epistemología personal a partir de los datos, las categorías utilizadas en la literatura de EP y las corrientes historiográficas presentes en el discurso disciplinario, se elaboraron cuatro categorías de análisis que se denominaron como “posturas epistémicas ante el conocimiento disciplinario”: objetivista, relativista, interpretativa-identitaria y constructivista-crítica. Éstas tienen relación con corrientes de la teoría de la historia y posibilitaron la descripción de las ideas encontradas en los participantes. A continuación definiremos cada categoría, de acuerdo a las ideas encontradas en los textos de los estudiantes.

Postura objetivista. Tiene como *núcleo conceptual* de la Historia los sucesos del pasado; define a la Historia como el pasado. Los *componentes* del discurso histórico son los sucesos, personajes y la temporalidad, en su

dimensión cronológica convencional (fechas, años), y puede dar cuenta de relaciones causales bajo una lógica a manera de leyes. El *objeto de conocimiento* es el origen y el proceso de cambio entendido como progreso. La *producción* de este conocimiento se basa en evidencias empíricas, entendiendo por éstas, objetos físicos, testimonios (escritos) de testigos o de personas que vivieron en la época, es decir, fuentes primarias. El sujeto que elabora ese conocimiento no tiene una mención específica. En la relación *entre la realidad y el conocimiento*, este último se considera producto de la evidencia misma. La realidad está dada y sólo hay que descubrirla. El investigador tiene que mantener su interpretación al margen del conocimiento y decir cómo sucedieron los hechos con base en las evidencias. La *validez* reside en que lo que se afirma se basa en evidencias y da cuenta de lo que “realmente sucedió”. Los hechos no cambian, aunque sí lo que se sabe de ellos. Esta categoría sería similar a la que Evans (1990) denomina como maestro historiador científico con enfoque positivista.

Postura relativista. Tiene como *núcleo conceptual* la idea de la Historia como relato o narración de sucesos pasados. En su versión extrema se consideraría como una construcción personal del narrador, constituyéndose incluso en producción literaria y de ficción. Los *componentes* a resaltar son los sucesos, los personajes y la trama. El tiempo es difuso y las relaciones causales se explican desde las intenciones humanas, basadas en deseos e intereses de individuos. El *objeto de conocimiento* puede ser cualquier acontecimiento, en particular la vida y obra de personas específicas. El *propósito* se centra en el disfrute por conocer narraciones interesantes. El conocimiento se produce con base en recuerdos transmitidos a través de relatos y escritos o contados por hábiles narradores, incluyendo leyendas y mitos. En la relación entre *realidad y conocimiento* se asume que la realidad es

una construcción subjetiva en forma de relato. Dado que el relato es un producto directo de la subjetividad, no se cuestiona *su validez y puede ser modificado*, cambiando con ello el suceso narrado.³ No hay una preocupación por la cientificidad de la Historia. Coincidiría con lo que Evans (1990) denomina el maestro cuenta cuentos.

Postura interpretativa-identitaria. El *núcleo conceptual* es el estudio del pasado en forma de discursos (escritos u orales) que hay que aprender. Sus *componentes* son personajes o grupos destacados que actúan en tiempos identificados con una medición convencional (periodo, año, fecha); se establecen relaciones causales simples, vinculadas principalmente con procesos políticos (gobiernos y guerras). El *objeto de conocimiento* son los acontecimientos y tradiciones culturales que constituyen elementos para la conformación de una identidad. El *propósito* es fortalecer la idea de unidad y pertenencia a una comunidad que puede ser una nación o un grupo particular. Este conocimiento *se produce* con base en documentos (fuentes primarias y secundarias), en relación a sucesos que se consideran relevantes para explicar la constitución del grupo. En esta construcción participan personas con formación o conocimientos especializados (historiadores). La *relación del conocimiento con la realidad* no se discute, y es invisible la posición político-ideológica del especialista y de quien difunde dicho conocimiento. El estatus social y académico de los autores de los textos a través de los cuales se difunde la información es garante de *validez*. Los hechos no cambian, lo que sí puede cambiar es lo que se sabe o se dice de ellos en un momento histórico determinado.⁴

Postura constructivista-crítica. Tiene como *núcleo conceptual* la idea de que el conocimiento científico es una construcción social, producto de la negociación constante entre factores objetivos (evidencias) y subjetivos (interpretaciones, posiciones, intereses del científico), en el marco de cierta normatividad definida en la comunidad científica. Sus componentes son intenciones de sujetos que pertenecen a un colectivo en un contexto social y político específico. Trata de explicar la complejidad de las relaciones entre pasado y presente, definiendo al tiempo en términos de procesos de corta, media y larga duración. El *objeto de conocimiento* es la dinámica social, que articula lo económico, político, ideológico, cultural y tecnológico, con especial atención a procesos conflictivos. El *propósito* es comprender la complejidad de lo social, en un ir y venir del pasado al presente y viceversa, así como comprender las identidades nacionales para deconstruirlas e imaginar rumbos futuros. El saber histórico *se produce* y reelabora constantemente con base en la problematización de los discursos históricos, a partir de la formulación de preguntas y su contestación con base en evidencias empíricas y marcos teóricos explicativos. El científico social es un especialista que recurre a otros campos disciplinarios. En la *relación de este conocimiento con la realidad*, el sujeto cognoscente construye conocimiento a partir de su interacción con ésta, y a la vez la modifica al aplicarle sus esquemas de conocimiento. La *validez* reside en la argumentación lógica y la coherencia del procedimiento de indagación y explicitación del marco interpretativo. En tanto los hechos históricos son construidos se pueden modificar, deconstruyendo la subjetividad de los sujetos que los construyen.⁵

3 Definiríamos esta postura como una combinación entre la corriente denominada “romanticismo” y el denominado “giro lingüístico” de los años noventa.

4 Esta postura coincide con rasgos del romanticismo.

5 Relacionamos con esta postura, aunque con sus importantes diferencias entre sí, a la corriente marxista, la escuela de los Annales, la nueva historia y la historia de las mentalidades.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados:

- a) Descripción contextual y cognitivo-emocional.
- b) Postura predominante en el grupo (en general y por aspectos).
- c) Particularidades por sujeto y por filiación religiosa.

Descripción contextual y cognitivo-emocional

De los ocho participantes, siete (88 por ciento) reportan ausencia de prácticas culturales favorecedoras para el aprendizaje de la Historia, aunque en dos casos (25 por ciento) afirman leer ocasionalmente textos de Filosofía, Teología e Historia. Seis (75 por ciento) recuerdan con especial relevancia los relatos familiares sobre la Historia en general o sucesos de la comunidad. Sólo dos casos (25 por ciento) hacen referencia a experiencias significativas en la escuela con respecto a la materia de Historia. En relación a la escuela, seis (75 por ciento) tienen recuerdos negativos de la misma, con mención de algunos eventos positivos. Las cinco religiosas forman parte de diferentes comunidades y coinciden en que crecieron en ambientes rurales. Tres de ellas (38 por ciento), expresaron haber tenido dificultades para ingresar y permanecer en la escuela primaria por cuestiones ideológicas de su familia en relación a que no era importante que la mujer estudiara. Sus padres eran trabajadores del campo. Los tres participantes laicos crecieron en ambiente urbano y sus padres eran trabajadores de la industria; en un caso se reporta que eran profesionistas. En general recibieron apoyo y motivación para estudiar. Cursaron la primaria con el plan de estudios de 1993.

En relación a la percepción de la dificultad de la Historia, siete (88 por ciento) ubican

al conocimiento histórico como muy difícil, aunque comprensible; sólo uno lo ubica como fácil. Seis tienen un autoconcepto positivo con respecto a su capacidad de aprendizaje (75 por ciento), y en dos casos es negativo (25 por ciento).

Con respecto a la valoración de la Historia, tres la valoran positivamente (38 por ciento), cuatro negativamente (50 por ciento), y uno es impreciso. El gusto por la Historia en tres casos es positivo (38 por ciento), en cuatro negativo (59 por ciento) y uno está en proceso de cambio (me gustaba pero ya no me gusta). Siete consideran que la Historia es un conocimiento útil (88 por ciento), pero a la vez no lo consideran prioritario en su preparación como maestros de primaria, ni reportan acciones tendientes al aprendizaje autónomo en esta área.

De lo anterior podemos afirmar que la mayoría de los participantes no tiene un compromiso cognitivo con el aprendizaje de la Historia; la ubican como un contenido difícil y poco relevante para su formación, lo cual podría explicarse por el alto peso de los recuerdos negativos escolares en relación a esta disciplina. En la mayoría de los casos reconocieron debilidades en su formación y la necesidad de aprenderla; a su vez mostraron confianza en su capacidad para aprenderla y expresaron el deseo de saber más.

Postura predominante en el grupo (en general y por aspectos)

Para este análisis se vaciaron las afirmaciones directas o indirectas en un cuadro de doble entrada y se hizo un conteo de afirmaciones por aspectos y posturas (cabe aclarar que hubo participantes que expresaron más ideas en algún aspecto que en otro). El conteo global se hizo con base en el total de ideas expresadas por aspecto. En los porcentajes de la identificación de cada postura en las expresiones de los participantes, encontramos la siguiente proporción:

Tabla 1. Porcentajes globales de presencia de cada postura

Postura epistémica	Núm. de expresiones identificadas	%
Objetivista	43	32
Relativista	20	15
Interpretativa-identitaria	39	29
Constructivista-crítica	33	24
Total	135	100

De acuerdo con la Tabla 1, podemos afirmar que en las EP a nivel grupal se encuentran las cuatro posturas, aunque predomina la objetivista. Este resultado coincide con los hallazgos de Muñoz (2005), Lee y Ashby (2000), Evans (1990) y Yilmaz (2008), quienes señalan la tendencia de los estudiantes hacia ideas de la Historia como el pasado mismo, centradas en hechos, personajes y fechas. Sin embargo, si analizamos la postura por aspecto específico, encontramos diferente peso por postura, lo cual se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Porcentajes de postura epistémica por aspectos específicos

Aspecto específico	Postura epistémica				%
	Objetivista	Relativista	Interpretativa-identitaria	Constructivista-crítica	
Qué es/componentes	43	15	36	6	100
Objetos de conocimiento	18	3	3	76	100
Producción	43	20	33	4	100
Propósito	25	0	56	19	100
Realidad-conocimiento	31	46	23	0	100
Criterios de validez	33	67	0	0	100
Modificabilidad	13	0	50	37	100

La postura objetivista predomina en el núcleo conceptual, componentes y producción; la relativista en la relación realidad-conocimiento y en los criterios de validez; la interpretativa identitaria en el propósito y modificabilidad; y la constructivista-crítica en objetos de conocimiento.

A continuación presentamos las ideas tipo encontradas en los discursos de los participantes, como ejemplo de la postura predominante identificada por aspecto. Nombraremos a los participantes por seudónimos: Sol, Lalo, Era, Sara, Ruth, Teresa, María y Martha.

En la definición más general que comprende el *núcleo conceptual (qué es)* y sus *componentes* observamos la preponderancia de una postura objetivista. Los participantes externaron expresiones tales como “la Historia son los hechos que se suceden cronológicamente...” (entrevista Sol).

En los *objetos de conocimiento* la postura constructivista-crítica es preponderante. Varios de los participantes enlistaron aspectos que remiten a la complejidad de lo social y a procesos de cambio de larga duración, relación entre pasado-presente, actividades productivas, formas de pensar y actuar, problemas y conflictos sociales, interacción entre aspectos económicos, geográficos y cambios tecnológicos (ensayo Era). La diversidad de objetos de conocimiento coincide con lo planteado en el currículo oficial de 1993, plasmado en cierta medida en los libros de texto que abordan a la Historia desde diversos aspectos de la realidad, incluyendo la vida cotidiana. Esta diversidad está presente en la ideas de los participantes que cursaron la primaria con el enfoque de la reforma de ese año.

En el aspecto *de producción* la proporción mayor de ideas se ubica en la postura

objetivista. Un ejemplo de idea que se puede ubicar en esta postura sería: “la Historia se basa en ubicar las evidencias (objetos, fósiles, reliquias) en una fecha específica” (entrevista Era); para varios las evidencias tienen que ser objetos que aún podemos ver (entrevista Lalo, Sol, Ruth, María). En general las menciones al historiador están ausentes del discurso de los entrevistados; si se le nombra, lo hacen después de haber hecho mención de otros científicos como arqueólogos, antropólogos, paleontólogos y escritores del género literario. Esta confusión puede estar vinculada con el abordaje que se hizo de la Historia en conjunto con otras ciencias sociales (planes de estudio de los años setenta y ochenta). La invisibilidad del historiador como sujeto productor de conocimiento también es resaltado por Maggioni (*et al.*, 2010) y Leinhard y Ravi (2006), lo cual podría explicarse, en el caso de México, a partir de las características de los libros de texto, en los que se presenta una Historia sin autor, siendo este material escrito la fuente principal de conocimiento histórico de los participantes.

En relación al *propósito de la Historia*, sobresale la postura interpretativa-identitaria. Todos los participantes están de acuerdo en que la Historia más importante es la nacional para formar una identidad nacional y sentir orgullo por ser mexicano.

Con respecto a *la realidad y al conocimiento*, prevalece una postura relativista, con ideas tales como otorgar a las leyendas un valor como fuente histórica, en tanto afirman que a partir de ellas podemos saber qué fue lo que sucedió. Así también encontramos validación irrefutable de lo dicho por algunos informantes. Teresa afirma en la entrevista: “mi madre me contaba lo qué sucedía en la segunda guerra mundial ya que leía los periódicos, ella sabía aunque no había ido a la escuela”. Martha afirma que “la Historia es contar hechos verídicos, pero como cuentos, y dado que existen muchas versiones no se puede comprobar cuál es la verdad y por lo tanto no tiene sentido estudiar Historia”. En segundo lugar, se

identificó una postura objetivista; los participantes refieren que la Historia son los hechos del pasado; Sol, además, afirma en la entrevista: “la Historia siempre ha existido, se ha dado por el destino”. En todos los casos encontramos que no se menciona al historiador, o una idea difusa de su trabajo, lo cual se puede explicar desde la idea de que el sujeto productor del conocimiento histórico “descubre” el pasado como una realidad preexistente, y dado que es neutral a los hechos, no interesa saber quién es ese sujeto en lo particular.

En el aspecto de *criterios de validez*, en las preguntas directas sobre su acuerdo-desacuerdo con planteamientos relacionados con este aspecto encontramos que la mayoría está en desacuerdo en que un conocimiento histórico es verdadero por estar escrito en los libros o por ser dicho por un especialista. Como ya se mencionó, es muy clara la idea de que algo es verdadero si y sólo si hay evidencias físicas directas, tales como escritos y objetos de la época (33 por ciento); los entrevistados le dan un alto valor de verdad a los testimonios de familiares como actores confiables y a las leyendas, lo que los ubica en una postura relativista (67 por ciento). Una posible interpretación de estos datos sería que los futuros maestros no dan total validez a lo escrito en los libros, sino que para ellas/él tendría más validez lo observable y lo dicho o escrito directamente por los actores (fuentes primarias). Este aspecto requeriría ser indagado a mayor profundidad con los participantes, aunque de acuerdo con el estudio de Maggioni *et al.* (2010) existe una tendencia de los estudiantes a dar mayor validez a las fuentes primarias en relación a las secundarias, sin que medien criterios de contextualización de las primeras.

Por último, en el aspecto de *modificabilidad del conocimiento histórico*, en una importante proporción de los casos hay posturas interpretativas, en tanto afirman que los hechos no cambian, lo que cambia es lo que pensamos de los mismos o las ideas que nos generan de manera individual (entrevista Sara).

Particularidades por sujeto

Con base en la Tabla 3, observamos que en cada sujeto se pueden ubicar ideas de las cuatro posturas, pero predomina alguna. Para este

análisis se contabilizó el total de ideas expresadas por cada sujeto y se clasificaron de acuerdo a la postura. Con fines de comparación se presentan los datos a manera de porcentajes.

Tabla 3. Porcentaje de presencia de cada postura epistémica por sujeto

Postura epistémica	Laicos				Religiosas			
	Sol	Lalo	Era	Sara	Ruth	Teresa	María	Martha
Objetivista	44	13	33	27	41	26	42	25
Relativista	6	6	5	18	12	11	26	38
Interpretativa-identitaria	31	37	24	55	29	26	16	25
Constructivista-crítica	19	44	38	0	18	37	16	12
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

A continuación ejemplificaremos las cuatro posturas a través de la reconstrucción del discurso de los participantes y fragmentos textuales, tomando como base la predominante en cada caso: Sol, la objetivista (O); Era, la constructivista-crítica (C); Sara, la interpretativa identitaria (I), y Martha, la relativista (R). En la reconstrucción tratamos de conservar la expresión textual, pero en algunos casos se hace un parafraseo que ayuda a sintetizar el significado interpretado por los investigadores.

La PE de Sol era de tipo objetivista combinada con rasgos interpretativos identitarios, constructivistas y relativistas:

La Historia son los hechos que se suceden cronológicamente siguiendo el destino. Estos hechos son lo que se han sucedido desde la creación del mundo. La Historia es un contenido escolar sobre la nación (I). *Se compone de hechos y personajes de la Historia nacional, por ejemplo, la Revolución Mexicana y Porfirio Díaz* (O). *Da cuenta del origen de los planetas y de los descubrimientos del hombre* (O), también explica las formas de pensar y actuar, incluyendo aspectos técnicos en diferentes tiempos (C). *Su propósito es explicar de dónde vinimos* (O) y sentir orgullo por ser mexicanos (I), pero

también permite tomar una postura personal ante la política (C), comprender la sociedad y mejorarla (C). Es producida por alguien que encontró evidencias (O), pueden ser arqueólogos y quizá historiadores (I); se basa en evidencias, informantes directos (O) y leyendas (R). *La Historia siempre ha existido* (O). El conocimiento histórico puede cambiar, pero los hechos no (I).

Afirma:

...la Historia son hechos que se suceden en forma cronológica,... por el destino... es algo que siempre ha existido, no es algo que empiece en un punto (entrevista).

En la problematización formula la pregunta: “¿En qué momento *se descubre* la manera de traer agua a la ciudad?”. La base de su postura objetivista se encuentra en la idea de que la realidad existe independientemente del sujeto.

En la entrevista inicial, al ser cuestionada en relación a cómo se sabe de los hechos del pasado, afirma:

Ent: ¿y cómo sabemos los hechos del pasado?

Sol: pues como que hay evidencias (risas), no sé si se les pueden llamar evidencias, son pruebas, *algo que está ahí y que fue encontrado*, desde alguien que se dedicó a investigar, como desde qué años, el por qué está ahí.

Ent: ¿y quién se dedica a investigar eso?

Sol: pues los arqueólogos, los antropólogos, mmm ¿y los historiadores también? Pero eso es más como de la Historia, de los hechos ¿no? (Entrevista).

Para Sol, la evidencia es por sí misma la prueba del hecho, el papel del sujeto productor es difuso.

En la PE de Era encontramos la combinación de rasgos de la postura constructivista-crítica, objetivista e interpretativo-identitaria:

La Historia es el estudio del pasado (I), son los hechos (O). Se compone de sucesos y personajes (O), cuyas acciones se vinculan como relaciones causales simples (O). *La Historia da cuenta de procesos de cambio en periodos largos y de las relaciones entre pasado y presente. También explica cómo se han ido conformando los lugares, la relación entre geografía y economía, las actividades productivas, prácticas sociales, formas de pensar, así como el uso y avance de la tecnología, los problemas y conflictos entre grupos* (C). La Historia se produce con base en evidencias (fósiles y reliquias) y documentos (O), las cuales se ubican en fechas, años y siglos (O). Esta ubicación la hacen arqueólogos, escritores o historiadores (I). Los relatos históricos son elaborados por diversos escritores (I), incluso novelistas (R). El propósito de la Historia es conocer el origen del ser humano (O) y sentir orgullo por ser mexicano (I). Los temas importantes son aquellos que nos explican los orígenes del grupo al que pertenecemos o de las creencias que tenemos (I).

El peso constructivista se identifica en la diversidad y complejidad de los objetos de conocimiento expresados de manera implícita en sus producciones. En su ensayo describe cómo era Querétaro en la Colonia. Vincula datos, teniendo como hilo conductor el papel económico de Querétaro en la región:

La ubicación de Querétaro, colocada entre la ciudad de México y las minas de Zacatecas *contribuyó a su crecimiento, se fomentó su desarrollo* al ser paso obligado al Bajío, lo que le valió ser denominada la “garganta de tierra adentro”. Sebastián de Aparicio a quien se atribuye la gloria de trazar, sobre los antiguos caminos de herradura las primeras carreteras por cual pasaron las primeras carretas. Les enseñó *lo referente a la herrería, construir y reparar ruedas, a domesticar bestias para el tiro y a fabricar carros y carretas para el mejor y más fluido transporte de las mercaderías...* (ensayo).

En esta producción resalta la diversidad de objetos de conocimiento que atribuye a la Historia, ubicando principalmente a la sociedad en su dimensión económica y tecnológica, relacionándolo con aspectos geográficos. En la problematización, Era ubica como objeto de estudio las formas de pensar, las prácticas sociales y el uso de la tecnología:

¿Cómo transportaban el agua en Querétaro durante el siglo XV? ¿En Querétaro cómo ha ayudado la tecnología actualmente para el uso y cuidado del agua? ¿Qué uso le daban al agua antes de la conquista y después? ¿Actualmente en Querétaro se le toma importancia a la escasez del agua? (problematización).

En la PE de Sara identificamos una visión interpretativo-identitaria con rasgos objetivistas y relativistas:

La Historia son conocimientos ya estructurados que necesitan ser comprendidos e interpretados (I). Se compone de personajes grupales e individuales y de secuencias de hechos en un orden cronológico (O) y de la relación pasado-presente (C). Da cuenta del origen del ser humano y de todas las especies animales (O). La Historia se puede comprender a partir de elaborar preguntas y formular hipótesis (O). Su propósito es entendernos como seres humanos, mexicanos y católicos (I). Se basa en lo que dicen los informantes que vivieron el suceso y lo escrito por éstos, ese conocimiento es producto directo de lo visto por los testigos (O) y leyendas (R). La validez la da alguien que vivió el suceso, como un familiar (R) o alguien que haya estudiado el tema (I). La Historia no cambia, lo que cambia es lo que cada quien interpreta de la misma (I).

En Sara, las ideas interpretativas identitarias son parte del núcleo conceptual, del propósito y de la modificabilidad:

La Historia son conocimientos que necesitan comprensión e interpretación. Estos conocimientos se ven en la primaria como contenidos a nivel general (entrevista).

Durante este primer momento en varias ocasiones hizo referencia a su idea de Historia vinculada con los relatos de su abuelo; en particular comenta un suceso ocurrido en una comunidad rural del lugar en donde ella nació:

Mi abuelito decía que ese tiempo andaba Pancho Villa como tratando de quitarles a las personas, *hubo como una guerra, y ellos tenían que esconderse*. No me dijo si porque eran católicos, solamente que tenían que esconderse de las personas que venían. *Mencionaba a Pancho Villa que era una persona muy mala*. Ellos fueron a una cueva, se escondieron... Entonces decía que pasaron

los guerrilleros y un niño empezó a chillar. Y el tío del abuelo en la desesperación de ver al niño llorar y saber que los iban a encontrar, ¡lo ahorcó! (entrevista).

Posteriormente aclara que con lo visto en la escuela entendió por qué ocurrió esa guerra; trata de comprender el hecho histórico a través de la versión oficial y la familiar, sin cuestionar su validez. La postura identitaria se observa en particular en su ensayo. Explícita, al inicio del mismo, la intención de resaltar la importancia de la religión católica en la conformación cultural y económica del estado. Es decir, el énfasis identitario está en su filiación religiosa:

Hubo mucho éxito en la evangelización tanto que en México la mayoría somos católicos. Se puede decir que los religiosos fueron uno de los [grupos] que estaban a favor del pueblo buscando como ayudarlo para seguir adelante... Una manera era educándolos en la religión y otras sobre Álgebra, ciencia, de ahí surgieron los grandes colegios... los religiosos intentaron ayudar y favorecer al más pobre y desamparado... (ensayo).

La PE de Martha se caracteriza por rasgos relativistas, combinándolos con interpretativos identitario y objetivista:

La Historia es la narración de acontecimientos del pasado a través de cuentos (R), se compone de sucesos y personajes (I), da cuenta del origen de todas las cosas (O) y la vida de santos; es importante para sentirse orgulloso de pertenecer a una comunidad (I), se basa en los relatos orales de la gente común, incluyendo leyendas (R), depende de lo que cada quien entiende de lo que ocurrió (R), la Historia no cambia (O) pero sí cada generación puede rehacerla (R).

En su núcleo conceptual afirma:

La Historia es una narración de acontecimientos del pasado, por medio de cuentos a través de los cuales conocemos el origen de los mares, los ríos, las escuelas, el fútbol... son cuentos que cuentan los padres, para saber el origen... las aguas se juntaron todas para formar el mar, así mismo, el hombre tiene un origen (entrevista).

Martha sostiene que se puede hacer Historia sobre cualquier cosa, cuando se tiene como propósito conocer el origen.

Hace alusión al sentido de verdad:

En la preparatoria me gustaba leer sobre Historia, pero cuando le preguntaba al maestro y me decía cosas diferentes a lo de los libros, diferentes fechas, me di cuenta que cada quien dice algo diferente y que nunca vamos a saber en realidad lo que sucedió, por lo que no le veo caso estudiar Historia (entrevista).

Martha pone en duda cualquier posibilidad de verdad en el caso de la Historia, lo cual influye en su desinterés por la misma.

Como puede verse, la reconstrucción de las PE de los participantes nos permite observar tendencias hacia alguna en particular, pero también combinaciones, lo cual muestra que estas construcciones son heterogéneas en cada sujeto e incluso contradictorias, como en el caso de Martha, quien afirma que la Historia no cambia y a la vez sí puede rehacerse.

Si analizamos los casos por filiación religiosa, encontramos las siguientes tendencias de acuerdo a la Tabla 4.

En términos generales, en el grupo de laicos hay una tendencia a la postura constructivista-crítica, dada por la complejidad de lo social, que formulan como objeto de estudio de la Historia y por la modificabilidad de este conocimiento.

En el grupo de religiosas predomina la postura objetivista al identificar a la Historia como los hechos, los cuales son inmutables,

con rasgos interpretativos al resaltar que los hechos son comprendidos y formulados por los receptores y que el conocimiento ya está estructurado. Resaltan en particular visiones relativistas, presentes en menor medida en los laicos. En general, encontramos una tendencia a ubicar a la Historia en relación con su identidad como religiosas; sin embargo, hay que señalar también que en el grupo de religiosas, en Teresa se muestra una tendencia hacia una visión constructivista, y, a la vez, es menor su tendencia hacia una postura relativista y objetivista en comparación con el resto de religiosas (Tabla 3); es por ello que no podemos afirmar que su filiación religiosa sea un factor determinante de su PE. Otro factor a considerar es que en el grupo de religiosas los relatos familiares han sido muy significativos en su idea de Historia, los cuales, junto con las interpretaciones históricas desde la ideología de la Iglesia, nos llevan a problematizar por qué conciben el conocimiento histórico como algo fijo, estructurado, acabado, cuya modificabilidad reside en la interpretación, lo cual a su vez genera confrontaciones entre las versiones escolares y familiares y las de su comunidad religiosa, como si realmente Villa fuera un héroe (Sara), o el responsable de la guerra cristera (Ruth).

Tabla 4 . Porcentaje de postura epistémica por filiación religiosa

Postura epistémica	Subgrupos por filiación religiosa	
	Laicos	Religiosos
Objetivista	30	33
Relativista	6	21
Interpretativa-identitaria	30	28
Constructivista-crítica	34	18
Totales	100	100

La predominancia de posturas objetivistas y relativistas en el grupo de religiosas coincide con los hallazgos de Evans (1990), quien

encuentra esta característica en el tipo ecléctico, en el filósofo cósmico y el cuenta cuentos. De acuerdo a la categorización que proponemos, el filósofo cósmico tendría rasgos objetivistas y el cuenta cuentos sería relativista. El tipo ecléctico se caracteriza por un dominio débil de la disciplina científica, lo cual es una característica de los participantes de este estudio. Este eclecticismo se podría explicar a partir del fuerte significado de los relatos familiares en contextos rurales, en los que podríamos suponer predomina la Historia como relatos orales y su interacción con el discurso escolar. Es así que en el caso de las religiosas, en el momento de su formación inicial como maestras se identifica la coexistencia de dos posturas que podrían considerarse como contrarias: objetivista y relativista.

Si bien se puede identificar cierta predominancia de algunas posturas de acuerdo al aspecto de la construcción epistemológica que se analice, la diversidad en las ideas, tanto por aspectos como por las posturas epistémicas en un mismo sujeto, nos lleva a cuestionar el planteamiento de Hofer (2002) en relación a que las EP son teorías que tienen una congruencia interna en cada sujeto. Observamos que, por lo menos en el contexto escolar, en un proceso de formación docente estas ideas, al movilizarse y confrontarse con situaciones que les implican su explicitación y toma de conciencia, presentan contradicciones, no identificables por los mismos sujetos.

La tendencia a una u otra postura puede explicarse como el producto de una serie de influencias por su paso por la escuela, la interacción con discursos en contextos sociales como la familia o los grupos de pertenencia y el currículo escolar. En el caso de esta investigación, los participantes tenían escasa o nula interacción con discursos históricos en el contexto de sus ámbitos de producción científica, pues reportan no haber leído texto de historiadores, no asistir a conferencias y no ver documentales históricos. Si bien en las asignaturas de Historia se incluyen fuentes

secundarias como materiales básicos, no hay espacios curriculares, estrategias ni temas para analizar la estructura de la Historia como saber disciplinario. Habría también que indagar el dominio que los propios formadores de docentes tienen de la teoría y epistemología de la Historia.

CONCLUSIONES

Para dar respuesta a la interrogante de cuáles son las epistemologías personales de un grupo de estudiantes normalistas en relación a la Historia, a partir de las evidencias empíricas, la producción en el campo y las corrientes historiográficas, se construyeron, a manera de categorías, cuatro posibles posturas con el fin de clasificar y tratar de comprender las posturas epistémicas respecto de la enseñanza de la Historia de sujetos no expertos que se enfrentan a la necesidad de revisar su conocimiento histórico para poder enseñarlo. Así, lo que encontramos en ellos fue una combinación entre posturas y contradicciones al interior de sus construcciones. La diversidad interna de la construcción epistemológica de cada sujeto nos lleva a coincidir con Maggioni *et al.* (2010), que la concepción epistemológica en los estudiantes no sólo depende del contexto escolar, sino que tiene relación con otros aspectos culturales e ideológicos.

Observamos que en el contexto escolar en un proceso de formación docente, la postura epistémica tiende a movilizarse y confrontarse, a la vez que presenta contradicciones no identificables por los sujetos. La tendencia a una u otra postura puede explicarse como producto de una serie de influencias del currículo escolar, desde su paso por la escuela en los primeros niveles y por la interacción con discursos en contextos sociales como la familia y el grupo de pertenencia. Los hallazgos de este estudio nos permiten formular la posible influencia del currículo en las concepciones de los estudiantes, como es la diversificación de objetos de estudio presentes en los programas

de primaria de 1993 y la invisibilidad del sujeto productor, lo cual es una característica de los libros de texto. Esto nos lleva a la necesidad de retomar la discusión de la importancia de las características de los materiales didácticos que se elaboran y usan en la escuela (Lerner, 1997).

Se requiere también considerar aspectos tales como el contexto familiar, el peso de los relatos familiares y la formación académica a través de los diferentes niveles de estudio. El análisis de las posturas epistémicas en este grupo de religiosas nos develó la existencia de posturas relativistas, que si bien fueron más claramente identificadas en las religiosas, también se encontraron en los participantes laicos, lo cual significa que de alguna manera, ya sea por el contexto escolar o cultural en general, esta visión está presente en futuros maestros de primaria.

El estudio del pensamiento en el grupo de religiosas nos permite plantear una posible relación entre este elemento cultural ideológico y la postura epistémica en relación a la Historia, lo cual requeriría profundizar en la epistemología personal hacia el conocimiento en general de personas con una clara filiación religiosa. Habría que considerar también la diversidad de enfoques de los grupos religiosos en relación a la formación académica. Esto adquiere relevancia en el contexto de México, dado que en nuestra sociedad la presencia de maestros con ideología abiertamente religiosa ha sido característica sobre todo en instituciones educativas privadas que atienden a diferentes sectores sociales de la población.

Los estudios sobre EP y variables culturales y contextuales se han enfocado a comparar la cultura occidental y oriental en ámbitos industrializados (Hofer, 2008); se requiere ahora precisar qué aspectos de la cultura se están considerando y tomar en cuenta diferencias dadas por la pertenencia y desarrollo en

ámbitos comunitarios, familiares, escolares y religiosos específicos.

Fue relevante tomar en cuenta la función identitaria del conocimiento histórico, que en el caso de México y otros países ha sido una característica particular de la enseñanza de la Historia. Sostenemos la idea de que es necesario, en el estudio de las epistemologías personales en dominios específicos, retomar el propio discurso disciplinario, en este caso el historiográfico, que de manera explícita o implícita, clara o difusamente, se comunica a través del currículo escolar y las prácticas formativas e informativas en diferentes ámbitos sociales.

La enseñanza de la Historia debe incluir discusiones explícitas sobre las características del conocimiento en cuestión. En este contexto de formación docente, en específico, resulta relevante que los estudiantes van diferenciando los aspectos disciplinarios de los didácticos así como las características particulares del conocimiento a enseñar. Si queremos caminar hacia la construcción de una didáctica de la Historia con un potencial crítico y de transformación, resulta relevante indagar en los futuros maestros, sus creencias en relación a la Historia y su enseñanza, lo cual, complementado con estudios que nos permitan observar cómo diseñan y desarrollan situaciones de aprendizaje específicas, posibilitará construir estrategias a través de las cuales se induzcan procesos de explicitación y cambio de concepciones tanto en los niños y jóvenes como en los propios maestros; estos cambios, a su vez, permitirían enseñar Historia a los educandos retomando las características epistemológicas de la disciplina y adecuando las estrategias didácticas a las necesidades de los aprendices, todo ello para construir bases sólidas en la formación de actores sociales críticos y participativos, y por qué no, futuros profesionales de la Historia.

REFERENCIAS

- ELIZALDE, Leticia, Cuauhtémoc Pérez y Alma Delia Torquemada (2005), "El pensamiento del profesor de primaria: su relación con las acciones pedagógicas en la enseñanza de la Historia", *Tribuna Pedagógica*, núm. 14, pp. 75-80.
- EVANS, Ronald (1990), "Teachers' Conception of History", *Theory and Research in Social Education*, núm. 17, pp. 210-240.
- GUYVER, Robert y Jon Nichol (2004), "From Novice to Effective Teacher: A study of postgraduate training and History Pedagogy", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 4, núm.1, en: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/7contents.htm> (consulta: febrero de 2012).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2003), *Plan y programas de estudio 1993*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2009), *Planes y programas de estudio. Reforma integral de la educación básica*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica.
- HICKS, David (2005), "Continuity and Constraint: Case studies of becoming a teacher of History in England and the United States", *International Journal of Social Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 18-40.
- HOFER, Barbara (2002), "Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An introduction", en Barbara Hofer y Paul Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New Jersey/Londres, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-14.
- HOFER, Barbara K. (2008), "Personal Epistemology and Culture", en Myint Swe Khine (ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*, Perth, Springer, pp. 3-24.
- LEE, Peter y Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", en Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and international perspectives*, Nueva York, New York University Press, pp. 199-222.
- LEINHARD, Gaea y Anita Ravi (2006), "Changing Historical Conceptions of History", en Stella Vosniadou (ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, Nueva York, Routledge, pp. 328-341.
- LERNER, Victoria (1997), "Cómo enseñamos Historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 75, pp. 44-53.
- MAGGIONI, Liliana (2010), *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of teaching and learning to think historically*, Tesis de Doctorado, University of Maryland-Faculty of the Graduate School, College Park, en: http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/10797/1/Maggioni_umd_0117E_11443.pdf (consulta: 20 de marzo de 2012).
- MAGGIONI, Liliana, Emily Fox y Patricia Alexander (2010), "When Change does not Mean Progress: Historical thinking, intertextual reading and domain-specific epistemic beliefs in the context of one high-school history class", conferencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, mayo de 2010, en: http://www.education.umd.edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/Publications_files/Liliana%202010%20Change%20Progress.doc (consulta: 20 de octubre de 2011).
- MUÑOZ, Carlos (2005), "Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la Historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria", *Geoenseñanza*, vol. 10, núm. 2, pp. 209-218.
- PALMER, Betsy y Rose M. Marra (2008), "Individual Domain-Specific Epistemologies: Implications for educational practice", en Myint Swe Khine (ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*, Perth, Springer, pp. 325-350.
- PERRY, William (1981), "Cognitive and Ethical Growth: The making of meaning", en Arthur Chickering y Arthur (ed.), *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 76-116.
- PINTRICH, Paul (2006), "Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual", en Wolfgang Schnotz, Stella Vosniadou y Mario Carretero (eds.), *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique, pp. 53-86.
- SCHOMMER-Aikins, Marlene (2002), "An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System", en Barbara Hofer y Paul Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Nueva Jersey/Londres, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103-118.
- YILMAZ, Kaya (2008), "Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling of Historiography", *The Journal of Educational Research*, vol. 101, núm. 3, pp. 158-174.

La investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas 1992-2002

Asignaciones de sentido

DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ*

En este trabajo se exponen algunos resultados de una investigación finalizada en la cual se analizaron las asignaciones de sentido atribuidas a la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación: *Revista de la Educación Superior*, *Perfiles Educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. En los diferentes apartados se analiza el papel de las revistas como foros de interlocución académica; además, se identifican autores, temas y problemas nodales expresados en los 34 artículos que constituyen el corpus. Finalmente, en este trabajo se exponen diversos sentidos y finalidades atribuidos a la investigación educativa en la década 1992-2002. La información proporcionada incluye algunas características del objeto de estudio, los procedimientos de investigación implementados y los resultados.

This paper presents some of the results from a completed investigation which analyzed the meaningful allocations attributed to educational investigation in three Mexican academic journals specializing in education: 'Revista de la Educación Superior,' 'Perfiles Educativos' and the 'Revista Mexicana de Investigación Educativa.' In the different sections, the role of the journals as forums for academic dialogue is analyzed; additionally, the authors, themes and nodal problems expressed in the 34 articles that make up the body of this work are identified. Finally, this paper presents meanings and purposes attributed to educational research in the decade from 1992 to 2002. The information provided includes some characteristics of the object of study, the implemented investigative procedures, and the results thereof.

Palabras clave

Investigación educativa
Análisis del discurso
Publicaciones científicas
Educación
Metodología

Keywords

Educational research
Discourse analysis
Scientific publications
Education
Methodology

Recepción: 26 de marzo de 2012 | Aceptación: 15 de junio de 2012

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesora de posgrado en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Líneas de trabajo: investigación educativa, teoría pedagógica y profesionalización. Publicación reciente: (2012, en coautoría con José Carbajal R.), "Emplazamiento analítico: locus de intelección y subjetividad", en Marco Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos, pp.121-137. CE: dulcemariacabrera@gmail.com

PRELUDIO

Durante el año 2011 diversos agentes adscritos al campo de la investigación educativa realizamos numerosas actividades académicas orientadas a la elaboración y publicación del estado del conocimiento correspondiente a la década 2002-2011 en las diferentes áreas que integran el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En ese contexto, y frente a los retos que implica analizar y valorar la producción del conocimiento generada en un campo científico, nuestro material expone los resultados obtenidos en una investigación doctoral, culminada en 2011, en la que se analizaron los significados y los referentes conceptuales con los cuales se representa a la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación: la *Revista de la Educación Superior* (RES), *Perfiles Educativos* (PE) y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE).¹ Si bien este trabajo comprendió la década 1992-2002, su relevancia radica en que nos ofrece elementos de ponderación respecto de algunos sentidos, finalidades y derroteros por los que ha transitado la investigación educativa en tres publicaciones académicas nacionales. El objetivo central del artículo consiste en mostrar aquellos autores, temas y problemas nodales expresados en los 34 artículos publicados entre 1992-2002.

ANTECEDENTES

En el desarrollo de la investigación educativa y su paulatino proceso de institucionalización en México, que puede ubicarse en la década de los años setenta del siglo pasado, se identifican diversos debates sobre las características y

rasgos que definen esta actividad, así como de los espacios y sujetos que en ella participan.²

Durante las últimas décadas, varios investigadores interesados en la educación como objeto de estudio y como campo de conocimientos (Bourdieu; 2000), han realizado investigaciones y numerosas publicaciones; entre ellas se encuentra la colección *La investigación educativa en México 1992-2002*, editada por el COMIE y publicada en 2003, en los diferentes volúmenes que integran ese estado del conocimiento. Allí se demostró el crecimiento sostenido y sustantivo de la producción científica en varias publicaciones periódicas (libros, revistas, boletines, etc.), congresos, encuentros y simposios realizados en diferentes instituciones de educación superior y/o centros de investigación. Algunos estudios privilegian los contenidos de las revistas, otros la calidad de los conocimientos producidos, las temáticas y los referentes teóricos, o bien, las formas de comunicación que se han desarrollado en el contexto mexicano. Entre los documentos consultados destaca el trabajo encabezado por María Isabel Galán (Galán y Rojas, 1995), "Análisis de la producción en investigación educativa. Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta", el cual recupera, con diversas publicaciones especializadas en educación, sus características, producción y temáticas. Weiss y Maggi, en *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México* (1997), dan cuenta de los usos e impactos de la investigación como resultado de su análisis sobre las diversas formas de comunicación de la investigación, su producción y distribución entre 1982-1992. Guillermina Waldegg (1997) apuntaba, hacia el final de la década de los noventa, que la generación de literatura científica ha permitido el crecimiento y madurez de

1 La tesis doctoral se tituló "Asignaciones de sentido de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación, 1992-2002: tramas y nodos" y se presentó en el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

2 Es necesario mencionar que de ninguna manera sostenemos que la investigación educativa se gestó en la década de los setenta; sabemos que sus múltiples procedencias están ligadas con el desarrollo del campo de la educación en general y con la Pedagogía. Sin embargo, hacemos referencia al proceso de incorporación de la investigación en las estructuras y funciones de las organizaciones educativas, así como a la creación de reglas y formas de reproducción de esta actividad.

diferentes áreas del conocimiento a partir de ciertas prácticas registradas desde el siglo XVII. Con relación a las revistas mexicanas, sin embargo, no todos los posicionamientos avalan el reconocimiento que éstas obtienen en los índices de calidad; por ejemplo, en el material coordinado por Eduardo Loría (2001), algunos académicos critican fuertemente las prácticas de evaluación que se han impuesto a las publicaciones académicas desde 1993 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); aunque no niegan la relevancia de las evaluaciones, consideran que los mecanismos implementados por el Consejo no son convenientes para las publicaciones mexicanas.

Ángel Díaz Barriga (2000) y Josefina Granja (1993) analizaron las temáticas educativas incorporadas en las revistas mexicanas; Granja trabajó con los temas educativos publicados en el *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, que fue considerada como la primera publicación científica del siglo XIX.³ En la misma época Eduardo Weiss y Norma Gutiérrez (2003), incluyeron en *El campo de la investigación educativa 1993-2001* diversas formas de comunicación de los resultados de la investigación en las siguientes publicaciones: la *Revista de la Educación Superior*, *Perfiles Educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del COMIE. En ese estudio se mostró que los académicos de excelencia mantuvieron una producción que ascendió a 34 por ciento a través de libros, 32 por ciento por medio de revistas de divulgación y 34 por ciento en revistas especializadas (Weiss y Gutiérrez, 2003: 170).⁴

A partir de los resultados obtenidos en esas investigaciones nos interesamos por conocer las asignaciones de sentidos de la investigación educativa que se expresan en los artículos

publicados en las tres revistas académicas mencionadas con anterioridad durante el periodo 1992-2002, debido a que en esa década, los cambios sociales en general, y los educativos en particular, demandaron a los investigadores nuevas herramientas, iniciativas, acciones y propuestas relacionadas con el desarrollo de la educación en el país. El análisis que realizamos sobre los procesos de simbolización de la investigación educativa aporta conocimientos sobre los sentidos y usos que se atribuyen a esta actividad, como parte de las respuestas a esas demandas, desde la trama discursiva;⁵ ésta se constituye a partir de articulaciones entre la investigación y las revistas académicas mexicanas en el espacio educativo.

