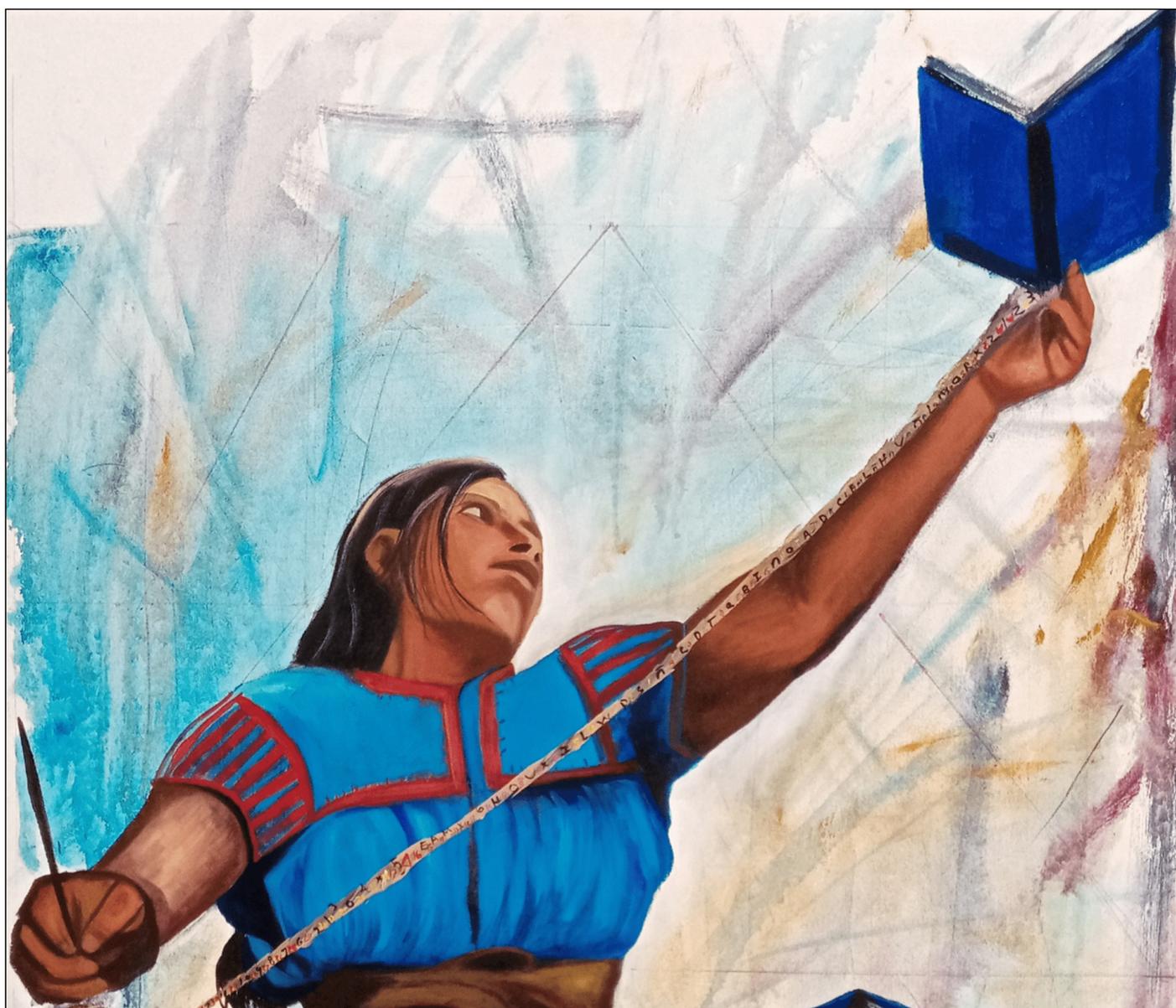


Revista **Diversa** Escritos Pedagógicos

Año 3 • Volumen 06 y 07 • Agosto-Diciembre 2020 / Enero-Junio 2021 • Reserva de Derechos de Autor al Uso exclusivo 04-2017-112719302300-102 • ISSN 2594-2409



REVISTA
DIVERSA
ESCRITOS
PEDAGÓGICOS

Año 3 • Volumen 06 y 07 • Agosto-Diciembre 2020 / Enero-Junio 2021 •
Reserva de Derechos de Autor al uso exclusivo 04-2017-112719302300-102 •
ISSN 2594-2409