LAS ASIGNACIONES DE SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

Algunos elementos que han influido en la construcción de este objeto toman como elemento privilegiado la simbolización de la investigación educativa. Al plantear como objeto de estudio las asignaciones de sentidos aludimos a los procesos mediante los cuales se articulan ciertos discursos, rasgos y características de un objeto particular (en este caso de la investigación), a cómo estas articulaciones contribuyen en la significación de esta práctica y a sus implicaciones en el espacio de enunciación que corresponde a las revistas académicas especializadas en educación.

El análisis sobre las asignaciones de sentidos de la investigación educativa se desarrolló a partir de la interrelación de los siguientes elementos: 1) las preguntas de investigación que orientan y expresan el interés del investigador; 2) los referentes teóricos que sirven

3 En el tercer capítulo de la tesis que dio origen a este artículo, se recuperan estos trabajos con mayor profundidad.

4 Los estados del conocimiento muestran que el abordaje de este objeto temático en las revistas especializadas en educación se fortalece a partir de la década de los setenta y toma fuerza en las últimas décadas del siglo XX en México.

5 Esta noción se apega a la propuesta de Popkewitz (2003); la categoría andamiaje es una herramienta potente para explicar que las ideas se estructuran como una red o rejilla en la que se organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y las concepciones de sí mismo.

como herramientas para la construcción de las categorías de investigación; y 3) los referentes empíricos que se articulan con estas categorías (Buenfil, 2008). El corpus se integró con 34 artículos que proceden de tres revistas académicas mexicanas especializadas (Cuadro 1).⁶

Preguntas de investigación

Una de las interrogantes planteadas en esta indagación fue la siguiente: ¿cuáles son las condiciones y las dinámicas históricas por las cuales la investigación educativa se inscribe en las revistas especializadas en educación en la última década del siglo XX? La posibilidad de responder a este cuestionamiento implicó un ejercicio de reconstrucción histórica respecto de las condiciones de producción de la investigación educativa y su desarrollo en la década de estudio. Por razones metodológicas decidimos analizar las condiciones histórico-sociales propicias para la constitución y desarrollo de la investigación educativa en México durante la segunda mitad del siglo XX, entre las cuales destacan la producción y comunicación de conocimientos. En ese contexto, las revistas especializadas jugaron un papel relevante en la difusión de los resultados de investigaciones educativas, así como de sus rasgos y significaciones. Si bien los congresos y otros tipos de publicaciones han favorecido la institucionalización de estas actividades, las revistas académicas han fortalecido el proceso de interlocución entre los investigadores, académicos y organizaciones al interior del espacio educativo.

Referentes teóricos

Los referentes teóricos dispuestos forman parte del análisis de discurso que hunde sus raíces en la vertiente teórico-epistemológica propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004), Rosa Nidia Buenfil (1994) y Alicia de Alba (2003, 2007); estos autores adoptan la

noción de discurso como una configuración significativa que es constitutiva de lo social, cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una exterioridad constitutiva (Buenfil, 1998). Otros elementos que se integraron al referente teórico proceden de los planteamientos de Thomas Popkewitz (2003), quien ha realizado profundos estudios relacionados con los sistemas de regulación social que se construyen a partir de las relaciones entre saber y poder.

La concepción discursiva asumida en el estudio recoge diferentes lógicas y nociones teórico-disciplinarias; las formas de operación e intelección de este cuerpo teórico permiten conocer cómo se asignan diferentes significados sobre la investigación educativa, aportan elementos explicativos para identificar los procesos de asignación de sentidos y contribuyen al análisis de la manera como esta práctica discursiva se inscribe en una red de relaciones (trama discursiva) que articula elementos procedentes de diversos escenarios y contextos. En esta red se amalgaman ideas, prácticas y valoraciones específicas relacionadas con la investigación, sus orientaciones y sus usos en el espacio educativo.

Las teorías que hemos recuperado con la intención de hacer visibles las asignaciones de sentido de la investigación educativa requieren algunos amarres y ligazones conceptuales, pues el uso de estos referentes exige la construcción de recursos analíticos de alcance intermedio para articular el cuerpo teórico con las características particulares del referente empírico. Buenfil ha señalado que el nivel intermedio de estas categorías puede aludir, por una parte, a las características del referente empírico particular, o bien recuperar elementos conceptuales procedentes del entramado teórico, aunque también es posible construirlo a partir de las preguntas de investigación (2008: 33 y ss.); siguiendo estos

6 Los artículos seleccionados se distribuyen de la siguiente manera: 11 de la *Revista de la Educación Superior* (RES); 19 de *Perfiles Educativos* (PE) y cuatro de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE).

planteamientos explicitamos la categoría *trama discursiva*.⁷

Trama discursiva, una categoría intermedia

Para analizar los sentidos atribuidos a la investigación educativa es relevante observar que esta práctica se construye en el espacio educativo a través de una trama discursiva construida por/en una red de relaciones que ordena el espacio social, que crea normas y pautas de acción. Trama discursiva es una categoría que abreva de la noción de andamiaje propuesta por Popkewitz *et al.* (2007) y alude al tejido de prácticas discursivas que ordenan y producen ciertas ideas e intervienen en la configuración de la investigación educativa; en esta red de relaciones se amalgaman ideas, normas, valores, acciones, etc. Esta herramienta aporta recursos de intelección sobre las prácticas históricas y culturales específicas con las cuales se ordena el espacio educativo.

Estos planteamientos nos permiten señalar que el entramado de relaciones en el que se arraiga la investigación educativa forma parte de un extenso conjunto de ideas ordenadas y sedimentadas que se ha producido en ciertas condiciones históricas. Estos elementos teóricos son herramientas útiles para entender a la investigación como “una configuración de suposiciones, procedimientos y conceptos que no sólo configuran nuestros descubrimientos, sino que también articulan los valores que nos dirigen a desafiar las situaciones sociales” (Popkewitz *et al.*, 2007: 204); la investigación constriñe valoraciones sobre las posibilidades institucionales o individuales para intervenir en la vida social. Popkewitz sostiene que los objetos de conocimiento se integran en sistemas de ideas que articulan lógicas de razonamiento. Al respecto nos interesa agregar que la investigación educativa, como práctica discursiva, se va instituyendo en una trama

que integra diversos elementos contextuales mediante los cuales se producen ordenamientos específicos.

Referente empírico, recursos técnicos y procedimentales

Entre los elementos utilizados para la selección del corpus y su análisis se encuentran los siguientes: inicialmente seleccionamos los artículos que integran el corpus siguiendo la técnica de muestreo teórico o conceptual, el cual consiste en elegir las unidades de muestreo porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría (Hernández *et al.*, 2006: 569). Los artículos se organizaron bajo los siguientes campos: a) número progresivo, b) nombre del autor o autores, y c) título del artículo.

Posteriormente analizamos cada artículo a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se construye la investigación educativa en la producción publicada en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación?, ¿cuáles son los temas y problemas abordados?, ¿cuáles son los autores y los referentes teóricos-conceptuales con los que se significa a la investigación educativa? Para responder a estas interrogantes se diseñó como instrumento de análisis una ficha descriptiva que contiene diversos elementos de un resumen analítico estructural (RAE): título, tema, resumen, problema, hipótesis, resultados, bibliografía.

Para analizar las configuraciones de sentido y las tramas discursivas relacionadas con la investigación educativa en las revistas, se construyeron cadenas significantes a partir de relaciones de sustitución y continuidad, tomando como elementos centrales diversos fragmentos de los artículos en los cuales se formula una conceptualización sobre la investigación educativa.

Con la intención de avanzar en el cumplimiento del objetivo de este artículo se

7 Cabe señalar que en la investigación se crearon varias categorías intermedias (trama discursiva, diferimiento de sentidos, ordenamiento institucional y nodos), sin embargo para los fines de este trabajo sólo se presenta una de ellas.

muestran los datos de los autores seleccionados y se enuncian algunos temas ligados al campo de la investigación educativa que fueron publicados en las tres revistas consideradas.

Cuadro 1. Corpus

<i>Revista de la Educación Superior</i>		
No.	Autor	Título
1	Jiménez, Isabel	De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar
2	Soto P., Rocío; Méndez F., Elvia	Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa
3	Muiño K., Juan	Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior
4	Arechavala V., Ricardo; Díaz P., Claudia	El proceso de desarrollo de grupos de investigación
5	Garriz, Andoni	Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador
6	De la Lama G., Alfredo	La investigación científica: compromiso y actitud metodológica
7	Arechavala V., Ricardo	Las universidades de investigación: la gran ausencia en México
8	Chavoya P., María L.	La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara.
9	Alcántara S., Armando	La investigación científica en las universidades del mundo en desarrollo: en busca de resonancia global
10	Cerejido, Marcelino	Formando investigadores pero no científicos
11	Fresán O., Magdalena	La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente
<i>Perfiles Educativos</i>		
No.	Autor	Título
12	Ruiz L., Estela	La investigación curricular en México
13	Mendoza C., Enrique	La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia
14	Serrano C., José A.; Pasillas V., Miguel A.	Tradiciones en la investigación sobre educación
15	Fernández R., Héctor	Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación
16	Hidalgo G., Juan L.	Docencia e investigación, una relación controvertida
17	Ruiz del C., Amparo	Docencia e investigación: vínculo en construcción
18	Moran O., Porfirio	La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica
19	Furlán M., Alfredo; Pasillas V., Miguel A.	Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico
20	Cabello B., Víctor	Formación de investigadores en las normales del Estado de México
21	Peña, Antonio	La investigación científica en México. Estado actual: algunos problemas y perspectivas
22	Alcántara S., Armando	Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación científica en la UNAM dentro de los ámbitos latinoamericano y nacional
23	Gómez, Víctor M.	Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes. Condiciones académicas para la construcción interdisciplinaria del saber educativo

Cuadro 1. Corpus (continuación)

24	Latapí S., Pablo; De Ibarrola, María; Ezpeleta, Justa; Gómez Palacio, Margarita; Martínez, Felipe	La investigación educativa en la UPN: una evaluación
25	Díaz Barriga, Ángel	La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos
26	Coraggio, José L.	Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina
27	Clark, Burton	Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior
28	Lankshear, Colin; Knobel, Michele	Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa
29	Alcántara S., Armando	Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>		
No.	Autor	Título
30	Alvarado R., María E.; Flores C., Fernando	Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia
31	Ducoing W., Patricia; Serrano C. José A.	La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio
32	Gutiérrez S., Norma G.	Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México
33	Guzmán G., Carlota	Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera
34	Martínez R., Felipe	La <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> y la consolidación de la investigación educativa en México

Fuente: elaboración propia.

TRAMA DISCURSIVA Y CONFIGURACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS REVISTAS ACADÉMICAS

Esta categoría sirve para recuperar varios elementos históricos que muestran algunas huellas o marcas de la incorporación de la investigación en el espacio educativo, en su relación con las revistas especializadas.

Trama discursiva es una categoría intermedia que nos permite mostrar las condiciones disciplinarias-teórico-conceptuales e histórico-políticas en las que se ha desarrollado la investigación educativa en México. En esta investigación se identificaron diversos hilos entrelazados en esta trama a partir de tres grandes apartados que se refieren: 1) al desarrollo de la investigación educativa y sus

ligazones con múltiples disciplinas y campos de conocimiento; 2) al proceso de profesionalización e institucionalización de esta práctica; y 3) a las condiciones y lineamientos de políticas educativas que desde 1970 impactaron en la configuración de la investigación educativa durante la década de estudio.

En el eje correspondiente a las relaciones interdisciplinarias se mostró la diversidad de propuestas y acentos de la investigación educativa a partir de la pedagogía experimental norteamericana, y del desarrollo y la posterior fragmentación de la pedagogía idealista en México frente a las ciencias de la educación y al campo de la investigación.

Las huellas y rupturas entre tales elementos nos permitieron visualizar a la investigación educativa como una práctica discursiva heterogénea que hunde sus raíces en diversas

tradiciones. Cada uno de estos debates enriquece la mirada sobre la investigación educativa (ilumina algunos aspectos y deja otros en claroscuro) que en diferentes momentos delimita algunos territorios y desterritorializa otros en el espacio educativo (Deleuze y Guattari; 2006). Por ejemplo, uno de los debates abordados en este eje muestra que a partir de la conformación de las ciencias de la educación es posible observar cierta convergencia interdisciplinaria en la investigación educativa.

Los elementos incorporados en el eje correspondiente a la institucionalización y profesionalización también forman parte del tejido en el que se entrelazan diversas prácticas discursivas vinculadas con la entrada de la investigación a diferentes organizaciones educativas (institutos, centros, departamentos y unidades). Estas formas de regulación contribuyeron a la consolidación de esta actividad, favoreciendo su legitimación y reconocimiento como saber experto hacia la década de los setenta, ya que su proceso de incorporación ha ocurrido de manera paulatina a partir de la recomposición de diversos elementos históricos y políticos como los siguientes: a) la creación de organizaciones educativas dedicadas a la investigación educativa; b) la creación de organizaciones encargadas de la administración y de la política educativa; c) el énfasis en la producción de conocimientos científicos en el campo de la educación.

La incorporación de la investigación educativa en la vida y en la estructura de las instituciones educativas ha permitido que esta práctica social sea reconocida al interior del espacio educativo. Este emplazamiento no sólo transforma a las organizaciones, sino que también altera las prácticas y características de la investigación, entre las cuales se encuentran la difusión y divulgación de los conocimientos a través de revistas especializadas.

Cabe mencionar que los procesos o mecanismos de regulación social no se limitan a la incorporación de la investigación a estas

organizaciones (fuertemente ligadas a instituciones de educación superior); también están ligados a un conjunto de movimientos internacionales que favorecieron la consolidación de la investigación educativa. En lo que concierne a la profesionalización identificamos diferentes prácticas de formación y especialización en investigación que se han realizado durante las últimas décadas en México, y que también contribuyeron a la conformación de un espacio social reconocido y legitimado; es en estas prácticas donde es posible identificar a los expertos en esta área del conocimiento.

Aunado a este discurso también se erige la figura del profesional, fortalecido por diversas formas de regulación (a partir de estructuras organizacionales en institutos, centros, departamentos, unidades, etcétera), lo cual contribuye a la consolidación de esta actividad, favorece su legitimación y apuntala el discurso de la investigación educativa como conocimiento experto; en dicho discurso el investigador aparece investido como un especialista capaz de resolver los problemas educativos más apremiantes.

Sobre las implicaciones de la política educativa en la institución y consolidación de la investigación educativa cabe mencionar que en la década de los setenta, a partir del proceso de expansión de la educación superior, ligado a una política de crecimiento en el marco del proyecto modernizador de la educación, se crearon condiciones para la incorporación de la investigación en distintas organizaciones en los niveles de educación superior y básico. Hacia la década de los ochenta la crisis económica causó estragos en el sistema educativo e implicó transformaciones en los modelos de administración y política educativa, entre ellas el impulso a programas meritocráticos para la asignación de recursos económicos. En este sentido, las regulaciones de la investigación al interior de las organizaciones educativas demandaron la transformación, por parte de los investigadores, de sus prácticas de generación de conocimientos —y de sus

formas de vinculación— para ocuparse de la resolución de problemáticas educativas.

En la década de los noventa pudimos observar que las organizaciones ligadas a la investigación ocuparon un lugar privilegiado en los programas y políticas implementados por organismos gubernamentales. La creación de numerosos programas e incentivos a la investigación se encontraban estrechamente ligados a las demandas del sector educativo por alcanzar estándares internacionales de calidad en educación; aún con ciertas restricciones, es posible afirmar que algunos lineamientos de la política educativa están vinculados con la creación de mecanismos de regulación de la investigación educativa, los cuales han llevado a la creación de múltiples foros orientados a la difusión del conocimiento; entre estos mecanismos podemos ubicar a las revistas. La incorporación de prácticas relacionadas con la producción y comunicación del conocimiento en el espacio educativo ha transformado los modos de organización de los investigadores y las instituciones educativas, sobre todo de las universidades, pues, como se ha observado, éstas mantienen fuertes vínculos con las comunidades académicas.

Considerando los elementos anteriores afirmamos que las relaciones entre estas prácticas discursivas forman parte de la trama en la que se erige la investigación educativa; esta delimitación se logra en la medida en que se construyen articulaciones parciales y contingentes entre instrumentos, códigos, lineamientos y herramientas conceptuales, mediante las cuales es posible identificarla y asignarle implicaciones políticas al interior del espacio educativo.

LAS REVISTAS ACADÉMICAS MEXICANAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN: FOROS PARA LA ASIGNACIÓN DE SENTIDOS

A lo largo de la investigación identificamos las características generales de las revistas especializadas y su organización interna, cuya relevancia se vincula con el desarrollo de espacios políticos en los que se realizan mecanismos de regulación social, así como procesos de inclusión-exclusión relacionados con las prácticas de producción y comunicación de conocimientos vinculados con la investigación educativa.⁸ Estas publicaciones pueden considerarse como la arena de lucha por la asignación de sentidos para la investigación educativa. ¿Cómo se realiza esta disputa?

Para responder a esta interrogante destacamos que las revistas son organizaciones que no están exentas de prácticas políticas, es decir, de inclusión-exclusión. Estas prácticas se hacen visibles en diferentes momentos del proceso editorial, por mencionar un caso. No obstante, el proceso político particular que nos interesa se relaciona con la inserción de diversos artículos, temas, problemas y autores en los círculos de comunicación construidos por los especialistas, es decir, por los investigadores educativos que ocupan el rol de expertos. Estas prácticas discursivas implican la participación de algunos investigadores y ciertas instituciones y la exclusión de otras, que pueden formar parte, o no, de la comunidad de investigadores educativos.

No es un secreto que el desarrollo e infraestructura de las organizaciones educativas que respaldan a las revistas especializadas se relaciona directamente con la capacidad de la publicación para incorporarse en los

8 Algunos elementos y prácticas sociales que fortalecieron los procesos de comunicación de los conocimientos científicos en Europa (Burke, 2002). El nacimiento de los primeros *journals* se debe al intercambio de cartas confidenciales entre los primeros “académicos”, las cuales, con el paso del tiempo, alimentaron a las publicaciones periódicas. En estos materiales, particularmente el *Philosophical Transactions of The Royal Society*, se implementaron mecanismos de evaluación pioneros para calificar y garantizar la calidad de las publicaciones. A través de estas revistas fue posible diseminar avances de la ciencia y la filosofía por diversas regiones, lo cual puede considerarse como uno de los grandes logros de las revistas que continúa hasta el siglo XXI (cuyo potencial ha variado frente a las publicaciones electrónicas), ya que frente a otro tipo de producciones editoriales, las revistas académicas permiten conocer discusiones, avances científicos y problemáticas sociales relevantes.

círculos de producción y comunicación de los conocimientos calificados con los estándares de calidad, como el índice de revistas del CONACyT.

Por otra parte, las revistas especializadas son escenarios privilegiados en los que se realiza la disputa por la asignación de sentidos debido a que ciertas definiciones, características y valoraciones sobre la investigación, pueden alcanzar a diferentes sectores de usuarios y especialistas que coadyuvan en los procesos de inclusión-exclusión de esta práctica discursiva. Así, los elementos significantes ligados con los referentes teóricos y conceptuales incorporados en los artículos publicados en las revistas especializadas en educación pueden formar parte de estructuras discursivas más amplias, sujetas a procesos de asignación de sentidos.

Las revistas académicas especializadas en educación: espacios políticos

A lo largo de estos párrafos hemos señalado que las revistas académicas constituyen espacios privilegiados en la comunicación de la ciencia, y que forman parte de los elementos ordenadores del campo científico. Al interior del espacio educativo, estas revistas tienen impacto en la definición y estructuración de la investigación educativa, procesos en los que se hace visible el carácter político de las revistas especializadas en educación y que consiste en mecanismos de inclusión-exclusión, entre los cuales pueden subrayarse: la participación de académicos reconocidos en una área de conocimiento especializada; la organización de comités editoriales prestigiosos en las publicaciones, lo que implica cierta competencia en la producción, circulación y consumo de la investigación; y la incorporación (y exclusión) de ciertas publicaciones en los índices internacionales y nacionales de calidad.

Como puede observarse, las revistas académicas permiten conocer los conocimientos producidos en diferentes áreas de la ciencia; la difusión puede realizarse a grandes sectores

de la población, pero el acceso a estos materiales, y de manera más específica, la interacción con los especialistas, no se efectúa de manera masiva. Si bien estas publicaciones representan un espacio en el cual pueden participar los interesados en la educación, al mismo tiempo su estructura y organización funciona como un mecanismo de inclusión-exclusión, ya que los procesos de evaluación y dirección de las mismas tienen como objetivo incorporar en este espacio a aquellos artículos, autores e instituciones con la suficiente autoridad intelectual para asegurar el reconocimiento académico y político de esta actividad.

SENTIDOS, TRAMA DISCURSIVA Y CORPUS

En el corpus observamos que hacia la primera mitad de la década de los noventa se fortaleció el proceso de incorporación de la investigación educativa en las instituciones de educación superior, ya que entre 1981 y 1993 la consolidación de la investigación avanzó lentamente. Entre los factores que permiten comprender el desarrollo de la investigación en el periodo 1992-2002 se encuentran las estructuras institucionales disponibles en ese momento y que influyeron en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos de investigación, así como en la infraestructura y los recursos disponibles en cada una de las organizaciones educativas que pretendían realizarlos. Entre las condiciones que favorecieron las prácticas de investigación apegadas a las estructuras institucionales se encuentran:

- a) Los lineamientos establecidos por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante los cuales se estimula la investigación en educación superior, dirigida a la transformación de las instituciones educativas

y a la consecución de la calidad educativa (Ornelas, 1995; Coraggio y Torres, 1997).

- b) La creación de acuerdos y convenios internacionales que intentaron vincular a las instituciones de educación superior con el mercado laboral.
- c) El impulso, por parte del gobierno federal, de una serie de iniciativas orientadas hacia la realización de investigaciones educativas tanto en el nivel básico (Ducoing y Serrano, 1996), como en el nivel superior, particularmente en los institutos y universidades estatales (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica —ANMEB— y federalización educativa).
- d) La creación de mecanismos de financiamiento orientados hacia el sector educativo por parte del gobierno federal a través de la SEP y del CONACyT.

Estos elementos contextuales, entre otros, nos permiten comprender cómo se instituyen algunos sentidos de la investigación que se amalgaman con otras significaciones, sin que las anteriores desaparezcan del campo de significación. Así, algunos sentidos asignados a la investigación como producción de conocimientos y como práctica institucionalizada, por ejemplo, toman fuerza o se diluyen a partir de las condiciones contextuales en las que estos artículos se producen y en estrecha relación con los objetos de conocimiento que abordan.

Durante el periodo 1992-2002 la investigación mantuvo mayor presencia en *Perfiles Educativos* (PE) y en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE); desde su creación, esta última se abocó a difundir algunos artículos cuyo contenido aludía a la investigación educativa como campo de conocimientos, con dos variantes: una que reconoce a la

investigación educativa como una práctica enfocada en la reflexión, crítica y denuncia social —con mayor presencia en PE—; y otra que considera a este tipo de investigación como campo de conocimiento, y que aparece claramente en la RMIE.

En el caso de la *Revista de la Educación Superior* (RES), es importante mencionar que su orientación hacia la investigación y comunicación de conocimientos científicos se logró hasta 1999, luego de una reestructuración interna. Entre 1992-2002

...la producción de la revista comprendió 495 elementos clasificados en las siguientes secciones: 104 documentos, actas e informes; 23 presentaciones y/o editoriales; 31 reseñas y 337 artículos, ensayos e investigaciones. [El desarrollo de la publicación muestra] dos elementos claves para comprender sus orientaciones editoriales y político-académicas... el mayor número de documentos, actas e informes se publicaron entre 1992-1996 y en segundo lugar, se registró un incremento paulatino de los artículos, ensayos e investigaciones hacia 1998; esto muestra concordancia con las modificaciones realizadas en la revista desde el consejo editorial, ya que dedicó mayor espacio a los artículos orientados a la crítica y reflexión. Los números publicados entre 1999 y 2002 estuvieron integrados en su mayoría por artículos y ensayos (Cabrera, 2011: 117-118).

En PE identificamos que los artículos en los cuales se abordan temáticas directamente relacionadas con la investigación tienen presencia a lo largo del periodo 1992-2002. En los primeros años de la década de los noventa las posiciones críticas y de denuncia social aparecen más claramente que hacia el final de la década.⁹ Esto puede explicarse, en cierta medida,

⁹ Esta situación concierne únicamente al corpus y de ninguna manera quiere decir que la publicación no tuviera, antes y después del periodo analizado, una posición crítica y reflexiva respecto de ciertos temas y problemas educativos.

por el escenario político-social y académico antes descrito: en los artículos identificados observamos que la investigación educativa se ofrecía como una vía para fijar posturas frente al embate de lineamientos y restricciones económicas y de la política educativa del momento (Ruiz, 1993). Por otra parte, después de la segunda mitad de los noventa los artículos se orientan hacia el tratamiento de la investigación en su relación con las instituciones de educación superior, particularmente las universidades, atendiendo a un movimiento internacional que sitúa en el centro del debate el rol de las universidades en la generación del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Clark, 1998; Rodríguez, 2000; Alcántara, 2000).

El rol de la RMIE en la consolidación de la investigación ha sido toral en el emplazamiento de esta práctica al interior del espacio educativo; esto se debe, en parte, a que la investigación es el elemento central en esta publicación. Las iniciativas que condujeron a su creación en 1995, contribuyeron en el afianzamiento de esta práctica, en el reconocimiento de los investigadores y académicos que colaboran en ella y, sobre todo, permitieron que el significativo campo que se venía “usando” en varios espacios académicos se colocara en primer plano, asumiendo la función de representar las prácticas discursivas vinculadas con la investigación educativa.¹⁰

Si se toma en cuenta que entre la realización del I Congreso Nacional de Investigación Educativa y el nacimiento de la revista transcurrieron más de diez años, en los cuales las investigaciones educativas compartieron espacios editoriales con otras áreas de conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades, la creación de un foro especializado no sólo contribuyó al desarrollo de un campo de conocimientos sino que representa un emplazamiento

político que marca fronteras con otros espacios sociales. Este proceso se ha fortalecido a partir de la incorporación de la revista en una comunidad de intelectuales y académicos, aunado al reconocimiento social y la institucionalización de ciertas prácticas ligadas a la construcción del conocimiento,¹¹ entre ellas la conformación del COMIE y la fundación de una publicación en su seno. Todo ello ha contribuido a la institución de prácticas que regulan tanto la generación de conocimientos como el lugar desde el cual se producen.

HALLAZGOS

La difusión y el debate de ideas que se realizaba en el siglo XVIII a través de documentos, cartas, diarios y revistas, llegó a instaurarse como un ordenamiento, como pauta de regulación compartida por los miembros de las sociedades y academias u organizaciones científicas. Esta forma de comunicación del conocimiento producido fue adoptada posteriormente por las instituciones universitarias, que entraron en competencia por el monopolio del conocimiento hacia el siglo XIX y que continúan en esa dinámica actualmente. En este contexto, las revistas académicas mexicanas especializadas en educación han fungido como foros de interlocución para la producción y comunicación del conocimiento.

Comunicación

Las revistas académicas son espacios idóneos para la comunicación y difusión de conocimientos; favorecen el debate y la interlocución entre académicos en diferentes latitudes, así como la circulación de conocimientos. Además, tienen la capacidad de concentrar a los especialistas incorporando un conjunto de regulaciones sociales y permiten

10 El propósito fundamental de esta revista es coadyuvar en la consolidación de la investigación educativa con la participación de académicos y especialistas de diversos niveles, modalidades y disciplinas, cuyo denominador común es la producción de conocimientos sobre educación.

11 Entre las que se incluyen la producción y difusión de conocimientos en distintas publicaciones especializadas, como PE y la RES.

la organización de lenguajes y prácticas cada vez más especializados, que están disponibles sólo para los miembros de una comunidad.

La incorporación de las prácticas de comunicación instituidas en las sociedades de conocimientos de los siglos XVI y XVII en la arena universitaria, favoreció la institucionalización de la investigación y la transformación del espacio editorial, ya que las revistas especializadas se han consolidado como un foro de interlocución. Entre las condiciones históricas que permitieron estas transformaciones en el siglo XX en el contexto mexicano se encuentran:

- a) El proceso de modernización de la educación, que propició la expansión de la educación superior en la década de los setenta.
- b) La creación de programas y políticas de reconocimiento al mérito (como el Plan Nacional Indicativo de la Investigación Educativa y el Plan Maestro) producidos como respuesta a la demanda por recursos económicos para la investigación en los años ochenta.
- c) A partir de los cambios en la administración y planeación de los recursos públicos, y de las políticas educativas internacionales iniciadas en la década de los noventa, se observa que la investigación ocupa un lugar destacado en los programas de financiamiento coordinados por organismos como el CONACYT. En esta década también se observa un aumento en el número de revistas especializadas incorporadas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica.

Por otra parte, la institucionalización y profesionalización han contribuido en la legitimación de una práctica heterogénea en el espacio educativo; y han estado ligadas a un conjunto de movimientos internacionales

que favorecen la consolidación de la investigación, entre los cuales destacan:

- a) Incorporación de actividades de investigación científica en instituciones educativas de nivel superior, particularmente en los programas de posgrado.
- b) La creación de programas de formación y capacitación para los docentes.
- c) Vinculación de las actividades docentes con las de investigación.

Aunado a ello se encuentran otras prácticas ligadas también a la producción y comunicación de conocimientos y saberes especializados, que se efectúan en las revistas académicas especializadas en educación y que contribuyen a la consolidación de la investigación en el espacio educativo.

El análisis del corpus nos permite afirmar que la investigación se encuentra estrechamente ligada a otras prácticas, como la enseñanza y la evaluación; estas relaciones se mantuvieron a lo largo del periodo 1992-2002 como complementarias, aun cuando en algunos artículos se establecen oposiciones entre ambas. Lo que podemos afirmar es que en algunas circunstancias la relación entre docencia e investigación se ha caracterizado por la tensión.

Por ejemplo: en los artículos “Docencia e investigación: una relación controvertida” (Hidalgo, 1993), “Docencia e investigación: un vínculo en construcción” (Ruiz, 1993) y “Formando investigadores pero no científicos” (Cerejido, 2002), observamos posicionamientos a favor de la construcción de un vínculo entre docencia e investigación, pues se considera que la inclusión de la primera en la segunda permite fortalecer la formación de investigadores y/o docentes. Pero en el otro extremo encontramos estudios en los cuales se afirma que la docencia y la investigación no pueden coexistir o fusionarse en una sola actividad, argumento que se basa en

la idea de que la investigación debe dirigirse hacia la producción de conocimientos y la docencia a la transmisión de los conocimientos comprobados.

Esta tensión se explica por la presencia de estos dos elementos diferenciados que no pueden ajustarse en uno solo; ninguno es suficiente para contener al otro, pero al mismo tiempo ambos son necesarios para establecer las distinciones entre ellos (Laclau y Mouffe, 2004). En el corpus esta situación se hace visible cuando en los artículos no sólo se establecen las diferentes finalidades de la docencia y la investigación, sino que además se plantea como imposible la convergencia entre ellas al mismo tiempo que la determinación de cuál elemento se define a partir del otro.

Interlocución y huellas teóricas

Otros elementos relevantes en el análisis del corpus son la interlocución y las huellas teórico-conceptuales a partir de las cuales se definen los propósitos, alcances y características de la investigación educativa. En la parte inicial de este trabajo mencionamos como uno de nuestros propósitos la identificación de los autores y temas nodales abordados en los 34 artículos analizados; en este sentido, los autores extranjeros más citados fueron: Gaston Bachelard, Joshep Ben-David, Pierre Bourdieu, Jerome Bruner, Joaquín Brunner, Burton Clark, Paul Feyerabend, Thomas S. Kuhn, José Mata Gavidia y Robert Merton. En el ámbito nacional fueron: Martiniano Arredondo, María de Ibarrola, Ángel Díaz Barriga, Francisco Larroyo, Pablo Latapí, Larissa Lomnitz, Araceli Mingo y Teresa Pacheco.

El análisis realizado muestra también que los autores nacionales convocan en sus referencias bibliográficas a algunos de los autores extranjeros mencionados en el párrafo precedente. Empero, ésta no es la única vía de interlocución; entre los autores nacionales se

identificaron varias referencias a ciertos intelectuales que juegan un rol como productores de conocimiento y que, al mismo tiempo, pueden considerarse como pilares en la construcción del campo de la investigación educativa. Tal es el caso de Francisco Larroyo, Pablo Latapí, María de Ibarrola y Martiniano Arredondo. Al revisar los artículos producidos entre 1992-2002 identificamos algunos textos seminales como “La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de constitución” publicado en la *Revista Mexicana de Sociología*,¹² que aparece en las referencias bibliográficas de varios artículos del corpus y en diversos trabajos en donde se analiza la constitución de la investigación en México.

A partir del análisis realizado resaltamos diversos conceptos que pueden considerarse como piedras angulares en las significaciones de la investigación educativa: docencia, investigación, formación e institucionalización. Estos términos pueden mantener diversas relaciones con los entramados teórico-conceptuales y/o disciplinarios mencionados en los párrafos precedentes, pueden sedimentarse y/o consolidarse, pero nada asegura que estos lazos se mantengan indisolubles; pueden contener el legado de la tradición teórica o la impronta epocal del sistema de pensamiento en que se genera, y al mismo tiempo conllevan la marca de la erosión; es decir, conllevan las huellas del sistema de pensamiento en el que son concebidas pero que son alteradas en su continua articulación con otros entramados discursivos.

Temas y problemas nodales

Algunos de los problemas identificados en el corpus que se vinculan con la investigación son:

- a) Docencia e investigación: algunos problemas ligados a esta dupla se relacionan con una finalidad común entre

12 Este artículo se publicó en 1984 con la autoría de Martiniano Arredondo, Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest.

ambas actividades: la búsqueda de formas y mecanismos a través de los cuales se mejoren las actividades docentes (métodos, técnicas, habilidades, etc.).

- b) Formación de docentes e investigadores. En el artículo “Formación de investigadores en las normales del Estado de México” (Cabello, 1994) se hace énfasis en que la formación de los estudiantes de posgrado debe girar en torno a la producción de conocimientos científicos.
- c) Ciencia y tecnología. Se aborda en los siguientes artículos: “Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico” (Furlán y Pasillas, 1993), “La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos” (Díaz Barriga, 1998), “Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria” (Alcántara, 2000), “Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador” (Garriz, 1997), y “Tradiciones en la investigación sobre educación” (Serrano y Pasillas, 1993).

Agotar todos los temas identificados exigiría más espacio, sin embargo, hemos incluido algunos ejemplos para mostrar la diversidad temática en los contenidos de los artículos.

Sentidos y finalidades de la investigación educativa

En este rubro hemos clasificado los artículos de acuerdo a sus finalidades: a) la resolución de problemas a partir del tratamiento teórico-conceptual y construcción de objetos de estudio; b) propuestas de evaluación y/o intervención educativa; y c) fortalecimiento de la formación especializada de docentes e investigadores, entre otros. Cabe mencionar que no son las únicas identificadas en la investigación pero pueden considerarse como un botón de muestra de los datos y hallazgos logrados.

- a) Tratamiento teórico-conceptual y construcción de objetos de estudio: en “Tradiciones en la investigación sobre educación” (Serrano y Pasillas, 1993), se aborda el problema de la investigación sobre educación a partir de dos tradiciones teórico-conceptuales, alimentadas por Stenhouse (quien elabora el binomio profesor-investigador) y por Carr, en coautoría con Kemmis, como representantes de la teoría crítica del currículo (a partir de sus planteamientos se examina la relación teoría-práctica). Con estos referentes los autores analizan la relación entre docencia e investigación. En este artículo el concepto investigación se constituye como piedra angular en el tratamiento de las problemáticas aludidas.
- b) Propuestas de evaluación y/o intervención educativa: en el documento “Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico” (Furlán y Pasillas, 1993) se establece el vínculo teoría-investigación para analizar algunas relaciones con disciplinas como la Pedagogía.
- c) Fortalecimiento de la formación especializada de docentes e investigadores, entre otros. En los artículos analizados se identificó que existe una fuerte asociación entre docencia e investigación. En el corpus, los vínculos entre estas dos actividades se representan en términos de conjunción (por ejemplo la figura del docente-investigador) o yuxtaposición (donde el investigador tiene funciones diferentes al docente y aparecen polarizadas). En otros casos se indica que la investigación mejora las funciones docentes y las actividades de enseñanza, o bien que incide en la construcción identitaria de los profesores. Por ejemplo, en “La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio” (Ducoing y Serrano,

1996) los autores vincularon la investigación educativa con el normalismo; cabe apuntar que la segunda se representa como una actividad incorporada a la docencia pero fuertemente criticada por su escasa formación teórica y por la ausencia de tradiciones en la producción de conocimientos.

Es relevante mencionar que las finalidades atribuidas a la investigación educativa en las revistas académicas se encuentran estrechamente vinculadas con el contexto histórico, con los circuitos de comunicación contruidos para el conocimiento especializado y con prácticas de generación de conocimientos, entre otros.

REFLEXIONES FINALES

Con relación al desarrollo de la investigación educativa a través de las revistas académicas mexicanas especializadas en educación, consideradas como foros de interlocución durante la segunda mitad del siglo XX, podemos señalar que estos espacios favorecen el debate, la interlocución entre académicos en diferentes latitudes y la circulación de conocimientos especializados en educación. Las revistas académicas tienen la capacidad de concentrar a especialistas incorporando un conjunto de regulaciones sociales y contribuyen en la organización de lenguajes y prácticas cada vez más especializados, que están disponibles sólo para los miembros de una comunidad.

Respecto de los elementos teórico-conceptuales que definen algunos rasgos de la investigación, éstos se constituyen mediante articulaciones con diferentes tradiciones de investigación que paulatinamente la desligaron del discurso pedagógico mexicano e introdujeron lenguajes provenientes de marcos más plurales (multidisciplinario e interdisciplinario). La producción de conocimientos sobre la investigación educativa también ha contribuido a la creación y recreación de herramientas

conceptuales: en el análisis del corpus se identificaron diferentes propuestas, desde la Filosofía y la Sociología, entre otras, que ofrecen herramientas conceptuales para el abordaje de temas y problemas educativos relacionados con la investigación educativa. Por ejemplo, la teoría de los campos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu ha contribuido en la representación de un espacio específico para la investigación educativa y también ha proporcionado herramientas teóricas para su estudio.

Al establecer ciertas características de esta práctica también se establecen ciertas finalidades, como la resolución de problemas a partir del tratamiento teórico-conceptual y la construcción de objetos de estudio, o bien el desarrollo de propuestas de evaluación y/o intervención educativa y el fortalecimiento de la formación especializada de docentes e investigadores, entre otros.

Sobre los sentidos de la investigación educativa observamos ciertos amalgamamientos conceptuales, metodológicos, teóricos y disciplinarios a partir de los cuales se erigen diferentes miradas sobre la investigación; esta proliferación de significaciones son potenciadas por el proceso de articulación en una trama discursiva de índole histórica.

Además de los resultados obtenidos en esta indagación, vale mencionar algunos de los siguientes aspectos que quedan como asignaturas pendientes:

- a) el estudio sobre la creación de comunidades intelectuales y académicas a partir de los procesos de interlocución contruidos en estas revistas; y
- b) la resignificación y uso de herramientas teórico-conceptuales por parte de los investigadores que publican artículos en las tres revistas consideradas.

Finalmente, nos gustaría señalar que los resultados obtenidos pueden contribuir a análisis futuros sobre el desarrollo del campo de la investigación educativa en sus relaciones

con la producción de conocimientos durante la década 2002-2011; esto mediante la identificación de la inclusión y exclusión de

autores, teorías, temas y problemas presentes en las múltiples conceptualizaciones de esta práctica.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA S., Armando (2000), "Ciencia: conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria", *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 87, pp. 28-50.
- ALCÁNTARA S., Armando (2002), "La investigación científica en las universidades del mundo en desarrollo: en busca de resonancia global", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 123, pp. 91-109.
- ARREDONDO, Martiniano, Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest (1984), "La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de constitución", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLVI, núm. 1, pp. 5-29.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- BUENFIL B., Rosa N. (1994), *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV)-Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- BUENFIL B., Rosa N. (coord.) (1998), *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*, México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso/Plaza y Valdés.
- BUENFIL B., Rosa N. (2008), "La categoría intermedia", en Ofelia Cruz y Laura Echavarría (coords.), *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México, Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 29-40.
- CABELLO, Víctor (1994), "Formación de investigadores en las normales del Estado de México", *Perfiles Educativos*, vol. XVI, núm. 65, pp. 24-30.
- CABRERA Hernández, Dulce María (2011), *Asignaciones de sentido de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación 1992-2002: tramas y nodos*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- CEREJIDO, Marcelino (2002), "Formando investigadores pero no científicos", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 124, pp. 125-135.
- CLARK, Burton (1998), "Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. XX, núm. 81, pp. 20-34.
- CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM.
- DE ALBA, Alicia (coord.) (2003), *Filosofía teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)/Secretaría de Educación Pública (SEP).
- DE ALBA, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari (2006), *Mil mesetas*, Valencia, Pre-Textos.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1998), "La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos", *Perfiles Educativos*, vol. XX, núm. 79-80, pp. 5-29.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2000), "Pasado y presente de las revistas en educación", *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 88, pp. 2-5, en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/88-html/Frm.htm> (consulta: 13 de octubre de 2007).
- DUCOING, Patricia y José A. Serrano (1996), "La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, núm. 1, pp. 88-106.
- FURLÁN M., Alfredo y Miguel A. Pasillas (1993), "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico", *Perfiles Educativos*, vol. XV, núm. 61, pp. 79-94.
- GALÁN G., María Isabel y Carmen L. Rojas (1995), *Análisis de la producción en investigación educativa. Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta*, México, UNAM-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).
- GRANJA, Josefina (1993), "Aspectos del desarrollo del campo educativo en México vistos a través de sus publicaciones sobre educación", *Documentos DIE*, núm. 28, pp. 1-9.
- GARRITZ, Andoni (1997), "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVI, núm. 102, pp. 9-25.

- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill Interamericana, pp. 614-634.
- HIDALGO G., Juan (1993), "Docencia e investigación, una relación controvertida", *Perfiles Educativos*, vol. XV, núm. 61, pp. 31-39.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (2004), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LORÍA, Eduardo (ed.) (2001), *Viejos y nuevos dilemas de las revistas académicas*, México, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- ORNELAS, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- POPKEWITZ, Thomas (2003), "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.) (2003), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares, pp. 146-184.
- POPKEWITZ, Thomas, B. Robert Tabachnik y Gary Wehlage (2007), *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona/México, Pomares.
- RODRÍGUEZ, Roberto (2000), "La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. II, núm. 1, en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html> (consulta: 7 de agosto de 2009).
- RUIZ C., Amparo (1993), "Docencia e investigación: vínculo en construcción", *Perfiles Educativos*, vol. XV, núm. 61, pp. 40-50.
- SERRANO C., José y Miguel A. Pasillas (1993), "Tradiciones en la investigación sobre educación", *Perfiles Educativos*, vol. XV, núm. 61, pp. 3-12.
- WALDEGG, Guillermina (1997), "La literatura científica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. II, núm. 3, pp. 149-156.
- WEISS, Eduardo y Rolando Maggi (coords.) (1997), *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- WEISS, Eduardo y Norma Gutiérrez (2003), "Comunicación de la investigación educativa", en Eduardo Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)/Secretaría de Educación Pública (SEP), pp. 169-192.

H O R I Z O N T E S



Estructuras de la formación inicial docente

Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis

CHRISTIAN SÁNCHEZ PONCE*

El artículo desarrolla una propuesta de sistema clasificatorio para el análisis de planes de estudio de formación docente que busca servir a futuros desarrollos investigativos propios de una sociología del conocimiento de la formación docente. Para ello primero se discuten algunas miradas analíticas sobre la formación docente que se han desarrollado en el contexto internacional, y posteriormente se plantea una propuesta de categorías clasificatorias para el análisis e investigación de la formación docente en términos de los saberes que se desarrollan en ella. Esto se ejemplifica con el uso de las categorías en el estudio de un programa para Profesor de Educación Primaria en el sistema universitario chileno.