Dirección

Dr. José Bastiani Gómez

Coordinador Editorial

Dr. José Bastiani Gómez

Comité Editorial

Dr. S. Jordán Orantes Alborez

Dr. José Bastiani Gómez

Dr. Derly Recinos de León

Dr. Carlos Rincón Ramírez

Dra. María Minerva López García

Dr. Bruno Baronnet (Universidad Veracruzana, México)

Dr. Moisés Esteban Guitard (Universidad de Girona, España)

Formación y Diseño de interiores

Lic. Fabián Emmanuel Rivera Juárez

REVISTA DIVERSA, ESCRITOS PEDAGÓGICOS es una publicación arbitrada de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071. Publica en formatos impreso y digital, artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos, cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la investigación educativa en regiones interculturales. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo. Su objetivo es propiciar el debate de ideas, enfoques, paradigmas, modelos educativos y de evaluación, además de la búsqueda de alternativas educativas y sociales en la difusión de los conocimientos generados por la investigación educativa en Chiapas.

Revista Diversa. Escritos pedagógicos. Año 3, volumen 06 y 07, Agosto-diciembre 2020 / Enero-Junio 2021, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Calle Simón Bolívar 680, 24 de junio, C. P. 29047, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; teléfono (961) 6163777 78, ext. 26 y 27 • www.upn071.chiapas.gob.mx • Editor responsable: Dr. José Bastiani Gómez • Reserva de Derechos de Autor al uso exclusivo 04-2017-112719302300-102 • ISSN: 2594-2409 ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido 17222. Prensa e impresión: Editorial Surdavoz. 5ª Sur Poniente 1180, Centro, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Con un tiraje de 1000 ejemplares. Distribuidor: Universidad Pedagógica Nacional 071, Calle Simón Bolívar 680, col. 24 de junio, C. P. 29047, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor. Queda expresamente autorizada la reproducción parcial o total de los contenidos e imágenes de la publicación, siempre y cuando sea utilizada con fines educativos y de investigación, respetando los derechos de autor y citando la fuente.

Revista Diversa. Escritos Pedagógicos; cualquier comentario deberá enviarse a la dirección electrónica revistaupn071@gmail.com

Impresa en México / Printed in México



SUMARIO

PRESENTACIÓN

Rumbos de la investigación en tiempos de emergencia sanitaria José Bastiani Gómez.....	5
--	---

ARTÍCULOS

El sujeto y la resistencia magisterial: algunos elementos para la construcción teórica-conceptual Carlos Rincón Ramírez, Emy J. Roblero Villatoro	9
---	---

Las relaciones educativas entre estudiantes de la Licenciatura en intervención educativa: una experiencia de trabajo en la subse de San Pedro Buena Vista, Chiapas José Bastiani Gómez, Yesenia Lisbeth Gutiérrez de la Cruz, Daris Hernández Alvarado, Sergio Ruíz Molina, Yannett Fabiola López Gutiérrez	31
---	----

Aspiraciones inconclusas: Escuela de Tiempo Completo, intento fallido de la política educativa Emy J. Roblero Villatoro, Carlos Rincón Ramírez	55
--	----

De trama y urdimbre: un ejercicio de (re)construcción del pasado cultural de la cuenca de México en la modalidad educativa semiescolar del IEMS Iván Rivero Hernández	85
---	----

La interculturalidad como campo de estudio en las tesis profesionales de la Licenciatura en comunicación intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas Luis Fernando Bolaños Gordillo	105
--	-----

La opinión de los empleadores de contaduría pública de la Universidad Valle del Grijalva sobre el desempeño laboral de sus egresados	
Alejandro Tipacamú Ríos.....	125
La función del supervisor de educación básica desde la mirada de los profesores en Chiapas	
Luz Ney Guzmán Reyes.....	143
Los libros de texto de segundo grado de educación primaria del nuevo modelo educativo y los estereotipos ligados a los roles de género	
César de Jesús Martínez Gutiérrez.....	165
Notas para una educación hacia la felicidad	
Raúl Vázquez Espinosa.....	177
DOSSIER. <i>Sobre la enseñanza de la filosofía</i>, por Agustín Yáñez	
Edición de Héctor Aparicio.....	189
CRITERIOS DE PUBLICACIÓN.....	199



PRESENTACIÓN

Rumbos de la investigación en tiempos de emergencia sanitaria

La investigación educativa, entendida como una práctica histórica, verificable, con finalidades concretas y orientadas socialmente, es una actividad que refuerza el conocimiento pedagógico alcanzado, lo determina, lo mide, lo critica y lo orienta. Por tal motivo, hacer de la investigación educativa el centro mismo de los esfuerzos de nuestra institución, forma parte de una de las tareas de la universidad, misma que tiene como finalidad la profesionalización de nuestra comunidad estudiantil. La Universidad Pedagógica Nacional 071, tiene desde su creación una vocación de profesionalización; sin embargo, el impulso actual está, también, orientado hacia la investigación,

hacia la consolidación del conocimiento pedagógico, hacia la maduración de una propuesta exigente, rigurosa y académica en el marco de nuestra propuesta educativa.

Derivado de ello, la revista *Diversa, escritos pedagógicos*, aporta una contribución editorial que apuesta por la comprensión teórica de la realidad educativa. Dentro de las acciones como institución, la UPN 071, desarrolla la discusión y la puesta en marcha de la teoría educativa, pero dentro de la labor diaria de enseñanza-aprendizaje.

Con esta entrega, la revista quiere apuntar hacia la concreción de una propuesta teórica, que tiene como finalidad reforzar la discusión de las necesidades educativas actuales.

Por ese motivo, este número pone el acento en algunas temáticas que se presentan como necesarias, sobre todo en los momentos en los que la emergencia sanitaria golpea al mundo en su totalidad.

De esta manera, los artículos que hoy ofrecemos tienen como eje algunas de las relaciones que dentro de las universidades se generan, y las formas en que estas se despliegan en el marco de las propias instituciones; asimismo, los temas giran en torno a la construcción de formas alternativas de construcción del pasado cultural, ejemplos didácticos de cómo atender la historia. En este momento, cabe preguntarse dónde están situados dentro de la propia investigación universitaria, los temas torales como la interculturalidad. Pensar la formación, las relaciones educativas, la interculturalidad y las funciones de los elementos que conforman el sistema

educativo, cobra hoy una propuesta de suma importancia. Qué nuevas estrategias tenemos para abordar las crisis que emergen, qué herramientas pedagógicas podemos aportar para ofrecer a la práctica educativa una guía a su labor docente. Por tanto, este número tiene esas vertientes, y se coloca desde la apuesta teórica, pero desde la utilidad práctica.

Estamos ante un punto de inflexión histórico, este siglo presenta las rutas que marcarán la historia inmediata, la gran marcha de la humanidad es atenazada por una crisis que ha puesto en jaque a todo el sistema, tanto cultural, como económico. Nuevas empresas nacen, lo digital cobra forma en este estado de cosas, las prácticas tradicionales dentro de la educación están siendo modificadas, no paulatinamente, sino a pasos acelerados. No podemos quedarnos al margen de quienes están pensando estos cambios. La educación debe ser la guía para orientar los

derroteros del presente. Por tal, la UPN 071 apuesta a la investigación, porque ante la situación social y cultural del presente, es necesario crear las bases de la sociedad del futuro

inmediato. Esa es la finalidad apremiante, generar elementos teóricos, para que la sociedad encuentre su cauce nuevamente.

Dr. José Bastiani Gómez

EL SUJETO Y LA RESISTENCIA MAGISTERIAL: ALGUNOS ELEMENTOS
PARA LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL¹

THE SUBJECT AND TEACHING RESISTANCE: SOME ELEMENTS FOR
THE THEORETICAL-CONCEPTUAL CONSTRUCTION

Carlos Rincón Ramírez
crincon_22@hotmail.com
Universidad Autónoma de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0003-4008-2357>

Emy J. Roblero Villatoro
chaparra_emy@hotmail.com
Universidad Autónoma de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0003-3266-5819>

¹ Documento preliminar que forma parte del proyecto de investigación “Tiempos incómodos. Entre la imposición institucional y la resistencia magisterial”.

Resumen

El Movimiento Magisterial (MM) es uno de los más importantes y significativos movimientos que han surgido en los últimos años en México. No solo ha ocupado los titulares de medios de comunicación nacional e internacional por su capacidad de movilizaciones; ha asumido una férrea oposición a las políticas neoliberales impuesta por los organismos financieros, mediante la construcción de un sistema organizativo basista que le ha permitido resistir la ofensiva gubernamental y oponerse al sistema de políticas educativas neoliberales, llamadas Reformas Educativas. La historia del MM no es reciente, data desde 1979, cuando surgió el primer brote de inconformidad y resistencia magisterial en la región norte de Chiapas, México. Durante 42 años ha logrado consolidar una estructura organizativa, demostrar su capacidad de movilización, asumir una postura de resistencia y construir una ruta histórica que le ha valido ser considerado uno de los movimientos sociales de mayor trascendencia en los tiempos contemporáneos.