The paper develops a proposal for a classification system for the analysis of study plans with regard to teacher training, aiming to serve future investigative developments typical of the sociology of knowledge in teacher training. In this regard, initially a few analytical views on teacher training which were developed in an international context are discussed; thereafter, a proposal for classificatory categories is put forward for the analysis and investigation of teacher training in terms of the knowledge developed therein. This is exemplified by the use of categories taken from a study on a program designed for teachers of Elementary Education in the Chilean university system.

Palabras clave

Formación docente
Programas de formación de docentes
Investigación sobre el currículo

Keywords

Teacher training
Teacher-training programs
Curricular research

Recepción: 9 de enero de 2012 | Aceptación: 20 de marzo de 2012

* Dr (c) en Educación, profesor de Historia y Geografía en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador asociado en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Chile. Temas de interés: formación docente, política educativa, historia de la educación. CE: csanche@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La formación inicial de profesores es hoy un tema álgido de las políticas educativas internacionales. Se ha subrayado su importancia para el logro de la calidad de los procesos educativos en el aula (Barber y Mourshed, 2007); se han cuestionado los procesos que ocurren en las instituciones que la realizan (Levine, 2006); y las organizaciones internacionales que establecen políticas educativas a nivel global la han priorizado en sus recomendaciones a los países desarrollados y subdesarrollados (Beech, 2004). En la práctica, la formación inicial docente (FID) ha quedado en entredicho de manera creciente al ser cuestionada por distintos actores, locales y globales, que la colocan al centro del debate educativo contemporáneo.

El artículo elabora una propuesta teórica para analizar la FID a un nivel que posibilite examinar, en los planes de estudio, *cuáles* y *cómo* son las relaciones de los saberes que son transmitidos en la formación y en que, por ende, son socializados los futuros docentes. El objetivo es dejar establecidas unas categorías de clasificación que sean de utilidad para futuras investigaciones que profundicen el estudio de los saberes que componen los procesos de formación inicial docente. Para ello, el artículo se divide en cuatro partes: en la primera se hace un análisis de la FID, como un espacio de formación académica y de socialización en un campo específico, como lo es el educativo; en la segunda parte se revisan varias clasificaciones hechas a los saberes de la docencia y/o a la formación docente en la literatura especializada; y en la tercera parte se expone la propuesta de red clasificatoria. Se finaliza con un ejemplo donde se analiza un programa de FID utilizando las categorías propuestas.

LAS DEFINICIONES ACERCA DE LA FID

Esta sección profundiza en la FID en tres ámbitos: primero como proceso académico, mirando desde la literatura anglosajona sus características;² en segundo lugar como forma de socialización, es decir, como proceso de inserción en una cultura profesional específica; y finalmente se levantan algunas paradojas que ha adquirido su desarrollo en la sociedad contemporánea.

La FID como proceso académico

Por FID entenderemos

...el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente (Ávalos y Matus, 2010: 25).

En la práctica, la FID se da a través de la implementación de programas, entendidos como un camino específico en una institución, que requiere que los estudiantes realicen un conjunto de asignaturas y experiencias que conducen a obtener una credencial final (Tatto *et al.*, 2008). La FID es entonces la que prepara para la docencia escolar e inserta a sus estudiantes en el campo pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad. Este paso se da a través del cumplimiento

1 Investigación apoyada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (www.ceppe.cl), Proyecto CIE01-CONICYT.

2 Literatura sobre formación docente existe hoy en día en todos los contextos en donde el campo pedagógico tiene algún nivel de desarrollo, aunque claramente es la literatura anglosajona la que tiene una mayor presencia en las redes de circulación académica. A pesar de ello, en muchos países latinoamericanos, quizá por la limitante del idioma, parte importante de la producción en inglés ha quedado fuera de la reflexión sobre la formación inicial; nuestro trabajo rescata justamente parte de esta producción en inglés como una manera de ayudar a integrarla en la reflexión latinoamericana.

de actividades llamadas por Tatto *et al.* (2008) como “oportunidades de aprendizaje”, entendidas como experiencias con objetivos de aprendizaje previstos e intencionales y que pueden ocurrir en diferentes puntos de cada programa. La FID, entonces, no es sólo la sumatoria de ciertas asignaturas, sino también una inserción en actividades que trascienden ese contexto, como son, por ejemplo, las prácticas profesionales, y que pueden ser tan o más importantes que una asignatura en el proceso formativo; estas actividades están contenidas habitualmente en los documentos llamados planes de estudio, los que si bien son sólo la lista de actividades curriculares a realizar, reflejan en su estructura y orden cronológico una serie de relaciones sociales y del conocimiento educativo (Cox y Gisling, 2008).

Los programas de FID se dan a nivel internacional generalmente en la educación terciaria, dentro de una cierta estructura y parámetros institucionales. En términos de longitud, van de tres a seis años dependiendo el país, aunque cada vez más son vistos como parte de un continuo que se mantiene a lo largo de la carrera profesional (Tatto, 2008); se imparten mayoritariamente en *colleges* o escuelas de educación universitaria, sin embargo, en América Latina todavía existen escuelas Normales, instituciones de rango menor al universitario que forman docentes, aunque la formación pedagógica es cada vez más una experiencia universitaria. Ahora bien, un punto común a la FID es que en ella los procesos formativos del mundo escolar han adquirido una progresiva importancia, fundamentalmente por el peso asumido por las experiencias de práctica en los programas (Ávalos *et al.*, 2010; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Stuart y Tatto, 2000; Villegas-Reimers, 2002).

Las formas de estos programas de FID son múltiples, pues no cuentan con una estructura común a nivel internacional. Por ejemplo, en lo que se refiere a la distribución de los contenidos dentro de ellas, las combinaciones son infinitas (Stuart y Tatto, 2000).

Al parecer, como señalan estos mismos autores, las elecciones en cuanto a los contenidos que son impartidos en la FID, y la forma que asumen en cuanto programas de formación, se relacionan con un amplio rango de factores contextuales: políticos, pedagógicos e institucionales. A pesar de ello, los fenómenos de diseminación discursiva a nivel global que han ocurrido en el campo de la política educativa (Beech, 2009), han hecho que muchos de los cambios relacionados con los contenidos, estructuras y organización de la formación docente sean resultado, y estén en relación directa, con las fuerzas globalizadoras, las que han traído un énfasis creciente en la *accountability* y la *performatividad* como reguladores de la vida profesional de los docentes (Tatto, 2008).

Como señalan Stuart y Tatto (2000), la FID es área de conflicto, ya que no existe consenso acerca de cuál es la mejor manera de preparar profesores; los programas se caracterizan por cambiar y desarrollarse a partir de los contextos locales y en respuesta a necesidades de un tiempo y espacio específicos. De hecho, quienes los diseñan, siempre lo hacen al interior de tradiciones específicas, influenciados por conflictos políticos y/o epistemológicos, así como por las condiciones de acceso a recursos humanos y materiales. En cuanto área de conflicto ideológico, se dan en ella debates de tipo político, como la distinción entre el profesor como un técnico o como un profesional, o la distinción entre el docente como conservador o como agente de cambio social; estos debates generalmente son importantes en los campos pedagógicos de países en vías de desarrollo. La FID también es un área de conflicto epistemológico, fundamentalmente en Estados Unidos, España y América Latina, en donde se debate entre miradas conductistas y constructivistas sobre el aprendizaje. En el caso del Reino Unido, los conflictos epistemológicos han estado más centrados en la relación entre teoría y práctica, y se hace la distinción entre profesores aprendices, aplicadores de teorías, y practicantes reflexivos (Stuart y Tatto, 2000).

La FID, entonces, constituye el proceso formal de “producción” de docentes, por parte del campo pedagógico, a través de programas formales en los que es posible percibir dos factores de importancia: uno es la experiencia de la formación en los estudiantes de pedagogía y el rol que pueda jugar su paso por la formación en la constitución de su identidad; y el otro es cómo en ella se da cuenta de una serie de relaciones sociales que la hacen parte de circuitos de producción y disseminación de conocimientos educativos en las distintas sociedades.

La FID como forma de socialización

La FID, como todo proceso de formación profesional, puede ser definida también como una socialización para aquellos que pasan por ella (Brígido, 2006). En tanto socializador intenta suscitar en las personas ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante formas y contenidos específicos que les son transmitidos e inculcados (Bernstein, 1974); y esto justamente es lo que hace un programa de formación de profesores: sumergir a los alumnos en los saberes propios de una profesión y en la puesta en práctica de éstos en contextos educativos. Pero esta socialización que constituye la FID, al igual que otras formaciones especializadas, es de carácter secundario, y por ello se caracteriza por la internalización de “submundos” institucionales —o basados en instituciones— y por el uso de técnicas pedagógicas específicas y distintivas (Berger y Luckmann, 1966). La FID internaliza este submundo institucional en sus estudiantes y los forma en el rol específico de la docencia, pero como bien señalan estos autores, esta internalización no se da “en blanco”, sino sobre una visión respecto de la realidad que ya está asentada. Cuando un estudiante de Pedagogía ingresa a una carrera, llega con todo un *background* de experiencias producto de su paso como estudiante por el sistema educativo, el cual —como la investigación desde Lortie (1975) lo

ha confirmado— difícilmente logra ser quebrado de manera definitiva por la experiencia socializadora de la formación docente.

Bullough (2000) reconoce cuatro etapas o momentos en el proceso de socialización en la profesión hacia la docencia: el primero corresponde al periodo anterior al acceso a la formación del profesorado; el segundo es el proceso de estudios académicos propio de la formación inicial; luego una etapa de prácticas de enseñanza que se dan durante la formación inicial, y finalmente los primeros años de docencia. En términos concretos, estas cuatro etapas son reducibles básicamente a tres:

1. *Periodo de primera aproximación.* Si bien la FID es central en la socialización docente, no puede negarse la existencia de una experiencia anterior que comienza con la llegada de los docentes a la escuela en su primera infancia, y se extiende hasta su egreso del sistema escolar (Zeichner y Gore, 1989). Para Crow (1986), la evidencia sostiene que la biografía anterior es un factor importante en la socialización docente y en las concepciones que se desarrollan sobre la docencia. Otros, como Lortie (1975), señalan que la socialización docente se da incluso en los procesos de transmisión cultural en la familia, aunque para él, el factor más fuerte son las 13 mil horas de “observación participante” que tiene cada futuro profesor como exalumno del sistema escolar, siendo éstas más influyentes que la formación inicial, cuestión que en general la investigación posterior ha tendido a comprobar.
2. *Periodo de formación inicial.* Corresponde al periodo que nos interesa y está constituido por los estudios académicos propiamente tales, pero también por la inserción a la profesión que se realiza en las prácticas de enseñanza. Esta etapa de formación inicial,

de acuerdo con Crow (1986), ha sido vista por algunos como *el momento* en que se socializan los docentes y en que asumen las condiciones institucionales de sus programas de manera pasiva, quitándole importancia a las creencias con las que llegaron a la carrera. Esta visión ha sido criticada por autores como Zeichner y Gore (1989) y Popkewitz (1985), quienes ponen énfasis en la socialización docente como un proceso dialéctico en el que el alumno ejerce una interacción con los contenidos que le son transmitidos en su formación. Crow (1986), en un estudio de carácter etnográfico, logró demostrar que para el estudiante la FID, a pesar de la importante carga del periodo de primera aproximación a la docencia, sí es de gran importancia en la formación de una perspectiva personal sobre la enseñanza y también en la manera de relacionarse con el mundo escolar.

3. *Periodo de inserción profesional.* Se refiere a la etapa en la que los docentes ya formados comienzan a insertarse en el mundo profesional autónomamente. Brouwer y Khortagen (2005) se refieren al “*shock* de la práctica” para ejemplificar el impacto de este periodo; esta experiencia es de tal magnitud que de alguna manera *lava* concepciones adquiridas durante los procesos de formación en los profesores, ya que los nuevos docentes no se sienten lo suficientemente preparados. Para Bullough (2000) es una etapa donde el profesor principiante se ve sobrecargado de trabajo, en la medida en que vive el doble papel de estudiante y profesor, y comparte la necesidad de supervivencia en su nueva vida profesional con el entusiasmo en el descubrimiento de su nuevo puesto en la docencia.

Zeichner y Gore (1989) plantean que la FID se desarrolla como experiencia socializadora en tres contextos distintos:

1. Uno de educación general y cursos de especialización académica que se dan fuera de las escuelas, departamentos e institutos de educación, para la adquisición de saberes.
2. Otro en que se transmiten métodos y cursos generales que se realizan en las unidades específicas de educación.
3. Un tercero, de experiencias en terreno, que suele llevarse a cabo en las aulas de la escuela primaria y secundaria, conocidos comúnmente como prácticas.

El impacto de estos contextos es limitado, primero porque los estudiantes de Pedagogía llegan a su formación con visiones sobre la docencia fuertemente asentadas en sus experiencias personales, y los distintos cursos de la formación tienden a reforzar ideas (perspectivas y disposiciones) que ellos ya traen de su experiencia escolar; y segundo, porque los mismos programas de formación presentan una gran segmentación (Zeichner y Gore, 1989), tienden a transmitir una visión fragmentada del conocimiento, y adolecen de una fuerte disociación entre teoría y práctica, lo que puede ser contraproducente para los estudiantes (Brouwer y Khortagen, 2005). Por otro lado, Bullough (2000) señala que durante la FID los estudiantes no valoran su formación teórica, y respecto de las prácticas, tienden a subestimarlas. Todos estos antecedentes podrían hacer pensar que la FID no tiene mayor importancia o impacto dentro de lo que es la formación de un profesor, o que debiese ser vista como un proceso de socialización secundaria que fracasa, en cuanto no logra convencer a los sujetos en el uso de los saberes transmitidos durante ella. Pero este juicio es cuestionable; por ejemplo Brouwer y Khortagen (2005) han señalado que ciertas características específicas de los programas de FID sí pueden

tener influencias en las competencias docentes de los estudiantes de Pedagogía, y que las oportunidades de mejoramiento están, para esos estudiantes, en la integración entre el ejercicio práctico y el estudio teórico, lo cual ayudaría a mitigar el llamado “*shock* de la práctica”. Junto con ello, estas investigaciones han señalado que la competencia docente de los profesores es influida no sólo por los contextos donde ellos comienzan a trabajar, sino también por los programas de formación en que ellos se han graduado, aunque los primeros son los más fuertes.

En síntesis, si bien es cierto que la FID constituye en sí misma una forma de socialización para los alumnos que pasan por ella, las visiones anteriores que tengan los estudiantes respecto de la docencia tendrán gran importancia en la medida en que logren realizar el proceso de formación, ya que

...valoran muy poco la formación teórica y mucho la práctica, sin embargo, aquélla no es tan negativa ni ésta tan positiva como suelen creer, según revelan los estudiantes y las estudiantes analizados. El periodo de iniciación a la docencia es el más crítico y su superación exitosa depende de las ideas previas sobre la enseñanza de los candidatos, de la formación académica de la universidad y de las condiciones del contexto (Bretones, 2003).

Al pasar por los procesos de FID, los futuros docentes son expuestos a una nueva cultura disciplinar y profesional, y en ese paso adquieren, en mayor o menor medida, los rasgos propios de un *habitus* disciplinar (Bourdieu, 2003). El contenido de esa formación, entonces, tendrá mucho que ver con las características propias de ese *habitus* específico y con

cómo se diferencie del de otras profesiones o campos disciplinares.

Dos paradojas de la FID en el contexto contemporáneo

Durante los últimos años la FID ha tenido cada vez mayor importancia en el campo pedagógico, tanto a nivel de políticas como de reflexión académica, pasando a ser un tema de alta atención pública.³ En este contexto hay dos paradojas que se han desarrollado y que tienen que ver con las disputas que existen tanto en su interior como en la base de saber que la sustenta.

El monopolio en el ejercicio y selectividad en el acceso a la carrera es una de las características de las profesiones con alto estatus (Labaree, 2004), y es sobre esto que se da la primera paradoja: si bien por una parte los países buscan formar a sus profesores en procesos especializados, al mismo tiempo la docencia se abre a otros profesionales que no han recibido formación pedagógica específica. La existencia de una formación especializada ha sido relevante para la docencia como elemento de su proceso histórico de *profesionalización* (Labaree, 1992);⁴ esto se ha mantenido en el tiempo, pero no ha sido la única vía para llegar a ella, sino que también se ha abierto a otras personas. En el ámbito internacional, por ejemplo, programas como Teach for America en Estados Unidos, y sucursales de éstos, como Enseña Chile y Teach India, entre otros, han cuestionado desde la base la idea de que la docencia, como profesión especializada, deba adquirirse en procesos formales y amplios de enseñanza, y han desarrollado procesos intensivos de formación de muy corto plazo para habilitar a otros profesionales; el supuesto que hay tras ello es que basta con una formación en una disciplina afín, más un

3 Como dato relevante, está la explosión de artículos indexados, por ejemplo en revistas Scopus, que tratan sobre FID. En 1990, los artículos con la palabra clave “*teacher education*” llegaron a 19, en 2000 fueron 36, en 2005 hubo 123, y en el año 2010 se elevaron a 500.

4 Cabe recordar que la formación docente especializada comenzó a masificarse durante el siglo XIX en la mayoría de los países, fundamentalmente a través de escuelas Normales para los profesores primarios y en universidades para los secundarios.

corto e intensivo entrenamiento, para adquirir los saberes necesarios para enseñar. Pero si bien es común que haya personas sin formación docente que den clases en las escuelas, éstas generalmente no llegan a ser mayoría entre los que ejercen la profesión; por ejemplo, en América Latina más de 84 por ciento de los docentes tienen formación docente de nivel superior, y sólo 10 por ciento no tiene algún tipo de formación docente (Falus y Goldberg, 2011). Sobre esto, la OCDE (2005) ha planteado como criterio de política abrir la docencia a personas provenientes de otros campos, aunque, eso sí, realizando procesos de formación *especializada* flexibles.

La segunda paradoja tiene que ver con la base de saber de la docencia y, por ende, con los conocimientos de su formación, ya que mientras la sociedad parece apuntar a estandarizarla por medio de la publicación de estándares, las escuelas de educación tienden a diversificar sus formaciones más que a homogeneizarlas. Si bien hay autores que señalan que con el tiempo se ha ido llegando a una base de saber característica de la profesión (Villegas-Reimers, 2002), parece ser que dentro del campo pedagógico cada vez hay menos acuerdos y más diversidad al respecto (Shulman, 2005b). La idea de una mayor homogenización en los saberes de la docencia es visible en la cada vez mayor proliferación de estándares para profesores y de enseñanza a nivel internacional: en los últimos 30 años muchos países han comenzado a plantear estos estándares, primeramente para la enseñanza y posteriormente para asuntos propios de la docencia y su formación (Ravitch, 1996). La literatura especializada ha levantado la idea de que estos estándares deben surgir desde el interior de los grupos profesionales de profesores (Ravitch, 1996; Ingvarson y Kleinheinz,

2002), cuestión que ha sido así en países desarrollados como Estados Unidos y Australia, aunque también hay casos en que los estándares son incentivados desde el Estado hacia la sociedad, como Chile y México, donde surgen como producto de las recomendaciones de política provenientes de organismos internacionales como la OCDE (OCDE, 2010) o PREAL (Ferrer, 2006; Valverde, 2005). Estos estándares se caracterizan por buscar sustento teórico en la investigación sobre la enseñanza y tener el propósito de ayudar a los profesores a aprender y crecer profesionalmente, aunque no por ello logran unanimidad en su aceptación dentro del campo educativo de los distintos países; de hecho, muchas veces son vistos como parte de nuevas formas de regulación del trabajo docente propias de la lógica de mercado (Feldfeber, 2007), aunque más allá de estas posiciones críticas se han logrado instalar —a nivel internacional— en los distintos sistemas educativos.

La existencia de un cierto consenso mínimo respecto de los procesos de formación ha sido investigada por Shulman (2005a), quien ha dado cuenta de lo que denomina *signature pedagogies* (pedagogías distintivas) en la formación de carreras como leyes, ingeniería y medicina. Éstas corresponden a tipos de enseñanza característicos que organizan las maneras básicas en que los futuros practicantes son educados para sus nuevas profesiones.⁵ Para este autor, en la FID se carece de pedagogías distintivas, en cuanto que todos los programas de formación parecen sentir una necesidad de ser especiales, singulares o únicos. Es más, Shulman (2005b) señala que la formación docente como tal no existe en Estados Unidos, y que lo que hay son muchos tipos de programas con fuertes diferencias. En comparación con las otras profesiones, no

5 A través de las *signature pedagogies*, los estudiantes de una carrera son instruidos en aspectos críticos de tres dimensiones fundamentales: a pensar, a realizar y a actuar con integridad en su dominio profesional específico. Éstas son distintivas de cada profesión —piénsese, por ejemplo, en las rutinas y prácticas de la ronda médica de la formación en medicina—; también están presentes en los currículos de formación, ya que están limitadas no sólo a una asignatura, sino que van más allá de una institución o programa de formación específico. Más que una característica formal, son elementos esenciales de la formación en una carrera, como herramientas de instrucción y socialización, y en ese sentido construyen identidad, carácter, disposiciones y valores (Shulman, 2005c).

hay ni un mínimo acuerdo respecto de qué es necesario incluir en este tipo de formación, lo cual hace imposible reconocer un núcleo central; por lo mismo, plantea que para que la FID sobreviva como formación universitaria es necesario converger en un pequeño núcleo de *signature pedagogies* características a la formación en la profesión, las cuales deberán combinar el dominio de los contenidos que los profesores deben enseñar, una preparación metódica en la práctica de la enseñanza y una evaluación rigurosa que asegure el logro de estándares (Shulman, 2005b). En estas pedagogías deberán reconocerse las diferencias entre el pensamiento pedagógico asociado con la comprensión profunda en matemática, lenguaje o historia, y deberán servir de base para la construcción de los programas de formación inicial (Shulman, 2005c).

Ambas paradojas: la disputa por el monopolio en el ingreso y el afianzamiento de una base de saber, son de alta relevancia para la FID; en ellas se condensa parte importante de las disputas de los últimos años entre el campo pedagógico, las políticas públicas y las otras áreas de la sociedad. Profundizar en la estructura de la formación, entonces, sirve para entender las formas que asumen distintas instituciones para transmitir los saberes de base del ejercicio de la profesión, y si estas estructuras son comunes entre ellas o si quizá existe una base de saber común específica de la docencia; pero para ello es necesario contar con categorías que permitan analizar distintos programas de formación.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RELACIONES DE CLASIFICACIÓN Y CATEGORÍAS EXISTENTES EN LA LITERATURA

En este apartado se discute la idea de analizar los planes de estudio de las carreras de Pedagogía a través de las relaciones de clasificación que se dan entre los distintos programas de formación. Cuando se plantea el

concepto de clasificación, el propósito es centrarse en las relaciones *entre* los contenidos por sobre lo que está dentro de cada una de las “oportunidades de aprendizaje” que incluyen los distintos programas. Se entiende la clasificación como *el grado de mantenimiento de los límites entre contenidos*; “enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo crítico de la división del trabajo del conocimiento educativo” (Bernstein, 1974: 216). Estas relaciones de clasificación son, por tanto, las que constituyen la estructura básica de los currículos de los programas de formación.

En ese contexto, los planes de estudio pueden criticarse como una mirada incompleta de lo que es un proceso de formación profesional —ya que se limitan a mostrarnos lo que es el currículo prescrito en cada institución dejando de lado las prácticas de cómo efectivamente se instala—; pero también pueden ser vistos como

...una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no sólo organiza la experiencia de la formación y sus contenidos, sino que, al mismo tiempo, tácitamente comunica un orden simbólico determinado, jerárquicamente arreglado, que abre y cierra dominios transmitidos como lo necesario y legítimo en términos del saber profesional, y define relaciones de importancia entre ellos. El plan, en suma, en forma independiente de sus contenidos —es decir, los programas de estudio— transmite unos criterios, entrega el esquema de clasificación que ordena y jerarquiza tales contenidos y, al hacerlo, tácitamente comunica la red de distinciones jerárquicamente organizadas sobre las que se fundan las competencias que un determinado proceso educativo busca transmitir (Cox y Gysling, 2008: 41).

Por otro lado, Bernstein (1993) plantea una homología estructural entre la organización

del saber en la preparación docente respecto de la universidad medieval, y distingue dos cuerpos de conocimiento: uno de formación de la conciencia y otro de la práctica pedagógica.

- a) *Formación de la conciencia pedagógica*: un discurso relativo a un cuerpo de conocimiento llamado “educación”, o sobre la educación, representante del *trivium*, en términos de ocuparse de la especialización de la conciencia del profesor, es decir, un discurso introyectivo y orientado hacia el *adentro*, más vinculado hacia la formación de un *habitus* disciplinar fundado en lo educativo.
- b) *Formación de la práctica pedagógica*: un discurso relativo a un cuerpo de conocimiento llamado “conocimientos profesionales”; se refiere a discursos específicos que suponen el estudio de los temas que el estudiante enseñará en la escuela. Es representante del *quadrivium*, proyectivo en su orientación, y concerniente con lo de *afuera*. Y como tal, se ocupa de la especialización de desempeño práctico del profesor en la enseñanza de las distintas materias transmitidas en las escuelas. En esta categoría entraría el contenido de cada disciplina, los saberes vinculados con su enseñanza y también las prácticas docentes.

Bernstein (1993) plantea que desde el origen del campo pedagógico hasta hoy ha ocurrido un progresivo cambio desde un dominio teórico y normativo del *trivium* docente, hacia un dominio de los aspectos referidos en el *quadrivium*. De hecho, plantea que en los años noventa (para Inglaterra) era esperable la disolución del *trivium* de la educación y el dominio del *quadrivium* como preparación profesional basada en la escuela. Ahora bien, esta potencial disolución tendría efectos en la base identitaria

de los profesores: si se considera que era en ese primer momento en que se aseguraba el desarrollo de un *habitus* pedagógico, se puede pensar, siguiendo al autor, en una formación docente con una “creciente tecnologización”, en un contexto de ascenso del predominio de la normativa, la gestión y la evaluación.

Interesa entonces que las categorías que se planteen correspondan con unidades con alguna identidad y que conformen una unidad reconocible; que permitan ver la evolución y las relaciones que se dan entre tipos de conocimientos que son transmitidos en la formación. El supuesto que hay detrás es que esas mallas clasificatorias desarrollan una cierta identidad, y que por lo tanto, los cambios y diferencias en y entre ellas traerán cambios en la identidad desarrollada respecto de la docencia por quienes pasan por los procesos de FID. ¿Cómo entender esos cambios? Se hace necesario mirar los planes de estudio a través de categorías más amplias que nos posibiliten comparar entre distintos tipos de programas; para ello, se compararon distintas categorizaciones de la formación o los saberes docentes.

Miradas sobre la formación docente han existido desde siempre, pero pocas veces los autores establecen una clasificación respecto de lo que incluye un proceso de formación inicial. Uno de los primeros en hacerlo fue James Rusell a principios del siglo XX en Estados Unidos, quien planteaba que la formación de los profesores primarios debía incluir:

- Cultura general, entendida como el saber para establecer relaciones entre distintos campos de conocimiento.
- Preparación especial, entendida como preparación académica y también como un tipo de capacidad reflexiva.
- Conocimiento profesional, entendido como el que articula teoría y práctica de la educación.
- Habilidades técnicas propias de las decisiones de enseñanza (Feiman-Nemser, 1989).

Otra mirada sobre la estructura docente, más contemporánea y con una mucha mayor influencia, es la que desarrolló Shulman (1986; 1987) quien desarrolló siete tipos de conocimiento que clasificó como la base de saber propia de la docencia:

- Conocimiento de los educandos y sus características: saberes relacionados con psicología del aprendizaje y que tienen que ver con el desarrollo de los alumnos.
- Conocimiento de los contextos educacionales: referidos al funcionamiento del aula, de la gestión, y el carácter de comunidades y culturas.
- Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos, y sus fundamentos filosóficos e históricos.
- Conocimiento pedagógico general: especialmente principios y estrategias para organizar la clase, es decir, aspectos generales del proceso pedagógico, como orientación o evaluación.
- Conocimiento de la materia del contenido: va más allá del dominio de hechos y conceptos; se acerca al dominio de las estructuras de cada una de las disciplinas de conocimiento en las que un docente posee, o debiera poseer, cierta experticia.
- Conocimiento del currículo: conocimiento de los programas de estudio en una asignatura en los distintos niveles de enseñanza, los materiales didácticos posibles para la enseñanza de esos programas y las características que hacen conveniente o no el uso de ciertos materiales en circunstancias específicas.
- Conocimiento pedagógico de la materia: se refiere al conocimiento propio respecto a cómo se enseña cada disciplina en específico; sólo es posible de desarrollar en relación al dominio del contenido de la materia. En la formación docente, serían aquellas

asignaturas relacionadas con la enseñanza de disciplinas específicas (didácticas y metodologías que la tradición anglosajona llama *teaching*).

Morine-Dersheimer y Todd (1999) plantean una profundización de esta mirada; si bien ellos mantienen varios de los tipos de conocimiento planteados por Shulman (pedagógico, del currículo, del contenido, pedagógico del contenido y de los fines de la educación), hacen algunos cambios que dan cuenta de una perspectiva algo distinta. Dividen el conocimiento del contexto en dos tipos: contextos específicos y contextos educativos generales; también plantean que el conocimiento de los alumnos es sobre los aprendices y sus formas de aprendizaje; y finalmente plantean el conocimiento de los procedimientos de evaluación y de evaluación de resultados.

Stuart y Tatto (2000) reconocen un esquema estable en los contenidos de la formación docente en el área anglófona que contienen los siguientes elementos:

- Estudio de la materia: ya sea enfocado a los contenidos desde el currículo, o enfocados desde la disciplina.
- Estudios educacionales: comprende el fondo del entendimiento teórico de la enseñanza y el aprendizaje, de los niños y de la escuela dentro de su sociedad.
- Educación general: para el crecimiento y desarrollo personal, tanto académico como social del alumno.
- Estudios pedagógicos: se enfoca en cómo enseñar las asignaturas específicas, cómo gestionar el aula y evaluar el aprendizaje.
- Experiencias prácticas: tanto simuladas como de salas de clases reales.

En el contexto francófono también existen clasificaciones respecto de los saberes que conforman la formación de un docente. Tardif (2001) es uno de los investigadores que

ha tenido mayor impacto en el contexto latinoamericano. Él entiende que la formación de un profesor va más allá de los saberes que se adquieren formalmente en las instituciones, y que ésta tiene que ver con la experiencia de constituirse en docente y en la trayectoria a partir de la cual se llega y se desarrolla la docencia como actividad. Es en esta experiencia que los docentes desarrollan una serie de saberes:

- Saber profesional: el que es entregado por las intuiciones de formación de los docentes.
- Saber disciplinario: corresponde a las distintas disciplinas que se enseñan en la formación.
- Saber curricular: referido a los programas escolares.
- Saber experiencial: los que surgen desde la experiencia docente.
- Saber pedagógico: surgido desde las reflexiones sobre la práctica educativa.

Cox y Gysling (2008) plantearon en un estudio socio-histórico sobre la formación de profesores en Chile, tres categorías a través de las cuales reagruparon los currículos:

- Formación general: asignaturas que trabajan contenidos asociados a un “cierto nivel cultural”; se podría decir que están asociados a un *nivelamiento* respecto de la escuela.
- Formación profesional: todo lo relacionado con educación y enseñanza, o como señalan los autores, “vinculado con el proceso de educar”.
- Disciplina: conjunto de conocimientos especializados de una materia determinada.

Ávalos (2003) también ha planteado una categorización para el análisis de la formación inicial. En ella, como en muchas de las anteriores, se da cuenta de la influencia de

la clasificación realizada por Shulman en el campo pedagógico. Ávalos plantea cuatro tipos de área en la formación:

- Área de formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional, entre otros.
- Área de especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación básica y de conocimiento disciplinar para la educación media.
- Área profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza (como las tecnologías de la información y comunicación) y procedimientos de investigación.
- Área de práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión responsable en la enseñanza.

Todas estas clasificaciones, si bien no necesariamente fueron hechas o pensadas para realizar análisis del tipo que se propuso para este artículo, sirven en cuanto distinguen distintos tipos de saberes que componen la FID; es por ello que varias de ellas se han utilizado para el planteamiento de nuestras propias categorías.

PROPUESTA DE UNA RED CLASIFICATORIA PARA EL ANÁLISIS DE LA FID

Se asume la división planteada por Bernstein (1993) en cuanto a un *trivium* y un *quadrivium* de la formación docente, pero tomando en

cuenta la realidad de las formaciones profesionales actuales, en que se incluyen saberes externos a la formación propiamente como tal; no obstante, se hace necesario crear otra categoría de formación general que dé cuenta de los saberes externos a la formación docente que son transmitidos por las instituciones. Junto con ello, siguiendo lo planteado por Shulman (1987) y también por Cox y Gysling (2008), se hace necesario distinguir entre el dominio del conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico del mismo, y el de nivel general. A partir de estos supuestos, las categorías de análisis para los planes de estudio propuestas son las siguientes:

Formación general (FG): saberes externos a la educación y a los contenidos de la enseñanza que son enseñados por las instituciones. En términos analíticos se dividirá en actividades curriculares de:

1. Desarrollo personal: que desarrollen aspectos personales del alumno como habilidades generales, autoestima, expresión corporal, taller de teatro, etc.
2. Nivelación académica: que remedian aspectos de contenido deficientes de la formación escolar de los alumnos; se incluye al lenguaje (expresión oral y escrita) y la matemática, junto con el conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
3. Formación cultural: que desarrollen contenidos disciplinares externos a la formación docente; pueden ser de programas específicos de cada universidad (optativos, *minor* o bachillerato) y también parte de las opciones propias de cada carrera.
4. Idioma extranjero: que desarrollen un segundo idioma.

Formación en fundamentos de la educación (FFE): saberes relacionados con los conocimientos generales y específicos sobre educación que no tienen que ver directamente con

el desempeño docente o la práctica de aula, sino más bien con la construcción de una perspectiva y una identidad (un *habitus* pedagógico) sobre el fenómeno educativo. Se subdivide en distintas áreas:

1. Conocimiento social: analizan el fenómeno educativo desde las ciencias sociales: Sociología, Antropología e Historia, o en una mezcla de ellos. El foco está en la mirada de *esas disciplinas* hacia la educación.
2. Conocimiento psicológico: analizan el fenómeno educativo y escolar desde la Psicología o aspectos de psicobiología y/o neurociencia. No incluye las asignaturas que miran el aprendizaje *desde* la educación.
3. Conocimiento moral y filosófico: analizan la educación desde la filosofía o áreas relacionadas. No incluye la ética profesional, la que trata aspectos propios del desempeño.
4. Conocimiento de la investigación: actividades que desarrollan habilidades y métodos de investigación propias de la producción de conocimiento.
5. Conocimiento educativo: analizan la educación desde las disciplinas de la educación; pueden ver aspectos de las otras categorías, pero el centro está en la mirada desde el campo educativo. Incluye asignaturas como las de Teoría de la educación, Bases de la educación, entre otras.

Formación para el desempeño educativo (FDE): saberes propios del quehacer pedagógico orientados al desarrollo de habilidades profesionales específicas del ámbito docente. Incluye los conocimientos de las disciplinas, de las didácticas de las disciplinas o de la enseñanza en general, así como las prácticas (inmersiones en el aula o la escuela) y habilidades directivas y de gestión orientadas a la escuela. Se divide en:

1. Conocimiento de la enseñanza general. Se subdivide en tres áreas.
 - para el aula: como currículo, evaluación, diversidad y necesidades educativas especiales (NEE), las TIC aplicadas a educación, ética profesional; y de pedagogía en general, que tiene que ver con la acción docente en el aula;
 - referido a la institución educativa: trata aspectos vinculados con la acción docente en la unidad educativa, como liderazgo, gestión, proyectos educativos, etc.;
 - referido al contexto educativo: aborda temáticas relativas al contexto escolar. Por ejemplo: talleres de realidad educativa o de vinculación del sistema escolar, política educacional, sistema escolar chileno, etc.
2. Conocimiento del contenido disciplinario para el ejercicio profesional: agrupado en las disciplinas de: Matemática, Lengua y literatura, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Artes y Tecnología.
3. Conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas: agrupado de acuerdo a las disciplinas que generalmente son incluidas en los currículos.
4. Prácticas: actividades que nominalmente se definen como prácticas de enseñanza.

Estas categorías buscan clasificar la totalidad de las actividades curriculares y se componen de tres macrocategorías que corresponden a diferentes tipos de formación: dos que son propias de la formación docente y “formación general”, que puede referirse a cualquier formación profesional. Esta última está tomada del trabajo de Cox y Gysling (2008), quienes plantean la existencia de una parte de la formación que corresponde a saberes externos a la docencia.

Las ideas de “formación en fundamentos de la educación” y “formación para el desempeño educativo” se han tomado de la distinción de Bernstein (1993); la segunda se propone como una formación de la práctica pedagógica, mientras que la “formación en fundamentos de la educación” busca desarrollar la formación de la conciencia pedagógica; esta última también es coincidente con lo que Cox y Gysling (2008) llamaron “teorías de la transmisión”.

Las tres macrocategorías, en la mayoría de sus subdivisiones, también intentan responder a algunos de los autores discutidos anteriormente. En el caso de la “formación en fundamentos de la educación”, casi todas sus subcategorías están contenidas en la categoría de teorías de la transmisión de Cox y Gysling (2008); sólo se le ha adicionado el conocimiento de la investigación, el cual ha adquirido gran importancia en el campo pedagógico en los últimos años.

En la formación para el desempeño educativo, tres de sus cuatro subcategorías tienen su base en Shulman, aunque con algunas precisiones que las distinguen. El conocimiento de la enseñanza general planteado incluye el conocimiento de los contextos educacionales, el conocimiento del currículo y el de conocimiento pedagógico general de Shulman, y operacionalmente ha sido dividido por nosotros en: referido al aula, a la institución educativa y al contexto escolar; esta precisión —que no está presente en Shulman— es necesaria, ya que estos tres niveles, si bien están interrelacionados, constituyen núcleos de realidad distintos sobre los cuales existen conocimientos especializados en cada uno de ellos. El conocimiento del contenido disciplinario propuesto está presente en varios de los autores revisados (Shulman, Stuart y Tatto, MINEDUC, Ávalos), lo que nos muestra la importancia que tiene el dominio disciplinar de la materia en la formación docente; en cuanto a la categoría “conocimiento de la enseñanza de las disciplinas específicas”, ella se corresponde al conocimiento pedagógico del contenido de Shulman. Las prácticas también han sido incluidas como

Tabla 1. Cuadro resumen de las categorías y su estructura

Formación general	Nivelación académica	
	Formación cultural	
	Desarrollo personal	
	Idioma extranjero	
Formación en fundamentos de la educación	C. Psicológico	
	C. Social	
	C. Moral y filosófico	
	C. Investigación	
	C. Educativo	
Formación para el desempeño educativo	Conocimiento de la enseñanza general	Del aula
		De la institución educativa
		Del contexto educativo
	Conocimiento del contenido disciplinario	Lengua y literatura
		Matemática
		Ciencias naturales
		Ciencias sociales
		Artes
		Tecnología
		Educación física
	Conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas	Lengua y literatura
		Matemática
		Ciencias naturales
		Ciencias sociales
		Artes
		Tecnología
	Conocimiento del contenido y la enseñanza para disciplinas específicas	Lengua y literatura
		Matemática
		Ciencias naturales
Ciencias sociales		
Artes		
Tecnología		
Prácticas	Educación física	

una categoría, lo que coincide con Stuart y Tatto, y con Ávalos.

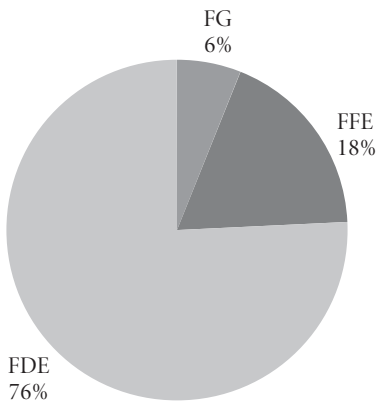
En el caso de la formación general, las subcategorías planteadas son elaboración nuestra, con lo cual se intenta dar cuenta de la diversidad de temáticas que se pueden incluir en ella.

APLICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS PARA UN CASO ESPECÍFICO

En este apartado se utiliza el esquema clasificatorio desarrollado para analizar una carrera de Educación Básica con mención en Ciencias sociales (para docentes de primaria)

perteneciente a una universidad chilena. La categorización se ha hecho tomando su plan de estudios y codificando en alguna de las categorías y subcategorías cada una de las “oportunidades de aprendizaje” (Tatto *et al.*, 2008), a las cuales llamaremos “actividades curriculares”. A partir de esta clasificación, se verán las relaciones entre cada uno de los niveles de categorías. Se clasificó cada una de las 66 actividades curriculares en una de las subcategorías y su categoría correspondiente; la asignación de la pertenencia a una categoría se hizo con base en el nombre de cada actividad curricular. Los resultados, tomando en cuenta las tres categorías macro, pueden verse en el Gráfico 1.

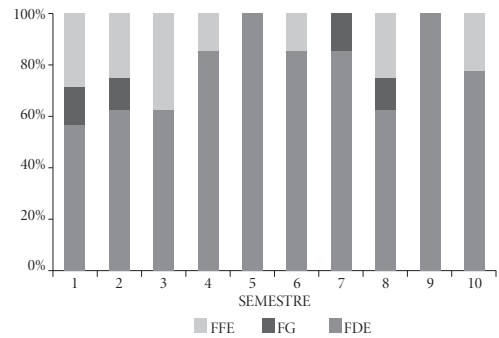
Gráfico 1. Distribución proporciones de categorías



Del total de actividades curriculares, más de tres cuartas partes de la formación están dedicadas a la “formación para el desempeño educativo” (FDE), lo que corresponde a 50 actividades; la “formación en fundamentos de la educación” (FFE), con 12 actividades, representa un 18 por ciento. Existe también un 6 por ciento, equivalente a cuatro actividades, que desarrollan la “formación general” (FG). Se ve entonces un amplio dominio de la formación

centrada en el futuro desempeño del profesor, una formación en fundamentos educativos que ocupa una posición secundaria; y una muy baja, casi inexistente, formación de carácter general. Estas tres categorías se van desarrollando en distintos momentos de la formación, lo que se muestra en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribución temporal de los tipos de formación



En él se aprecia claramente el desarrollo en el tiempo que tiene la carrera: por ejemplo, para el caso de la FG, ésta se ubica durante el primer y cuarto año. La FFE comienza teniendo un peso relativo durante el primer año y medio para pasar a ocupar un lugar más marginal el resto de los semestres, a excepción del octavo. La FDE, por su parte, que siempre es mayoritaria, tiene predominio absoluto en seis de los diez semestres. El desglose de estas categorías permite hacer un análisis más fino, que se hará para las dos categorías propiamente pedagógicas: FFE y FDE.

La formación de los fundamentos educativos

Respecto de esta categoría, que apunta a la estructura de formación respecto de la “conciencia pedagógica” de los docentes, se da la siguiente distribución:

Tabla 2. Número de actividades curriculares por formación en fundamentos de la educación

Educativo	Psicológico	Social	Filosófico o moral	Investigación	Total FFE
3	4	1	0	4	12

Mirado en términos de cantidades de actividades curriculares (Tabla 2), es observable que los principales focos son los saberes sobre investigación, Psicología y conocimiento educativo. El conocimiento social sólo tiene una actividad curricular y el filosófico es inexistente. Con esto se pueden establecer algunas características de la FFE: lo primero es el rol preponderante de la mirada psicológica del aprendizaje por sobre otras miradas al fenómeno educativo, y junto con ello, el hecho de que la importancia que tiene hoy en día la investigación en el campo pedagógico, como discurso, se refleja en su fuerte presencia. Por otro lado, la mirada filosófica queda fuera en la formación de profesores de primaria, con lo que se pierde un área de reflexión educativa que permite ver más allá de los resultados. En definitiva, en lo que se refiere a fundamentos, la formación da énfasis a la Psicología y la investigación como materias dominantes; la filosofía y la mirada social quedan marginalizadas a través de una menor o nula carga de actividades.