El presente artículo pretende recuperar los elementos empíricos que permitan la construcción conceptual del MM como Movimiento Social, para conocer, entender, comprender y explicar la racionalidad de la lucha de los trabajadores de la educación en un contexto geopolítico matizado por el autoritarismo gubernamental.

Palabras clave

Estructura organizativa, movilización, resistencia, potencia histórica, movimiento social.

Abstract

The Magisterial Movement (MM) is one of the most important and significant movements that have emerged in recent years in Mexico. He has not only held holders of national and international media for their mobilization ability; It has taken a fierce opposition to neo-liberal policies imposed by financial institutions, through the construction of an organizational system Baathist which allowed it to resist the government offensive and opposing the system of neoliberal education policies, called Education Reform.

The history of the MM is not recent, data since 1979, when the first outbreak of discontent and magisterial resistance in the region emerged north of Chiapas, Mexico. For 42 years it has managed to consolidate an organizational structure, demonstrating its capacity for mobilization, assume a posture of resistance and build a historical path that has earned him to be considered one of the most significant social movements in contemporary times.

This article aims to recover the empirical elements that allow the conceptual construction of the MM as a Social Movement, to know, understand, comprehend and explain the rationality of the struggle of workers in education in a geopolitical context nuanced by the governmental authoritarianism.

Key words

Organizational structure, mobilization, resistance, historical power and social movement.



Introducción

Para entender la lucha del magisterio y su reconocimiento como Movimiento Social, partimos del presupuesto que es uno de los más importantes movimientos sociales de los tiempos contemporáneos en México, del conocimiento empírico – y también teórico, ¿por qué no? – que los maestros en su construcción cotidiana de lucha social, no son objetos de investigación de los sujetos que investigan lo social; sino sujetos de lucha, sujetos de conocimiento que tienen perspectivas con potencia histórica. Sujetos con quienes compartimos proyectos de identidad social y de construcción de horizontes con sentido de vida digna, justa y equitativa, en contraposición a la presencia deshumanizada del neoliberalismo globalizado; es decir, nos identificamos con las posibilidades de construir un mundo mejor, diferente y digno para cada sujeto individual y social.

Así, desde la mirada y perspectiva de la vida cotidiana de las maestras y los maestros, estamos construyendo conjuntamente con ellos, interpretaciones y

explicaciones de la realidad de sus prácticas, sus esperanzas, aspiraciones, fracasos, ilusiones, avances, limitaciones y proyectos de vida colectiva, que permitan una comprensión más realista y menos “teorizante”; más apegada a la cotidianidad de la vida magisterial y menos abstracta de las reflexiones del academicismo puro de la intelectualidad de escritorio. Ello induce tomar distancia con esta posición, porque es imprescindible la recuperación del presente histórico conjuntamente con ellos, las experiencias del andar y desandar de los trabajadores de la educación (maestras y maestros), quienes han sido capaces de confrontar los poderes fácticos de la estructura gubernamental del México contemporáneo. Pero también de ir cimentando una nueva relación con el poder.

La lucha magisterial tiene sentido en la medida que construye una diversidad de concepciones en torno a la relación que establecen los trabajadores de la educación con la estructura del poder del Estado. Estas concepciones y miradas magisteriales están confrontadas a la práctica de la administración gubernamental, mediante la implementación de las políticas públicas educativas. En esta tesitura, el MM se inscribe en los movimientos sociales reformistas que no programan la transformación radical de las estructuras de gobierno, mucho menos del Estado. Se plantea fundamentalmente, la solución de sus demandas específicas.

Lo que proponemos es ir construyendo/reconstruyendo/deconstruyendo dialécticamente el conocimiento del Movimiento Magisterial (MM) desde adentro, con los sujetos participantes en constante movilización y activismo político, y no desde los esquemas distantes de las teorías extranjeras y/o externas, dominantes y hegemonizantes en la construcción del conocimiento, que han dado cuenta de la vida y de los acontecimientos de los sujetos colectivos en Latinoamérica (Gentili: 2006). Por tanto, se aspira a presentar una de las múltiples miradas que existen sobre sobre la realidad social de los sujetos magisteriales y su proceso de lucha; que no es la única ni exclusiva, simplemente es una mirada más que no tiene nada de acabada, ni mucho menos una visión absoluta; sino al contrario, se encuentra en constante y permanente proceso de construcción y deconstrucción para reconstruirse dialécticamente en la cotidianidad de la confrontación con las estructuras del poder dominante. Y por supuesto, sujeta al escrutinio crítico, primero de los sujetos magisteriales y posteriormente, de quien o quienes estén interesados en conocerla, entenderla y explicarla.

En esta primitiva reflexión analítica, es importante partir del supuesto de la lucha de los trabajadores de la educación y del análisis de dos conceptos que son esenciales para intentar dilucidar el sentido de la lucha magisterial. Primero, “clase social” y posteriormente “Movimiento Social” para pensar quiénes realmente son los sujetos magisteriales que tiene 42 años de luchas, resistencias y movilizaciones constantes.

El sentido de las demandas de la lucha magisterial

¿Por qué luchan los trabajadores de la educación y para qué? El periplo histórico temporal que han recorrido a lo largo de 42 años ha sido una travesía compleja y contradictoria, matizada por sus urgencias y necesidades, no solo laborales, también existenciales (De Sousa Santos: 2001). Las demandas del MM se han circunscrito fundamentalmente, en buscar soluciones a las complicaciones que les han generado a los trabajadores de la educación las condiciones de las relaciones sindicales con la estructura formal del sindicato (lucha por la democracia sindical), la pérdida del poder adquisitivo del salario (lucha por mejorar el salario), la aplicación de políticas administrativas represivas (lucha por mejorar las condiciones laborales), el deficiente sistema de salud pública (lucha por dignificar la seguridad social), la violación a los derechos de los trabajadores (lucha por el reconocimiento de los derechos individuales), la imposición de las políticas educativas (lucha por la derogación de la Reforma Educativa)

La rebeldía magisterial a la imposición de las políticas públicas educativas fue una respuesta de rechazo a la presencia de un modelo educativo excluyente, individualista, impositivo y atentatorio a los derechos laborales de los trabajadores. Ante esta imposición, el MM ha construido un contradiscurso político educativo que se ha confrontado con el discurso institucional; que se ha sustentado en la construcción de miradas diferentes sobre el quehacer educativo y las relaciones políticas con la estructura de los gobiernos que han ejercido el poder en Chiapas.

Clase social o sector de clase

Un primer acercamiento teórico sobre los sujetos que constituyen el Movimiento Magisterial en México es entender las características que permiten identificarlo

como sujeto social que tiene una militancia y activismo sindical surgido desde el año de 1979. El primer elemento de reflexión que permite comprender sus dimensiones políticas sindicales, es que el MM es una organización colectiva de los trabajadores de la educación que están adscritos a las estructuras administrativas del gobierno mexicano; que dependen laboralmente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las Secretarías de Educación de los gobiernos locales de las entidades federativas (SE). Se encuentran organizados en uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1988), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Por tanto, en sentido estricto no constituyen en segmento social de la clase obrera ni de las fuerzas productivas que generan el desarrollo de la economía nacional. Más bien forman parte de los sectores sociales subalternos (Gramsci, 1999) que han asumido una práctica política contestataria a las decisiones cupulares de los sectores dominantes del gobierno que sostienen el capitalismo en México. Pertenecen a uno de los sectores sociales que, sin ser un sector económicamente fuerte, tampoco lo es económicamente débil; condición que no los ubica en ninguna de las clases sociales antagonica. No forman parte de los sectores de la burguesía, tampoco de los sectores del proletariado. Su poder adquisitivo derivado del salario gubernamental y su lugar en la distribución de la renta en nada se compara con la que tienen los sectores sociales económicamente fuertes; pero está muy por encima de los sectores sociales que viven en pobreza y pobreza extrema. Aun cuando viven mejor que la mayor parte de los trabajadores administrativos al servicio del Estado, que las amas de casa, los campesinos, los obreros, los pequeños comerciantes, los trabajadores informales; están peor que los empresarios, los medianos comerciantes, los políticos, los ganaderos y la mayor parte de los profesionistas de la iniciativa privada; no obstante, tienen posibilidades de adquirir bienes de uso como casa propia, terrenos y vehículos. Muchos de ellos no dependen sus ingresos del salario que perciben, sino de diversas actividades económicas que contribuyen a mejorar sus condiciones de vida, lo que implica que tengan que realizar actividades económicas adicionales al desempeño docente para poder resistir los embates de los ajustes salariales impuestos por el sistema financiero neoliberal. Forman parte de los sectores sociales que viven de la burocratización laboral.