La formación del desempeño educativo

Como muestra la Tabla 3, la Pedagogía en Educación Básica tiene 23 de las actividades curriculares de su FDE en el conocimiento del contenido, en tanto nueve para el conocimiento de la enseñanza general, 13 para la enseñanza específica y cinco para prácticas. Estos datos tienen una distorsión, ya que tanto el conocimiento del contenido como el de la enseñanza específica no se refieren a una sola disciplina, sino a un conjunto de siete disciplinas dentro de las cuales Historia y Geografía tienen una presencia más fuerte, con seis actividades curriculares de contenido y tres de enseñanza específica. Fruto de eso, hay una dispersión considerable en estas dos categorías, que tienen un efecto en cuanto a que claramente no hay una identidad disciplinar específica en la carrera de Educación Básica, a pesar de la existencia de una mención disciplinar.

Tabla 3. Número de actividades curriculares por FDE

C. contenido	C. enseñanza específica	C. enseñanza general	Prácticas	Total
23	13	9	5	56

Visto de esta manera, el área de mayor peso en esta FDE es la de “conocimiento de la enseñanza general”, es decir, actividades curriculares que hacen énfasis en aspectos generales y no referidos a un ámbito disciplinar específico. Éstos se dividen de la siguiente manera: de un total de nueve actividades, seis se refieren a enseñanza en el aula,

dos a institución educativa y una al contexto educativo.

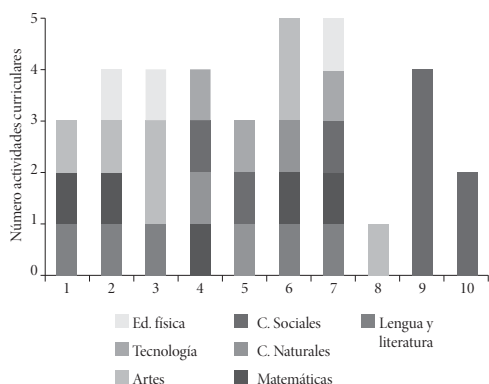
Para ver con más detalle el punto de la dispersión disciplinar de la carrera analizada, se juntaron las asignaturas que desarrollan tanto conocimiento del contenido como las que lo hacen con conocimiento de la enseñanza del contenido en una sola mirada.

Tabla 4. Número de actividades curriculares por disciplina

Lengua y literatura	Matemática	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Artes	Tecnología	Educación física
5	5	3	9	7	3	3

Una primera cosa que es visible es la alta cantidad de disciplinas que abarca la formación (siete), y que corresponde al carácter generalista que tiene la formación de profesores de primaria en Chile. Como muestra la Tabla 4, de todas las disciplinas la que tiene mayor peso es Ciencias sociales, ya que corresponde a la mención disciplinar (lo que le suma seis actividades curriculares a las tres correspondientes al Plan General). Después de ésta, la disciplina con mayor peso es Artes, con siete; luego Lenguaje y Matemática con cinco cada una, y las restantes con tres. Un aspecto a constatar es el hecho de que esta jerarquía dada por las cantidades de actividades disciplinares no se corresponde con la establecida por el currículo escolar en Chile,⁶ dado que queda una disciplina de tercer orden (Artes) como la que es más desarrollada por esta formación, y junto con ella hay una que no es trabajada (inglés). Existe entonces un desajuste respecto de cómo se establece la formación de estos profesores primarios con lo que son los requerimientos del sistema educativo.

Gráfico 3. Número de actividades curriculares disciplinares por semestre

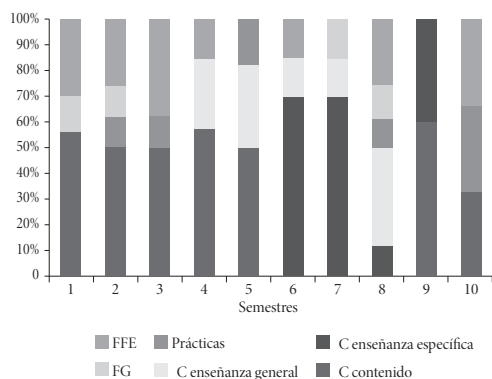


En el Gráfico 3 se muestra cómo se desarrollan durante la carrera estas disciplinas. De esta distribución se pueden establecer varias afirmaciones: por una parte, la disciplina correspondiente a la mención (Ciencias sociales) aparece a partir de cuarto semestre con una asignatura y sólo hasta el último año (noveno y décimo semestres) se da una concentración mayor; de aquí se puede concluir que es la identidad de profesor generalista la que tendrá cuatro años de desarrollo para, recién después de eso, comenzar un acercamiento más intenso a la disciplina específica de su mención. El fenómeno contrario ocurre con Artes: si bien tiene menos actividades curriculares, éstas se encuentran distribuidas en la mitad del conjunto de semestres, iniciándose desde primer año. Al mirar desde el primer semestre, se ve que los estudiantes de este plan de estudios son introducidos al mundo disciplinar desde tres disciplinas específicas: Lenguaje, Matemática y Artes, que son las más presentes en los dos primeros años; recién en el cuarto semestre aparecen otras disciplinas de manera importante (Ciencias sociales, Ciencias naturales y Tecnología), lo que fortalece la idea de dispersión disciplinar presente en el plan de estudios.

El Gráfico 4 muestra una panorámica general del plan de estudios en términos temporales para los 10 semestres; para ello se subdividió la FDE, mientras que la FFE y la FG se mantuvieron como una unidad; ello con el fin de poder establecer una mirada más completa de la estructura de la formación, que a la vez permita hacer mayores precisiones.

⁶ En Chile, el currículo escolar establece claramente a Lengua y Matemática como sus disciplinas principales; en un segundo nivel se encuentran las ciencias naturales y sociales, y en un tercer nivel están artes, educación física, educación tecnológica e inglés.

Gráfico 4. Distribución temporal de categorías por semestres



En este gráfico es posible ver claramente el carácter marginal de la FG en relación a las restantes actividades curriculares; también se ve que la FFE, si bien es minoritaria, tiene una presencia casi constante durante los distintos semestres, así como las prácticas, que también se encuentran repartidas a lo largo de la formación. Un aspecto interesante es la distribución de los contenidos disciplinares y las actividades curriculares de enseñanza: en el caso de las de contenido disciplinar, éstas se encuentran concentradas durante los primeros cinco semestres, para volver a estar presentes en el último año del programa, durante la mención de Ciencias sociales. Lo llamativo es que actividades curriculares vinculadas con la enseñanza sólo aparecen en el cuarto semestre para el caso de la enseñanza general y en el sexto semestre (después de la primera mitad de la carrera) para la enseñanza específica de una disciplina. Esta situación es llamativa porque justamente se supone que es en la enseñanza en donde están desarrollando su mayor experticia quienes pasan por un programa de Pedagogía.

Sobre la formación del profesor primario generalista

Ante la situación planteada a través del análisis realizado surge un cuestionamiento: si la identidad de base formada desde el inicio por esta carrera no está en el contenido de una

disciplina específica, ni tampoco en la enseñanza, ¿qué es lo definitorio del profesor formado? Si se toma lo planteado por Bernstein (1988), la presencia de una clasificación débil desarrolla una identidad difusa, no asociada a un contenido específico claro; lo que no quiere decir que no haya identidad, sino que, por el contrario, ésta puede sustentarse en variados elementos de la formación, por ejemplo en el conocimiento sobre investigación o en la mirada psicológica del fenómeno educativo, que son las mayoritarias en la FFE; o en la mirada generalista sobre la enseñanza, que es la central en la FDE; o en los contenidos específicos de la mención disciplinar que se desarrollan el último año de carrera. El punto es si una formación docente puede tener estos aspectos poco claros, o si debiera ser claramente observable una dirección desde su plan de estudios, como matriz de los saberes considerados legítimos para formar a un profesor.

CONCLUSIONES

La estructura clasificatoria propuesta ha permitido, para el caso de la carrera analizada, profundizar en sus especificidades, identificando entre otras cosas, *su centro en el desempeño pedagógico con foco en la enseñanza general y con fuerte dispersión disciplinaria*. El uso de estas categorías posibilitaría también analizar un número mucho mayor de programas con el fin de profundizar en las estructuras de formación presentes, por ejemplo, a nivel país para la FID de primaria, secundaria o preescolar. Así se podría profundizar en puntos como los siguientes:

- ¿Existen estructuras comunes entre los programas académicos en que son formados los profesores?
- ¿Qué relación hay entre las estructuras de la formación y la base de saber sobre la docencia que se ha logrado desarrollar hasta ahora?

- ¿Cómo es la estructura de los contenidos de la FID y qué identidades disciplinares de base son transmitidas en términos clasificatorios?
- ¿Qué relaciones hay entre la estructura de la formación y las directrices de política pública sobre FID?

A partir de la distinción de base planteada por Bernstein (1993) entre un saber vinculado con el adentro (fundamentos de la educación) y otro con el afuera (desempeño educativo), se estableció una distinción que posibilita aislar dos elementos centrales de la formación que constituyen elementos independientes. En las distinciones internas planteadas para cada uno de esos elementos o tipos de formación, es posible también una mirada más profunda de las características específicas de cada programa. El ejemplo de análisis realizado sirvió para ver en acción a las categorías; a partir de su uso fue posible establecer una estructura,

y a la vez, precisar en las características específicas en términos no sólo de dominio de contenidos, sino de identidad en el programa de formación de profesor de Educación Básica con mención en Ciencias sociales.

El objetivo de estas categorías es posibilitar un análisis de más largo alcance, como por ejemplo analizar una carrera específica de Pedagogía en el conjunto de un sistema de formación, cuestión que se está desarrollando para el caso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en el sistema universitario chileno. ¿Qué primará al cambiar el lente? Una posible respuesta es que las carreras debieran ser más o menos homogéneas, pero si se sigue el planteamiento de Shulman (2005c), también es posible que exista una gran diversidad de combinaciones entre programas. Esas relaciones, de homogeneidad o heterogeneidad, no sólo hablarán de la FID, sino también, en cierta manera, del conjunto del sistema de educación superior.

REFERENCIAS

- ÁVALOS, Beatrice (2003), *La formación docente inicial en Chile*, Santiago de Chile, UNESCO-Digital Observatory for Higher Education in Latin American and the Caribbean.
- ÁVALOS, Beatrice y Claudia Matus (2010), *La FID en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- ÁVALOS, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, núm. 1, pp. 235-263.
- BARBER, Michael y Mona Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, Londres, McKinsey & Company, Social Sector Office.
- BEECH, Jason (2004), "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente", *Cuaderno de Pedagogía*, año. 7, núm. 12, pp. 107-128.
- BEECH, Jason (2009), "Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities", *Comparative Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 347-364.
- BERGER, Peter y Thommas Luckmann (1966), *The Social Construction of the Reality: A treatise in the Sociology of knowledge*, Nueva York, Anchor Books.
- BERNSTEIN, Basil (1974), *Class, Codes and Control*, vol. I, Londres, Routledge/Kegan Paul.
- BERNSTEIN, Basil (1988), *Clases, códigos y control*, vol. III: *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, Basil (1993), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV, Madrid, Morata.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y su reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- BRETONES, Antonio (2003), "Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula", *Educación*, núm. 32, pp. 25-54.
- BRÍGIDO, Ana (2006), *Sociología de la educación*, Córdoba, Brujas.
- BROUWER, Niels y Fred Korthagen (2005), "Can Teacher Education Make a Difference?", *American Educational Research Journal*, vol. 42, núm. 1, pp. 153-224.

- BULLOUGH, Robert V. (2000), "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, vol. 1, Barcelona, Paidós, pp. 99-166.
- COX, Cristián y Jacqueline Gysling (2008), *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- CROW, Nedra (1986), "The Role of Teacher Education in Teacher Socialization: A case study", ponencia presentada en la 70th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- DARLING-Hammond, Linda y John Bransford (eds.) (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, Jossey Bass.
- FALUS, Lucila y Mariela Goldberg (2011), *Perfil de los docentes en América Latina*, Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), Cuadernos SITEAL, núm. 9.
- FELDFEBER, Myriam (2007), "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina", *Educação e Sociedade*, vol. 28, núm. 99, pp. 444-465.
- FERRER, Guillermo (2006), *Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)/Ed. San Marino.
- FEIMAN-Nemser, Sharon (1990), "Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives", en Robert Houston (ed.), *Handbook on Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 212-233.
- INGVARSON, Lawrence y Elizabeth Kleinheinz (2006), "Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 265-298.
- LABAREE, David (1992), "Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching", *Harvard Educational Review*, vol. 62, núm. 2, pp. 123-154.
- LABAREE, David (2004), *The Trouble with Ed Schools*, New Haven, Yale University Press.
- LEVINE, Arthur (2006), *Educating School Teachers*, Washington, DC, The Education Schools Project.
- LORTIE, Dan (1975), *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press.
- MORINE-Dersheimer, Gretta y Kent Todd (1999), "The Complex Nature and Sources of Teacher's Pedagogical Knowledge", en Julie Gess-Newsome y Norman Lederman (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 21-50.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México, OCDE.
- POPKEWITZ, Thomas (1985), "Ideology and Social Formation in Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, pp. 91-107.
- RAVITCH, Diane (1996), *Estándares nacionales en educación*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- SHULMAN, Lee (1986), "Those Who Understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14.
- SHULMAN, Lee (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-21.
- SHULMAN, Lee (2005a), "Signature Pedagogies in the Professions", *Daedalus*, vol. 134, núm. 3, pp. 52-59.
- SHULMAN, Lee (2005b), "Teacher Education does not Exist", *Stanford Educator*, otoño, p. 7.
- SHULMAN, Lee (2005c), "The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential lessons for the education of teachers", trabajo presentado en el taller: "Teacher Education for Effective Teaching and Learning", Math Science Partnerships (MSP), Irving, CA, febrero 6-8 de 2005.
- STUART, Janet S. y María Teresa Tatto (2000), "Designs for Initial Teacher Preparation Programs: An international view", *International Journal of Educational Research*, núm. 33, pp. 493-514.
- TARDIF, Maurice (2001), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TARDIF, Maurice y Danielle Raymond (2000), "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério", *Educação & Sociedade*, vol. 21, núm. 73, pp. 209-244.
- TATTO, María Teresa (2008), "Teacher Policy: A framework for comparative analysis", *Prospects*, núm. 38, pp. 487-508.
- TATTO, María Teresa, John Schulle, Sharon Senk, Lawrence Ingvarson, Ray Peck y Glenn Rowley (2008), *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary Mathematics-conceptual framework*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- VALVERDE, Gilbert (2005), *El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- VILLEGAS-Reimers, Eleonora (2002), “Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas”, en UNESCO-OREALC, *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina (OREALC).
- ZEICHNER, Kenneth y Jennifer Gore (1989), “Teacher Socialization”, en Robert Houston (ed.), *Handbook on Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan.

Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización

RAQUEL RIVERO BOTTERO*

En este trabajo se propone el análisis y la crítica ideológica a concepciones del sentido común acerca de la educación, la Pedagogía, el neoliberalismo y la globalización. Se trata de una exploración de la génesis institucional moderna de estas concepciones, al tiempo que se proponen consideraciones para pensar sus relaciones no evidentes. Un propósito central es establecer la relevancia de las mediaciones pedagógicas en la superación de las concepciones del sentido común, al tiempo que se valora a estas últimas como una forma de conocimiento fundamental desde el cual deberían estructurarse las prácticas educativas en sentido amplio, y particularmente las institucionales. Todo el análisis se propone en el marco de una concepción de educación que, al tiempo que va más allá de las instituciones educativas formales, regresa a ellas, particularmente a la formación docente, reconociendo su papel social fundamental desde la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente.

In this paper a proposal is made for the analysis and ideological critique of common-sense conceptions regarding education, Pedagogy, neoliberalism and globalization. It is about an exploration of the modern institutional evolution of these conceptions, whilst proposing considerations to reflect upon the non-evident relationships between them. The main purpose of this paper is to establish the relevance of the pedagogical mediations in overcoming common-sense conceptions, whilst valuing the latter as a form of fundamental knowledge upon which the educational practices should be structured in a broad sense and, in particular, in an institutional sense. The whole analysis is proposed within the framework of the conception of education which, whilst going beyond the bounds of the formal educational institutions, returns to them, especially with regard to teacher training, by recognizing its fundamental social role from the perspective of the dialectics between the instituted and the instituting.

Palabras clave

Pedagogía
Política
Globalización
Neoliberalismo
Aprendizaje
Educación
Ideología

Keywords

Pedagogy
Politics
Globalization
Neoliberalism
Learning
Education
Ideology

Recepción: 20 de septiembre de 2011 | Aceptación: 11 de diciembre de 2011

* Magister en Educación. Investigadora y docente efectiva por concurso en el Centro Regional de Profesores del Centro (CERP), sede Florida, República Oriental del Uruguay. Líneas de investigación: educación, Pedagogía, enseñanza, aprendizaje, instituciones educativas, políticas educativas, diseño curricular y formación docente. Publicaciones recientes: (2012), "La educación, derecho inalcanzable para muchos", en *Derechos Humanos en el Uruguay, Informe 2012*, Montevideo, Servicio Paz y Justicia en América Latina (SERPAJ); (2011), "Lenguaje, política y Pedagogía", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 155-170. CE: rrivero98@gmail.com

...díganme dónde está el trabajo en un tipo de sociedad y les diré dónde está la educación.

(MÉSZÁROS, 2008)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende aportar al análisis de la convicción social de que no existe relación entre neoliberalismo y globalización por un lado, y la tarea cotidiana de educar por otro, ya que en el interior de la misma conviven convicciones que remiten a las concepciones mismas de neoliberalismo, globalización, educación y Pedagogía. Éstas tienen un fondo de verdad parcial, gracias al trabajo que la ideología dominante¹ realiza día a día, con la invaluable ayuda de los medios masivos de comunicación. Que sean verdades parciales ayuda a transformarlas en grandes desaciertos y obstáculos para comprender y transformar el mundo depredador en el que mal viven millones de personas en el mundo.

La tesis de la cual se parte es que el neoliberalismo, la globalización y la educación, son prácticas sociales que conforman una totalidad socio-político-económica y cultural no exenta de contradicciones. Estas últimas alientan y promueven tanto su legitimación como su superación. En otro orden, se considera probable que dicha superación cumpla su proceso en prácticas educativas en sentido amplio, y no tanto en el sentido restringido de educación al interior de las instituciones educativas. Esto parece obvio por ser las instituciones educativas la concreción de proyectos político-pedagógicos más direccionados que las prácticas educativas no formales que atraviesan la vida cotidiana. Lo planteado no es obstáculo para realizar el análisis hacia el

interior de las instituciones educativas. Por el contrario, este ámbito exige ser estudiado, en el entendido de que siempre existe algún nivel de prácticas contra-hegemónicas de las que es necesario tomar conciencia para fortalecerlas en aras de la transformación, perspectiva pedagógica que convive con otras, más o menos conflictivamente. Puede entenderse a la Pedagogía como una pluralidad discursiva que da cuenta de estos fenómenos de diferentes maneras: al tiempo que se instala como discurso legitimador de lo existente y lo investiga descriptiva e incluso interpretativamente, construye una presencia crítica con prácticas de investigación también interpretativas pero con un propósito transformador, aunque éstas sean, a nuestro criterio, más escasas.

Interesa trabajar el tema particularmente con respecto a la formación docente tradicionalmente organizada para pensar el aula, la institución, y, últimamente, más proclive a incluir la concepción de redes institucionales (centro educativo, familia, organizaciones de la salud, sociales, deportivas, y culturales en general), pero no mucho más. Es difícil encontrar, más allá de los discursos, propuestas prácticas que levanten la mirada al tipo estructural de sociedad en el que se inscribe la práctica educativa y las relaciones pedagógicas que la atraviesan, para conformar proyectos políticos, económicos y sociales nacionales; y menos aún, pensar la tarea de educar con relación a los vínculos internacionales, regionales cercanos, o más o menos lejanos. Estos aspectos quedan restringidos a pocos espacios académicos, raramente interdisciplinarios e inter-áreas,² paradójicamente mayoritarios en el inicio de la formación docente, los cuales van entrando en retroceso a medida que se acerca el momento

1 Se entiende por ideología dominante a la imposición arbitraria de formas de entender el mundo, a través de los sistemas educativos, los medios masivos de comunicación y las prácticas cotidianas de trabajo y retribución salarial, entre otras prácticas humanas. Supone una naturalización del mundo tal y como es, en sus aspectos culturales, laborales, políticos, económicos, de participación, etc... de manera que no es posible cambiarlo o no vale la pena intentarlo.

2 Ciencias sociales y Ciencias de la naturaleza, aun cuando nos preguntemos si alguna ciencia no es social, tema algo de si los hay y que excede los propósitos del presente trabajo.

de la titulación. En términos generales, pareciera que se fuera perdiendo interés en todo aquello que se aleje de unos contenidos estrechamente ligados a las prácticas de aula y la asignatura correspondiente al profesorado en curso. Esto tiene explicaciones muy variadas que exceden los propósitos de este trabajo, pero que puede abordarse en numerosa bibliografía.³

Se entiende que la fuerza ideológica (en el sentido de “falsa conciencia” de Marx) de esta modalidad de comprensión y trabajo durante la formación docente, y luego en el proceso de inserción laboral en las escuelas (primarias, medias y superiores), es una aliada poderosa de un sistema que cobra más fuerza en la medida en que devienen invisibles los vínculos entre el proyecto político-productivo y el proyecto pedagógico.

LO QUE SE CREE Y SUS POSIBLES DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Se explicitarán algunas concepciones que son parte del sentido común (Gramsci, 1986: 7-17) y que han cobrado fuerza en distintas épocas a las que se hará referencia en forma sucinta. Las concepciones son *educación*, *Pedagogía*, *neoliberalismo* y *globalización*.

Una precisión es necesaria: en la misma línea de pensamiento gramsciano, el sentido común no es considerado peyorativamente, o como algo desechable y/o indeseable; por el contrario, en este trabajo se considera que concentra la cultura de los pueblos, las ideas dominantes y las hegemónicas en un entramado contradictorio que exige análisis. A éste sólo tienen acceso algunos sectores de la sociedad, y en eso reside la fuerza de su persistencia acrítica. Realizar un análisis crítico de lo que comúnmente se piensa “por costumbre”, no significa indefectiblemente un rechazo posterior, pero sí significa, siempre, tomar conciencia del origen social y político de esos pensamientos, de su relación con

la construcción social del conocimiento, y también, en la mayoría de los casos, de la diversidad de concepciones, muchas veces contradictorias entre sí, de las cuales provienen y que coexisten en nosotros. La forma en que habitualmente se piensa la educación, la economía y la política, guarda en su seno verdades parciales que no son, salvo para quienes se dedican a ello, objeto de análisis en aras de síntesis superadoras de las contradicciones. La propuesta no apunta a un ejercicio bizantino o a un devaneo intelectual, sino a contribuir en el trabajo de transformar nuestras conciencias en las praxis para no renunciar a teorizar y a pensar más allá del “horizonte de significación” ya logrado (Zemelman, 1992: 32-52). Es propósito también de este trabajo, contribuir a la reflexión acerca de la necesidad de humanizar la vida en sus múltiples expresiones materiales y culturales, en medio de la deshumanización arrolladora que trae en su seno el polifacético sistema capitalista en el que vivimos.

Se expondrán entonces, en este apartado, las convicciones triunfantes respecto a los conceptos mencionados y algunas interpretaciones que intentan dar cuenta de las razones de su hegemonía (Gramsci, 1986: 16-17).

Educación

Respecto a la *educación*, es común considerarla desvinculada de los fenómenos políticos, económicos y sociales más amplios, exceptuando una relación educación-trabajo en sentido restringido y para algunos sectores de la sociedad: los más pobres.

Esta perspectiva del des-vínculo entre política y educación se originó —para la escuela moderna— durante el proceso de normalización (Davini, 1997: 21-41) que en Uruguay inicia con la reforma vareliana (Bralich, 1989; Rodríguez *et al.*, 1985; Rama, 1957; entre otros), cuando en 1877 se implementó un sistema de escuelas primarias públicas, gratuitas y laicas, al tiempo que se abrían centros de formación

3 Contreras, 1994; Cullen, 2000; Mészáros, 2008; Sanjurjo, 2002; Rivero, 2007, entre otros.

para maestros. Como emergente de una época, y con la dirección cultural de sectores de clase⁴ media y alta que proponían el olvido de las guerras civiles que caracterizaron el surgimiento de la nación, se instaura un imaginario colectivo que separa en forma tajante la educación de la política, entendiendo a esta última en el sentido restringido de pertenencia y accionar dentro de un partido político.

Como consecuencia, y en términos generales, la vida cotidiana en las instituciones educativas parece definirse y configurarse durante el siglo XX en forma ajena a lo que sucedía en el país y en el mundo, y más si tenía que ver con política y/o con economía.⁵ Esto explica, entonces, que desde el sentido común se siguiera sosteniendo que la educación no tenía nada que ver con la política o la economía, ya que era parte de la ideología triunfante desde la consolidación de las repúblicas burguesas en el siglo XIX con su aliada natural: la escuela. También era parte de esta ideología entender la educación para el trabajo en un sentido estrictamente instrumental, ya que para formar la mano de obra necesaria luego de la revolución industrial, y para civilizar a los bárbaros, fue que se abrieron las escuelas públicas. Algunos filósofos son muy explícitos en términos de qué contenidos enseñar a los trabajadores, como H. Spencer, quien sostenía su inmediata utilidad en bien de una sociedad, considerada como un organismo vivo en la que sobreviven los más capaces (Dussel, 2003: 63). Hoy son muchos los que siguen sosteniendo posturas similares, con el argumento de promover el desarrollo de los países, fundamentalmente los más pobres.

Ensayar una hermenéutica de estos fenómenos permite comenzar, por lo menos, el intento de trascenderlos. Parece sencillo comprender que —como se precisara en párrafos anteriores— desde el proyecto de las

burguesías triunfantes la escuela, cerrada para disciplinar e instruir (que no educar) a los ciudadanos, fuera coherente en sus funciones. Ahora bien, el solo hecho de instalar la pregunta de las causas que formatearon de tal manera los conceptos de educación, escuela y contenido escolar, ofrecen por lo menos la posibilidad de iniciar una construcción inacabada de prácticas que ofrezcan nuevas dimensiones a esos mismos conceptos y dinamicen dialécticamente, al mismo tiempo, las prácticas educativas.

Muchos fueron los educadores que en el siglo XX y en todo el mundo comenzaron la tarea de “sacudir” la escuela emergente del proyecto burgués, para explorar sus potencialidades ilimitadas en articulación con procesos educativos sociales amplios. Para el caso de Uruguay, una generación de maestros buscó sin descanso, a lo largo de dos décadas (Demarchi y Richero, 1999), más y mejor escuela, más y mejor educación, más y mejor participación socio-política-económica de toda la comunidad de pertenencia de la escuela. No reniegan de la escuela, la recrean, así como también la formación docente. El maestro Julio Castro fue protagonista indiscutido de ese movimiento pedagógico nacional, además de su extensa labor educadora en gran parte de Latinoamérica.

Fue uno de los “desaparecidos” durante la última dictadura militar uruguaya, y sus restos fueron recientemente hallados con evidencias de tortura y posterior ejecución. Este lamentable suceso, la espera de su hallazgo y al mismo tiempo el sufrimiento que generó en el país, ayuda a entender una vez más que la educación siempre es un lugar de lucha y resistencia, que no resuelve todo pero realiza la tarea no menor de forjar conciencias, momento insoslayable en todo proceso que se considere educativo, y en toda sociedad que luche por la

4 Se utiliza en el sentido marxista de niveles de participación respecto de los medios de producción, en la misma estructura productiva, y en la distribución de la riqueza en una determinada sociedad y época.

5 Excepciones a esto constituyen algunas escuelas pertenecientes al movimiento escolanovista mundial, cuyos enfoques no se universalizaron ni pudieron continuar por falta de financiamiento (Castro, 1966; Del Pozo, 2002).

humanización. Eso tiene costos, en gobiernos autoritarios al límite de la conservación de la vida; en los otros no tanto, pero existen.

Pedagogía

Respecto a la *Pedagogía*, se le considera, en el mejor de los casos, una disciplina que contribuyó a pensar la formación docente, pero con la cual la tarea docente en la escuela primaria y media no tiene ya relación, y menos todavía con la educación superior. Muchas veces, incluso, se le recuerda como un conjunto de teorías utópicas (en especial las correspondientes a la pedagogía nueva, o a la pedagogía crítica) que no tienen relación alguna con “la realidad” de la enseñanza. Es frecuente escuchar a los estudiantes que comienzan sus prácticas relatar año tras año, cómo algunos de los docentes adscriptores comentan que en los centros de enseñanza encontrarán “la realidad”, y que las teorías se quedan en los centros de formación docente. Un supuesto es que no hay teoría detrás de lo que se hace o se deja de hacer en una escuela primaria o media, o en cualquier nivel. Otro, que hay una sola teoría, y que “no sirve” para la práctica. Entendemos que es innecesario explicar el impacto que esto genera en muchos estudiantes, pero también cabe trabajar a fondo las razones de estos enfoques en los docentes; se trata de productos de la misma ideología que se manifiesta a toda voz a través de los medios masivos de comunicación, que insisten en la idea de que el desarrollo de un país depende de la educación, y que para garantizar que cumpla esa función es necesario realizar evaluaciones masivas y medirnos en un *ranking* mundial que permita “ver” cuán lejos o cerca estamos del desarrollo. Se apunta a la inmediatez de los impactos: a tal pregunta tal respuesta en el salón de clases; a tales contenidos, tales brazos trabajadores en la sociedad. Pensar no es necesario, excepto en términos de lo que hay que saber hacer. Pero esto no es para todos. La histórica división entre trabajo intelectual y manual recupera espacios incluyendo dimensiones diversas de acuerdo a

las modificaciones de lo que se necesita para trabajar hoy en un país dependiente como Uruguay. El núcleo ideológico es el mismo, cambian las formas.

La Pedagogía así entendida es heredera de tradiciones de pensamiento y acción (Davini, 1997: 19-41), que legitiman el *statu quo* en aras de ese mismo proyecto pedagógico que da coherencia al político-social que está en su base. Otra vez, interrogar este fenómeno ofrece posibilidades de recrear el campo de la pedagogía, tarea que se viene realizando trabajosamente desde las primeras décadas del siglo XX hasta hoy con suerte diversa. En una reflexión reciente, Pérez de Lara (2009: 45-77) se pregunta:

Pero ¿quién es el Otro de la Pedagogía? El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella... que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema... Antes al contrario, la Pedagogía ha respondido ante esas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada...

En otro orden, De Alba (1996: 19-52) propone pensar la significativa variedad respecto a las denominaciones de este campo de estudio, además del tradicional de pedagogía: teorías educativas, ciencia de la educación, ciencias de la educación, entre otros. Plantea que las mismas responden a diferentes perspectivas, en primer lugar, respecto a las relaciones teoría-práctica, y en segundo lugar, a las concepciones de conocimiento y ciencia que están en su base. Se considera que la aproximación a estos debates durante la formación docente es imprescindible para la comprensión de las formas en que se han dado, tanto la educación como las teorías que pretenden dar cuenta de ella.

Neoliberalismo

Por su parte, el *neoliberalismo* es considerado un tema *de* los economistas, y en el mejor de los casos, *de* los políticos que se desempeñan como tales en cargos de gobierno o en partidos políticos. Tanto los docentes en particular como los ciudadanos en general, consideran que no tienen una idea clara de lo que es, ni de lo que aportaría lo que tuvieron para decir acerca de ello. En otro orden, se considera en términos generales como un fenómeno reciente e infranqueable, es decir, algo así como el destino final del mundo: funcionar dentro de un sistema capitalista en el que se siguen los avatares del mercado de las grandes potencias, sin otras posibilidades, sobre todo económicas, pero también políticas.

Existen razones similares a las ensayadas respecto a la educación, que llevan a pensar que hay especialistas que entienden de esos temas al tiempo que rebasan la capacidad de análisis del ciudadano común. Sin participar de la idea de que todo el mundo sabe todo, y sin menospreciar por otro lado el avance que supone la dedicación al estudio de un área de la vida humana, a través de una o más disciplinas, se considera que el conocimiento es un proceso social que llega de diversas formas, a todos, y no exclusivamente desde el sistema educativo. Es más, el aprendizaje más poderoso ocurre en las prácticas económicas, políticas, cívicas y culturales en general, de nuestra vida cotidiana:

Vivimos en un orden social en el cual los mínimos requisitos para la satisfacción humana le son negados insensiblemente a la amplia mayoría de la humanidad, mientras que los índices de desperdicio asumieron proporciones escandalosas, en sintonía con la transformación de la reivindicada *destrucción productiva*⁶ del capitalismo en el pasado, en la realidad hoy predominante de la *producción destructiva*... Lo que está en juego aquí no es simplemente la *deficiencia*

contingente de los recursos económicos disponibles, que tarde o temprano será superada... *sino la inevitable deficiencia estructural* de un sistema que opera a través de sus *círculos viciosos de desperdicio y escasez*. Es imposible romper ese círculo vicioso sin una intervención efectiva de la educación, que sea capaz, simultáneamente, de *establecer prioridades* y de definir las *necesidades reales* mediante la plena y libre deliberación de los individuos involucrados (Mészáros, 2008: 68-69).

Lo que interesa plantear respecto a este tema es, en primer lugar, que lo vivido tiene la fuerza de la experiencia en el sentido que lo plantea Larrosa (2009: 13-44). Se trata de lo que “nos pasa”, de nuestras condiciones materiales de existencia. ¿No podemos dar cuenta de ellas? ¿O estamos acostumbrados a que no se espere que el ciudadano común dé cuenta de ello? En segundo lugar, interesa sostener que las instituciones educativas no pueden estar ajenas a estos fenómenos si se consideran educativas.

Gentili (2011: 103-111) plantea con claridad que la educación de los trabajadores nunca fue una meta de los gobiernos latinoamericanos. También destaca que los pobres se hicieron lugar a empujones en instituciones que no tenían previsto su acceso. En otro orden sostiene el autor que las “falsas promesas” de movilidad social para los más pobres a través de la educación han caído en descrédito, el cual se manifiesta, en parte, a través del alarmante alejamiento de los adolescentes y jóvenes de las instituciones educativas, en casi todos los países de Latinoamérica. Para el caso de Uruguay, un escaso 30 por ciento culmina la educación media. En general, las investigaciones remiten a la pérdida de esperanza, por parte de los jóvenes, en el poder de la educación para acceder a una vida mejor. Coexiste esta desesperanza con intentos reiterados de volver a estudiar luego de haber abandonado la escolaridad media,

6 Subrayados del original.

“para ser alguien en la vida” (Rivero *et al*, 2012). Sin duda estos jóvenes intuyen, si es que no lo conceptualizan, las contradicciones de un sistema capitalista neoliberal que, al tiempo que pregona la importancia del conocimiento, no tiene prevista una estructura laboral y productiva para aquellos que con enorme esfuerzo hacen todo lo posible por continuar estudiando hasta que la necesidad de trabajar los llama a puestos mal pagados y jornadas agotadoras. También los hay, que sencillamente se desilusionan por lo que ven en su entorno familiar, de amigos, de sus comunidades barriales de origen. Esto es experiencia viva del sistema que “viven”. La posibilidad de conceptualizar la ofrece la educación a lo largo y ancho de toda la sociedad, pero existe una responsabilidad ineludible de las instituciones educativas en este sentido, a la que ya se hizo referencia.

Globalización

La *globalización* es entendida de dos formas opuestas: desde un enfoque optimista se la percibe como un fenómeno que permite “estar todos en comunicación”, puesto que brinda infinitas oportunidades de estar informados e incluso de acceder “al conocimiento” en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto supone una concepción de conocimiento que se asimila a “estar informado”, cuestiones ambas que ofrecen interesantes dimensiones de análisis desmitificadoras. En un análisis sobre los conceptos y la relación entre experiencia y alteridad, Larrosa (2009) plantea el problema de la tradicional separación del sujeto cognoscente respecto de lo que escucha o lee y, por lo mismo, a la imposibilidad, en ese caso, de la experiencia de transformación de la subjetividad, por “lo otro”, lo que viene y “me alcanza”. Estar informado no es conocer. El proceso de conocimiento requiere, en primer lugar, de mediaciones pedagógicas que ayuden a pensar; en segundo lugar, son sostenidas en el tiempo, no se caracterizan por el “bombardeo” sino por el tiempo para la reflexión y la producción personal y grupal:

Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio... Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores... Sabemos muchas cosas pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos (Larrosa, 2009: 13-44).

El fenómeno de la globalización también suele percibirse por algunos como una amenaza a la identidad que se escapa de las manos, junto con el rumbo de la vida, de la economía del país y del mundo, para decirlo en grandes líneas. En estrecha relación también con la comunicación de masas, es considerado como un fenómeno invasivo. Se caracteriza por la imposición de modelos culturales: de consumo, de participación política, de desarrollo, etc. Desde esta perspectiva que se podría caracterizar como pesimista respecto de la anterior, también se sostiene que el fenómeno de la globalización es parte de, o tiene estrecha relación, con el neoliberalismo.

Este trabajo propone un punto de vista que supera la dicotomía y asume las contradicciones. Si bien es real que la comunicación se ha visto multiplicada sideralmente a través de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y que las posibilidades de estar en contacto con lugares geográficamente muy lejanos en términos afectivos y conceptuales es real, también lo es la brecha cultural que promueve auténticos procesos de aprendizaje en unos, al tiempo que alienación en otros. Esa es, a nuestro parecer, la lógica de un sistema que entretiene a unos mientras forma a otros para direccionar mejor el proyecto dominante.

Interesa ofrecer herramientas conceptuales para ensayar una construcción conceptual de la educación que no la retraiga a su mínima expresión, o mejor, a no ser y transformarse

en disciplinamiento e instrucción mínima para los más pobres. También es propósito de este trabajo ofrecer dimensiones de análisis que permitan comprender las razones por las cuales de alguna manera el ciudadano común, por un lado, desestima sus propias concepciones por ser esencialmente intuitivas y nutrirse de la vida cotidiana y la cotidianidad (Pichon Rivière, 1985: 9-17), y por otro se abstrae de participar de procesos de acción y reflexión respecto de la política y la economía que afectan las mismas vidas cotidianas:

En la medida en que la realidad social e histórica se muestra y oculta a la vez en lo cotidiano, que un sistema social de representaciones “da cuenta” de la vida cotidiana justificándola, mostrándola a la vez como lo banal, lo autoevidente, lo natural, lo real por excelencia, la vida cotidiana reclama una crítica, es decir, una indagación que arribe al conocimiento objetivo de las leyes que rigen su desarrollo (Pichon Rivière, 1985: 14).

En suma, se pretende contribuir e invitar a la participación, para lo cual se profundizará en algunas relaciones, a nuestro criterio no evidentes, entre los conceptos mencionados.

DE-CONSTRUIR CONCEPCIONES, PENSAR MÁS, TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS

Educación y Pedagogía

La educación es una práctica social que comienza con nuestra vida y culmina con ella. Supone procesos de endoculturación, reproducción y producción de cultura (Degl’Innocenti, 2002: 1). Algunos autores, al igual que la recientemente citada, si bien enfatizan su carácter reproductor de lo existente como parte de un proyecto burgués, reconocen también su potencial liberador y crítico (Davini, 1997: 71-79; Delval, 1999: 3; Mészáros, 2008: 75-116, entre muchos otros), así como su función de ser la gran plataforma cultural desde la cual los pueblos pueden transitar

desde explicaciones mágicas y/o ingenuas de los sucesos del mundo, hacia praxis liberadoras de las condiciones de opresión en las que viven las grandes mayorías (Freire, 2000: 31-67; Saviani, 1988: 61-86). Se entiende praxis en el sentido freiriano de acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2000: 99, 118). Desde esta perspectiva las relaciones pedagógicas son dialécticas, ya que suponen la superación de las contradicciones teóricas y prácticas de educadores y educandos, las cuales son emergentes de la vida en el contexto de sociedades de clases.

Desde enfoques opuestos, la educación supone un maestro que sabe y “da” a las nuevas generaciones las normas, valores y conocimientos que necesitan para integrarse a la sociedad según la condición de origen y el medio al que cada cual está destinado (Durkheim, 1976: 55-98). El papel educador por excelencia le es atribuido a la escuela (en sentido genérico) y los indicadores más importantes del nivel de educación alcanzado es la calificación primero, y la certificación después. Se considera que es éste el enfoque dominante en educación, o por lo menos hegemónico, más allá de que se conozcan algunos de los innumerables procesos de conceptualización alternativos al citado. Este funcionalismo respecto al *statu quo* es el predominante en las instituciones educativas.

En este último caso se trata de concepciones que están arraigadas en el sentido común tal y como se explicitara al inicio: la educación entendida en un tramo, el de la escuela; el saber entendido como verdad acabada que “es tenido” por docentes que “se lo dan” a los estudiantes. Respecto al saber enseñar, la idea es que éste se encuentra en las disciplinas que a su vez están en los programas, los cuales son considerados neutrales. Si bien se construye aquí una caricatura, no está tan lejos de las prácticas como podría pensarse, aunque lo esté de las teorías. La docencia practicada como un acto de “dar” el conocimiento “verdadero” y a-político que exige “la” sociedad, es

una realidad tangible en los centros educativos. No habría nada que decidir en términos de contenidos, pues las decisiones ya están tomadas por los que saben de ello; en todo caso queda un espacio de reordenamiento del programa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y en muchos casos ni eso. La vida cotidiana, con su desbordante riqueza de contenidos sociales, económicos, políticos y morales, pareciera transcurrir en paralelo a las instituciones educativas aún hoy. Lo máximo que puede verse es el intento de *interpretar*, sobre todo, fenómenos científico-técnicos coyunturales, pero no se abordan los procesos económico-políticos que están en su base. El trabajo y el arte, como producciones de vida y de cultura, permanecen mayoritariamente al margen. En este contexto la educación queda reducida a un proceso constante de reproducción de ideología.

Si bien desde la pedagogía crítica no se desconoce el valor del legado cultural al que todos tienen derecho, como se expresaba antes, el mismo no se entrega como un mandato, primero porque no puede “entregarse”, y segundo porque se reelabora críticamente en procesos de aprendizaje complejos y sostenidos en el tiempo. La complejidad remite a la posibilidad de ensayar interpretaciones, a poner en duda, a conocer distintas perspectivas teóricas respecto a un mismo fenómeno, a debatir decisiones de todo orden, a transformar. También remite a procesos no lineales de apropiación. La idea de continuidad refiere a la capacidad siempre en proyecto de conocer más y mejor, independientemente de la edad y de la inserción social.

La *Pedagogía* puede entenderse, en un sentido conservador, como el conjunto de teorías que indica cómo educar y a quiénes. También como normalización y disciplinamiento (Davini, 1997: 21-27; Rivero, 2011: 155-170) para

integrar a los ignorantes. Contrariamente, desde perspectivas críticas se concibe a la Pedagogía como una praxis liberadora, que supone trabajar las contradicciones de la práctica en teorizaciones superadoras de sí mismas y de las prácticas que analiza e interpreta. Las relaciones pedagógicas trascienden la institución escuela, atravesando la sociedad siempre entre polos antagónicos: gobernantes y gobernados, oprimidos y opresores, maestros y alumnos, padres e hijos, adultos y jóvenes, etc. Estas relaciones suponen superaciones dialécticas permanentes desde la heteronomía de los más débiles —por las relaciones de poder que le son inherentes— a la autonomía intelectual y moral (De Tezanos, 1982: 313-334; Dussel, 1980: 89-106).

Esta última concepción de relación pedagógica ha sido ensayada con más o menos éxito en numerosas experiencias educativas en todo el mundo, pero sin posibilidades de materialización a largo plazo en el ámbito público, es decir, para los hijos de los trabajadores.⁷ Para este trabajo en particular interesa rescatar la experiencia de los foros sociales mundiales, como ejemplo contemporáneo y significativo de educación y pedagogía críticas, y con un tipo de resolución inédita. No todos los autores coinciden en su impacto transformador de las condiciones de desigualdad y explotación de millones de personas en el mundo, pero sí en su poderoso papel educativo sin precedentes en la modalidad.