Las condiciones materiales en las que se encuentran los trabajadores de la educación son una de las limitaciones teóricas para ubicarlos en una clase

específica, porque el concepto de “clase social” basado en la construcción marxista clásica, no permite identificar los elementos constitutivos del magisterio. Su relación con su campo de trabajo y las fuerzas productivas, dificulta ubicarlos en una de las dos clases sociales, el proletariado y la burguesía. No forman parte de la clase obrera en *strictu sensu*, porque su fuerza de trabajo no contribuye al crecimiento de la economía, ni generan plusvalía en el sentido clásico de la relación fuerza de trabajo-proceso productivo. Son trabajadores de la burocracia administrativa del gobierno que tiene como función prestar el servicio educativo a la sociedad. Tampoco se inscriben en la clase social económicamente dominante. Son parte de los grupos sociales que tiene definidos intereses colectivos (De Sousa Santos, 2001). Se ubican en un lugar intermedio en la clasificación más simplista que se pueda hacer de las clases sociales, porque ni son ricos, pero tampoco son pobres, ya que tiene un poder adquisitivo superior al de los sectores sociales que viven en pobreza y pobreza extrema, pero muy inferior al de los sectores sociales con poder económico alto. Se ubican en uno de los sectores sociales que se pueden considerar de clase media baja, lo que conlleva que esta condición los entrampe en un punto intermedio como la salchicha del *hot dog*.

Formar parte del engranaje administrativo donde desempeñan actividades laborales que tienen como objetivo el mantenimiento del sistema burocrático gubernamental a través del sistema educativo; significa que esencialmente cumplen una función ideológica mediante la reproducción en las aulas del modelo educativo dominante, impuesto desde las estructuras del poder institucional del país. Protestan contra las políticas educativas neoliberales propinándoles zancadillas políticas que debilitan y deslegitiman el ejercicio del poder gubernamental. Se oponen al sistema político educativo y resisten la imposición de las reformas estructurales neoliberales, específicamente las relacionadas con la privatización de la educación básica en México y con la incertidumbre que generan en las condiciones laborales de los docentes.

Son sujetos que se oponen a la subordinación de las estructuras de poder institucional, cuestionando la aplicación de las políticas públicas educativas, rechazando la presencia del neoliberalismo en la educación e impugnando seriamente las políticas de reformas estructurales recomendadas por los organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y el Fondo Monetario Internacional. Se

inscriben en el complejo entramado de los movimientos sociales en México que surgieron a fines del siglo XX y que en este momento, intentan reconfigurar la relación Estado-sociedad en la perspectiva de generar mejores condiciones en la práctica laboral para los trabajadores, en este caso, de la educación.

Esta posición cuestionadora y crítica con respecto a la aplicación de las políticas neoliberales en el país, no es suficiente para que la ideología de los trabajadores de la educación se conciba como una ideología revolucionaria que pretenda transformar las estructuras de dominación del Estado mexicano (Zibechi: 2003) Mucho menos se asumen con una ideología clasista al estilo marxista, que plantea la destrucción del Estado burgués, la desaparición de las clases sociales y la instauración del poder popular. No han trazado la construcción de autonomías magisteriales como lo han definido los indígenas zapatistas con respecto a las autonomías comunitarias. Incluso, en algunos momentos de la historia de la lucha magisterial y de la lucha zapatista, han construido fundamentos políticos e ideológicos distantes entre ambos; al extremo que difícilmente los dos movimientos, han sido capaces de construir puentes de acciones políticas de manera conjunta y articulada que les permita enfrentar de forma organizada, la embestida del Estado y la sistemática represión gubernamental.

Un ejemplo de ello, es la participación en los procesos electorales. Mientras los zapatistas se habían opuesto en las elecciones nacionales y locales porque consideraban que en estos procesos se legitimaba el Estado represor;² importantes sectores del magisterio lo han hecho de manera personal, sin involucrar al Movimiento, pero militando en diferentes partidos políticos, ya sea en el Partido

² Al concluir el Quinto Congreso Nacional Indígena realizado del 9 al 14 de octubre de 2016 en el CEDECI-UNITIERRA de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, el EZLN declaró en el comunicado “*Que retiemblen sus centros la tierra: ... nos declaramos en asamblea permanente y consultaremos en cada una de nuestras geografías, territorios y rumbos el acuerdo de este Quinto CNI para nombrar un concejo indígena de gobierno cuya palabra sea materializada por una mujer indígena, delegada del CNI como candidata independiente que contienda a nombre del Congreso Nacional Indígena y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en el proceso electoral del año 2018 para la presidencia de este país.*” Con esta declaratoria los zapatistas hicieron a un lado la vieja consigna de no participación en las elecciones y de rechazo a los procesos electorales. El contenido del documento publicado por los zapatistas asombró a propios y extraños al pronunciarse por una de las vías políticas, la cual habían negado desde su nacimiento en 1994 como movimiento social indígena, porque representaba la legitimación del sistema de dominación. En este comunicado los zapatistas no hicieron ningún comentario o alusión a la férrea resistencia que mantenían en ese momento, los trabajadores de la educación en contra de la imposición de las políticas neoliberales, mucho menos expresaron una línea de solidaridad a la lucha magisterial. Ello evidencia la desarticulación entre ambos movimientos sociales que caminan por rutas políticas diferentes.