A partir del año 2001, comenzó un movimiento de sociedades civiles del mundo conocido como Foro Social Mundial (FSM), que continúa hasta la fecha. El primero, que tuvo lugar en Porto Alegre, Brasil, culminó con una Carta de Principios en la cual se caracteriza el fenómeno como abierto, plural, sin dirigentes ni dirigidos, en lucha contra el neoliberalismo entendido como capitalismo salvaje y contra

⁷ Ejemplos de este estilo de pedagogía son: la experiencia de Anton S. Makarenko en Rusia, la de S. Niell en Summerhill, la escuela Blat de Ibiza, entre otras, y con diferencias importantes entre ellas. Pueden verse detalles de estas experiencias en numerosas historias de la Pedagogía, especialmente en los escritos de los protagonistas (caso de Makarenko y Niell). Para el caso de Uruguay son también numerosos los intentos de enfoques pedagógicos críticos como el de Miguel Soler, Julio Castro y Jesualdo Sosa.

la globalización deshumanizante.⁸ Se propone una forma diferente de participación ciudadana, sin fronteras, desde la toma de conciencia del límite que mostraron los enfrentamientos armados en la búsqueda de sociedades más justas y las democracias representativas dejadas a la deriva sin el norte necesario de la participación permanente de los ciudadanos. Los temas que se debaten son los que afectan a la humanidad toda: discriminación, exclusión, pobreza, contaminación, entre otras muchas.⁹ La apuesta es a la participación en todos los ámbitos de nuestra vida:

En la propuesta horizontalizante del FSM está subyacente que el camino no vendrá automáticamente con la conquista del poder, y mucho menos solamente con la conquista del poder político... Esta toma puede llegar a ser necesaria. Pero el cambio efectivo y duradero depende, de hecho... de una acción transformadora que venga de abajo hacia arriba y de dentro hacia afuera, con nuevas prácticas solidarias más respetuosas de la naturaleza y del propio ser humano, en todos los niveles y tipos de acción, que hagan surgir, en el tejido mismo del mundo actual, más y más elementos del mundo nuevo soñado (Whitaker, 2004).

Dicho esto, cabe preguntarse si estos temas no tienen ninguna relación con la tarea de educar y cuál sería el sentido de seguir enseñando contenidos que no se utilizan para pensar y cambiar el mundo en la medida de lo posible, sino sólo para repetir y dar cuenta de unos contenidos determinados. En los foros se debate acerca de la *toma del espacio público* para construir opinión acerca de aquellos temas que parecen no incumbir a la gente común y corriente, y que sin embargo afectan todas las vidas en forma permanente, y en general, no precisamente para beneficiarlas.

Es necesario pensar —aunque parezca obvio— que las instituciones educativas son también espacios públicos, y que, sin desconocer la importancia de los fenómenos de organización social contra-hegemónicos en sentido amplio, ofrecen también sus espacios de trabajo contra la alienación. En los foros sociales se discuten fenómenos como la contaminación del planeta a través de los medios que “elegimos” para producir la pobreza y la exclusión de millones de niños y adolescentes en todas partes del mundo; el analfabetismo creciente en un siglo que se suponía tendría solucionado el acceso a la educación de niños y jóvenes y, obviamente ya, su permanencia y egreso; el problema del empleo y el paro, que afecta tanto a los países ricos como a los pobres; entonces, ¿no incumbe esto a la formación de los profesores y a la educación de adolescentes y jóvenes?

Estos graves problemas de la humanidad se dan en contextos geográficos e históricos precisos y cada vez en más zonas del mundo, desarrollado y subdesarrollado, de ahí que la Geografía, la Historia, la Sociología, la Economía, la Biología, el Derecho, etc., como disciplinas y como asignaturas, tienen estrecha relación con ellos. En forma más precisa, no sólo ayudan a la contextualización y explicación de estos fenómenos, sino a comprender sus dimensiones de análisis y a interpretarlos críticamente. Esto va muy ligado con definiciones científicas y tecnológicas precisas respecto de lo que se elige financiar para la investigación (y quiénes pueden elegir) y producir, y por lo tanto con concepciones y enfoques muy precisos acerca de ciencia, tecnología y humanidad. Dicho en otros términos, las definiciones mencionadas atraviesan las decisiones políticas y económicas que se adoptan para materializar determinadas prácticas de investigación y producción en el mundo desarrollado y subdesarrollado. Por

⁸ Se precisarán estos conceptos en profundidad.

⁹ Para información más detallada del FSM puede consultarse la página: <http://alainet.org/active/1239&lang=es> (consulta: 14 de febrero de 2008).

aquí surgen vínculos innumerables con todas las disciplinas conocidas.

Si se entiende que educar a las nuevas generaciones hoy, es *solamente* transmitir determinados contenidos de la disciplina en la cual el profesor es formado, y que el aprendizaje estará dado por la mayor o menor capacidad de reproducir los mismos, entonces sí parece claro que los temas sociales, políticos y económicos que se mencionaban no tienen ninguna relación con la tarea docente.

Es frecuente en el discurso sostener que esa no es la concepción desde la cual se educa, y es muy probable que sea así; la cuestión que parece fundamental es avanzar en la problematización de las prácticas:

...existen diversas filosofías o concepciones del mundo, y siempre se hace una elección entre ellas. ¿Cómo se produce esta elección? ¿Es un hecho puramente intelectual o más complejo? ¿Y no ocurre a menudo que entre el hecho intelectual y la norma de conducta exista contradicción? ¿Cuál será entonces la verdadera concepción del mundo: la afirmada lógicamente como hecho intelectual, o la que resulta de la real actividad de cada cual, que se haya implícita en su obrar? Este contraste entre el pensar y el obrar... no se debe siempre a la mala fe (Gramsci, 1986: 10).

La propuesta del filósofo mantiene plena vigencia. Entiende que todo ser humano piensa y tiene una concepción del mundo más allá de su ámbito de inserción laboral y social. Pero además, rescata el “sentido común” como el conjunto de ideas que se hereda sin reflexión analítica y que impregna las prácticas, al tiempo que guarda en su seno el “buen sentido que merece ser desarrollado y convertido en cosa unitaria y coherente” (Gramsci, 1986: 12). En otros términos, el sentido común, lejos de constituirse en algo desechable por erróneo, es un poderoso aliado a la hora de educar. Es desde el sentido común

precisamente que comienza la tarea educadora; constituye el material por excelencia sobre el cual se ejercerá la capacidad de problematizar, de investigar, y de dar coherencia a una serie de ideas y acciones tomadas como verdaderas y legítimas, con base en la costumbre y la herencia acrítica de prácticas y formas de pensar el mundo. Se considera que renunciar a este trabajo pedagógico implica, sin más, la renuncia a la educación en su sentido pleno. Se lograrían, en el mejor de los casos, altos niveles de reproducción de lo existente y la victoria del saber sobre el pensar (Zemelman, 1992: 9-12), que se parece mucho al adoctrinamiento y que supone una renuncia a la enorme capacidad creativa de los seres humanos. Un problema grave es que esa renuncia casi siempre es involuntaria y responde a las formas en que se ha construido la subjetividad en la vida cotidiana (Pichon Riviére, 1985: 14).

NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN

Respecto a estos conceptos no hay consenso. Se los trabajará desde perspectivas que si bien muestran coincidencias, también divergen en algunos aspectos que se considera interesante pensar.

El neoliberalismo surge como ideología a fines de la década de los años cuarenta y principios de los cincuenta, en claro enfrentamiento a las políticas proteccionistas de Estado. Pasada la llamada *Edad de oro del capitalismo* (1950-1960) existían pocas alternativas de entrada para las ideas neoliberales, pero el final de la Guerra Fría cambió las decisiones y las prácticas:

Por primera vez en la historia, el capitalismo se proclama a sí mismo como tal, en una ideología que anuncia la llegada a un punto final en el desarrollo social, con la construcción de un orden ideal basado en el libre mercado, más allá del cual no se puede imaginar ninguna mejora sustancial (Anderson, 2006: 387).

Este autor explica que, pasada la indiferencia inicial a un grupo minoritario internacional (La Sociedad de Mont Pelerin), el cual defendía estas ideas y era liderada por Friederich Von Hayek, con la crisis de los setenta y posterior recesión comienzan a adoptarse medidas de corte neoliberal: recorte de impuestos directos, desregulación de mercados laborales y financieros, debilitamiento de sindicatos, privatización de servicios públicos, entre otros (Anderson, 2006: 387). Este grupo de entusiastas defensores del retroceso del Estado benefactor responsabiliza a los sindicatos, al movimiento obrero y a los gastos del Estado, de la recesión, la baja tasa de crecimiento y la elevada inflación.

En el análisis de Anderson se destaca que, si bien comienza la gravitación ideológica neoliberal con la llegada al poder de la derecha británica y estadounidense en los ochenta, su impacto pasa de la dominación a la hegemonía tanto en gobiernos de derecha como de centro-izquierda:

La hegemonía neoliberal prescribe un programa específico de innovaciones, que puede variar significativamente de una sociedad a otra, según los límites de lo que se entiende como posible en cada una de ellas. La mejor medida de su dominio e influencia general es la conformidad de todos los gobiernos del Norte, independientemente de su color político nominal, con los imperativos del bloqueo militar, que incluyen la ocupación e intervención en Medio Oriente o los Balcanes... (Anderson, 2006: 390).

El tránsito de la dominación a la hegemonía tuvo, según este autor, una enorme ayuda del colapso soviético en términos de utopía irrealizable, pero fue hacia la década de los noventa que se impone sin necesidad de estar la derecha en el poder, ya que fueron gobiernos de centro-izquierda los que materializaron sus ideas (Anderson, 2006: 388). La caída

soviética aporta en términos de una reconfiguración del enfrentamiento que caracteriza a “la guerra fría”: capitalismo o socialismo. Ahora parece más sencilla y convincente una ideología que se postula como defensora de la democracia contra los totalitarismos, y que presenta como necesario el intervencionismo militar con la anuencia de la ONU.¹⁰

Puede decirse que se produjo un proceso de convencimiento de que éste era el orden final del mundo. Boron (2007) lo describe de la siguiente manera:

La creación de un “sentido común” neoliberal, de una nueva sensibilidad y de una nueva mentalidad han penetrado muy profundamente en el suelo de las creencias populares. Como sabemos, esto no ha sido obra del azar sino el resultado de un proyecto tendiente a “manufacturar un consenso”, para utilizar la feliz expresión de Noam Chomsky, y para lo cual se han destinado recursos multimillonarios y toda la tecnología mass-mediática de nuestro tiempo a los efectos de producir un duradero lavado de cerebro que permita la aplicación aceptada de las políticas promovidas por el capitalismo (Boron, 2007: 2).

En este sentido, el autor considera que la victoria cultural más valiosa del neoliberalismo está justamente en su capacidad de “convencer a amplísimos sectores de las sociedades capitalistas —y a la casi totalidad de sus élites políticas— de que no existe otra alternativa” (Boron, 2007: 2).

En la misma perspectiva de análisis que se utilizara para comprender las concepciones más comunes respecto de la educación y la Pedagogía, estas reflexiones ayudan a comprender el origen de la resignación que se explicita en un apartado anterior. Hay razones más profundas de lo que parece y más lejanas a la lisa y llana ignorancia, para que el común de la gente piense al neoliberalismo como el

10 Para una descripción detallada de estos procesos puede leerse Boron *et al.* (2006) (comp.).

único camino; se trata de un proceso de convencimiento ideológico que no pasa necesariamente por la conciencia crítica de lo que se está pensando o del origen de esos pensamientos. Se impone con la fuerza de lo obvio, que por definición, no se interroga. Vivir la retracción del Estado, la precarización laboral, la debilidad de los sindicatos, la extranjerización de la tierra, ente tantos males actuales, constituyen experiencias cotidianas que no necesariamente son interpretadas como resultado de decisiones situadas. Son más bien vividas con resignación.

También es interesante recordar una asociación que se realiza habitualmente, desde el sentido común, entre neoliberalismo y globalización. Explorando el tema se encuentra con que es ésta la perspectiva de muchos autores, quienes consideran estos fenómenos como las dos caras de una misma moneda:

Al finalizar el siglo XX enfrentamos la simbiosis del neoliberalismo y de la globalización. Esta integración no es historia nueva: el liberalismo de mercado del siglo XIX se desarrolló sobre las fuerzas motrices de la revolución industrial. El neoliberalismo de fines del siglo XX se afianza en simbiosis con la impetuosa revolución tecnológica, que Franz Hinkelammert describe como “el huracán de la globalización” (Ibiate, 1998:1).

Según J. Shumpeter (Ibiate 1998: 2) esta simbiosis gesta una “cultura de la exclusión”, la cual supone una muerte lenta para gran parte de la humanidad. El mismo autor retoma conceptos de Hinkelammert para definir al neoliberalismo como una concepción radical del capitalismo que absolutiza el mercado convirtiéndolo en medio, método y fin de todo comportamiento racional: todo queda subordinado a él, personas, sociedades, vidas.

Más adelante, G. Soros retoma cinco tipos de deficiencias del capitalismo global (Ibiate, 1998: 9-10), que se presentan resumidas a continuación:

1. Sus beneficios están desigualmente distribuidos y el capital se posiciona mejor que el trabajo, así como el capital financiero, mejor que el industrial.
2. Los mercados financieros son inestables por naturaleza y nuestra comprensión teórica de los mismos es defectuosa.
3. La inestabilidad abarca a los competidores, quienes no se contentan con mantener la competencia sino que buscan predominar a cualquier costo.
4. Tradicionalmente la concentración indebida de poder y la estabilidad estuvo en manos del Estado, pero su capacidad actual se ha visto gravemente afectada porque el capital financiero puede escapar a la fiscalización mucho más fácilmente que el trabajo.
5. Los mercados reducen todo, incluidos los seres humanos (mano de obra) y naturaleza (tierra) a mercancía, pero la sociedad necesita instituciones que sirvan a fines sociales (libertad política, justicia social) las cuales existen en países concretos, pero no en la sociedad global.

Si “la sociedad global se ha quedado retrasada respecto de la economía global”, como sugiere este autor, cabe preguntarse si no es en el trabajo de concientización de este desfase donde juega un papel vital la educación en todos sus ámbitos. Se entiende muy estrecha la relación entre estos fenómenos y la educación en la conciencia crítica, el papel de la ciencia, del conocimiento, de la tecnología, del uso racional de los recursos naturales, del cuidado del planeta y de la vida toda. En un trabajo más reciente, Hinkelammert (2006: 365-377) ofrece una descripción crítica de la historia de las globalizaciones que comienza con Copérnico; según este autor, sigue con la conquista europea, después con la disputa territorial ya que el planeta es redondo y no infinito, y contemporáneamente con una

experiencia de la redondez de la Tierra que el autor califica como dramática: la bomba atómica, el Informe del Club de Roma (1991) y el peligro de la acción humana para el planeta, la biotecnología:

El mercado y el laboratorio hacen abstracción de la globalidad de la vida humana para llevar a cabo su acción... su imagen de la Tierra es la de una planicie infinita en la cual se destruye una parte para pasar a otra, sin tener que enfrentar nunca un problema global. Es una imagen pre-ptolemaica. Sólo por eso pueden desarrollar una acción —sea científica, sea mercantil— que juzga al mundo bajo el único aspecto de su racionalidad medio-fin, entendiendo los medios y los fines como elementos parcializados de una acción por calcular. Se abstraen del hecho de que la realidad es condición de posibilidad de la vida humana (Hinkelammert, 2006: 370).

Interesa también incluir aquí algunas reflexiones que se posicionan con cierta diferencia de matiz frente a ambos fenómenos. Por ejemplo, Figueroa (2006: 2) plantea una distinción interesante:

...partimos de la distinción entre globalización y mundialización para desvincular los procesos globales de carácter económico y tecnológico, de las dinámicas culturales mundializadas, con dos fines básicos: el primero, afirmar que los procesos culturales no siguen las mismas dinámicas globalizantes de otros procesos, aunque sí se mundialicen, y que, por lo tanto, no se puede hablar de una identidad y una cultura globales. ...en el contexto en el que la globalización genera procesos de desequilibrio, marginación, desigualdad y exclusión, y en el que la mundialización provoca una mayor interconexión de individuos y pueblos, las políticas culturales surgen como una posibilidad real de que el Estado-nación pueda

crear, promover, orientar y gestionar estrategias que fortalezcan la dimensión cultural de la vida individual y colectiva que se desarrolla en su seno...

Por una parte parece darse aquí por descontado que la globalización y el neoliberalismo son la misma cosa. Por otro, se sostiene una esperanza cultural importante más allá de las injusticias sociales, económicas y políticas.

Si bien el punto de vista sostenido en este escrito no es tan optimista, se considera que estas posturas ayudan a redimensionar el papel de los sujetos y las organizaciones sociales en los procesos de humanización. De alguna manera se aparta de posiciones de resignación, si bien se considera importante conocer tanto las posibilidades como los límites, para nuestro tema, de la educación. Si se considera interesante convocar a pensar una y otra vez el papel de la educación —en el sentido amplio que se anotara antes— como proceso de concientización al estilo propuesto en toda la obra de Paulo Freire, a través de políticas culturales que implican reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Si bien esto implica ampliar la concepción de relación pedagógica a toda la sociedad, también debiera constituirse en un llamado al trabajo cotidiano de los educadores que estén interesados en formar para la ciudadanía y la participación, para el manejo de conocimientos más profundos del mundo en el que vivimos, la toma de conciencia temprana del papel de los medios masivos de comunicación en la arquitectura de nuestros deseos y necesidades cotidianas, la toma de distancia saludable respecto a la creación de necesidades superfluas que nos hacen menos libres, entre otras múltiples tareas.

La distinción antes mencionada entre globalización y mundialización puede analizarse desde dos perspectivas complementarias: en primer lugar interesa destacar lo que se anotara para el sentido común, respecto de una

perspectiva optimista y otra pesimista del fenómeno de la globalización; la primera alude a la comunicación y a la disponibilidad, por lo menos en teoría, de toda la información y el acceso al conocimiento; la segunda aborda más los aspectos referidos a la exclusión y la marginación ya trabajados.

Se destaca esto porque de acuerdo a la importancia que se dio en este escrito al sentido común, estas conceptualizaciones ayudan a ver los grados de certeza y contradicción que están en el fondo de las convicciones no especializadas, así como la necesidad de su explicitación, análisis en profundidad, y consecuente acceso a mayores niveles de conciencia crítica. También a no dar por sentado que toda producción realizada por estudiosos del tema esté exenta de contradicciones o lugares de relativa oscuridad conceptual.

En otro orden, algunos especialistas en estos temas, como la autora ya citada, llaman la atención respecto a sesgos poco abordados y que podrían constituirse en fortalezas para los pueblos. Por su parte, Meiksins Wood (2000) retoma en primer lugar el error de considerar a la globalización como un fenómeno nuevo, para luego adentrarse en los espacios de lucha de clases que ofrece la propia globalización:

...la globalización no es una nueva época, sino un proceso de largo plazo; no se trata de un nuevo tipo de capitalismo, sino de la lógica del capitalismo tal como éste ha sido desde el principio...

Vista desde la perspectiva de Marx, como un proceso de largo plazo, la globalización aparece como algo profundamente contradictorio, en la cual cada avance en la expansión del capitalismo ha traído consigo desde el principio nuevas inestabilidades y nuevas posibilidades de lucha (Meiksins Wood, 2000: 113).

Cuestiona algunas perspectivas que perciben el fenómeno de la globalización como

todopoderoso con su contracara de la resignación. Selecciona aspectos para caracterizarlo de manera que lo que se destaca no es su poder, sino sus flaquezas. Por ejemplo, para la autora es común sostener que con el avance de la globalización disminuye la competencia y se unifica la clase capitalista. En términos cotidianos, “los poderosos se unen”. Meiksins Wood plantea, por el contrario, que la esencia del capitalismo es la competencia, la cual:

...significa tratar siempre de mantener e incrementar la participación en el mercado, y una manera clásica de hacerlo es cooperar secretamente con los competidores, crear monopolios —como bien lo sabía ya Adam Smith— o dejar fuera a los rivales por la pura fuerza del tamaño y las economías de gran escala... la colaboración capitalista nunca ha sido incompatible con la competencia. De hecho, la interacción entre ambas es otra de esas contradicciones características del capitalismo. Aún la más avanzada colaboración transnacional convive mano a mano con la competencia más feroz (Meiksins Wood, 2000: 113-114).

Continúa sus reflexiones planteando el abanico de posibilidades que se abre para los trabajadores en su lucha por una vida mejor. Si hay menos unidad capitalista de la que se cree, si “sus fortalezas son también sus debilidades”, entonces existe un espacio para la lucha de clases que desmiente la idea —según la autora— de que la clase trabajadora está debilitada irremediablemente. Los inversores necesitan de la complicidad de los Estados para entrar en los países más pobres. Esto ofrece un lugar concreto de lucha en el ámbito nacional para los trabajadores que, a criterio de la autora, es más efectiva y concreta que abocarse a la organización de movimientos internacionales (Meiksins Wood, 2000: 114).

Particularmente interesante resulta este planteo porque vuelve a poner en lo nacional el eje de la lucha por la emancipación.

Se considera que articular esto con movimientos sociales más amplios de carácter internacional, sería un camino más efectivo. Por otra parte, para la educación, en el contexto de instituciones *ad hoc*, puede resultar inspirador el hecho de conocer más a fondo lo que se hace en otros niveles de participación social.

REFLEXIONES

Se sostiene en este trabajo que la educación es una práctica social en el contexto de otras prácticas sociales y que está indisolublemente ligada a ellas. Nada le es ajeno, y por lo tanto, nada nos es ajeno a los educadores tampoco. Nada de lo que parece no estar allí, en la institución o en el aula. Nuestros alumnos y nosotros mismos construimos la vida cotidiana desde los afectos y conocimientos, pero también desde la organización económica, política y social de la que formamos parte. Nuestros ingresos y nuestro lugar de trabajo y residencia —o la falta de todo ello— condicionan en gran medida el estilo de nuestras interacciones culturales: los libros que leemos, el tipo de espacios recreativos que buscamos o que nos ofrece el espacio en el que vivimos, el perfil de la tecnología a la que accedemos, así como las formas expresivas que conocemos (música, teatro, cine, etc.), y aquellas cuya existencia desconocemos, determinan nuestra subjetividad y la calidad de nuestras interacciones con el mundo. Nuestra mayor o menor cercanía económica y/o espacial a grandes centros de producción cultural condiciona en gran medida nuestras posibilidades de contactarnos con ciertas expresiones de la cultura nacional y mundial, más allá de Internet y a pesar de Internet; también nuestros niveles de participación político-social. Sencillamente no buscamos aquello que no sabemos que existe. Esto tiene estrecha relación con cómo nos educamos, en un sentido amplio y no estrictamente institucional, aunque de ninguna manera deben despreciarse los impactos de esta última modalidad. Por

eso se apela a pensarla. Sin duda vivimos en un mundo complejo pero también inteligible. La complejidad remite en cierta forma a una actitud antagónica a la soberbia intelectual y disciplinar que todo lo explica desde su estrecho recinto. La complejidad se desentraña en el encuentro de todas las voces.

La vida cotidiana se encuentra atravesada diariamente por múltiples decisiones que aún tomadas muy lejos de nosotros, impactan directamente en nuestras vidas. Al momento de encontrarnos estudiantes y docentes, llevamos con nosotros todas nuestras posibilidades y límites, culturales, económicos y políticos: aquella cultura a la que pudimos o no acceder; aquella familia con sus necesidades básicas resueltas o no; aquellas prácticas sociales vinculadas a las nuevas tecnologías que nos facilitan o dificultan el permanecer en clase o sostener la atención o el interés; aquellos niveles de participación que permiten o impiden mejorar nuestras vidas en el barrio, la comunidad más amplia, el país, etc., por nombrar algo de lo mucho que “llevamos” al aula como presencia o como ausencia, sin ser necesariamente conscientes de ello.

Educar entonces implica mucho más que la transmisión de contenidos, incluso de valores, si es que algo puede transmitirse (cuestión en la que no entraremos aquí, no por poco importante y mucho menos resuelto). Desde esta perspectiva, interesa dejar planteada la interrogante acerca de qué estamos pensando que sea educar en las prácticas cotidianas de formación docente así como en las de educación de niños y jóvenes. En todo caso lo que se ha buscado, lejos de pretender, conceptualmente, un consenso, es más que nada alentar el debate.

Para finalizar se proponen algunas consideraciones concretas: en primer lugar, se considera que educar supone para el educador, *ser un buen escucha* para lo que necesitan decir las nuevas generaciones y para explorar sus saberes (Dussel, 1980). Sería imposible, de otro modo, mediar pedagógicamente entre aquella

porción de cultura con la que queremos contactarlos y la suya propia. También sería imposible aprender a ser educador, y eso constituye un proceso inacabado; se puede disertar horas de cualquier tema sin que nadie participe de procesos educativos en esas instancias. En segundo lugar, educar hoy —más allá de lo que haya sido en otras épocas— supone *ofrecer un espacio de ensayo desafiante pero al mismo tiempo con capacidad de contención*, para aprender a vivir con más herramientas, tanto intelectuales como afectivas y sociales, en un mundo interesante y difícil, competitivo pero donde cabe aún la solidaridad, imperativo pero con intersticios que se pueden aprender a usar y ampliar para ser más felices y realizarnos como personas integrales. En

tercer lugar, educar es dialogar, es un acto de amor, de entrega, de valor, según lo plantean autores tan distantes en sus recorridos académicos y momentos de producción académica como Enrique Dussel, Paulo Freire, Walter Benjamin, por nombrar algunos. Ese diálogo es contextualizado. *No educamos fuera del tiempo y el espacio*, que ahora son tiempos y espacios ampliados, diversificados, por las nuevas y múltiples formas de comunicación que atraviesan nuestras vidas cotidianas. Por la misma razón, son espacios con un enorme poder: el de paralizar.

Contra la resignación, y a favor de prácticas de creciente concientización, es que dejamos este trabajo a disposición, como herramienta de trabajo y de su propia transformación.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Perry (2006), “Las ideas y la acción política en el cambio histórico”, en Atilio Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, col. Campus Virtual, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis.pdf> (consulta: 20 marzo de 2011).
- BORON, Atilio (2007), “Sobre mercados y utopías”, *La Gente. Radio La Primerísima*, en: <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/inmigrantes/20207> (consulta: 15 de febrero de 2009).
- BORON, Atilio, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.) (2006), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, col. Campus Virtual, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis.pdf> (consulta: 20 marzo de 2011).
- BRALICH, Jorge (1989), *Varela*, Montevideo, Ediciones del Nuevo Mundo.
- CASTRO, Julio (1966), *El banco fijo y la mesa colectiva*, Montevideo, Instituto Cooperativo de Educación Rural.
- CONTRERAS Domingo, José (1994), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Ediciones Akal.
- CULLEN, Carlos (2000), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, María Cristina (1997), *La formación docente en cuestión: política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DE ALBA, Alicia (coord.) (1996), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).
- DE TEZANOS, Araceli (1982), “Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía”, en Guillermo Hoyos (ed.), *El sujeto como objeto de las ciencias sociales*, Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), serie Teoría y Sociedad, núm. 8, pp. 315-334.
- DEGLI`INNOCENTI, Marta (2002), “Educación, escuela y Pedagogía” (mimeo), en: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/index.html> (consulta: 15 de marzo de 2005).
- DEL POZO, María (2002), “El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos”, en Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández (coords.), *Historia de la educación (edad contemporánea)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 189-215.
- DELVAL, Juan (1999), *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI.
- DEMARCHI, Marta y Nidia Richero (1999), *La educación rural en Uruguay*, Montevideo, Universidad de la República-Asociación de Maestros del Uruguay.
- DURKHEIM, Emile (1976), *Educación y Sociología*, Bogotá, Editora Babel.
- DUSSEL, Enrique (1980), *La pedagógica latinoamericana*, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/pedagog/pedagog.html> (consulta: 13 de julio de 2011).

- DUSSEL, Inés (2003), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- FIGUEROA Díaz, María (2006), "Políticas culturales para el desarrollo de un contexto mundializado", *Política y Cultura*, núm. 26, pp. 157-183.
- FREIRE, Paulo ([1970] 2000), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- GENTIL, Pablo (2011), *Pedagogía de la igualdad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GRAMSCI, Antonio (1986), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, México, Juan Pablos.
- HINKELAMMERT, Franz (2006), "La globalidad de la Tierra y la estrategia de la globalización", en Atilio Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, col. Campus Virtual, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis.pdf> (consulta: 20 de marzo de 2011).
- IBISATE, J. (1998), "Neoliberalismo y globalización", *Revista ECA*, núm. 600, en: <http://www.uca.edu.sv/publica/eca/600art1.html> (consulta: 3 de noviembre de 2009).
- LARROSA, Jorge y Carlos Skilar (comps.) (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Homo Sapiens.
- MEIKSINS Wood, Ellen (2000), "Trabajo, clase y Estado en el capitalismo global", *Rev. OSAL*, núm. 1, pp. 115-118, en: <http://sala.clacso.org.ar/gsdll/cgi-bin/library?e=d-000-00---0osal-00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50--20-preferences---00031-001-1-0windowsZz-1250-00&a=d&c1=CL2.1&d=HASH01f3e8cade294f17f29dbc66.6.2> (consulta: 1 de diciembre de 2011).
- MÉSZÁROS, István (2008), *La educación más allá del capital*, Buenos Aires, Siglo XXI/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- PÉREZ de Lara, Nuria (2009), "Escuchar al otro dentro de sí", en Carlos Skliar, Laura Duschatzky y Jorge Larrosa (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 45-47.
- PICHON RIVIÈRE, Enrique (1985), *Psicología de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- RAMA, Carlos M. (1957), *José Pedro Varela: sociólogo*, Montevideo, Medina.
- RIVERO, Raquel (2007), *Exploración de un vínculo: docente-conocimiento. ¿Hay tiempo para la filosofía?*, Tesis de Maestría, Concepción del Uruguay, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- RIVERO, Raquel (2011), "Lenguaje, política y pedagogía: los desafíos del tránsito desde la discriminación hacia la multiculturalidad", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 155-170.
- RIVERO, Raquel, Claudia Cabrera y Oscar Mañán (2012), *Sujetos, aprendizaje y ejercicio del derecho a la educación: los que regresan al Ciclo Básico del Liceo Nocturno de Florida*, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública-Fondos Concursables-Formación Docente Investiga 2009.
- RODRÍGUEZ de Artucio, Elía, Ernesto Rodríguez, María Luisa Rampini, Carmen Tornaría y Alex Mazzei (1985), *El proceso educativo uruguayo. Dos enfoques*, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- SANJURJO, Liliana Olga (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- SAVIANI, Dermeval (1988), *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto.
- WHITAKER, Chico (2004), "Los foros sociales mundiales: red de esperanza que se expande por el mundo", *Agenda Latinoamericana 2005*, Boletín núm. 127, OCASHA-Cristianos con el Sur, en: <http://www.ocasha-ccs.org/Boletin/articul118.htm> (consulta: 28 de noviembre de 2011).
- ZEMELMAN, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón. II: Uso crítico de la teoría*, México, Anthropos.

La muerte en las aulas

JOSÉ TRANIER*

En 1968, Phillip Jackson publicó *La vida en las aulas*, obra que aborda una multiplicidad de variables y matices que intervienen para dar sentido y significancia al hecho educacional. En esa obra la escuela deviene como aquella institución en donde cotidiana e implícitamente los sujetos, entendidos como mediadores de significados, aprehenden una serie de aprendizajes que les permiten habitar —física y simbólicamente— la “vida” escolar. Pero ¿qué ocurre cuando “la muerte” es la que llega a las aulas a través de diferentes episodios de violencia que habremos de abordar y analizar aquí en el presente trabajo? Intentaremos fundamentar que las categorías planteadas por Jackson, a la luz de su contra cara, la muerte, en los nuevos escenarios educativos del siglo XXI, funcionarían en forma inversa. Más allá de las propias particularidades y diferencias, estos casos dejan al descubierto “algo” relacionado con lo social, con lo político, con lo cultural y con lo educativo que, desde el punto de vista de la investigación socio-educativa, necesita ser dicho y reflexionado con el fin de volver a re-ligar a la infancia y a la juventud, a un proceso continuo de afirmación de la “vida” en la escuela.

In 1968, Phillip Jackson published 'Life in the classroom,' a work that addresses a multitude of variables and nuances which intervene in making sense and giving significance to the educational arts. In the said work, the school evolves into an institution in which —on a daily and implicit basis— the subjects, understood to be mediators of significance, embrace a series of key lessons that enable us to live —physically and symbolically— school 'life.' But ... What happens when “death” is that which arrives to the classroom in the form of different episodes of violence, a point I shall address and analyze here in the present work? I aim to establish that the categories proposed by Jackson, in the light of life's opposite facet: death, would, in fact, in the new educational scenarios of the 21st Century, be reversed. Besides their specific peculiarities and differences, these cases show “something” related to the social, political, cultural and educational aspects which, from a socio-educational research point of view, need to be stated and reflected upon with a view to reestablishing the bond between infancy and youth, a continual process of the affirmation of school “life.”

Recepción: 29 de agosto de 2011 | Aceptación: 19 de enero de 2012

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación e investigador de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Publicaciones recientes: (2013), “Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del siglo XXI”, *Revista Educación*, vol. 37, núm. 1, pp. 161-178; (2012), “Educación para la emancipación: notas para pensar ‘para qué educar’ en contextos de despersonalización y desarticulación social”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. especial, en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/americalatina2012/josetranier.pdf>. CE: jtranier@gmail.com

Palabras clave

Violencia escolar
Jóvenes
Políticas educativas
Alteridad

Keywords

School violence
Teenagers
Educational policy
Alterity

INTRODUCCIÓN

¿Cómo hacer que el hombre piense lo que no piensa, habite aquello que se le escapa en el modo de una ocupación muda, anime, por una especie de movimiento congelado, esta figura de sí mismo que se le presenta bajo la forma de una exterioridad testaruda? ¿Cómo puede ser el hombre esta vida cuya red, cuyas pulsaciones, cuya fuerza enterrada desbordan infinitamente la experiencia que de ellas le es dada de inmediato?

(FOUCAULT, 2002: 314).

La obra de Phillip Jackson escrita en 1968, *La vida en las aulas* (1991), constituyó, junto con otras obras de similar importancia, el punto de partida para plantear consideraciones críticas en relación al papel constitutivo del currículo en el campo educativo. Con dicha obra se intentaban contrarrestar los enfoques que predominaban en aquellos años, los cuales preferían “exiliar” el tema de la subjetividad y con mucha mayor razón excluir el *espinoso* papel de la ideología inherente en toda actividad educativa, que es lo mismo que decir, también, política. Estamos haciendo referencia al movimiento revisionista del campo del currículo, el cual tuvo como mayores representantes las obras de Pinar (1983), Huebner (1983), Schawb (1983) y Kemmis (1993), entre otros autores pertenecientes al movimiento “reconceptualista” del currículo. La obra de Jackson introduce una nueva mirada investigativa al incluir el paradigma etnográfico para el abordaje de las investigaciones educativas en la época. En el capítulo I de *La vida en las aulas* (1991: 46), Jackson sostiene que “...el escolar, como el adulto encerrado, es en cierto sentido un prisionero. Debe aceptar el carácter inevitable de su experiencia”.

En el presente trabajo nos proponemos dilucidar de qué modo, a partir de los últimos años de la historia reciente de Argentina, esta suerte de “inevitabilidad” subyacente a la experiencia escolar opera en forma diferente (y trataremos de fundamentar, en forma inversa), cuando es la *muerte* —y no la *vida*— la metáfora con la cual se representa a la escuela. Lo anterior, sostenido en una serie de transformaciones sociales y cambios políticos, económicos y culturales de un país “acostumbrado” a padecer —o constituirse— a partir de la tensión existente entre aquello que las políticas institucionales declaran retóricamente sobre el poder de la educación y el espacio real concedido a la misma.

Así fue como llegamos a una de las peores crisis a finales del 2001, como corolario lógico de políticas institucionales que subrayaban, orgánicamente, la “inutilidad” del sistema de educación pública y de los proyectos colectivos. Sin embargo, la escuela podía también representar el campo de lucha y de resistencia donde contrarrestar los efectos voraces del neoliberalismo dominante. Este proceso de resistencia tuvo lugar en forma simultánea junto a otros casos en donde la escuela —históricamente ligada con procesos de vida— se constituyó en aquella última institución escogida por algunos jóvenes donde concretar su ira o su angustia a través de la *muerte*, propia y del *otro*. He aquí dos caras de una misma moneda: en un lado, la vida; en otra, la muerte. Una de ellas, representada por la “resistencia” ante los embates y vaivenes políticos que desencadenaron una de las más agudas crisis institucionales en nuestro país. En la otra aparecería recurrentemente, a través de diversos episodios, la “muerte”, no únicamente entendida en su dimensión biológica, sino a la luz de qué nos estarían diciendo, institucionalmente, un joven que se quita la vida en la escuela, y otro que llega a clases con un

arma y mata a su compañero, cansado de ser motivo de burlas;¹ o acerca de qué podría decirse en torno a un adolescente que irrumpe en una clase para “quitar” la vida.² En este sentido, entonces, es que consideramos que estas experiencias demandarían ser leídas como una suerte de “fracaso” social, incluso más allá de las singularidades y del esfuerzo continuo de la comunidad docente en su lucha por posibilitar espacios pedagógicos de tolerancia y esperanza. Lo anterior, en un tejido social complejo que evidenciaba fuertes fisuras y, precisamente por eso, la escuela estaba siendo interpelada para formar parte de una imperiosa labor de reconstrucción y reconocimiento del otro. Pero la escuela “sola” parece no ser suficiente; debe formar parte de un entramado institucional capaz de poner en marcha un conjunto de políticas socio-educativas colectivas, tendientes a la inclusión del otro.

De esta forma las instituciones quedarían planteadas como una cristalización de las relaciones de fuerza entre diferentes grupos. De lo anterior nos preguntamos: ¿cuáles han sido los cambios en torno a lo social, lo económico y lo político a lo largo de los últimos años para que, finalmente, aquellas cristalizaciones nos lleven a reflexionar hoy sobre la *muerte en las aulas*, en oposición a la obra de Jackson, que subrayaba la escuela como una metáfora de la vida misma? ¿El hecho de que las escuelas hayan tenido lugar en una coyuntura histórica específica de crisis, puede considerarse un dato “menor” a la luz de lo sucedido? ¿En qué medida la escuela se constituye como un lugar de reconocimiento del otro, promoviendo procesos de liberación del sujeto? ¿Cómo poder re-establecer procesos de biofilia, en

oposición de la necrofilia institucional a la cual, podríamos decir, el país estuvo expuesto a lo largo de los años previos al desenlace de la crisis del 2001?

Consideramos que si nos limitamos únicamente a una cuestión de “excepcionalidad” o de condiciones “internas” del sujeto, desvinculada de las variables sociales y escolares constitutivas del sujeto, en casos como los que hemos aludido, en donde jóvenes en diferentes escuelas acaban con sus vidas y con las de otros, estaríamos eludiendo la responsabilidad de intentar pensar en qué contexto social, político, económico y cultural, es decir, bajo qué modelo de sociedad y de escolaridad, aquellos jóvenes transitaron su niñez y los inicios de su adolescencia. Si damos por sobreentendido que un eje estructurante del campo curricular remite necesariamente a las relaciones existentes entre la sociedad, el Estado y la escolarización, entonces es inevitable revisar estas relaciones en forma dialéctica para intentar no sólo comprender esta compleja red de relaciones que atraviesan la problemática del avance de la muerte por sobre la vida en la escuela, sino alumbrar un camino para su transformación.

RUTA CRÍTICA

Para sistematizar la información se recurrió a los estudios de caso, la etnometodología y los relatos de vida recogidos (y reconstruidos) a partir, por un lado, de la recolección de información sobre los casos aludidos en los medios de información gráficos disponibles en la web, y por el otro, a través de las múltiples entrevistas (formales e informales) llevadas

1 Nos estamos refiriendo al primer caso de muerte de un estudiante a manos de otro ocurrido en el año 2000 en nuestro país: Javier Romero, de 19 años, cansado de ser apodado “Pantriste”, entra al aula diciendo que “se iba a hacer respetar” y mata de un balazo en la cabeza a uno de sus compañeros. No obstante, advertimos que a pesar de la tentación de abordar este tema por la similitud dada en que los nombres de los tres protagonistas de los casos más significativos en Argentina comienzan con la letra J (Javier; Junior y Juan), y por haber tenido casi 20 años al momento del crimen, optamos por centrarnos en los otros dos casos por tratarse de adolescentes de 15 años. Para más información, véase: “La venganza de Pantriste”, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/1-14295-2004-09-29.html> (consulta: 24 de septiembre de 2010).

2 Acerca del triple crimen en Carmen de Patagones, en el año 2004, en donde un adolescente de 15 años irrumpió en un aula con un arma de 9 milímetros y comenzó a disparar matando a tres compañeros e hiriendo a otros cinco, véase: <http://200.58.116.189/~nexo840/noticia.php?idn=26463> (consulta: 24 de septiembre de 2010).

a cabo con personas directamente involucradas en el caso central de nuestro trabajo: la Escuela N° 37 *René Favaloro*, en Mariano Moreno, Provincia de Neuquén. En menor medida, también se recabó información para el abordaje de un apartado que interroga acerca de cómo es la realidad educativa actual de la Escuela *Islas Malvinas*, en Carmen de Patagones, Provincia de Buenos Aires. En dicha reconstrucción trabajamos a partir del procesamiento y confrontación crítica entre la información difundida en los medios de comunicación impresos locales, nacionales e internacionales, y el registro “anecdótico” y de incidentes críticos suscitado por el intercambio mantenido con las personas provenientes de las instituciones aludidas. A las estrategias anteriores debemos sumarle largas conversaciones telefónicas y vía Skype, así como el intercambio de correos electrónicos. Nuestro interés estuvo basado, entonces, en intentar someter los datos obtenidos a un proceso de triangulación metodológica entre:

- El material informativo impreso y disponible en Internet concerniente al registro del suceso ocurrido el cinco de noviembre del 2009 y en el mes de septiembre de 2004.
- Los relatos de vida, las conversaciones (narrativa), así como los registros de las mismas, junto con la información proveniente del correo electrónico mantenido durante los meses de investigación.
- Las entrevistas (formales e informales) y las observaciones en los procesos comunicativos entre el personal directivo, docentes y alumnos.

Consideramos que la entrevista permitió

conocer aquello que una comunidad piensa, sostiene y cree en relación a los modos de interpretación del mundo y sus significados, pero en donde no siempre aquello expresado en forma verbal expresa el contenido de la acción. Es por eso que la observación permitió acceder a las formas de posibilidad concreta en la puesta en marcha de esos contenidos o, por lo menos, vislumbrar las tensiones suscitadas entre lo que se sostiene y lo que verdaderamente opera a nivel institucional. No estamos especialmente interesados en la búsqueda de coherencia entre el “decir” y el “hacer”, sino más bien en intentar dilucidar qué ocurre en ese intersticio, en ese “pasaje”; aquello que se “pierde”, o por el contrario, que “persiste” a lo largo de los discursos, creando modos de configuración y percepción de una realidad, bien sea negada, o apropiada.

La etnografía, entonces, permitió sumergirnos en aquellos procesos comunicativos que tienen lugar en las comunidades escolares, y dar cuenta acerca de la circulación de producciones y significaciones sociales surgidas en las mismas; ello hizo posible la indagación acerca de las creencias, prácticas y conocimiento popular, a través de la obtención y análisis de datos de tipo subjetivo que los integrantes de la comunidad educativa en cuestión emplean para configurar su propia visión del mundo.³ Esto significa que permite describir ciertas situaciones específicas de la realidad mediante la identificación y lectura de los signos que constituyen la estructura social en dicha situación.

La narrativa cumplió un importante papel como herramienta fundamental para abordar situaciones institucionales relevantes, pues como afirma Bertaux (1994), los relatos, las observaciones y las observaciones participantes

3 Asumimos que ninguna tarea educativa podrá ser aprendida (y aprehendida) por fuera de la constitución subjetiva, puesto que es a través del proceso de subjetivación (entendido como red de significaciones interiorizadas) donde el lenguaje y el universo cultural cumplirán un rol de gran relevancia. Por ello, nuestro análisis se sitúa en la dimensión subjetiva e intersubjetiva, y privilegia el punto de vista del actor, partiendo de la consideración de que dicha dimensión, se configura en los procesos sociales y que éste se encuentre igualmente condicionado por una multiplicidad de factores objetivos.

pueden revelar patrones de prácticas recurrentes y observables, así como relaciones socio-estructurales subyacentes. Por lo anteriormente dicho, suponemos necesaria una permanente interacción entre las diferentes técnicas de observación, los relatos de vida y nuestra propia interpretación —concebida como transacción de aquellas historias— y sus interpretaciones en cada situación específica. La validez estará dada por la posibilidad de construir una argumentación (narrativa) clara, destinada a comprender las intenciones, creencias e intervenciones docentes junto con los significados vehiculizados en los discursos cotidianos.