Revolucionario Institucional (PRI), Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido Acción Nacional (PAN), Partido Verde Ecologista de México (PVEM), Partido del Trabajo (PT) o MORENA (Partido Movimiento de Regeneración Nacional). La heterogeneidad de la militancia partidista de los trabajadores de la educación es un factor de la tradición histórica que ha negado las posibilidades de construcción de una propuesta política electoral alternativa a los partidos dominantes.

La ausencia de un proyecto conjunto de estos dos movimientos sociales, ha impedido que se pueda avanzar en la construcción de una nueva concepción del sujeto social que sea capaz de dinamizar la acción política de las prácticas colectivas educativas, para generar los procesos de transformación que requiere la sociedad.

Movimiento social emancipador o movimiento social reformista

Otro de los elementos empíricos de la realidad social de la lucha magisterial está asociada con la reflexión en torno a considerar si es un movimiento social emancipador o un movimiento social reformista. El carácter constitutivo de los actores magisteriales, inscrito en los sectores que conforman las llamadas clases medias bajas y el contenido de sus demandas los ubican en una posición reformista en el contexto de los movimientos sociales latinoamericanos. No se han planteado una ruptura con el Estado, aun cuando se han confrontado a lo largo de muchos años con sus políticas hegemónicas y de dominación. Su lucha la han circunscrito en el marco de la legalidad en su relación con las instituciones del gobierno; defendiendo la propuesta de dialogar y negociar con los representantes institucionales del poder. No han roto con la estructura del sindicato oficial, ni con las autoridades de la educación en México. No es un movimiento revolucionario en el sentido amplio y complejo del concepto, porque no han planteado transformar las relaciones sociales de producción, ni mucho las relaciones materiales de producción (Alonso: 2013). Sus demandas circulan históricamente en torno a sus propias necesidades económicas, sindicales, laborales, políticas y seguridad social. Incluso, durante los años de lucha no han logrado incorporar los otros sectores marginados, excluidos y explotados que pudiesen darle potencia histórica a la lucha.

La condición del MM de ser un movimiento reformista, no ha impedido que tenga amplias posibilidades de constituirse en una opción para muchos sectores sociales que ha dejado de creer en los partidos políticos como generadores de transformaciones en la vida social cotidiana. Su constante oposición, rechazo y resistencia a las políticas educativas impuestas por el gobierno, son referentes que pueden ser retomados por otros sectores de trabajadores que aspiran a mejorar sus condiciones laborales; pero en nada dista de ser la vanguardia revolucionaria de emancipación social que requieren los pueblos oprimidos agobiados por las políticas neoliberales, porque a lo largo del tiempo no han construido un proyecto de horizonte digno con potencia histórica (Zemelman: 2005).

La protesta y la movilización por sí mismas generadas por la inconformidad espontánea y el coraje de los grupos sociales ante un problema inmediato o la solución urgente de una exigencia económica, social o política, sin un proyecto social ni construcción de horizontes dignos de larga perspectiva, no tiene sentido porque solo refleja las expresiones espontáneas de los sujetos colectivos y el apresuramiento para su pronta respuesta. La protesta y la movilización como expresiones prácticas de la vida política magisterial, tienen sentido histórico en la medida que confrontan las estructuras hegemónicas de poder sindical y el autoritarismo del ejercicio de la gobernabilidad nacional (De Sousa Santos: 2018a).

Se han atrevido a desafiar el poder sindical y el poder gubernamental establecidos como resultado de la Revolución Mexicana generada en 1910. Esta práctica colectiva histórica se sustentó en el cansancio, hartazgo y encabronamiento del sujeto colectivo magisterial y en el agotamiento de las relaciones sindicales con la figura institucional del sindicato (SNTE) y laborales con la autoridad educativa (SEP). En esta coyuntura la lucha se centró en la apropiación de los espacios de toma de decisiones sindicales y laborales. La construcción de una cultura de democracia sindical y de respeto a los derechos de los trabajadores educativos, fueron más que dos razones para potenciar la movilización magisterial; pero no suficientes para traspasar los perímetros gremialistas del sindicalismo institucional.