Ezequiel Ander-Egg (2003) especifica ciertas condiciones y cualidades que un observador tiene que poseer para llevar a cabo su trabajo: para poder “observar”, debe ser capaz de orientar el conocimiento hacia aquello que se quiere ver; estar libre de nociones preconcebidas al igual que de prejuicios y de juicios morales; ser capaz de escuchar y de reconocer los diferentes posicionamientos de las personas, y considerar todos como de igual valor para la labor investigativa.

Por ser éste un trabajo con características ligadas con los estudios de caso, nos guiamos por las técnicas y propuestas teóricas brindadas por Irene Vasilachis de Gialdino (1992). Dichas técnicas tienen que ver con los distintos tipos de estudios de casos (exploratorio, descriptivo y explicativo), y acerca de cómo seleccionarlos (sus diseños, criterios y procedimientos) en lo referente a su representatividad y a su generalización. En este sentido, nuestro interés por los estudios de casos tiene que ver con su potencial para producir y dar cuenta de información teórica relevante sobre las singularidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de crisis. En este punto, consideramos necesario aclarar que el “estudio de casos” nos permitió primordialmente comprender e interpretar en profundidad ciertas significaciones que pueden desprenderse de los mismos. Creemos que

trabajar en un caso es, en cierto sentido, ingresar a la vida del otro, movilizados por el interés de aprender el cómo y el porqué de ciertos efectos institucionales inherentes al significado y sentido que es construido en relación a las formas de habitar el mundo social y escolar.

El presente trabajo forma parte de una investigación centrada en un paradigma hermenéutico-crítico. Hermenéutico, porque se propone interpretar sentidos y reconstruir el sistema de significaciones subyacentes a la práctica; crítico, porque intenta trascender el plano de lo visto y oído, de lo inmediato, para interiorizarse en profundidad, y de este modo, llegar al trasfondo donde se acuñan los sentidos, que para nosotros es el de las condiciones sociales, educativas, culturales, económicas y políticas de nuestro entorno.

Como puede verse, los métodos cualitativos demandan una gran sensibilidad para percibir situaciones y procesos en forma holística, comparando en forma constante testimonios de los diferentes actores y fuentes a fin de comprender los fenómenos sociales y educativos en profundidad.

ANTECEDENTES

Son muchas las investigaciones que pueden hallarse en referencia a lo “escolar” y a la “violencia” en nuestro medio. Podría, en rasgos sumamente generales, hacerse una distinción entre aquellas obras que la conciben como un correlato “lógico”, inherente a formas de “indisciplina”; y aquellas que optan por abordarla desde una perspectiva crítica, en donde la violencia escolar funcionaría como una suerte de “observatorio” social, es decir, como un “emergente” sociológico capaz de hablarnos, más allá del hecho consumado en sí mismo, de otra “cosa” que necesita ser institucionalmente escuchada. Desde esta concepción teórica, entonces, inevitablemente tienen que ser consideradas distintas variables ligadas a lo económico, lo político, lo social y lo cultural, así como a la justicia y

a lo educativo; a las problemáticas de género y clase, equidad e inequidad social; y a la cuestión de la subjetividad. La convergencia de múltiples puntos de análisis permitiría el intento de dilucidar algunas condiciones objetivas que suelen configurar al territorio escolar como un “ring” de combate, en donde la lucha por la imposición de “uno por sobre los otros” estarían directamente relacionadas con la tensión entre la lucha —y pérdida— del significado por la vida.

Las obras escogidas como antecedentes para la puesta en marcha del presente trabajo dan cuenta de la confluencia de las variables mencionadas. He aquí entonces sólo algunas obras fundamentales que nos permitieron dar sustento teórico a nuestras inquietudes investigativas. Quisiéramos hacer referencia a que los años de las ediciones de las obras escogidas (2001-2009) no es casual, sino que es precisamente en esta especial coyuntura histórica donde se revelan y “estallan” gran parte de las problemáticas acuñadas a lo largo de los años previos a la crisis del 2001, junto con otros factores que, lamentablemente, podríamos decir que se fueron “sumando” a la misma, como por ejemplo, cuestiones ligadas a las formas de relación entre jóvenes, espacio y tiempo libre, a los contextos de violencia internacional recurrentes, a la influencia de los medios de comunicación y a la inseguridad.

Incluimos como antecedentes aquellos trabajos centrados en la investigación-acción destinados a interpretar, reconstruir y comprender —o dar sentido— a las significaciones que se traman en la práctica docente, la política educativa y la comunidad escolar en general. Silvia Duschatzky y Alejandra Birgnin (2001) se preguntan acerca de la formas de gestionar las escuelas en un contexto en donde sus funciones tradicionales se encuentran “estalladas”, es decir, atravesadas por el empobrecimiento, la marginalidad, los cambios en las familias y en la autoridad del maestro para, de este modo, intentar pensar la gestión educativa incluyendo estas variables, las cuales

efectivamente inciden en la construcción y transmisión del conocimiento escolar.

Para posicionarnos críticamente en relación con la educación, los orígenes de la escuela y el para qué de la tarea docente y las instituciones educativas, Silvina Gvirtz, Silvia Grimberg y Victoria Abregú (2007) brindan un minucioso panorama acerca del estado actual de los sistemas educativos latinoamericanos junto con otras temáticas relevantes para pensar —y reconstruir— una escuela mejor, inclusiva y de calidad. Como estudio de caso regional, Zulma Caballero (2001) analizó los libros de actas de escuelas primarias públicas rosarinas, entendidas como el dispositivo privilegiado de la memoria que da cuenta de complejos anudamientos de poder y de saber relacionados con la “sujeción” de los actores educativos al orden institucional. Creemos que esto es interesante para observar el “seguimiento” en “actas” de los niveles de “desconcierto” y de violencia contenida y expresada en estos dispositivos de control institucional. Para no extendernos demasiado en este apartado, enumeramos a aquellos autores más significativos que han hecho de las relaciones entre escolaridad, violencia, subjetividad y condiciones socio-políticas, su núcleo fuerte de trabajo. Nos referimos entonces al trabajo de Bleichmar (2008) *Violencia social/ violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*; Kaplan (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*; Osorio (2008) *Violencia en las escuelas, un análisis desde la subjetividad*; y Zerbino (2004) *Canibalismo y violencia*; entre las obras más significativas.

LA TRAGEDIA ASOMA EN LAS AULAS ARGENTINAS. DOS CASOS PARADIGMÁTICOS: JUNIOR Y JUAN

Junior, de 15 años, llega a su escuela en Carmen de Patagones, última ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires y la única de la provincia que se halla en la Patagonia, un 28

de septiembre de 2004, acompañado del *arma del Padre*, un suboficial de Prefectura Naval. La extrema lejanía geográfica que casi “arroja” del mapa a esta ciudad tiene su correlato en los índices de exclusión de trabajo y pobreza aún reinantes, inclusive, en los inmediatos años posteriores a la crisis del 2001. Junto con lo anterior, las noticias también dan cuenta del avance de las drogas y la falta de redes de contención social para mitigar la impunidad, beneficiada por los espacios intersticiales dados en la transición hacia una trama o dinámica de despersonalización dominante. Este proyecto empezaba a gestarse en una coyuntura político-histórica de constantes cambios e incertidumbre: familias enteras desmembradas, incrementos de patologías como depresión y ansiedad, son la moneda de cambio con la cual la población argentina paga el hecho de haber optado por vivir y constituirse como sujetos en la falsa promesa de los años noventa, la cual declaraba que *ser y tener*, eran una misma cosa.

Junior llega temprano por la mañana. Una vez izada la bandera, los alumnos se disponen a ingresar al aula y él espera —y se asegura— de que todos entren a sus salones de clases para luego dar inicio a lo que se conoció como la *masacre de Carmen de Patagones*.⁴ El resultado: tres jóvenes muertos, cinco heridos y una escuela que, al día de hoy, no puede superar lo sucedido. El hecho nos coloca frente a la metáfora de la relación biológica entre las generaciones más viejas y los más jóvenes: nuestro deseo es que éstos nos precedan, y cuando eso no sucede, el umbral de la comprensión racional se ve superado, y más aún cuando los motivos del rompimiento de esta lógica sostenida en el *deseo*, más que en una realidad que siempre se cumple, obedece a sucesos lamentables, como en el caso de Junior.

Otra mañana, pero del mes de noviembre de 2009, Juan B., de 15 años llega en su horario habitual al colegio ubicado en la localidad de Mariano Moreno, pequeña localidad, como

la anterior, del sur de nuestro país, más precisamente en la Provincia de Neuquén, y con condiciones socioeconómicas y culturales similares. La metáfora de la lejanía territorial del país opera con insistencia como una variable de demarcación política y epistemológica. Una vez allí, y ya promediando la media mañana, Juan anuncia a sus compañeros su intención de quitarse la vida, saca un arma que, como en el caso anterior, también pertenecía al padre, y espera a que el aula quede vacía para quedarse solo junto a su profesora de *Biología*; ella, más que pretender enseñar acerca de los procesos de vida de los seres vivos, intenta por todos los medios —y miedos— posibles evitar que el anuncio dado en el seno del salón de clases se cumpla.

He aquí dos maneras similares, y diferentes a la vez, del operar de la tragedia en las aulas. Ambos casos pueden ayudarnos a provocar el habla institucional con el fin de intentar reflexionar colectivamente acerca de estos lamentables hechos: en el primer caso, Junior no encuentra otra salida para su angustia que matar (y creer *matarla*). En el segundo, Juan B. no encuentra otra salida para su angustia que matarse para darle fin a su sufrimiento. Junior, de Patagones, esperará a que todos entren, mientras que Juan, de Mariano Moreno, espera a que todos salgan. Uno dispara obnubilado —pero certeramente— a los cuerpos de los compañeros; el otro dispara a su corazón. ¿Qué podría pensarse en relación a estos dos casos, separados cada uno de ellos por escasos años? ¿Acerca de qué nos habla la decisión de un joven de matar y la de otro de matarse, ambos hechos ocurridos en la escuela? ¿Qué cosas pueden decirse o formularse a nivel social, político, cultural y educativo, sobre la coyuntura histórica en la cual estos ejemplos tuvieron lugar? Finalmente, ¿qué procesos históricos se han dado, en nuestra historia reciente, para animarnos a hablar sobre la *muerte en las aulas*?

4 Véase: <http://www.lanacion.com.ar/640547-masacre-en-una-escuela>; <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-41678-2004-09-29.html> (consulta: 24 de septiembre de 2010).

Aquello que no podemos callar tendrá que ver, seguramente, con tratar de re-encauzar la fuerza emanada por la impotencia colectiva vivenciada a través de estos hechos hacia una reflexión crítica que permita, en cierta manera, re-significar aquellas muertes —o por lo menos intentarlo— en un proyecto de vida, en la escuela. Creemos que estos dos casos podrían tildarse de “paradigmáticos” porque, en cierta medida, han sido la puerta de entrada más visible, más trágica, con más consecuencias irreparables, que inaugura la llegada de la muerte a la escuela en nuestro país. Sin embargo, para “llegar”, hay que transitar un camino, siempre. Camino que obliga a hacer un repaso en nuestra propia historia reciente, de algo relacionado con la violencia, con la exclusión, con el sentimiento de humillación y subordinación, con las oportunidades reales que se brindan a los jóvenes para poder expresarse; con políticas educativas y leyes que promueven la adquisición de “competencias”, *compitiendo* eternamente; que tienen que ver con el desprecio hacia lo colectivo y, por ende, el no-reconocimiento del otro. Algo de esto, más allá de sus propias condiciones y contextos singulares, poco o mucho, seguramente intervino en la estructuración del espacio simbólico y social de estos jóvenes víctimas y victimarios a la vez; porque junto con ellos, parte del relato —y mandato— institucional sobre “lo” escolar como forma de vida, perdió su significado, dejando significantes vacíos teñidos de sangre que subvierten (y conmueven) —al igual que la metáfora expresada en el carnaval de Bajtin (1990)— los cimientos que configuran los saberes de la escuela, de los maestros, de los jóvenes y de la sociedad toda.

Sobre masa, elogio y poder

Retomando los aportes de Jackson (1991) que hemos seleccionado como categorías que nos permiten analizar y trazar un paralelismo entre lo sostenido por el autor y los contextos de violencia escolar a los que se hace referencia

en el presente trabajo, el autor sostendrá que es precisamente en la escuela donde los alumnos, para poder “sobre-vivir”, deberán aprender, aparte de aquello que se expresa formalmente en la institución, “otra cosa” distinta, diferente a lo verbalizado y a lo formalmente visible. Se refiere a un conjunto de acciones, situaciones, movimientos y percepciones que despliegan efectos de poder y configuran, a través de su real modo de objetivación, el espacio simbólico del sujeto en contexto de aprendizaje. Precisamente por lo anterior es que necesitará entonces ser aprehendido. Nos estamos refiriendo a las categorías por él trabajadas como “masa”, “elogio” y “poder”. Haremos una breve referencia a cada una de ellas para después analizarlas a la luz del caso que nos ocupa.

En relación al concepto de “masa”, Jackson considera que:

...aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa... Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros (1991: 47).

De este modo, afirma que la escuela “es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada” (Jackson, 1991: 47). Pero si bien para Jackson esa línea está claramente trazada en lo concerniente a la distancia existente entre las formas de distribución del poder entre docentes y alumnos, en ciertas formas de violencia escolar, la misma cobra relevancia en la propia división entre “débiles” y “poderosos” dada entre los mismos compañeros. Quizás esa misma división haya llevado a que, como sabemos por los medios de comunicación, Junior se sentía mal porque continuamente lo

“cargaban por raro” y por el “grano que tenía en la nariz”.⁵ Frente a esta situación, Junior simulará con sus dedos índice y pulgar una ejecución fría y muda de sus compañeros. Toda una retórica de una representación corporal que recreaba, en el plano de la fantasía, una y otra vez, aquello que se avecinaba. *Todos van a morir*, había escrito en el pizarrón días antes.

Breve tiempo atrás, un informe especial sobre casos de masacre escolar en los Estados Unidos había servido para calificar a Junior satisfactoriamente e inscribirlo, paradójicamente, en la lógica académica de reconocimiento y de recompensas, pero este cambio no fue suficiente como para recrear un clima audible que llevara a la escuela a percibir (institucionalmente) los signos que estaba manifestando; aquellos signos que, recurrentemente, incluían directa o indirectamente a la violencia como único contenido de la comunicación.

Este trabajo, tal como advertimos en el inicio, no indaga ni juzga sobre “culpabilidades” sino sobre responsabilidades colectivas compartidas por toda la sociedad. De esta manera, no se está sosteniendo que los maestros hayan sido los responsables de lo sucedido por no haber interpretado los signos, sino que se hace mención a las causas que llevaron a que muchos de estos signos, por una convergencia de variables propias y ajenas a la escuela, cayeran en “saco roto”. La idea fuerza que rodea el presente artículo, entonces, asedia la pregunta acerca de qué modelo de país le ofrecemos a nuestros niños y jóvenes y en qué medida la escuela puede ser un ámbito de escucha atenta hacia aquel otro que (me) interpela a través de gestos, silencios, dibujos, frases “sueltas” y miradas.

En este sentido, entonces, podría sostenerse que hubo una inversión de la economía del concepto de “masa” de Jackson, ya que para formar parte de una masa, uno debe aprender

que nuestras palabras y acciones serán permanentemente evaluadas por otros y de esta manera, sobrevivir, convivir. Junior, a través de toda aquella cadena de signos, quizás intentó lo contrario: desafiar a la masa, precisamente por no sentirse parte de la misma; tratar de hacer visible su no pertenencia, hacerla notar para, de este modo, quizás, buscar —sin éxito— que *alguien* lo ayude a vivir de otra manera. En el cuarto aniversario de la “masacre de Carmen de Patagones”, la madre de uno de los alumnos que sufrió heridas considerables declaró ante un medio periodístico:

Ya pasaron cuatro años y todavía estamos tratando de recuperar la normalidad. La vida sigue, pero el dolor también. Lo más terrible es que creemos que esto no fue una sorpresa. Junior había dado varios llamados de atención y, de haber reaccionado a tiempo, todo se podría haber evitado.⁶

Creemos que lo anterior está íntimamente ligado al concepto de “elogio”. Para Jackson, aprender a desenvolverse en la escuela implicaba, en cierto modo, aprender a *falsificar* parte de nuestra conducta. Los alumnos tratan de conciliar la tensión producida entre la necesidad de satisfacer las demandas de dos audiencias diferentes: la clase institucional que recompensa y consagra la adquisición de los conocimientos oficiales, los docentes; y el resto de sus compañeros. La búsqueda de legitimación exclusiva por parte de los maestros puede provocar la “ira” de los compañeros; y la aprobación única de los compañeros impugnaría la presencia en la escuela por parte de los mayores. En el caso de Junior, podría decirse que transitó la escuela oscilando entre dejar entrever algunos signos sutiles de lo que estaba realmente sucediendo con él y la falsificación de su conducta.

5 Véase: http://www.taringa.net/posts/info/2058501/Masacre-en-Carmen-de-Patagones_-informe-completo_.html (consulta: 24 de septiembre de 2010).

6 Véase: <http://www.diarioperfil.com.ar/edimp/0299/articulo.php?art=10103&ed=0299> (consulta: 24 de septiembre de 2010).

Desde la información recogida podría decirse, incluso, que tenía *buen comportamiento*: “Nunca hubo un problema con él, siempre tuvo una excelente integración, buen comportamiento social, aplicación y afición a los deportes”, según la mirada del profesor de educación física; “Un chico que nunca tuvo problemas”, según la mirada de la Dirección del establecimiento; “Alguien retraído pero tranquilo”, según sus propios compañeros de clase.⁷ “Retraído”: curiosamente el mismo adjetivo que retomará en forma posterior el director de la escuela de Neuquén para referirse al otro caso en Mariano Moreno, en donde, según sus palabras, Juan era

...un flor de chico, jamás presentó ningún tipo de dificultades en cuanto a comportamiento, tal vez, algo retraído, de no manifestarse demasiado, esos chicos que pasan desapercibidos por su tranquilidad y su forma de desempeñarse.⁸

Sin embargo, y retomando el caso de Junior para luego centrarnos en el de Juan, frases como “Todos van a morir”, “Me gusta ver sangre”, “El suicidio es lo más sensato que podemos hacer”, y otras expresiones y actitudes supuestamente “aisladas” pero que, *a posteriori*, permitieron elaborar y dar cuenta de una suerte de rompecabezas ligado a la historia de Junior, revelan que parte de estos enigmas eran conocidos por muchas personas de la institución. Podría decirse que la “retraidez” y la “tranquilidad” en ambos jóvenes en el contexto de clase, inhabilitaba (o sancionaba) la posibilidad de que el dispositivo disciplinario percibiera que “algo extraño” se estaba entretejiendo en el propio seno del aula, más allá de estas apariencias externas, y más precisamente en relación con Junior, dando cuenta de la “dosis justa” mínima necesaria de

docilidad para sobrevivir en el contexto escolar sin levantar mayores preocupaciones en la comunidad de docentes.

Por otro lado, podríamos decir que Juan dejó de sentirse parte de la “masa” en la escuela, o por lo menos eso inferimos a la luz de su triste decisión. Todos lo recuerdan con mucho pesar y tristeza en su comunidad. El director de la escuela sostuvo en las entrevistas que “aún estamos todos muy sensibles”. Y agregó: “Y como cuando pasa en los velorios, que se llena de gente, nos sentimos acompañados. Pero el velorio termina y se van todos, dejándonos solos”. Quizá este último comentario esté ligado al “efímero” abordaje de los medios y de los especialistas, así como a la presencia de una comitiva de funcionarios nacionales y provinciales con el Ministro de Educación de la Nación a la cabeza.

Pero tras el paso del tiempo, en la pequeña comunidad de Mariano Moreno muchos sienten que lo ocurrido con Juan ya ha sido olvidado por la mayoría de las comunidades educativas de nuestro país; quizás por eso es que evidenciaron una excelente predisposición al enterarse de nuestra intención de llevar a cabo el presente trabajo. Pero antes, fuimos “advertidos” por el director de la escuela en el sentido de que “sentía la tremenda necesidad de hablar previamente con el padre de J.B. para estar tranquilo y poder trabajar mejor en el tema”. De esta manera, el padre de Juan, V.B., al tomar conocimiento de nuestro interés le dijo al director de la escuela: “que puede ser útil a otros chicos”, y que: “...si eso sirve para que los adolescentes comprendan ciertas cuestiones, que tal vez escapan a nuestras capacidades de entender, le parece bárbaro”.⁹

Nosotros creemos que la decisión de quitarse la vida en la propia escuela escapa verdaderamente a todas las capacidades y pronósticos, tanto de aquellas provenientes de

7 Véase: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-41678-2004-09-29.html> (consulta: 24 de septiembre de 2010).

8 Extraído de nuestras entrevistas con el director de la escuela, prof. Esteban Barrera.

9 Entrevista con el director de la escuela, prof. Esteban Barrera, en donde nos comunica que solicitó permiso al padre de Juan para colaborar en este trabajo.

los adultos, como de los jóvenes. Es por esto que los primeros comunicados públicos provenientes del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina, pusieron especial énfasis en sostener que “la tragedia ocurrida, la pérdida de una vida, en especial la de un joven, afecta al conjunto de la sociedad”;¹⁰ a lo que agregaríamos que, si además esa pérdida se dio en el ámbito de la escuela, también afecta o debería interrogar insoslayablemente a toda la comunidad educativa. No se trata de poder descifrar las certezas ni particularidades del caso, sino de orientar puntos de convergencia que permitan la búsqueda reflexiva y colectiva acerca de qué nos habla, institucionalmente, un suceso como el que acabamos de compartir.

Sobre el “poder” y la memoria

Tal como hemos dejado entrever con anterioridad, podrían establecerse diferencias notables entre ambas situaciones en relación al lugar asignado a la escuela. Antes de abordar la tercera categoría quisiéramos hacer referencia a algunos puntos que tejen (y destejen) las tramas de estas historias que aún perduran con fuerza, estremeciendo con sus penosos recuerdos la memoria de su gente en los establecimientos educativos. Preguntas ligadas a lo que fue, a lo que pasó, pero también a lo que “podría no haber sido”, o “haberse evitado”; preguntas que retornan, una y otra vez, sigilosa y recurrentemente, en muchos de los protagonistas de las historias a partir de la propia reconstrucción sobre lo sucedido:

A partir que sus compañeros (del segundo Año “B”) abandonan el aula, Juan se queda con la profesora; allí es donde me comunica el auxiliar de secretaría lo que estaba pasando, y en ese momento comienzo a ser testigo presencial de lo que estaba sucediendo, junto con la asesora pedagógica, el auxiliar de

secretaría y el preceptor. Juan se apunta el revólver a su cabeza, habla con la docente, se lo notaba tranquilo, no nos permitía el ingreso al aula, nos hacía señas con la cabeza, con las manos, y, sobre todo, *con la mirada*.

Es esta cuestión de la “mirada” de Juan la que nos interesaría abordar brevemente, ya que nos da la pauta de que, a pesar de todo, en ese preciso momento, a diferencia de la “obnubilación” de Junior, los docentes que trataron de comunicarse con Juan sólo pudieron hacerlo interpelando su rostro, su mirada. Podría decirse que a través de este vínculo se daría cuenta de un cierto aprecio, de una cierta confianza de Juan hacia la escuela. Pareciera que él “eligiera” terminar sus días en un lugar que de alguna manera no le parecía indiferente, sino en donde alguna vez se sintió resguardado y querido.

Pero esa interpelación de la mirada estaría dando cuenta o afirmando una conexión y reconocimiento del otro como sujeto. Consideramos que no es un dato menor que esos mecanismos de reconocimiento hayan podido darse, a pesar de todo, entre Juan y sus maestros, en los últimos umbrales que diferenciaban la racionalidad de la irracionalidad y el mundo de los afectos. Podría pensarse que es en ese proceso de reconocimiento mutuo en donde se habilita el dolor; y que en la puesta en juego de aquella mirada que recurrentemente asalta a sus protagonistas, y que en palabras de éstos “no podrán olvidarla jamás”, radicaría también parte de la “cura”. Es decir, ese indescriptible momento estaría dando cuenta de la existencia de ciertas significaciones simbólicas profundas, humanas, que quizás con el paso del tiempo, y a pesar del dolor, sirvan para intentar tramitar lo sucedido. Porque aunque la muerte de Juan no pudo evitarse (quizás porque precisamente, en ese contexto, sin medir las verdaderas

¹⁰ Véase: <http://www.infobae.com/notas/482530-Un-alumno-se-suicido-en-la-escuela-delante-de-su-profesora.html>; <http://www.lanacion.com.ar/1196138-tratan-a-companeros-del-chico-que-se-mato> (consulta: 10 de octubre de 2010).

consecuencias, él así quería que sucediera como metáfora de que los adultos no podemos manejarlo todo) la escuela de todas maneras estuvo allí para dar paso al reconocimiento del otro a través de la interpelación de la mirada y del rostro del otro (Levinas, 1993). Sabemos que no es suficiente, pero Juan se sintió interpelado y acompañado por sus miradas, que lo restituían como sujeto, a pesar de ese terrible —y a la vez sereno, pero extremadamente violento— momento, el cual sería el último de su vida; ahí las miradas fueron puestas al servicio de un discurso sin voz:

La violencia... es un discurso sin voz. La violencia no se puede hablar: se vive, se expresa, trabaja al nivel de una marca sin mediaciones (sin lenguaje) sobre el cuerpo y el espíritu. El discurso de la supresión es el del cuerpo a cuerpo, y su ser (el perseguidor) no tiene otra finalidad que la de transformar a un sujeto que podría ser deseante en un "cuerpo a abatir" (Kaes, 2002: 94).

Francamente resulta poco útil tratar de pensar qué hubiésemos hecho en una situación similar. Juan B. fue su propio *perseguidor*; donde las palabras ya no sirven, aparecen las miradas en un contexto de violencia y éstas, paradójicamente, no "increpan" sino que ruegan por un fin distinto; buscan "reconciliar" el dolor expresado en forma muy dura, y demasiado temprano, en una vida que recién comenzaba. Escapa a nuestra realidad pensar ese final; pero quizás sí podamos compartir que hubiera sido muchísimo más doloroso, por no decir insoportable, no haber sido capaces en aquel momento de sentirse interpelados por aquella mirada. Porque Juan se abatió a él mismo, pero dejando en el camino abatidos a todos aquellos que se sintieron interpelados por él. A diferencia de lo expresado

por la cita anterior, creemos que la violencia necesita ser hablada, interpelada, puesta en palabras, para que recién ahí pueda ser objeto de cuestionamiento político y abordada en el marco institucional.

Por eso pensamos, una y otra vez, que estas comunidades educativas puntuales podrán, con el paso del tiempo, volver a religar el espacio educativo con la vida. Juan murió, pero no en un cementerio, sino en la escuela, como lugar elegido por miles de razones que no podremos saber, aunque otras sí; seguramente algo quiso decirnos con su muerte. Y más allá de las reflexiones sociales, culturales y educativas que puedan entretenerse, en medio de aquel contexto de "muertes" (simbólicas y físicas) tal vez Juan supo dónde morir; eligió un lugar de vida donde llevar su cometido ligando su propia historia a la propia escuela, en un sinfín de interrogantes que continúan provocando dolor, como expresamos antes, en la comunidad toda.

Y a pesar de este arduo trabajo de tener que remontar —y retornar— en la memoria las huellas de estas vivencias, y para que no queden dudas,¹¹ en la comunidad educativa de Mariano Moreno tienen la necesidad de afirmar que Juan:

...siempre que se apuntaba, lo hacía hacia su persona... y, te reitero, nunca amenazó a nadie, nunca estuvo en su pensamiento dañar a nadie, ni compañeros, ni docentes, ni personal de la escuela... y, bueno, en un momento determinado, Juan se coloca el caño el revólver en el pecho, apuntando directamente a su corazón, y el tiro salió, no te sabría decir si se le escapó, o si realmente jaló del gatillo, eso sólo Dios lo sabe, pareció sorprendido por el disparo, se para, deja el arma sobre el escritorio y cae. En ese momento, ingresamos.

11 Las dudas referidas tienen que ver con que muchos medios de comunicación aseveraban que Juan, antes de matarse, amenazó a algunos de sus compañeros, pero todos los protagonistas desmienten esa afirmación. Véase: <http://papedigital.bligoo.com/content/view/full/653786/Un-alumno-de-14-anos-se-suicida-delante-de-su-profesora-y-en-el-aula.html> (consulta: 24 de septiembre de 2010).

A partir de este momento, son muchas las suposiciones que podrían tejerse en relación a lo acontecido; una de ellas quizá pueda tener que ver con la necesidad de mostrar que podía hacer algo por sí solo; y la única carta que tuvo para “negociar”, para demostrar que era dueño de su vida, como afirmación o como búsqueda de su autonomía e independencia, fue su propia muerte, ocurrida entre asombros, “inocencia” y sorpresas. Estos sentimientos, por otra parte, se suscitaron en la condición y pasaje de ser niño y devenir joven: un adolescente. Demasiado duro para la escuela. Demasiado duro para todos para dejarlo pasar por alto. El director, Esteban Barrera, a pesar de la tristeza, afirma que:

...esto no tiene que ser en vano, debe servir como para mantener viva la memoria de Juan y que todo esto, tan duro, haya servido de algo. Pensamiento que comparten también sus padres... Lo que sí me va torturar, por decirlo de alguna manera, es el hecho de que no pudimos intervenir, quitarle el arma, hacer algo como para evitar la tragedia. A mí me pasaron cosas en esos minutos críticos, que fueron muy pocos, entre tres a cinco o seis minutos, no te lo podría precisar con exactitud, pero tuve que desalojar la escuela, contener al resto de los chicos que estaban totalmente enloquecidos por la situación, tuve que frenarlo a su hermano Diego que me pedía por favor que lo dejara intentar desarmarlo a Juan y eso te queda.

Y luego, quizás a fin de que los fantasmas sobre lo que “podría haber sido” dejen de acechar en el presente, continúa afirmando que:

...tanto el fiscal como el comisario y las otras autoridades policiales me dijeron, e inclusive su padre también me dijo que había hecho lo correcto, al menos desde la lógica. Pero son cosas que te quedan pendientes, saber qué hubiera pasado si hubiese hecho tal o cual cosa... es una incógnita que jamás podré develar.

Nuevamente vemos aquí la búsqueda de un consenso “racional” ligado a la necesidad de legitimidad que consagra lo “estatal” junto con la “ley” en los tres registros representados: el Derecho (Estado); los aparatos de control-represión (comisario; autoridades policiales); pero fundamentalmente con aquel que emerge de la figura simbólica de la ley con la “aprobación” del padre (“inclusive también su padre me dijo que había hecho lo correcto”). Los tres registros intentan mitigar el avance irracional de los fantasmas que asechan el presente, cuestionado el accionar del pasado, a la vez que añoran un final diferente para esta historia. Sin embargo, asumir esta fantasía como deseo que sostiene al sujeto para suspender en forma momentánea la cruda realidad implicaría impugnar el planteo crítico que se busca instalar en este trabajo; esto es, no se trata de estar centrados exclusivamente en el trágico final, sino de plantear interrogantes que nos sirvan para pensar el futuro en torno al rol de la escuela dentro de un contexto social y educativo específico. Esto es, cómo la escuela puede o podría devenir en un espacio real y simbólico capaz de interpretar¹² la cadena de signos que transmiten los niños y jóvenes que a ella acuden y que darían cuenta de problemáticas específicas sin por esto “descuidar” su fin específico: enseñar y aprender.

12 Una vez escuchamos a un docente universitario sostener que, en realidad, todos los maestros, en cierta medida, pueden ser considerados como una suerte de “psicólogos”, dado que muchos de ellos son capaces de interpretar y asumir el desafío de existir en otra recepción. De esta manera, y para ejemplificar lo anterior, decía que cuando un docente ingresaba al aula, y tras arrojar una mirada general al grupo exclamaba rápidamente a alguno de sus alumnos: “¿vos te sentís bien?”, “¿desayunaste?”, “te noto algo pálido”; en realidad estaría dando cuenta de ese pasaje, de esa interpretación, de esta interpelación a través del otro que produce empatía, reconocimiento, pero también, aprendizajes.

Sin embargo, en los ejemplos antes aludidos, la carencia de “luz” para desterrar las sombras que aquejaban a ambos *alumnos* no provino de la ausencia de contenidos de enseñanza, sino de las vidas particulares, expresadas en vínculos diferentes en la escuela. No hay duda alguna de que en el caso de Juan, los docentes actuaron a partir de aquello que se consideró más conveniente en esa situación de extrema tensión y angustia. Los maestros no asisten diariamente a las escuelas a presenciar la muerte de sus alumnos. No están preparados para ello. Estos ejemplos dan cuenta de la muerte física puesta en acción en diferentes contextos y a través de mecanismos expresados —y asumidos— en diferentes formas de violencia centrada en la escuela. Pero nos hablan, tal como dijimos con anterioridad, de una muerte simbólica del sujeto que venía produciéndose mucho antes de la concreción de la muerte física. Y es ahí donde, a nuestro entender, la escuela tiene que ser capaz de interpretar e intervenir para volver a ligar sus funciones específicas a un contexto social que no impugne el aprendizaje.

Ahora sí, retomando la tercera categoría seleccionada para el trabajo de análisis en referencia a la obra de Jackson (1991) diremos que el “poder”, para el autor, se manifiesta principalmente con carácter de “desigualdad” entre el niño y el adulto, como condición necesaria que hay que aprehender para posibilitar la adaptación —y así poder (sobre) vivir— en el medio escolar:

Una de las primeras lecciones que debe aprender un niño es el modo de cumplir con los deseos de los otros... Cuando pasa del hogar a la escuela, la autoridad de los padres se complementa gradualmente con el control de los profesores, el segundo grupo más importante de adultos en su vida. Pero la primitiva autoridad de los padres discrepa en varios aspectos importantes de la que conocerá en la escuela y esas diferencias resultan valiosas a la hora de comprender el

carácter del ambiente de la clase (Jackson, 1991: 59).

La última frase concerniente a la comprensión del “carácter del ambiente de la clase” nos parece sumamente significativa: en qué medida podría sostenerse, en los casos que nos ocupan, la existencia de una tensión dada por las discrepancias antes descritas (entre la autoridad familiar y la escolar) proyectadas o cristalizadas en una suerte de ausencia de “comprensión” del ambiente; es decir, precisamente por no comprenderlo, o no asumirlo, o quizás por no desearlo, éste sería negado, y habría que pagar el precio de esta negación (o no comprensión), con la propia vida o la ajena. He aquí una vez más la puesta en práctica de un funcionamiento inverso de las categorías propuestas por Jackson, quien menciona que una de las principales diferencias dadas entre la autoridad de los padres y la de los docentes está fundada en la diferencia de propósitos en los usos del poder.

De esta manera especifica que, a diferencia de los padres, quienes a lo largo de los primeros años de vida de sus hijos se muestran fundamentalmente restrictivos, los docentes remiten tanto a un uso prescriptivo como restrictivo del poder. El binomio “puedes-no puedes hacerlo” acompaña a los alumnos en toda su escolaridad; sin embargo, podemos señalar que en el caso de Junior la inversión (y anulación) de esta categoría está dada por no haberse estructurado ni considerarse valiosa la resultante de aquella “ecuación” simbólica entre ambos ambientes (la casa y la escuela) y de ahí, entonces, es donde, más allá de las causas psíquicas singulares, se produce un extermio del “otro” como única salida.

En el caso de Juan, la inversión estaría dada en el hecho de que su accionar ya no estuvo mediado por la búsqueda de garantizar la satisfacción del deseo del mundo de los adultos: en ese contexto particular, en vano fueron las súplicas de la docente de Biología, en su lucha por defender la vida y por tratar de impedir que la idea de terminar con la misma

se concretara. “En el hogar el niño tiene que aprender a detenerse; en la escuela, a mirar y escuchar” dirá Jackson (1991: 60). Interviene aquí una variable geográfica y simbólica en esta relación de inversión: es la propia escuela la que ahora intentará que Juan se detenga ante la impotencia de su mirada y ante la mudez de las palabras que seguirán resonando sin efecto, en lo inexplicable de un aula vacía.¹³

*“Por favor, avísenle
a mi padre que me voy a matar”*

Esta frase se constituyó como el último pedido “racional” que solicitó Juan a sus docentes. Consideramos que es significativo en tanto que nos permite fundamentar este campo o territorio de inversión(es) que encontramos, a la luz de confrontar estos hechos con las categorías abordadas por Jackson. Significativo, entonces, porque puede sostenerse que la propia escuela ofició en aquel momento de último nexa entre la vida y la muerte de este joven, viéndose obligada a cumplir una tarea muy diferente a la acostumbrada. Y es que el mismo contexto impuso, así, coordinadas semióticas no configuradas ni disponibles hasta ese momento, y para las cuales la escuela no estaba preparada. Nos referimos a la inversión en el ejercicio de los dispositivos de poder y a la configuración de los sistemas de comunicación institucional-escolar, en donde la verticalidad de la misma remite, en términos generales, a un cuerpo docente que “exige” o demanda de sus alumnos ciertas cosas vinculadas a la vida escolar, a la conducta y a los aprendizajes; y ellos, a su vez, mediante el “cuaderno de comunicaciones”, entre otros dispositivos utilizados para tal fin, llevarán esa información a sus hogares.

Sin embargo, aquí se trata de que Juan pedirá a sus docentes que se comuniquen

con su padre para transmitirle la lamentable noticia; nuevamente se pone en juego todo un conjunto de relaciones diferentes en este escenario complejo de padres y autoridades o escuela y alumnos, por expreso pedido del mismo Juan. Tal como hemos hecho referencia a lo largo del trabajo, creemos que a partir de ese momento todos los significantes disponibles quedaron vacíos y sepultados en ese grito de pólvora.

...el disparo fue a quemarropa, tenía el caño del arma pegado a su cuerpo, el mismo fognazo cauterizó el orificio de entrada y no derramó ni una sola gota de sangre. No recuerdo si te lo había comentado. Nunca me voy a olvidar de la cara de Juan cuando se disparó el arma: estaba sorprendido... y lo más increíble de todo es que él se para, se levanta de la silla, deja el arma sobre el escritorio, y recién se fue desplomando al piso, y, como ya te lo había mencionado, el preceptor S.S. alcanzó a tomarlo antes de que caiga (entrevista con el director, Esteban Barrera).

Creemos, sin embargo, que más allá del dolor y de lo incomprensible, la escuela tuvo que oficiar como último lazo afectivo —y “efectivo”— hacia Juan para concretar su última voluntad y hacerse cargo de su pedido hacia los padres. Ya nada podía hacerse. La profesora intentó por todos sus medios posibles, ya no que “comprendiera” una tarea asignada, ya no convencerlo acerca de que el “estudio” podía “mejorar nuestras vidas y la de la sociedad”, o de no abandonar la escuela. La tarea fue mucho más dura: hacerle ver que algo de bueno podría tener la vida; persuadirlo(se) del final más temido y que subvirtió finalmente la misma razón de *ser* de la escuela y su eufemismo: la vida.

13 Todorov en su libro *Frente al límite*, analiza las causas y comportamientos de los seres humanos frente al nazismo en la segunda guerra mundial, y sostiene que “la reducción de un individuo a una categoría es inevitable si se quiere estudiar a los seres humanos, pero es peligroso cuando se trata de una interacción con ellos: frente a mí, yo no tengo una categoría sino siempre y solamente personas” (2007: 189).

CONSIDERACIONES FINALES

Llevar a cabo la producción del presente trabajo nos demandó remover historias densas que aún pesan en la memoria de muchas personas. Familias destruidas que sienten que sus vidas ya no tienen sentido ante aquello que emerge como “inexplicable” por haber perdido lo más sagrado para ellos, es decir, sus hijos, en la escuela. Para llevarlo a cabo tuvimos que escuchar relatos de dolor provenientes de los maestros, de los padres de las víctimas, de los compañeros de clase; reconstruir las historias a partir de dichos relatos, entrevistar a sus protagonistas, observar los procesos de comunicación a través de qué se dice, pero aprender también qué nos dicen los silencios, de qué nos hablan las resistencias al recuerdo; de la gratitud de la cooperación, pero también de la negativa de otros por verse imposibilitados de hacerlo, aun de asumirlo.

Abordamos cuestiones ligadas a la distribución de las responsabilidades, a los modos de gestionar en aulas ensangrentadas; nos propusimos dar paso a la intimidad sin intimidación; observamos el proceso de retomar la tarea diaria de enseñar y de aprender con este registro en la memoria social de aquellas comunidades a las que les tocó vivenciar estos hechos que aún se mezclan en la memoria de las personas. Todo ello demandó en nosotros asumir un fuerte compromiso con todas y cada una de estas personas con el fin de respetar este proceso de historización colectiva y la de aquellos jóvenes que vieron sus vidas terminadas en estos hechos que hemos abordado. A todos ellos, nuestro más profundo agradecimiento, acompañamiento y reconocimiento por la determinación de continuar adelante con sus vidas personales y laborales. A los que ya no están, el más

profundo respeto a su memoria y el deseo de que sus muertes no hayan sido en vano.

Cuando comenzamos a investigar a partir de la reconstrucción de aquello que encontramos en los medios de comunicación, hubo tres datos que nos parecieron demasiado significativos como para dejarlos pasar por alto: el primero de ellos proviene de una dura foto que muestra al personal policial y a los bomberos en la escuela de Patagones sacando los cuerpos de las víctimas.¹⁴ En esa imagen se puede observar, en la puerta de entrada del colegio, una suerte de mural en donde claramente se ve la figura de alguien con la cara cubierta que sostiene una escopeta y apunta al cielo. Se trata de una imagen que en ese contexto expresa —y (re) afirma— la inversión de la que hemos estado dando cuenta: simbólicamente, de la vida se anuncia la muerte. Quizás, y parafraseando a Foucault (1980), sería preciso también cambiar el régimen económico, político, institucional de la producción de la verdad para que la puerta de entrada de la escuela anunciara la llegada de la vida, de la esperanza y del cambio posible.

El segundo dato relevante se refiere al caso de Juan, en tanto que era inevitable no tomar como una suerte de analizador institucional el hecho de darse un tiro en el corazón, en su escuela llamada *René Favalaro*.¹⁵ Aquí, más por esos misterios de las casualidades que por las variables académicas, los datos e historias se entrecruzan y se mezclan con significantes ligados a decepciones, a la imposibilidad de ser escuchado y a las angustias como formas de encierro que no permiten hallar una salida que no sea la propia muerte; pero también una suerte de responsabilidad colectiva que no sólo atañe a la propia escuela, sino que tiene que ser asumida y transformada por todos nosotros.

14 Véase: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-41678-2004-09-29.html> (consulta: 10 de octubre de 2010).

15 Médico cirujano reconocido mundialmente por haber diseñado la primera técnica de operación cardíaca denominada *bypass*. Desesperado por la crisis argentina y ante los cientos de reclamos en vano efectuados a la dirigencia política para que le abonaran lo adeudado a su Fundación (la cual operaba en forma gratuita para quienes no podían afrontar los costos), decidió suicidarse dándose un tiro en el corazón, el objeto de estudio de toda su vida.

Y el tercer dato (“impresión” o “analizador”) que nos llamó la atención, es que ambos jóvenes tenían quince años de edad, lo cual nos dice “algo” en relación a la edad biológica —adolescencia— pero también nos habla a la luz de los contextos sociales, políticos y culturales en donde crecieron. No creemos “casual”, a su vez, que parte vital de sus vidas se haya desarrollado en un contexto político de despersonalización colectiva y educativa, ligado a los procesos y alcances del neoliberalismo de los años noventa en nuestro contexto latinoamericano. Si hiciéramos brevemente mención a las características más importantes que conformaron los mandatos institucionales en relación al papel constitutivo de la escuela en la formación de la ciudadanía en las últimas décadas, diremos que desde 1984 hasta 1989 —o quizá hasta 1991— se trataba (en Argentina) de una transición hacia la democracia que no logró la modificación plena de las prácticas pre-existentes, heredadas de la formación normalista y cargadas de autoritarismo durante los periodos no constitucionales.

Los noventa, por otra parte, significaron el primer gran intento de transformación de las prácticas educativas tras una década de transición post-proceso militar por medio de la promulgación de la Ley Federal de Educación (24.195), que generó una tensión entre lo que dicha ley declaraba retóricamente en sus fundamentos, y el espacio real que se le concedía a la educación, montada en un discurso de políticas neoliberales en el contexto internacional.

Aunado a lo anterior, quizás sea necesario también aludir a una problemática demasiado frecuente, que es la existencia de hogares que cuentan con armas y a la facilidad con la cual los jóvenes se adueñan de ellas, aspecto que interviene también como una variable fundamental en el ejercicio de estos actos de violencia. Podríamos decir que, cada vez con más frecuencia, un “arma” se constituye como un elemento visibilizado, pero “naturalizado” en la vida de muchos jóvenes.

Una posible reflexión final de lo expresado en el presente trabajo tendría que pasar por subrayar que la propia muerte, cuando llega a las aulas, subvierte los valores institucionales dominantes de un determinado contexto histórico en nuestra sociedad. Sumado a lo anterior, cabe afirmar que las categorías antes planteadas por Jackson (“masa”, “elogio” y “poder”), operan exactamente en forma inversa a la luz de la muerte sobre la vida y expresan, a la vez, una muerte física pero también simbólica la cual necesita ser continuamente abordada, develada en aquello que tiene para decir, con el fin forzoso de aprender de ella para evitar que otros jóvenes pasen por lo mismo.

Es a partir de esta incoherencia, de esta subversión de los valores tradicionales fundantes de la mayoría —por lo menos— de las sociedades del mundo occidental, que vemos que los mandatos institucionales referidos al currículo, a las estrategias docentes o de gestión institucional, comunicacional, etc., se desdibujan y pierden sentido si no contemplan la inclusión de estas nuevas realidades que operan en el mundo social y educativo. A partir de la mirada reconceptualista de los estudios curriculares del siglo XX se puso especial énfasis en develar el currículo como un campo de conocimiento aséptico o ausente de controversia y de confrontación política. Y desafortunadamente esta situación concreta se viene repitiendo (o replicando) en diferentes escenarios locales y latinoamericanos, lo cual hablaría acerca de la necesidad de vislumbrar y llevar adelante una suerte de (neo) reconceptualización del campo curricular en nuestra propia realidad cotidiana, con el fin de mantener en vigencia los principios que le dieron origen a esta corriente histórica y, a la vez, que pueda ser también capaz de incluir variables inherentes a las nuevas realidades que operan en el siglo XXI en los contextos educativos: cuestiones ligadas con la violencia, el multiculturalismo y la discriminación; movimientos sociales y género; o sobre etnias, poder y raza. En síntesis, acerca de cómo la

escuela puede crear y re-crear nuevas políticas de re-distribución y de reconocimiento hacia el otro. Si esto formara parte de nuestro interés constitutivo, se tornaría entonces necesario “interrumpir” instancias de dominación y de opresión sufridas por nuestros jóvenes.

Hicimos hincapié en que lo importante no era considerar estos casos como hechos “aislados”, sino que pudieran servirnos para interrogar qué nos pueden decir en relación a ciertas transformaciones de las condiciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales sufridas, como sociedad, a lo largo de los últimos años en nuestra historia reciente y que han habilitado el ingreso de la “muerte” a nuestras aulas.

Cuestiones inherentes a cómo una sociedad distribuye sus ingresos; contribuye o no a mantener condiciones de igualdad, de equidad, de justicia; a cómo sostiene la educación y a sus docentes: bien remunerados, pero bien formados, con una comunidad comprometida capaz de interactuar y colaborar con el trabajo en la escuela, con canales de comunicación siempre abiertos, con programas institucionales integradores provenientes de todas las esferas políticas y destinados a detectar y singularizar las problemáticas de los niños y adolescentes incluyéndolos en este debate; abrir espacios de discusión entre todos para generar cambios estructurales que nos permitan, por lo menos, intentar, más allá de lo

que les toque vivir fuera de la escuela, que ésta sea un lugar de afirmación de la vida, a pesar de la muerte.

Pero para poder lograr todo esto, para que los factores que intervienen para que las condiciones de las escuelas de Junior y de Juan no sean así, necesitan ser abordadas, como ya dijimos, como problemáticas para ser asumidas, puestas a la luz, con la ayuda y cooperación de toda la comunidad, toda la sociedad, y junto con las personas investidas con la máxima responsabilidad ante el Estado, para asegurarlo.

Si somos capaces de lograr o abrir la discusión en torno a lo aquí trabajado con el fin de intentar alumbrar un camino nuevo para nuestros jóvenes, quizás podamos re-significar la muerte continua a la que aún hoy tantos de ellos siguen expuestos. Habrá que intentar, entonces, que las víctimas del caso de Patagones, o la mirada de la muerte de Juan que pareciera que lo tomó “por sorpresa”, a él y con él, a muchos de nosotros, no hayan sido en vano; que no haya más Juan; más Junior; más víctimas.

¿Podremos hacerlo? Todorov (2007: 311) finaliza su libro preguntándose: “¿Seríamos capaces, llegado el momento, de captar esa mirada, aunque fuera la de un desconocido, y sentirnos conmovidos por ella? Porque de no ser así, pobre del extraño alejado de los suyos...”.

REFERENCIAS

Hemerografía

“Alumno de 15 años mató a tres chicos”, *Radio Salta*, 28 de septiembre de 2004, en: <http://200.58.116.189/~nexo840/noticia.php?idn=26463> (consulta: 30 de septiembre de 2010).

DANDAN, Alejandra (2004, 29 de septiembre), “La venganza de Pantriste”, *El País*, p. 12, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-41678-2004-09-29.html> (consulta: 24 de septiembre de 2010).

DANDAN, Alejandra (2004, 29 de septiembre), “Sangre después del saludo a la bandera”, *El País*, p. 12, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-41678-2004-09-29.html> (consulta: 30 de septiembre de 2010).

MALDONADO, Pablo (2008, 28 de septiembre), “Me gustaría cruzarme con Junior para preguntarle por qué lo hizo”, *Diario Perfil*, en: <http://www.diarioperfil.com.ar/edimp/0299/articulo.php?art=10103&ed=0299> (consulta: 2 de octubre de 2010).

- “Masacre en una escuela”, *La Nación*, 29 de septiembre de 2004, en: <http://www.lanacion.com.ar/640547-masacre-en-una-escuela> (consulta: 2 de octubre de 2010).
- “Masacre en Carmen de Patagones. Informe completo”, *Taringa*, 25 de enero de 2009, en: http://www.taringa.net/posts/info/2058501/Masacre-en-Carmen-de-Patagones_-informe-completo_.html (consulta: 10 de octubre de 2010).
- “Tratan a compañeros del chico que se mató”, *La Nación*, 7 de noviembre de 2009, en: <http://www.lanacion.com.ar/1196138-tratan-a-companeros-del-chico-que-se-mato> (consulta: 10 de octubre de 2010).
- “Un alumno se suicida delante de su profesora y en el aula”, *Papel Digital* (s/f), en: <http://papel-digital.bligoo.com/content/view/653786/Un-alumno-de-14-anos-se-suicida-delante-de-su-profesora-y-en-el-aula.html> (consulta: 10 de octubre de 2010).
- “Un alumno se suicidó en la escuela, delante de su profesora”, *Infobae*, 5 de noviembre de 2009, en: <http://www.infobae.com/notas/482530-Un-alumno-se-suicido-en-la-escuela-delante-de-su-profesora.html> (consulta: 10 de octubre de 2010). Ander-Egg, Ezequiel (2003), *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*, Buenos Aires, Lumen.

Bibliografía

- ANDER-EGG, Ezequiel (2003), *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*, Buenos Aires, Lumen.
- BAJTIN, Mijail (1990), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Madrid, Alianza Universidad.
- BERTAUX, Daniel (1994), *Metodología de investigación cualitativa*, Buenos Aires, IICC/Universidad de Buenos Aires (UBA)-Facultad de Filosofía y Letras.
- BLEICHMAR, Silvia (2008), *Violencia social/violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Noveduc, col. Conjunciones.
- CABALLERO, Zulma (2001), *Discurso pedagógico en tiempo de crisis. Una aproximación a los años 1984-1990*, Rosario, Homo Sapiens.

- DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra Birgnin (2001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de tubulencia*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- FOUCAULT, Michel (1980), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (2002), *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GIMENO Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (coords.) (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- GVIRTZ, Silvina, Silvia Grimberg y Victoria Abregú (2007), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Aique.
- HUEBNER, Dwayne (1983), “El estado moribundo del currículum”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 210-223.
- JACKSON, Phillip (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- KAES, Rene (2002), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.
- KAPLAN, Carina (dir.) (2006), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KEMMIS, Stephen (1993), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- LEVINAS, Emanuel (1993), *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre Textos.
- OSORIO, Fernando (2008), *Violencia en las escuelas, un análisis desde la subjetividad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PINAR, William (1983), “La reconceptualización en los estudios del currículum”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 231-241.
- VASILACHIS de Gialdino, Irene (1992), *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- SCHAWB, Joseph (1983), “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 197-209.
- TODOROV, Tzvetan (2007), *Frente al límite*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ZERBINO, Mario (2004), *Canibalismo y violencia*, Buenos Aires, El Zorzal.

D O C U M E N T O S



Ecós de la primera Feria del Libro del Palacio de Minería y el proyecto editorial vasconcelista

RENATE MARSISKE*

INTRODUCCIÓN

Para los intelectuales, escritores, maestros y estudiantes mexicanos el principal evento del año 1924 fue, sin duda, la apertura de la Primera Feria del Libro, organizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Palacio de Minería. La convocatoria fue firmada por el secretario de Educación Pública, Bernardo J. Gastelum, el 4 de agosto de 1924, y la Feria se llevó a cabo del 1 al 10 de noviembre del mismo año.

Nos parece importante resaltar los orígenes de este gran evento que ha permanecido en el tiempo y en el mismo lugar por casi 90 años. José Vasconcelos ya no estuvo presente porque había renunciado a la titularidad de la SEP el 1 de julio de 1924, oficialmente para competir por la gubernatura del estado de Oaxaca, pero realmente por sus diferencias con el presidente Álvaro Obregón. El mérito de la organización de este evento se le atribuyó entonces a Jaime Torres Bodet, jefe del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría. Sin embargo, no cabe ninguna duda de que organizar por primera vez una Feria del Libro en México sólo podía haberse llevado a cabo por la especial insistencia de Vasconcelos en la publicación y distribución de libros dentro del proyecto general de educación que él impulsó para todos los mexicanos, incluso a pesar de las críticas que se hicieron a lo largo de los cuatro años que estuvo al mando de la educación en México.

Hoy en día nadie dudaría de la importancia de la labor educativa de José Vasconcelos, pero en sus tiempos tenía tanto seguidores como detractores, sobre todo en lo que se refería a la orientación de los contenidos de su labor editorial. Vasconcelos era una persona por demás carismática y contradictoria, que gozaba de gran estima en los demás países latinoamericanos, y que supo aplicar sin demora su proyecto educativo, lo que contribuyó también a agenciarse muchos enemigos.

Los años veinte del siglo pasado en México son los años inmediatos después de la fase violenta de la Revolución Mexicana, y son también los años de la fundación de muchas de las instituciones que siguen existiendo hasta hoy en día. En el ámbito educativo, la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 fue el hecho de mayor impacto junto con la labor de José Vasconcelos en todos los ámbitos de la educación en México: de mediados de 1920 a mediados de 1921 como rector de la Universidad Nacional, y a partir de entonces como fundador y primer secretario de Educación Pública. Los años de 1920 a 1924 son “los años del águila”, como los define Claude Fell (1989). No se puede separar su labor como rector de sus acciones como secretario de Educación Pública, ya que él fue durante estos cuatro años el máximo dirigente de la educación mexicana y su influencia se extendió por muchos años más, quizás hasta hoy, a pesar de que vivimos en circunstancias completamente diferentes.

* Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM. CE: marsiske@unam.mx

Son también los años del despertar editorial en México, los inicios de la labor editorial en gran escala; ya no sólo se imprimirían lujosos libros, de muy pocos títulos, y que eran los mismos que se editaban desde los inicios de la época colonial, sino que se empezó a hacer una labor editorial para la población mexicana en general a la par de la alfabetización de adultos y niños. También ayudaron los avances tecnológicos: gracias a las nuevas máquinas impresoras los libros se habían abaratado y los tirajes eran cada vez mayores; además, la instalación de luz eléctrica en el centro de la Ciudad de México permitía ahora leer en la noche.

Entre los principales intereses de Vasconcelos se encontraba la impresión y difusión de libros y revistas y la construcción de bibliotecas, es decir, proporcionar a la población en general material de lectura a bajo costo o gratuitamente, además, desde luego, de la alfabetización, una labor gigantesca en un país donde 80 por ciento de la población no sabía leer ni escribir.¹

El hecho que nos ocupa aquí, la primera Feria del Libro en el Palacio de Minería, sólo se puede entender dentro de este ambiente de fervor revolucionario y de entusiasmo en espera de una nueva era histórica que transformaría a México en una nación moderna y progresista. Vasconcelos fue uno de los impulsores más destacados de este proyecto, además de que supo involucrar a los grupos intelectuales de la época en esta tarea. En este trabajo no se pretende solamente ofrecer una crónica de la Primera Feria del Libro, sino, sobre todo, explicar su importancia en el

contexto de la labor de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, aunque ni en las crónicas de periódicos y revistas alusivas a la Feria, ni en los respectivos discursos, se menciona la importancia de su trabajo y de su persona.

Otro hecho que llama la atención del contexto de inauguración de la Feria es la insistencia que se hizo en esas mismas fuentes de la labor de los obreros de la industria de las imprentas, lo cual tenía el propósito de destacar el sentir revolucionario de la época. Según las crónicas, la Feria no era un evento solamente para intelectuales y artistas, sino también para el pueblo y su clase obrera, la que por medio de su trabajo manual había hecho posible una exposición de este tipo.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE JOSÉ VASCONCELOS

Fue durante el gobierno de Álvaro Obregón cuando se realizó la gran obra educativa vasconcelista que sentó las bases institucionales para el desarrollo del futuro de la educación en México. El artículo 3 de la nueva Constitución de 1917, que garantiza a todos los mexicanos una educación gratuita, libre y laica, había llevado a la municipalización de la educación al suprimir la antigua Secretaría de Instrucción Pública, de manera que cada municipio mantenía la cantidad de escuelas que podía o quería con una orientación de lo más diversa. El resultado era, por supuesto, un completo caos del sistema educativo mexicano; además, los municipios carecían de fondos para atender las necesidades escolares y, sobre

1 Aunque las cifras del analfabetismo en México en estos años no son uniformes, todos los autores coinciden en que era más o menos el 80 por ciento de la población. Claude Fell explica, para el año 1919, los detalles y diferencias por estados federados (Fell, 1989: 661): 91 por ciento en Chiapas, 88 por ciento en Oaxaca, 90 por ciento en Guerrero, 82 por ciento en el Estado de México, 47 por ciento en el DF. Carmen Ramos (1993: 305) completa estas cifras para el año 1912: 65 por ciento en Nuevo León, 72 por ciento en Tamaulipas, 74 por ciento en Zacatecas, 54 por ciento en Colima. Según la autora antes mencionada, Alberto J. Pani, subsecretario de Instrucción Pública en el gobierno de Francisco Madero afirmó en su folleto "La instrucción rudimentaria en la República", publicado en 1912, que de una población total de 15 millones 139 mil 855 personas, 10 millones 324 mil 484 eran analfabetas. Gregorio Torres Quintero, quien había sido secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria y jefe de la sección de Educación Primaria de la misma secretaría rebatió estas cifras en 1913 en el Primer Congreso Científico Mexicano, afirmando que 11 millones 750 mil 696 personas de una población total de 15 millones 103 mil 542 eran analfabetas.

todo, para pagar los sueldos de los maestros. Se empezó entonces a vislumbrar una solución cuando el presidente interino, Adolfo de la Huerta, nombró a José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional, el 4 de junio de 1920; éste era entonces el puesto más alto de la jerarquía del sistema educativo mexicano por la falta de una institución coordinadora mayor. El nuevo rector tenía una visión global de los problemas que aquejaban a la educación en México; desde su punto de vista la educación indígena, la educación rural, la educación técnica, la creación de bibliotecas, la publicación de libros populares, etcétera, tenían que ser parte de un mismo proyecto educativo. Pero también sabía que lo más importante en ese momento era una reforma constitucional que permitiera la fundación de una institución que pudiese encaminar un desarrollo equilibrado del sistema educativo, y que emprendiera la tarea de alfabetizar al pueblo de México.

Fue así que desde la universidad empezó a organizar una campaña de alfabetización que abarcaría a todo el país y que tendría matices de una cruzada laica; mediante la campaña se hacía un llamado a todos los ciudadanos que supieran leer y escribir para convertirse en profesores honorarios. Para lograr su propósito de involucrar a la mayor cantidad de gente en la campaña, Vasconcelos utilizó todos los recursos a su alcance: viajó por muchos estados de la República para motivar a todos a participar en esta gran obra y tocó el lado emocional de la población para garantizar el éxito. Se adelantó a la estructura legal e institucional extendiendo la campaña de alfabetización a todo el país, convencido de que esto evidenciaría las bondades de una acción educativa de alcance nacional. Y así fue: el aparato estatal, desde el presidente de la República hasta los presidentes municipales, se pronunciaron a favor de una federalización de la educación en México. De esta manera, en 1921 se reformó la Constitución, se creó la Secretaría de Educación Pública, se nombró a su promotor como primer titular de esta nueva dependencia y se le otorgó un presupuesto

sin precedente para convertir a la educación en la tarea más importante del gobierno. La estructura de la Secretaría reflejaba las preocupaciones educativas primordiales del momento: estaba conformada por el Departamento Escolar, el de Biblioteca y Archivo, y el de Bellas Artes; más tarde se agregaron los departamentos de Cultura Indígena y de Alfabetización.

Para remediar el grave problema del analfabetismo y del aislamiento de los poblados en México, Vasconcelos creó las misiones culturales y después las casas del pueblo. Las misiones culturales se componían de grupos de maestros, especialistas en problemas agrarios y personas diversas que recorrían el país, poblado por poblado, para escoger en cada lugar a la persona adecuada para que organizara la escuela rural y asumiera el papel de maestro, apoyado por las publicaciones de libros y revistas que les entregaba la SEP. El maestro y la escuela se convertían así en los únicos agentes del nuevo régimen en las comunidades, y los únicos que podían difundir la ideología de la Revolución mexicana. El mensaje nacionalista se hizo llegar a los niños y a sus padres en las fiestas escolares por medio del canto, el baile y la declamación, además de que desde entonces comenzaron a llevarse a cabo en todas las escuelas las ceremonias de saludo a la bandera.

Pero el nuevo secretario no sólo se ocupó de la campaña de alfabetización, de la labor editorial, del establecimiento de bibliotecas y de la construcción de escuelas en los lugares más remotos del país, sino también de las cuestiones prácticas del quehacer educativo, como los sueldos de los profesores, los horarios de las escuelas y las bases legales de su quehacer, es decir, de los reglamentos de las escuelas y de la propia secretaría.

Vasconcelos estaba seguro de que el único camino que tenía México para lograr el estatus de nación capitalista moderna era incorporar al pueblo, y muy especialmente a los indígenas, a la civilización moderna, lo cual sólo podría lograrse por medio de la educación. Para él, el México del futuro sería un país de

mestizos, en su mayoría de clase media, con una cultura propiamente mexicana, que no sería una copia de la cultura americano-europeizante o hispánica.

En estos años en que toda América Latina miraba hacia México, el país de la Revolución y de un proyecto educativo nuevo y pujante, la Feria del Libro subrayaría esta nueva política y sería el escaparate de la labor cultural mexicana frente a los intelectuales y los gobiernos latinoamericanos. Vasconcelos fomentó estas relaciones con los demás países del continente por medio de intercambios de estudiantes, publicaciones e invitaciones a connotadas personalidades, como Gabriela Mistral, quien vivió en México de julio de 1922 a julio de 1924. Desde que llegó a México, la poeta trabajó intensamente apoyando a las escuelas rurales y las misiones culturales por medio de visitas y conferencias, así como preparando textos para su publicación en el Departamento Editorial de la SEP.

Por otro lado, Vasconcelos fomentó también las relaciones de México con Estados Unidos por medio del envío de personas a las universidades de ese país para dar conferencias sobre el despertar cultural mexicano; también se invitaba con mucho éxito a profesores de Estados Unidos a seguir los cursos de español y cultura e historia de México en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional. Así, por medio de acciones culturales como éstas, Vasconcelos logró sacar a México del aislamiento internacional en el que había quedado sumido como resultado de la Revolución mexicana.

LOS PROBLEMAS DE LA EDICIÓN DE LIBROS EN MÉXICO

Para entender los problemas específicos del mercado del libro mexicano entre 1920 y 1924 —y con ello la importancia de la labor de José Vasconcelos en este campo— hay que considerarlos en el contexto continental y consultar a algunos comentaristas de la época que

abordaron el tema en varios periódicos y en la revista *El Libro y el Pueblo*, editado por la SEP. Entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera década del XX el mercado del libro en Hispanoamérica estaba dominado de manera desordenada por Francia, España y Estados Unidos. Los libros franceses eran los que gozaban de mayor popularidad, tanto en el campo literario como en el científico y técnico; en las universidades se utilizaban textos franceses o traducciones francesas de autores alemanes, ingleses o italianos, muchas veces de muy mala calidad. “La explotación comercial no estuvo nunca sustentada por un desarrollo paralelo del estudio de los pueblos hispanoamericanos por parte de los que aspiraban a venderles mercancías... Todo libro, en suma, era bueno para vendérselo a Suramérica, y Suramérica estuvo comprándolos dócilmente hasta hace poco” escribió el crítico venezolano Jesús Semprúm en 1922 en su artículo “El libro en América”, publicado en el tomo 9 de *El Libro y el Pueblo* (Semprúm, citado en Fell, 1989: 480). Todos los colaboradores de la revista coincidían en que a pesar del problema tan grande del analfabetismo, había en Iberoamérica una gran sed de cultura y con ello un creciente mercado para la venta de libros. Los problemas más frecuentes mencionados eran:

- la concentración en manos de libreros españoles y franceses de las 23 librerías más grandes de la Ciudad de México;
- en lo que concierne a la novela, el tiraje era muy bajo: la demanda para todo el continente era de entre mil y 2 mil ejemplares, que correspondía a la mitad del tiraje total de una obra hecha en Madrid o en Barcelona;
- la falta de promoción de los buenos novelistas españoles, lo que permitía que autores locales mediocres dominaran el mercado;
- los autores no tenían ningún tipo de defensa frente a los abusos, los juicios

arbitrarios y la ineptitud de los editores y libreros;

- la población no estaba informada sobre las nuevas publicaciones;
- los catálogos de las bibliotecas eran muy pobres;
- la dificultad de comunicación entre los diferentes países latinoamericanos;
- la dominación del mercado del libro por españoles, franceses y estadounidenses tenía como consecuencia la falta de adecuación del libro al contexto de los países latinoamericanos;
- los libros importados estaban plagados de juicios morales y de prejuicios sobre los “salvajes”;
- el papel para la impresión de libros era muy caro en este continente, y con ello el precio de los libros;
- el público no compraba los libros “serios” escritos por latinoamericanos; tenían que ser de autores extranjeros.

Las propuestas de este autor venezolano fueron:

- que el gobierno español estableciera en América almacenes y librerías oficiales para obligar a los libreros a reducir los precios;
- España debería poner en práctica una política de calidad y abstenerse de inundar América con obras mediocres;
- instaurar un verdadero intercambio, es decir, sería necesario que el libro hispanoamericano tuviese una difusión seria en España;
- en mayo de 1923 se constituyó en Madrid la Liga de Escritores de España y América para elaborar un estatuto de la propiedad literaria favorable a los autores;
- crear una casa editorial de Hispanoamérica;
- tomar como ejemplo el éxito de la colección Cultura Argentina, dirigido por

José Ingenieros, que publicaba con regularidad ensayos de política, economía, historia y sociología sobre problemas de la región del Río de la Plata (Fell, 1989).

Todos estos problemas también se hacían notar en el mercado de los libros en México y explican en parte la debilidad del mercado editorial mexicano de esta época, una y otra vez discutido en los periódicos de estos años. Juan B. Iguínez, subdirector de la Biblioteca Nacional, señaló en un artículo periodístico del 7 de junio de 1923 en *El Universal Ilustrado* (Jiménez, 1923: 20), una serie de elementos técnicos y sociales que dificultaban la edición y difusión de los libros en México: la elevada tasa de analfabetismo, la total ausencia de producción en ciertos sectores especializados (ciencia y tecnología), la necesidad de comprar en el extranjero todo el material de imprenta, la debilidad de los tirajes (los más importantes no excedían los 2 mil ejemplares), el alto costo de la impresión (tres o cuatro veces mayor que en España), la mala difusión y la ausencia de publicidad, y las ediciones “de cortesía” o de coyuntura, a menudo de “obras mediocres”.

La industria editorial mexicana, pública y privada, tenía que recurrir a España y, sobre todo, a Estados Unidos, para obtener obras indispensables y modernas en el terreno de los libros técnicos y especializados; Nueva York desempeñaba un papel cada vez más importante en este campo. Decía Rafael Heliodoro Valle, encargado de los asuntos bibliográficos del Departamento Editorial de la SEP, en octubre de 1922:

Pudiera decirse que Nueva York es nuestra “clearing house”, de la que recibimos libros hispanoamericanos que no nos pueden llegar de otro modo. Para que un autor mexicano sea conocido con puntualidad y buena propaganda en las capitales centro y sudamericanas y en las antillanas, es preciso que se edite en Madrid (Valle, 1922: 338).

A pesar de la urgente necesidad en este campo, la falta de libros especializados no se subsanó durante el tiempo de Vasconcelos: los libros anunciados por él en enero de 1921 (un tratado de higiene, seis tratados industriales y seis de industrias agrícolas, además de tres obras sobre la organización de sindicatos y cooperativas, una historia de México y una de Hispanoamérica), nunca fueron impresos.

LA LABOR DEL DEPARTAMENTO EDITORIAL DE LA SEP Y LA MULTIPLICACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS

Dentro de este panorama tan desolador de la industria editorial mexicana a principios de los años veinte, la labor emprendida por Vasconcelos representó un enorme impulso en este campo. A partir de 1921 se publicaron, aparte de los famosos *Clásicos*, manuales escolares para todos los niveles de educación. Del *Libro nacional de escritura-lectura* destinado a los alumnos de primaria se repartieron un millón de ejemplares en todo el país; de la reimpresión de la *Historia patria* de Justo Sierra se repartieron 100 mil ejemplares. Se publicaron tratados de metodología del dibujo, la topografía y algunas técnicas industriales para los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria. Además se imprimieron, en 1923, la antología de Gabriela Mistral *Lecturas para mujeres* y las revistas *El Maestro*, *El Libro y el Pueblo*, los *Anales del Museo Nacional de Arqueología e Historia y etnografía*; de agosto de 1920 a diciembre de 1921 se publicaron también siete números del *Boletín de la Universidad*, y entre 1922 y 1924 cinco números del *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. Era obvio que el interés de Vasconcelos se centraba en la publicación de obras “para ennoblecer el espíritu”, y no tanto en obras de interés social o de tecnología. Tampoco se dio mayor importancia a libros

de autores mexicanos o iberoamericanos del siglo XIX.

Desde enero de 1921, siendo Vasconcelos rector de la Universidad Nacional, comenzó con su plan de publicación de los clásicos.² Él elegía los autores y supervisaba su edición; la labor editorial estaba en manos de Julio Torri. Entre los autores seleccionados estaban Homero, Esquilo y otros autores clásicos griegos; también Dante, Shakespeare, Lope de Vega, Calderón, Cervantes, Justo Sierra, Goethe, Tolstoi, Ibsen, Romain Rolland y Bernard Shaw. Alentar al pueblo a leer estos libros significaba una labor sistemática de traducción, ya que hasta ese momento sólo se podían leer en idiomas extranjeros. Además, así se pretendía evitar que los alfabetizados volvieran a caer en el analfabetismo funcional por falta de material de lectura o que leyeran textos banales que se distribuían masivamente; por otro lado, de esta manera se estaría respondiendo a las necesidades culturales y a la sed de conocimientos que manifestaba la población en general. Los 17 “libros fundamentales” publicados fueron los siguientes:

Homero, *La Iliada* (2 vol.), *La Odisea*
 Esquilo, *Tragedias*
 Eurípides, *Tragedias*
 Dante, *La divina comedia*
 Platón, *Diálogos* (3 vol.)
 Plutarco, *Vidas paralelas* (2 vol.), los *Evangelios*
 Romain Rolland, *Vidas ejemplares*
 Plotino, las *Enéadas* (selección)
 Tolstoi, *Cuentos escogidos*
 Tagore, *Obras escogidas*
 Goethe, *Fausto*

De los clásicos se repartieron entre 130 y 140 mil ejemplares entre julio de 1921 y septiembre de 1924 a todas las bibliotecas del país y a distintos países latinoamericanos; esta

2 Cada libro se encuadernaba en tela verde, con un tiraje de 20 a 25 mil ejemplares y un costo de 94 centavos el ejemplar, para poderlo vender en un peso. Cada volumen iba ilustrado por viñetas grabadas al principio y al final de cada capítulo. En general, cada libro era precedido por un estudio que lo situaba en su época y explicaba su sentido, muchos de ellos de autores traducidos del inglés, francés o italiano, o también de autores mexicanos.

cantidad era menor que el tiraje, de manera que quedaban libros para su futura distribución. Tres libros estaban en prensa en el momento que Vasconcelos dejó la secretaría, pero ya no fueron publicados: un tomo de obras de Lope de Vega, una Antología Iberoamericana y un Romancero. Deberían haberse publicado después obras de Calderón, Shakespeare, Ibsen y Bernard Shaw.

Es de destacar igualmente la labor de edición de revistas en estos años y la multiplicación de bibliotecas.³ Si en el centro de la labor educativa de Vasconcelos se encontraba la impresión de libros, igualmente se preocupó por la difusión y distribución de libros por medio de bibliotecas públicas. En la misma situación deplorable en que se encontraba la edición de libros en 1920 se encontraban las escasas bibliotecas. En varios artículos aparecidos en *El Heraldo de México* de mayo y junio de 1919 señalaba Martín Luis Guzmán, refiriéndose a la Biblioteca Nacional, que ésta no poseía ningún catálogo completo de los 500 mil libros en su haber, que los volúmenes estaban apilados en completo desorden, que el departamento de revistas y periódicos estaba desorganizado, que la Escuela de Bibliotecarios y Archivistas había sido cerrada por falta de presupuesto y que los fondos destinados a la compra de libros eran casi inexistentes. Antes de 1920 existían en México 39 bibliotecas que guardaban libros que no se podían consultar. En enero de 1921 se fundó la Dirección de Bibliotecas Populares y entre enero y julio del mismo año se abrieron 165 pequeñas bibliotecas en el país y se distribuyeron 13 mil 362 volúmenes, según el *Boletín de la SEP* de 1923. Se crearon bibliotecas públicas, obreras, escolares, para niños y también bibliotecas ambulantes, como complemento indispensable de las escuelas, como freno al analfabetismo funcional y para que los libros llegaran hasta el último rincón del país.

Desde antes de iniciar esta gigantesca labor editorial, y a pesar de sus logros en sólo cuatro años, cuando todo era apenas el anuncio de un plan (octubre de 1920), ya había vehementes reacciones hostiles de algunos diputados en los debates de la Cámara (enero de 1921):

Se reprochó a Vasconcelos el despilfarro de fondos públicos, la imposición de criterios culturales no populares, una actitud considerada como despreciativa ante las verdaderas necesidades del pueblo, la publicación de obras de difícil lectura, históricamente anacrónicas y carentes de aplicación práctica inmediata (Fell, 1989: 490).

Según este razonamiento, en un país revolucionario se necesitaban más bien manuales escolares y material simple de lectura para acompañar la alfabetización, especialmente sobre temas mexicanos, para los lectores mexicanos, y no libros para una ínfima minoría. En su autobiografía, Jaime Torres Bodet explica cómo se intensificaron estos ataques a finales de 1923 tras la publicación de las *Enéadas* de Plotino. En un editorial de *El Demócrata*, cuyo director era Vito Alessio Robles, se pedía la suspensión de la edición de los clásicos. Las discusiones alrededor de esta labor editorial recuerdan el debate sobre la importancia de la Universidad Nacional —y en especial de su Facultad de Filosofía y Letras— a principios del gobierno de Plutarco Elías Calles, en 1924: ¿por qué mantener una Universidad y una facultad donde no se enseñaba nada útil, o un proyecto editorial dirigido a sólo un par de personas cultas en un país con una urgente necesidad de alfabetizar a las masas de mexicanos?

Fue sobre todo por las publicaciones que se distribuyeron en Argentina, Chile y otros países latinoamericanos por lo que allí la

3 Más información y una descripción detallada de la publicación de revistas y de sus contenidos se encuentra en el libro de Claude Fell (1989), igual que las estadísticas del número de bibliotecas en 1920, casi todas concentradas en la Ciudad de México. Igualmente hay estadísticas sobre la creación de bibliotecas en todo el país entre 1921 y 1924 y la cantidad de libros distribuidos.

labor editorial de Vasconcelos fue motivo de elogio, tanto que incluso se llamaba a imitarla, calificándola como popular y universal. Las restricciones del presupuesto a partir de 1924, la ausencia de Vasconcelos y la nueva política educativa de Calles, aparte del clima de hostilidad casi general de la prensa capitalina, acabaron con todos estos proyectos.

La animadversión contra Vasconcelos se notaba también en las publicaciones periodísticas que se refirieron a la Feria del Libro: ni en el discurso de apertura de la Feria, ni en las publicaciones sobre la misma se mencionó su nombre, a pesar de que era la culminación de su labor al frente de la Secretaría de Educación Pública.

LA FERIA DEL LIBRO

La Feria del Libro del Palacio de Minería (la edificación es propiedad de la Secretaría de Educación Pública), es una muestra del enorme esfuerzo editorial, expuesto en conjunto por primera vez en México, aunque para entonces Vasconcelos ya se dedicaba a otras empresas políticas. La Feria tuvo lugar gracias a la intervención de dos de sus excolaboradores, quienes compartían el espíritu vasconcelista: Jaime Torres Bodet y Julio Torri,

...para promover el conocimiento recíproco de la producción editorial de la República, facilitar el comercio del libro hoy entorpecido por la falta de propaganda, estimular la concurrencia de los editores extranjeros al mercado del país, alentar el arte de la imprenta y la decoración del libro, honrándolo por ser el más eficiente vehículo de cultura y de humanidad, y, además, para propagar el afán de la buena lectura, tan descuidada entre nosotros... (*Boletín de la SEP*, 1924: 297).

Estas fueron las palabras mediante las cuales el sucesor de Vasconcelos en la Secretaría

de Educación Pública, Bernardo J. Gastélum, convocaba a la Feria del Libro y Exposición de Artes Gráficas el 4 de agosto de 1924, organizada por un Comité Ejecutivo designado por esa Secretaría. Éste se había constituido por dos miembros de la SEP, dos representantes de la Unión de Industriales de Artes Gráficas, un representante de los librereros de la capital y un representante de los periódicos diarios.

La Feria no sólo reunió a intelectuales y artistas, pues al exponer también la maquinaria de las imprentas se constituyó también como una feria de los obreros y del trabajo manual que había detrás de la impresión de cada libro; esto lo hizo patente más tarde el propio Gastélum en su discurso de inauguración de la Feria, y fue divulgado ampliamente en las notas periodísticas y en las memorias del evento. El periódico *Excelsior* del 1 de noviembre de 1924 publicaba al respecto:

Los obreros ratificarán su prestigio. Y aquellos, los que tienen “manchadas sus manos, pero con la tinta de sus versos inmortales”... se confundirán en la feria con los linotipistas, los grabadores, los dibujantes, los encuadernadores, todos los artistas que contribuyen a enriquecer el trabajo espiritual con las galas del trabajo manual (p. 1).

En la convocatoria se asentaba que podrían tomar parte en la Feria todos los librereros y editores de la república mexicana, los editores del exterior que estuvieran representados en México, los librereros de viejo y anticuarios, los comerciantes y fabricantes de papel, maquinaria y accesorios de la artes gráficas; los impresores, fotograbadores, fotógrafos, pintores e ilustradores de libros; las casas productoras de música impresa, cartas geográficas y material escolar, siempre y cuando se hubieran inscrito a más tardar el último día de septiembre. La Feria estaría abierta de las 9 a las 21 horas y su entrada sería gratuita.

Para ello, la SEP daría las siguientes facilidades:

- a) asumir los gastos de adaptación y alumbrado del sitio elegido dentro de la Feria;
- b) permitir el libre comercio de las mercancías expuestas;
- c) facilitar pasajes de ida y vuelta desde los lugares de procedencia de los expositores a la Ciudad de México;
- d) eximir de porte y cuotas de flete los bultos que llegaran de los estados de la Republica;
- e) contribuir con programas especiales de conferencias, conciertos, lecturas y espectáculos artísticos para mantener el interés y el atractivo necesario para el éxito de la Feria;
- f) abrir concursos de habilidad, rapidez y limpieza en trabajos de linotipia, fotograbado, composición y formación, entre otros, para los obreros mexicanos del ramo de artes gráficas;
- g) conceder medallas y diplomas honoríficos a las empresas o personas propietarias del mejor lote de trabajos presentados en cada una de las secciones de la Feria.

Constaría de las siguientes secciones:

- a) Feria del Libro: exposición y venta de libros, música impresa, mapas y material escolar, a cargo de las librerías y casas editoras mexicanas y extranjeras.
- b) Exposición del Libro Mexicano Antiguo y Raro, desde los códices hasta nuestros días: una feria anticuaría.
- c) Exposición de los ilustradores y los decoradores del libro, exposición de carteles para anuncios.
- d) Exposición de la cultura popular, en dos secciones: publicaciones y producciones artísticas del pueblo, como calendarios, corridos, canciones, grabados, dibujos y la sección de libros infantiles.
- e) Exposición especial de fotografía y técnicas de artes gráficas, para dar a

conocer el funcionamiento de la maquinaria moderna de impresión.

Al mismo tiempo, otro de los departamentos de la SEP, el de Bellas Artes, convocó a dibujantes, pintores, grabadores e impresores nacionales y extranjeros residentes en el país a los concursos *ex-libris* del Departamento de Bibliotecas, de ilustración de libros, carátulas y pastas, tricromía, grabados en madera y carteles anunciadores como parte de la Feria, con especificaciones para cada premio, que consistía, para cada categoría, en un viaje de un mes a Alemania para perfeccionar sus conocimientos.

El Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública, a su vez, convocó a todos los impresores del país que tenían prensas u otras máquinas o útiles de imprenta anteriores al siglo XIX para contribuir a una exposición cronológica sobre el arte y la industria de imprimir.

Semanas antes de la inauguración aparecieron en periódicos como *El Universal* y *Excelsior* largos artículos sobre la importancia del evento por venir:

Más pronto tendrá el modesto lector mexicano días de especial regocijo. La Feria del Libro será la fiesta del aficionado a la lectura, quien podrá decir sin rubor, en alta voz y hasta con un leve orgullo: “Hoy es la fiesta del libro, por consiguiente, mi fiesta”. ¡Qué íntima satisfacción experimentará al recorrer los salones donde los libros se ofrecerán en nueva ordenada distribución, ocupando un primer término en la atención de los simples espectadores! Cada reflexión, cada elogioso juicio que los libros susciten, los sentirá como dirigidos a algo propio (*Boletín de la SEP*, 1924: 344).

Algunos periodistas hicieron hincapié en varias ocasiones en que en otras capitales del mundo, sobre todo en París, era frecuente que se diera este tipo de ferias, en donde el bibliófilo podía encontrar “libros que podrá mover,

revisar y, a menudo, leer a su antojo, sin que el librero lo interrumpa, sin que el librero desconfíe de él. En otras naciones —¿por qué no decirlo?— el lector sabe respetarse a sí mismo” (*Boletín de la SEP*, 1924: 343). Por otro lado, insistían en subrayar que una Feria del Libro no era lo mismo que una librería, ya que en México normalmente un librero quería vender libros sin enseñarlos y sin permitir que el amante de los libros pudiera hurgar en los anaqueles y estantes para encontrar lo que buscaba o lo que quería ver. Una vez inaugurada la Feria, podemos leer en el periódico *Excelsior* del 3 de noviembre de 1924:

El libro, como las hadas de los cuentos de la puericia, posee lazos invisibles y sutiles con que ata nuestros corazones y los subyuga para siempre. En los instantes de desaliento, cuando en vano buscamos un amigo verdadero que aporte un lenitivo a nuestra desazón, acudimos al libro predilecto, que hemos leído repetidas ocasiones y que no obstante nos parece nuevo ¡tanto así es el poder del pensamiento (p. 5).

Para este gran evento se inscribieron todas las compañías y personas que tenían que ver con la producción y distribución de libros, o que estaban relacionados con las artes gráficas: librerías, como la Librería Herrero, la Librería Porrúa, la Franco-Americana, la Alemana, la Librería Fausto, la Librería Cultura y El Libro Francés; editoras como la Nacional Editora “Águilas”; compañías productoras de papel como la Loreto, la American Writing Paper, la Nacional Paper & Type y las fábricas de papel de San Rafael; periódicos como *El Universal* y *Excelsior*; compañías productoras de maquinaria de imprenta y máquinas cosedoras de libros, como La Helvetia, para exponer en la planta baja y la planta alta del patio central del Palacio de Minería. Por supuesto, también estaban presentes las instituciones oficiales, como los Talleres Gráficos de la Nación, que desde el 13 de enero de 1921 dependían de la

Universidad Nacional; la imprenta del Museo Nacional; el Departamento de Bellas Artes de la SEP y el Departamento Editorial de la misma secretaría; y la Dirección de Estudios Biológicos de la Secretaría de Agricultura. Muchos de estos *stands* o “lotes” se pueden admirar en las fotos que se reproducen en la memoria de la Feria en el *Boletín de la SEP*, tomo III, núm. 7, 1924.

Finalmente, a las 11 horas del sábado 1 de noviembre de 1924 se inauguró la Feria del Libro en el Palacio de Minería, ubicado en la primera calle de Tacuba, con la asistencia del presidente de la República, Álvaro Obregón; el discurso de apertura estuvo a cargo del secretario de Educación Pública, Dr. Bernardo J. Gastélum, quien hizo referencia a la historia del libro y de la imprenta en la época colonial, subrayando que esta Feria era la primera en Iberoamérica, como había habido en México la primera imprenta y la primera escuela, y donde se habían editado los primeros libros de América; también anunció el tema del discurso: el libro y el obrero como los dos factores que más habían contribuido al des-entramamiento de la mentalidad humana. Al respecto afirmó: “la difusión del libro hará la educación del país libre de los errores del pasado” ya que “ningún esfuerzo, ningún mito, ningún sistema político podrá hacer nunca lo que el libro” (*Boletín de la SEP*, 1924: 324, 325). Para evitar cualquier crítica acerca de que el evento era elitista y superfluo en un país de analfabetas, elogió la labor del obrero “que da la sensación de la vida y cuya fuerza se encuentra en todas sus creaciones”. El secretario también hizo alusión al protestantismo y a Lutero como fundador de la Reforma; con estas palabras ya se anunciaba el nuevo discurso político referente a la educación, impregnado por las ideas protestantes de Moisés Sáenz, subsecretario de Educación Pública durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y nuevo ideólogo de la educación en México. Así, al humanismo cristiano de José Vasconcelos seguiría el pragmatismo

protestante de tipo estadounidense en la educación mexicana.⁴

Al final el secretario se dirigió directamente al presidente, haciendo alusión a que su mandato estaba por terminar:

Habéis sido en la historia militar del país el soldado de la constante victoria y si por esto solo tenéis derecho a ser recordado como una figura viril y heroica, ésta se agiganta cuando vuestra actividad fue aplicada en hacer la difusión de la cultura que ha de dar origen a una nueva vida que superará en contenido y amplitud a la anterior. Que vuestro prestigio al que trae el próximo Gobierno de la República haga porque continúe esta labor que con el tiempo será la más eficaz para unir a las almas y elevarlas a la cima desde donde pueden hacerse solubles los más difíciles problemas (*Boletín de la SEP*, 1924: 326).

En el programa del evento, que comprendió del 1 al 9 de noviembre, podemos apreciar que era mucho más que una simple exposición de libros: después de la solemne inauguración a las 11 de la mañana, acompañada por música de Manuel M. Ponce, Mendelssohn y Saint-Saens y finalizada con el himno nacional, todas las tardes se ofrecieron conferencias, como “Las bibliotecas de México”, de Juan B. Iguíniz; “La imprenta y la Inquisición en el siglo XVI”, por Alberto María Carreño; “Los modernos *ex-libris* mexicanos”, por Francisco Monterde García Icazbalceta; “La novela corta en México”, por Francisco Carreño; y “La labor de la Secretaría de Educación Pública”, por Juana

Manrique de Lara. Además se presentaron lecturas de libros o de poemas, como la de *Finales*, libro inédito de Francisco Monterde García Icazbalceta; también se hicieron lecturas de *Cuauhtémoc*, drama inédito de Joaquín Méndez Rivas; de *Las señales furtivas* de Enrique González Martínez, también inédito, y leído por Xavier Villaurrutia; del poema “El trompo de siete colores”, de Bernardo Ortiz de Montellano; y de un libro póstumo de Jesús T. Acevedo, leído por Genaro Estrada. Durante la semana de la Feria también se presentaron grupos de música clásica, de canto y de música sacra para hacerla atractiva; todo ello la convirtió en un evento cultural de primer orden.

En el *stand* de Bellas Artes se podía admirar, entre otras obras de arte, una colección de grabados en madera y fotografías de Tina Modotti y Paul Weston, así como dibujos de Roberto Montenegro que habían adornado varios libros de poetas. En el salón expositor de Bibliotecas se encontraban los primeros manuscritos, códices y libros antiguos de gran valor, incunables, antiguas encuadernaciones, crónicas religiosas y *ex-libris* elegantes. También se podían admirar ejemplares de libros de la imprenta de Juan Pablos —el primer impresor de México que en 1538 ya trabajaba en la Nueva España— hasta libros del siglo XIX, muchos con encuadernaciones de lujo, de cuero dorado.

También el Museo Nacional exhibió los mejores ejemplares de su biblioteca, pero ciertos libros que estaban guardados “bajo los siete candados de la fábula”, no se presentaron; como decía la crónica del evento dentro de la “Convocatoria” (*Boletín de la SEP*, 1924): “parece

4 Durante los cuatro años del gobierno de Calles, con José Manuel Puig Casauranc como secretario de Educación Pública y Moisés Sáenz como su subsecretario, la educación fue considerada parte de la política económica y contribuiría como sustento ideológico a la consolidación del Estado revolucionario. En el proyecto de Moisés Sáenz se mezclaron las ideas educativas de John Dewey, pedagogo de gran importancia en esos años, las experiencias prácticas estadounidenses y las influencias de la ética protestante, adquiridas por las experiencias personales del subsecretario como miembro de la comunidad protestante de México, y con años de estancia en Estados Unidos. La mayor diferencia entre el proyecto de Vasconcelos y la nueva política educativa residía en su actitud hacia los libros y la cultura: para Vasconcelos la educación era inseparable de la lectura y de las artes; Moisés Sáenz, en cambio, nunca habló de los libros o de las actividades artísticas. Para él, la educación llegaría a los niños por medio de los maestros, no de los libros, y las actividades deportivas desplazarían a las actividades artísticas.

que el bibliotecario —que es un dragón colosal custodiando ese tesoro— halló un magnífico pretexto para no soltar prendas”.

La Sociedad Científica “Antonio Alzate”, “que apenas tenía local y luz eléctrica para su biblioteca”, según el mismo *Boletín de la SEP*, pudo haber expuesto los 41 volúmenes de la memoria de la institución. La Sociedad de Geografía y Estadística no se presentó.

De las editoriales particulares se menciona en el mismo *Boletín* la de Eusebio Gómez de la Puente, con 30 años de imprimir libros con pastas de lujo y en especial su *Iconografía de los virreyes de la Nueva España*; y la editorial Gerardo Sisniega, de reciente creación, que estaba por imprimir 10 mil ejemplares de *La calandria de Delgado*.

Llamó mucho la atención la variedad de tipos de papel que producía la fábrica de papel de Alberto Lenz para litografías, imprentas y oficinas, además del papel de estraza para tiendas, el de empaque gris y azul para azúcar, el papel de China y las bolsas de papel de todos los tamaños. Pero había otras compañías productoras de papel presentes en la Feria, como la Nacional Paper & Type Company, las fábricas San Rafael, la papelería de Enrique Zuñiga y la casa Carpeta.

Y por supuesto estaban presentes los *stands* de la prensa nacional en un pabellón aparte, al que hizo una visita especial el presidente de la República durante el acto de inauguración.

Los Talleres Gráficos de la Nación presentaron, entre otras impresiones, el Reglamento de la CROM (Confederación Regional Obrera Mexicana) y regalaron 17 de estos ejemplares al presidente Álvaro Obregón.

Había tantas cosas que ver, que “hay que detenerse allí siquiera un par de horas, para que el buen gusto vibre, el aplauso se depure y hasta los reacios, los ciegos que tienen ojos que no quieren ver, se den cuenta que México puede disputar algunos campeonatos artísticos en el mundo” (*Boletín de la SEP*, 1924: 359).

El Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública, encabezado por Julio Torri, mostraba al público su labor editorial de los últimos cuatro años, empezando por los 17 volúmenes de los clásicos mundiales, así como la serie Lecturas para mujeres, coordinada por Gabriela Mistral, y el anuncio de una edición de clásicos infantiles con ilustraciones de Roberto Montenegro. Además se anunció que se estaba haciendo una reimpresión de la *Historia patria* de Justo Sierra, con ilustraciones y en papel especial.

Entre las librerías que expusieron en la Feria destacan en primer lugar la Librería Porrúa, la Herrero Hermanos, la Francoamericana, la Alemana, cuyo dueño era Otto Bettinger, y la Casa Fausto, con sede en Hamburgo, representada en México por Emilio With.

La afluencia de personas interesadas fue enorme, por lo que se afirmaba que la Feria:

...ha venido a confirmar plenamente la verdad de que en México no todos se entregan a labores ingratas, a faenas de odio y de inmisericordia, sino hay un núcleo de trabajadores conscientes, de artistas de la patria que se desvelan y se afanan por permanecer aislados en su reducido círculo para construir obra perdurable, para enaltecer las glorias tradicionales de nuestra cultura (*Boletín de la SEP*, 1924: 356).

La SEP publicó también en el *Boletín* arriba mencionado una gran cantidad de fotos de los diferentes *stands* de la Feria y además decía que ésta había cumplido con creces su objetivo de llegar “a esa muchedumbre reacia y hosca, más bien por inercia mental que por carencia de gusto para lo bello, llevando encendida la lámpara del ideal para iluminar la selva bravía de ignorancia en que se agita su alma”. Con la misma tónica reseñan los periódicos el evento hablando de un éxito rotundo y, según ellos, sorprendente también para el jefe del Departamento de Bibliotecas de la

SEP, Jaime Torres Bodet. No se menciona ni una palabra de José Vasconcelos. Además se subraya lo acertado de haber escogido como sede el Palacio de Minería, entre otras cosas por la iluminación del recinto, pues recordemos que no hacía mucho que se había instalado la luz eléctrica en el centro de la ciudad: el cronista del *Boletín de la SEP* del segundo semestre de 1924 escribió:

La Feria del Libro y la Exposición de Artes Gráficas ha sido, pues, un triunfo clamoroso que nos complace proclamar, porque pertenece a México y enaltece nuestra cultura. En cualquier lugar del mundo civilizado sería alabada sin ponderación. Como ensayo superó a los augurios; como realización es una culminación de trabajo y belleza que cierra justamente el periodo de cuatro años en que ha trabajado la Secretaría de Educación desde que Vasconcelos se puso al frente. Muchos de los expositores no creían en ese triunfo y ahora deben estar apenados por no haber pedido más local (p. 363).

Este texto es significativo porque es el único sitio en que se menciona que la Feria del Libro se podía considerar como culminación del trabajo de la SEP, encabezado durante cuatro años por José Vasconcelos, es decir que Vasconcelos habría sido un secretario como cualquier otro; al término de su administración sólo había que esperar al nuevo responsable de la Secretaría, y con él, una nueva política.

CONSIDERACIONES FINALES

1. La primera emisión de la Feria del Libro del Palacio de Minería, que se llevó a cabo del 1 al 10 de noviembre de 1924 es, sin duda,

la culminación de la labor editorial y cultural de los cuatro años de Vasconcelos al mando de la educación en México: primero de mediados de 1920 a julio de 1921 en la rectoría de la Universidad Nacional, y después como primer secretario de Educación Pública. La feria sirvió para mostrar al público en general el despertar de la educación en México.

2. Poco después de que tomó posesión como rector de la Universidad Nacional, en octubre de 1921, Vasconcelos presentó su plan de publicación de libros clásicos para apoyar su labor de alfabetización, ya que, según él, el individuo aprende sobre todo a través de los libros. Una vez autorizado un presupuesto sin precedente, de inmediato se dio a la tarea de conformar su equipo de trabajo para la impresión de libros, de manera que pocos meses después ya se tenían los primeros resultados. Cualquiera que se relacione hoy en día con la publicación de libros, sabe lo tardado y difícil que es este trabajo y sin embargo, tenemos frente a nosotros la gigantesca labor cultural que se llevó a cabo entre 1921 y 1924, y cuya muestra es esta Feria del Libro.

3. Esta labor se llevó a cabo contra viento y marea, con el apoyo del gobierno de Álvaro Obregón, pero también en contra de muchas voces críticas y duró sólo cuatro años.

4. La Feria del Libro de 1924 fue, sin duda, el evento más importante y más esperado del año para los grupos cultos de las clases medias de la Ciudad de México y del interior del país, como lo sigue siendo hasta hoy. Ofreció una plataforma a la industria editorial del país —y a algunas extranjeras también— por medio de la exposición de las librerías, así como por parte de los exponentes de artes plásticas de la época.

REFERENCIAS

Hemerografía

- Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, núm. 7, segundo semestre de 1924, pp. 297-363.
- “Cuarenta mil personas visitaron ayer la hermosa ‘Feria del Libro’”, *Excélsior*, año VIII, tomo VI, núm. 2788, 3 de noviembre de 1924, Editorial, p. 5.
- “La gran feria del libro va a ser inaugurada hoy por el presidente de la República”, *Excélsior*, año VIII, tomo VI, 1 de noviembre de 1924, Editorial, p. 1.
- JIMÉNEZ, Guillermo (1923, 7 de junio), “El progreso del libro mexicano”, *El Universal Ilustrado. Semanario Artístico Popular*, año VII, núm. 317, p. 20.
- “La Feria del Libro”, *El Libro y el Pueblo*, vol. III, núm. 11-12, 31 de diciembre de 1924, pp. 221-239.
- Valle, Rafael Heliodoro (1922), “El libro extranjero en México”, informe leído en el Congreso de Bibliotecarios de Austin, Texas, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, núm. 3, p. 338.

Bibliografía

- ARCE Gurza, Francisco (2006), “En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934”, en Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tank, Anne Staples y Francisco Arce, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 145-187.
- FELL, Claude (1989), *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM.
- KRAUZE, Enrique, Jean A. Meyer y Cayetano Reyes García (1977), *La reconstrucción económica*, México, El Colegio de México, Historia de la Revolución Mexicana, núm. 10.
- RAMOS Escandón, Carmen (1993), “De instruir a capacitar. La educación para adultos en la Revolución 1910-1920”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, tomo 2: *De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)/El Colegio de México-Seminario de Historia de la Educación, pp. 291-340.
- SÁENZ, Moisés, “Algunos aspectos de la educación en México”, en Engracia Loyo, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)/El Caballito, pp. 19-30.
- VASCONCELOS, José (1950), *Discursos 1920-1950*, México, Botas.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida (1979), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

R E S E Ñ A S



El gobierno de la universidad en España

Hugo Casanova Cardiel
La Coruña, Netbiblo, 2012

Luis Raúl González Pérez*

La educación superior es un activo fundamental para cualquier proyecto que se planteen los Estados y los gobiernos para mantener el *statu quo* o transformarse hacia mejores estadios de desarrollo. La historia de las instituciones universitarias relata en buena medida los avances —y el estancamiento— de una sociedad, conforme a los espacios que ocupan en el Estado y la manera en que se relacionan con los gobiernos en turno.

Lo anterior fundamenta la necesidad de estudiar con todo rigor el desarrollo de las universidades, su estructura y su forma de gobierno, y eso es precisamente lo que analiza el Dr. Casanova en su libro *El gobierno de la universidad en España*.

Al tener como eje central el análisis del gobierno de la universidad en España, el reto que se planteó el autor no era sencillo: ¿cómo abordar un tema tan amplio y complejo?, ¿desde qué perspectiva disciplinaria establecería el análisis? y, sobre todo, ¿cuáles serían los aportes al conocimiento temático?

Los desafíos académicos que el autor se planteó, sin duda por sí mismos son atractivos para el lector: ¿cómo concebir a la universidad, su gobierno y la relación de aquella con el Estado y el gobierno?, ¿cuáles serían los hilos conductores en un periodo histórico que abarca desde el surgimiento de la primera Escuela Superior Catedralicia de Palencia (1220) hasta la actualidad? (p. 75).

Las primeras respuestas aparecen pronto. A partir de una concepción clásica de la institución universitaria como el espacio en donde se genera docencia e investigación en el nivel superior, propone un enfoque analítico de la universidad “como una compleja institución en la que se expresan las diversas tensiones de la sociedad contemporánea”, en la cual el papel de su gobierno consiste en “fungir como un elemento de articulación entre las propias instituciones y el poder” y también, el de “articular las diversas manifestaciones de la producción y trasmisión del conocimiento, además de representar los intereses de comunidades e individuos, intrínsecamente diferentes” (pp. 8 y 9).

En los dos primeros capítulos de los siete que consta el libro, nuestro autor atiende los aspectos teórico-conceptuales a través de una amplia

* Abogado General de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesor de la Facultad de Derecho de la misma institución. CE: lrgonzalez@unam.mx

revisión crítica, no ecléctica, que a lo largo de muchos años han elaborado especialistas de los temas educativos. Destaca la relevancia de contar con análisis de carácter conceptual sobre una institución, la universitaria, que opera bajo un permanente proceso de transformación. Es una institución, menciona Casanova, que merced a las fuertes y cambiantes demandas sociales, se ve en la necesidad de generar mecanismos de innovación y adaptación en todos sus campos.

Analiza los enfoques de las disciplinas sociológicas, históricas, jurídicas, de análisis político y de la administración pública; también aborda diferentes perspectivas teóricas, así como enfoques específicos dentro de las disciplinas mencionadas. De ello queda constancia en la extensa bibliografía que cita el autor, pero, sobre todo, en el tratamiento que da a las diversas interpretaciones. Utiliza tres importantes técnicas de investigación social: la revisión documental, la entrevista y el soporte bibliográfico.

En ese camino el autor va construyendo un esquema explicativo que parte de la reflexión de concepciones que se centran, entre otras cuestiones, en la discusión sobre los objetivos y fines de las instituciones universitarias, como también sobre sus esquemas organizacionales, hasta perfilar una “idea social” (p. 19), es decir, caracterizar a la institución con responsabilidades y realizaciones sociales.

Al analizar los procesos de transformación, el autor apunta que éstos distan de ser tersos y que en no pocas ocasiones se viven pugnas que ponen de manifiesto la diversidad de posiciones que se dan cita en la universidad. Hoy, señala Casanova, las tensiones se ubican a partir de los ejes del Estado, el Mercado y las propias comunidades académicas que expresan posiciones e intenciones complejas y diversas.

Utiliza cinco indicadores para caracterizar el contexto en el que se desenvuelve la universidad y que abonan al entendimiento de su pasado y presente, así como los caminos de tránsito hacia el futuro, a saber, el —nuevo— orden mundial, la complejidad social, la asimetría de ésta, los nuevos conocimientos y tecnologías, y la internalización del conocimiento.

En el capítulo tercero, el autor hace un recorrido por la historia de la institución universitaria en España a partir de una cuidadosa y adecuada selección de trabajos; este recorrido abarca desde su fundación en el Medioevo hasta el post franquismo, pasando por el Renacimiento y la Edad Moderna, la etapa del liberalismo decimonónico y el franquismo. Es un trabajo fundamentado en el cual demuestra que “la presencia social de la universidad no obedece a una evolución progresiva y lineal, y que, por el contrario, ésta va asumiendo las condiciones que marca su momento histórico y contextual” (p. 73).

Lo anterior queda demostrado a través del examen de los diferentes momentos de la relación del gobierno universitario con los diferentes regímenes de gobierno y las formas que ha representado el Estado (primordialmente la monarquía, la dictadura y la democracia). Por

ejemplo, la dependencia económica, organizativa e ideológica que las universidades tuvieron durante la monarquía se dio bajo una influencia religiosa determinante; durante la dictadura franquista, la importancia del papel ideológico que las universidades debieron desempeñar a favor del régimen no podría explicarse sin la injerencia del gobierno estatal en el gobierno universitario.

Por lo que toca a la organización del gobierno universitario, el autor destaca los procesos que fueron estructurando estos gobiernos para poder enfrentar las tensiones de su relación con los gobiernos estatales en turno, así como dar sentido al gobierno de lo propiamente académico al interior de las universidades, destacando una estructura de autoridades unipersonales y órganos colegiados.

De particular importancia es la selección de instituciones universitarias que el autor examina y articula con su aparato teórico y técnico. La primera de ellas es la Universidad de Palencia, cuyo carácter eclesiástico y su relación directa con el Papa le permitió recibir financiamiento y trabajar con una estructura *ad hoc* en sus cátedras: teología, leyes, decretos y lógica. Desde el inicio de las universidades hasta el franquismo, el autor ilustra la relación de dependencia de la universidad con el régimen político y bajo la influencia religiosa.

Por supuesto que el autor estudia también la Universidad de Salamanca, que si bien tuvo orígenes similares a la universidad de Palencia (la cual, por cierto, tuvo una existencia relativamente corta), ha sido reconocida por diversos autores como la universidad fundacional de esas instituciones en España.

Nuestro autor adopta la estrategia de examinar regionalmente el surgimiento de las universidades para establecer algunos elementos comunes de esta etapa histórica: su fundación por la nobleza y la determinante influencia religiosa. Son dos aspectos que conforman el contexto social, político e ideológico así como la determinación del papel que estas instituciones habrían de desempeñar.

En la etapa arriba mencionada, los instrumentos jurídicos que las normaron, aunque limitados en extensión y profundidad, fueron suficientes para el establecimiento de una correspondencia funcional entre gobierno y universidad. Parecería claro que a través del financiamiento y de las autoridades unipersonales rectorales impuestas por los gobiernos, el control político e ideológico en las universidades quedaba garantizado. No obstante, en ese contexto también surgieron procesos y fenómenos de lo que hoy llamamos el ámbito académico y los posteriores espacios que se fueron conquistando para su desarrollo. Lo anterior queda documentado, de inicio, en las llamadas “Partidas” de Alfonso X el Sabio, en donde se establece el papel propiamente académico de las autoridades colegiadas, así como la ampliación de los currículos y de los métodos educativos que dieron sentido a una necesidad propia de estas instituciones de educación superior: la autonomía, y con ella, la libertad de cátedra e investigación (pp. 79 y 80).

En los capítulos cuarto y quinto, el autor examina a la universidad en dos momentos históricos para el Estado, la sociedad y la universidad en España: la Ilustración y el franquismo. Siguiendo la línea de análisis contextual, el autor hace referencia a los importantes cambios que la universidad experimentó durante el Renacimiento y luego en la Reforma. Sin duda entre los factores que más favorecieron a la universidad fueron, como lo señala la obra, el desarrollo del conocimiento científico, racional y útil, frente a la mentalidad religiosa medieval (p. 89, citando a M. Von Martin en *Sociología del Renacimiento*).

Lo anterior en un contexto general en el que destacaron procesos como el crecimiento de la vida urbana con sus implicaciones económicas, científicas y culturales; las crisis del cristianismo y el surgimiento del Estado con su soberanía, entre otros. Desarrollo científico, conocimiento, cultura y enseñanza, es decir, rasgos propios de la universidad, eran los rasgos del desarrollo social y, por ende, del Estado.

Destaca también la importante expansión de la universidad hispánica, que llegó a sumar más de 40 universidades territoriales y de ultramar; a ello correspondió el respaldo eclesiástico a instituciones cuya finalidad era eminentemente religiosa bajo la concepción de que “un clero cultivado y un laicado eran considerados esenciales para el mantenimiento de la fe” (p. 93).

Durante esta etapa, la necesidad de control sobre estas instituciones redefinió la relación del gobierno universitario con el Estado; dentro de éste, la monarquía desplazó en orden jerárquico a la Iglesia en cuanto a su influencia sobre la universidad, mas no la marginó. Para ello, la monarquía dejó para sí el reconocimiento institucional de la universidad, creó nuevas instituciones como la del visitador real y fortaleció el papel del Consejo Real de Castilla para regular la vida universitaria.

Cabe destacar que, para el autor, en esta etapa fue crucial el papel que fueron adquiriendo, en las distintas universidades, los actores internos y externos: en unos casos, como el de las Universidades de Castilla y Aragón, los estudiantes ampliaron su participación en el gobierno interno de la universidad, caso contrario a lo sucedido en la de Valladolid, en donde el Colegio de San Ildefonso ejerció un “autoritarismo aristocrático”, otorgándole al rector amplias atribuciones decisorias; en otros, como en la Universidad de Salamanca, la reorganización de poderes fue encabezada por la monarquía, seguida por el Consejo de Castilla, los doctores-catedráticos, los Colegios Mayores y las órdenes religiosas.

El autor hace un análisis de las características que fueron propias de las autoridades unipersonales y colegiadas, y la relación de éstas con los poderes gubernamentales, así como de su rango de sujeción o de autonomía.

Analiza también el impacto que en la universidad tuvo el liberalismo, el cual redefinió su papel dentro del Estado y para con la sociedad, y las tensiones que originaron los cambios de régimen gubernamental. Una de ellas, la pugna entre el propio liberalismo y el absolutismo

reaccionario, alimentada por el desarrollo del humanismo y la consolidación de las ciencias naturales y exactas dentro de la universidad.

En este periodo, el del liberalismo, quedaron evidenciadas las distintas posiciones en cuanto al carácter de la educación estatal de carácter público, en donde una tendencia otorgaba "...al gobierno de las universidades un importante papel en la naciente responsabilidad del Estado en los asuntos de la enseñanza superior" (p. 129). En esos momentos destaca la creación de uno de los más importantes órganos colegiados del gobierno de la universidad: el Consejo Universitario.

Este órgano, que funcionaba por distrito, estaba integrado por el rector —que fungía como su presidente—, los decanos de las facultades, los directores de las escuelas superiores, los directores de las escuelas profesionales y los directores de los institutos. Este órgano, además de encargarse de los asuntos internos de la universidad, estaría encargado de mediar las relaciones con el gobierno.

Al arribo de la dictadura, la paradoja de la necesidad de que la universidad se desarrollara, pero al mismo tiempo sostener el control por parte del régimen gubernamental, marcó en buena medida ese periodo. La importancia de la institución universitaria y sus quehaceres y productos fueron fundamentales para los proyectos estatales, como lo fue también la tendencia "profesionalizante" de la universidad, en contraste con la ausencia de una autonomía necesaria para la propia institución.

El autoritarismo gubernamental y el control social, ejercidos verticalmente, marcaron las relaciones entre el gobierno y la sociedad y repercutieron de manera directa en la universidad. El control sobre la institución era fundamental para la reproducción del proyecto estatal. Ello explica los márgenes dentro de los cuales se movían las tareas universitarias en donde la ideología religiosa, y todo lo que ésta conlleva, reaparecieron con fuerza pero bajo el control estatal.

En los capítulos finales, el autor aborda las transformaciones que experimentó el Estado español en el llamado periodo de transición posterior al franquismo y los primeros gobiernos democráticos de España, hasta la actualidad. Se trata, naturalmente, de la llamada *transición a la democracia*, la cual significó, para la sociedad española, la apertura y liberalización de las viejas estructuras del franquismo.

Hechos clave como la firma de los Pactos de la Moncloa en 1977 y la aprobación de la Constitución de 1978, constituyeron una sólida plataforma para la democratización española y para la adecuación de la educación en todos sus niveles de cara al fin de siglo.

Fue ésta la etapa de modificaciones constitucionales propias de una redefinición del carácter del Estado y de los regímenes gubernamentales, y de las reformas educativas plasmadas en la Ley de Reforma Universitaria —durante los primeros años de la transición a la democracia—, dentro de la cual destacó la formalización jurídica del papel del Estado en todos los niveles educativos, e igualmente en el establecimiento jurídico de los órganos de gobierno en la universidad.

Para ello, en la Ley referida se establecieron con toda claridad tanto las autoridades unipersonales como las colegiadas precisando la estructura, funciones y atribuciones de todas y cada una de ellas, así como las relaciones entre universidad y gobierno.

Esta Ley de Reforma Universitaria representó un reto para el gobierno universitario: la transformación institucional bajo las nuevas reglas del juego; las relaciones entre las autoridades unipersonales y colegiadas, y hacia el exterior, la relación de la universidad con la estructura gubernamental, particularmente con el Ministerio de Educación y Ciencia. Dice Casanova:

Así, a través de la LRU, la universidad española iniciaba una profunda transformación que, en el caso del gobierno universitario, implicaría una nueva forma de construir las decisiones a partir de tres factores: una amplia participación de la comunidad, un fuerte énfasis en la colegialidad universitaria y una mayor distribución de atribuciones entre los diversos actores de la universidad (p. 187).

Estos retos caracterizan a muchas universidades en las sociedades democráticas; por su dinamismo y por las transformaciones políticas y sociales se mantendrán vigentes, y más que una solución definitiva, requerirán, por una parte, de un manejo responsable de la autonomía (lo estrictamente académico se convierte en una defensa eficaz de la institución) y, por otra, de un Estado y un gobierno también responsables.

Para concluir, además de enfatizar en la valía del libro del doctor Hugo Casanova por sus aportaciones al conocimiento del papel social y del gobierno de la universidad, considero oportuno hacer una breve reflexión a propósito de nuestra universidad. Un elemento clave para comprender el papel del gobierno universitario durante las transformaciones políticas y sociales, estriba en las relaciones que el gobierno universitario ha establecido con el gobierno en los diferentes momentos históricos, manteniendo el manejo institucional para que se consolide su papel académico y social, hasta el momento de conquistar la autonomía.

Aun cuando el Estado reconoce la importancia de la universidad y permite su manejo académico y de gobierno a los universitarios para alcanzar etapas superiores de desarrollo, también se ha observado la tentación, por parte de los diferentes regímenes gubernamentales, de intentar o ejercer un control sobre la universidad, directo o indirecto, para los fines políticos e ideológicos del propio gobierno. De ahí que la universidad debe estar protegida de los intereses políticos y sólo obedecer al conocimiento, a la ciencia, a la razón y a la cultura.

Otro elemento clave, y que es característico a la universidad, es la forma en la que ha ido estructurando sus órganos de gobierno, donde la relación entre autoridades unipersonales y cuerpos colegiados ha posibilitado un sistema de pesos y contrapesos muy funcional y, sobre

todo, bajo el interés fundamental de los fines y funciones académicos y su importancia social.

Finalmente rescato la idea de la universidad y sus distintas épocas para entender su inserción social y política ideológica. Un denominador común entre la universidad española y la nuestra es que ambas tuvieron un mismo origen: el interés de la monarquía por contar con instituciones de altos estudios adecuadas a sus intereses, así como la fuerte influencia de la Iglesia católica para reproducir los intereses de ambas, por sobre el beneficio social.

Hoy la Universidad Nacional Autónoma de México, nuestra Universidad, ha alcanzado una autonomía plena y constitucionalmente reconocida, tiene un carácter nacional y fines académicos para beneficio de nuestra sociedad. Sería pertinente sintetizar en un texto nuestra historia universitaria a guisa de la investigación que presentamos..

Las disciplinas escolares y sus libros

Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma (coordinadoras)

México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, 2011

Alicia Civera*

El libro *Las disciplinas escolares y sus libros*, coordinado por Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma, constituye una edición cuidadosa, con una portada hermosa; y nos da entrada a la historia de los textos que se han utilizado en diferentes asignaturas en las escuelas mexicanas. El análisis de los libros escolares, libros de texto o manuales escolares ha estado en boga durante los últimos 30 años. Como explican las coordinadoras, ha habido un importante número de proyectos, o más bien, proyectos de magnitudes importantes a nivel internacional en los cuales ellas han participado directamente, así como algunos de los autores del libro. La obra se desprende de los trabajos del Seminario de Historia de la Educación, coordinado por Luz Elena Galván, que ha dado muchos aportes a este campo de estudio.

En el libro identificamos la influencia de autores franceses y españoles como Roger Chartier, Anne Mary Chartier, Maria Magdalene Compère, Alan Choppin, Jean Louis Guereña y Agustín Escolano, que tratan de comprender los libros desde el entramado de su escritura, edición, distribución, difusión y lectura o uso, y más específicamente, de sus vínculos con el desarrollo de la escuela. La mayoría de los autores del libro tienen trabajos publicados en la temática, pero en *Las disciplinas escolares y sus libros* los tenemos agrupados bajo un objetivo común, lo cual representa un gran acierto, y más aún cuando su intención es ligar el análisis de los textos escolares al desarrollo de las disciplinas escolares, un tema muy poco explorado como tal tanto en México como en otros países, a pesar de su gran importancia.

Cada capítulo marca sus propios parámetros temporales; la historia comienza en 1790 y culmina en los años setenta del siglo XX, si bien la mayor parte de los capítulos se detiene en la segunda mitad del siglo XIX, época de impulso a la educación desde la pedagogía moderna. La lectura conjunta permite al lector viajar por los cambios y continuidades en las escuelas y en los textos desde el ocaso de la Colonia, la construcción de México como nación, la sacudida de la Revolución de 1910 y la institucionalización de la revolución.

* Investigadora de El Colegio Mexiquense, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. CE: acivera@cmq.edu.mx

La mayor parte de los autores ubica al lector en la historiografía previamente existente de su tema de estudio específico, siguiendo el recorrido general que se plantea en la introducción. Cada autor revisa los libros de alguna disciplina, asignatura o área específica de conocimiento, analiza su contenido o estructura y ubica a los autores de los libros y a las casas editoriales; además aborda el desarrollo de una disciplina científica, la introducción de métodos pedagógicos, estructuras curriculares y asignaturas escolares, el avance de los procesos de escolarización, centralización y unificación del sistema educativo, la difícil tarea de documentar la presencia de los textos en la escuela, y más difícil aún, su utilización por parte de maestros y estudiantes.

El tipo de acercamiento que realiza cada autor es diferente: puede tratarse del análisis de libros de autores representativos de una época, o de los libros que más se reeditaron, o el seguimiento de las imágenes de un tema específico en libros de distintas épocas, o a partir del análisis de un reservorio en especial. Casi siempre se revisan libros de apoyo en la educación elemental; así, a una búsqueda común corresponden diversas estrategias metodológicas, elegidas en buena medida por el distinto grado de avance en la investigación del tema, o en virtud de la magnitud de los textos. Por ejemplo, se hace evidente un mayor avance en los estudios acerca de los textos de historia y cultura cívica, mientras las ciencias han tenido poca importancia en la historiografía. Ello muestra cómo un proceso como el de la enseñanza de las ciencias, que tuvo una atención insuficiente en su momento, recibe también poca atención de los historiadores años después. De ahí que en este libro se profundiza en áreas ya estudiadas y se abre la investigación a nuevos terrenos.

La obra está dividida en tres partes: en la primera se estudian los textos de formación cívica y moral, derecho e historia; en la segunda, los libros para la enseñanza de las matemáticas, la física, la geografía, el dibujo, las “lecciones de cosas” y la economía doméstica. Una última parte, más pequeña, se dedica a los textos de apoyo a la enseñanza de la lectura y la escritura. No es posible hablar de todos los textos en este espacio, por lo que retomaré algunos de los aportes más importantes para finalmente hacer una apreciación general.

A principios de siglo XIX los niños, dentro o fuera de la escuela, aprendían con catecismos elaborados con base en preguntas y respuestas que buscaban propiciar la formación moral y del nuevo ciudadano. Ambos aspectos, juntos en un inicio, se fueron separando, y ante la necesidad de crear una idea de nación, fue tomando una mayor fuerza la formación cívica. Lo importante, nos dice Jesús Márquez, es que tanto los textos coloniales como los del México independiente colocaban en un lugar primordial la obediencia —primero al Rey y luego al régimen político— pero obediencia al fin y al cabo, mientras los manuales de derecho para la educación secundaria concentraban sus enseñanzas en las leyes civiles, resaltando, por ejemplo, la abolición de la esclavitud, como nos dice Gerardo Galindo. La formación cívica, según el estudio

de Rosalía Menéndez, se fortaleció durante el porfiriato con textos expresamente elaborados para la escuela; incluso hubo libros especiales para niñas, que buscaban la fidelidad a la nación, pero también al régimen político, al igual que los libros de historia, elaborados bajo la idea de que la historia era una maestra para la vida, que buscaba crear en los niños y niñas la idea de nación soberana y próspera.

Como en las distintas disciplinas, los métodos se modernizaron en las décadas de 1880 y 1890 a raíz de los debates realizados en los congresos pedagógicos. La elaboración de los libros de texto fue sustituyendo a la traducción, aunque el modelo francés siguió siendo importante; al mismo tiempo comenzó a darse una mayor importancia al uso de libros de texto en las escuelas, y éstos se fueron transformando para dejar atrás el método de preguntas y respuestas, que fue sustituido por la idea de la graduación del conocimiento. De esta manera los libros se fueron haciendo más expositivos, apoyados por el uso de ilustraciones.

En un principio la compañía lancasteriana era la que recomendaba el uso de uno u otro texto; posteriormente los harían organismos de los sistemas educativos de los estados. De esta manera los textos se fueron apegando cada vez más a los planes de estudio escolares. No obstante, tanto Blanca García cuando analiza varios libros de historia, como Luz Elena Galván respecto de las ilustraciones de la Independencia en libros de varias generaciones, muestran cómo, a pesar de prevalecer una postura liberal, los autores tenían diferencias entre sí que quedaban plasmadas en sus obras. El mercado de los libros de texto fue extendiéndose. Si bien en un principio la mayor parte de los autores eran profesionistas, se fue incorporando un número cada vez mayor de maestros a esa tarea. Aunque la producción estaba centralizada en las casas editoriales de la Ciudad de México, y muchos de los escritores estaban bien relacionados con las autoridades educativas, lo cierto es que muchos maestros de diferentes partes del país publicaron sus apuntes de clase, y algunos de ellos incluso tuvieron un impacto regional. Aún no se sabe mucho, nos dice Lucía Martínez, de cómo se manejaban los derechos de autor, tema que, como ella dice, resulta importante dilucidar.

Después de la Revolución, una vez que se fue afianzando la centralización educativa y los intentos de uniformar a los ciudadanos, los órganos que decidían qué libros se autorizarían para utilizar en las escuelas se concentraban en la Ciudad de México. Pese a ello, persistían diferentes visiones de la historia, incluso entre los autores marxistas de los años treinta, las cuales se reflejaban en los libros. No obstante, como dice Guadalupe Mendoza, para los años cincuenta del siglo XX habían perdido quienes veían “en la implementación de una versión única de la historia, la señal de la instauración de un régimen totalitario” (p. 161). La revolución institucionalizada buscaba formar una idea de nación con estructuras sólidas que se habían forjado pese a las constantes amenazas externas, exaltando a la vez la unidad de los mexicanos. Pese a las distancias establecidas entre los libros de historia patria del siglo XIX y

aquellos elaborados durante la Revolución, hubo continuidad en el uso de cierto tipo de símbolos, lo que lleva a Luz Elena Galván a afirmar que los libros contribuyeron a formar una memoria histórica. Esta autora resalta cómo algunas publicaciones hechas para niños en el siglo XIX, pero no para la escuela, mostraban un tipo de historia vinculada con la geografía, el arte y la literatura de una manera mucho más avanzada que los textos de historia patria. La idea de patria, por cierto, sobrevivió a la Revolución mexicana.

También la mujer tuvo un lugar importante en la construcción de la patria y el progreso. Dentro de la escuela de finales de siglo XIX y principios del siglo XX tuvo una gran importancia la materia de economía doméstica, pensada para incrementar la influencia de la mujer en el mejor manejo de los recursos y en la organización del hogar cuando se incorporaba de manera más activa al medio laboral. Siguiendo los patrones europeos, los libros de las mexicanas llegaron a tener reconocimientos internacionales y por estos libros, nos dice Patricia Hurtado, se sabe que la materia en la escuela era más práctica que teórica.

La difusión y apropiación del método intuitivo y de la enseñanza objetiva dio un mayor peso en la escuela a la enseñanza de las ciencias. A finales del siglo XIX se incrementó de manera apreciable la publicación de libros de geometría y sobre todo de álgebra, y éstos se fueron apegando a la forma en que la escuela iba incrementando el grado de dificultad de su enseñanza, como podemos apreciar en el texto de Guadalupe Alcaráz, quien destaca cómo a principios de siglo XIX los libros de enseñanza inicial no incluían los números y los sistemas de contar que en cambio sí se incluyeron posteriormente, lo que le hace suponer que para la enseñanza de dichos aspectos se utilizaba el ábaco, el pizarrón y la pizarra. También la enseñanza del dibujo se modificó, según explica Leticia Moreno: en lugar de vérselo ya como una actividad recreativa en la enseñanza elemental, la pedagogía moderna lo vio como una enseñanza en términos estéticos, pero que también proporcionaba capacidad de observación y de motricidad para el aprendizaje de la escritura. Si en los primeros años el niño debía dibujar libremente, en los posteriores no, ya que el dibujo era central para la vida práctica y para la enseñanza de otras disciplinas como la geometría, la geografía y las “lecciones de cosas”. En estas últimas, nos explica Lucía Martínez, se buscaba que los niños aprendieran a observar a la naturaleza y los avances de la modernidad, que aprendieran cosas útiles, científicas, aunque aportaban también moralejas. Si la observación no podía ser directa, ésta se haría por medio de los libros escolares y artefactos o carteles realizados por científicos-maestros-inventores tan creativos como Luis L. León, siguiendo y adaptando las ideas de los textos y programas franceses. Textos como el de Lucio Tapia de 1907, que

...develaba las riquezas naturales del país, los obstáculos para enfrentarlos, tales como la falta de capital y de las vías interiores de comunicación,

que aislaban al país del comercio y de la inmigración, pero también subrayaba el papel que desempeñaba un actor cuyos defectos eran adversos a este progreso, la oposición del indígena frente a los proyectos empresariales, pues “la ignorancia y la mala fe de los pueblos luchaban sistemáticamente contra la novedad de una empresa útil” (p. 208).

La forma en que los conocimientos generados por un campo de conocimiento llegan a la escuela para convertirse en disciplinas escolares y formar parte del currículo, como afirman Guadalupe Alcaraz y María Esther Aguirre, no es nada sencilla ni directa. Esta última autora explica cómo durante el siglo XIX la Geografía transita de ser “un saber estratégico para las élites comprometidas con el conocimiento del territorio nacional... a un saber dirigido a la escuela popular, necesario para fomentar, a través del conocimiento de lo propio, el orgullo e identificación con el ser nacional” (p. 276) ya que, como cita de Gabriel Compayré: “Si la historia es el alma de la Patria, la geografía es el cuerpo” (p. 251). Si María Esther Aguirre pone atención a los usos sociales del saber en la comprensión de esta transición, Federico Lazarín recurre a la historia de la ciencia para comprender el desarrollo de la Física como campo de conocimiento, así como el crecimiento del sistema educativo para analizar la evolución de los libros escolares que se hicieron para la enseñanza media (o segunda enseñanza) desde 1853 hasta 1975, abriendo un tema muy poco estudiado.

En la última parte del libro, María de los Ángeles Rodríguez trata sobre un tema muy polémico: los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Desde los propios libros, revisa la manera como a finales del siglo XIX, se entabla un importante debate entre el desarrollo de las escuelas normales y la prensa pedagógica, por un lado, y la presencia de pedagogos extranjeros en el país, por el otro, cuyos efectos se dejarán sentir muchos años después de la revolución. Los debates se centraron en si la enseñanza de la escritura debía ser sucesiva a la de la lectura o si ambas debían ser simultáneas; si debía basarse en el deletreo, silabeo o fonetismo, y si debía iniciarse en la letra para ir a la palabra o al revés, mientras que al avanzar el siglo XX se usó mucho más el sistema global.

Dentro de los aportes de este libro yo quisiera resaltar algunos que me parecieron especialmente interesantes: el primero de ellos es el compromiso de analizar los textos en relación a las disciplinas escolares. La historiografía de la educación en México muchas veces ha sido poco cuidadosa de los aspectos pedagógicos de la escuela, y se ha preocupado más por los asuntos ideológicos relacionados a los anhelos de las élites de educar y de los contenidos a transmitir. Sin embargo, el análisis del currículo, de las asignaturas y de la transmisión del conocimiento en sí, no ha tenido la relevancia que se merece. Por otro lado, la historiografía mexicana de la educación ha insistido en que es menester acercarse lo más posible a los trabajos diarios de las escuelas sin conformarse con el análisis de los discursos. Este libro es una contribución importante

a dicho objetivo: el de analizar los contenidos de los libros pero desde su ubicación en el campo pedagógico y la didáctica, sin perder de vista, claro está, su íntima relación tanto con los procesos de modernización internacional, como con los de formación y consolidación de los Estados nacionales.

El segundo aporte a resaltar es que el seguimiento de las ediciones y tirajes de los libros, su existencia en las bibliotecas escolares, su aprobación en los órganos encargados de definir los textos a utilizar en las escuelas, su costo, o su mención en los debates pedagógicos o informes escolares, proporcionan datos sumamente interesantes que relativizan sus efectos como órganos de transmisión educativa, cultural, científica o ideológica. Así tenemos los textos de derecho canónico que se leían en las escuelas en el México independiente; los libros de historia positivista en las escuelas durante la Revolución; los textos de orientación marxista elaborados en la década de 1930 bajo la educación socialista, que se usaban en las escuelas después de la segunda guerra mundial, ya sea por ser exitosos y reeditarse varias veces, o porque las escuelas no podían comprar otros. Podemos imaginar las implicaciones de estos desfases o continuidades en el logro de los objetivos ideológicos del régimen político del momento, pero también los rezagos en el aprendizaje de las ciencias que parecen endémicos en buena parte de las escuelas en México. Un mapa de la continuidad en el uso de los libros seguramente empalmaría con el del rezago educativo en general.

Estos desfases o continuidades que han trascendido cambios de la envergadura de la independencia o la revolución mexicana contrastan fuertemente con la diversidad de los textos utilizados en las escuelas en casi en todas las épocas. Como decíamos, se trata de diferencias que responden a la existencia de distintos enfoques de los propios autores, pese a la creciente tendencia a la uniformidad en la formación de los estudiantes y a la centralización en la toma de decisiones de los libros a utilizar. Esta riqueza y complejidad muestran un panorama mucho más complejo y rico que el que defiende la premisa de la reproducción: los estudiantes no sólo reciben mensajes y saberes distintos e incluso contradictorios en sus libros, sino que éstos suelen ser sumamente contrastantes con la realidad que viven. Hidalgo es el padre de la Patria, pero para algunos autores los primeros levantados sólo hicieron atrocidades, como nos muestra Blanca García; y el verdadero héroe independentista fue Morelos, como puede verse en el artículo de Luz Elena Galván acerca de las imágenes de la independencia a lo largo del tiempo. Pero además, los contenidos de los libros contrastan con las realidades que viven los alumnos: la idea de igualdad que se sostiene en la formación cívica a principios del siglo XIX, como afirma Jesús Márquez, contradice la composición de la población que puede verse en la calle y en la misma escuela, así como aquellas realidades que la propia escuela les hacía observar a los alumnos en las excursiones escolares, como el caso que relata Lucía Martínez en el cual el camino

al progreso enarbolado por los liberales y positivistas en los libros a finales del siglo XIX se ponía en duda con las visitas a zonas con fuertes desequilibrios económicos y ecológicos provocados por los sistemas de producción modernos.

Llegar a las imbricaciones de la forma en que los estudiantes hacen suyos estos mensajes entre los distintos libros a los que tienen acceso, su uso en las escuelas y las experiencias propias de sus vidas queda como un reto de la historia de la educación. *Las disciplinas escolares y sus libros* nos da mucho que reflexionar al respecto.

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORICA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



issue