Con una experiencia de lucha de 42 años como movimiento social, de confrontación con las estructuras del poder gubernamental y resistencia al sistema represor del Estado mexicano, han logrado sortear los embates tanto de las

autoridades educativas nacionales y locales, como del sindicalismo institucional en el afán de desestructurar la organización de la insurgencia magisterial.

Mientras en las movilizaciones sindicales asumen prácticas y acciones colectivas magisteriales sin involucrar a los partidos políticos en las diferentes acciones y estrategias de lucha magisterial, ni solicitarles su apoyo para la gestión de la solución a sus demandas. El partido político como estructura organizativa no tiene posibilidades de incidir en los procesos de movilización magisterial. Mucho menos de proponerse como interlocutor reconocido para abanderar los planteamientos, exigencias y pliegos petitorios.

Existe en México un descrédito social a los partidos políticos, independiente de su fundamentación ideológica, porque tienen un desprestigio que está vinculado con la deshonestidad, la corrupción y el enriquecimiento inexplicable e ilícito de los sujetos que forman parte de las cúpulas partidistas. Los procesos electorales tanto nacionales como locales en lo general, han estado plagados de irregularidades, limitaciones, debilidades y deficiencias que tienen causales en la corrupción de la llamada clase política mexicana, que han puesto en serios predicamentos la democracia electoral.

En algún momento de la historia de la lucha magisterial los trabajadores de la educación de Chiapas en el año 2000, hicieron alianzas coyunturales con el Partido de la Revolución Democrática (PRD) para impulsar la candidatura de un aspirante al gobierno local. El discurso ideológico planteado por el partido político fue que el candidato representaba la conjunción de las fuerzas progresistas y la lucha por la democracia. La presencia del magisterio fue fundamental para que el PRD, ganara las elecciones y gobernará del 2000 al 2006, porque cada maestra y maestro se convirtieron en auténticos promotores del voto en las comunidades donde se encontraban laborando. Lograron con esta activa participación electoral la derrota del unipartidismo en poder del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y que se constituyera la primera alternancia política en esta provincia pobre y marginada mexicana después del triunfo de la Revolución Mexicana en el primer tercio del siglo XX.

Sin embargo, no obstante, el reconocimiento del propio candidato –convertido en gobernador–, de la trascendencia de la fuerza magisterial para conquistar el poder institucional; al poco tiempo rompió los acuerdos pactados y se convirtió en un férreo, acérrimo enemigo y represor del MM. Esta experiencia

dolorosa en el imaginario y la realidad social de los trabajadores de la educación, marcó en muchos de ellos, su distancia con los partidos políticos y su reticencia a permitirles injerencia en su lucha.

Por ello, el MM como colectivo social de lucha y resistencia se ha negado ser un satélite del partidismo que lo puede utilizar con fines electorales que legitimen las estructuras de poder del gobierno. En los tiempos actuales el MM no se ha planteado participar en los procesos electorales, ni conquistar los espacios administrativos del gobierno, mucho menos el poder gubernamental. Ello explica la razón del por qué en sus estrategias de alianzas no se contempla al partido político como un factor de movilización, aun perteneciendo a la llamada izquierda nacional mexicana. En el más reciente proceso electoral del 2018, acompañaron a (MORENA) para impulsar la candidatura presidencial de Andrés Manuel López Obrador. Los resultados de las elecciones fueron exitosos con el triunfo abrumador del candidato morenista; pero las relaciones entre el poder presidencial y el MMCH se han tornado tensas, conflictivas y con rupturas constantes. Ello derivado de la imposición gubernamental de un esquema de evaluación del desempeño docente en los diferentes tipos, niveles y modalidades de la educación básica y media superior.³

Una vez concluidas las movilizaciones y sin ninguna presión del colectivo magisterial, los sujetos ocultan momentáneamente en el anaquel de las prácticas político sindicales, la concepción de rechazo al partidismo, y cuando se incorporan a las comunidades para continuar con el trabajo educativo, muchos de ellos, se consideran en el mejor de los casos, simpatizantes y en el peor, activos militantes de los partidos políticos para participar en los procesos electorales. Lo contradictorio de este tipo de prácticas es que no es menor el número de militantes del Movimiento que se convierten en candidatos para ocupar puestos de elección popular, ya sea como presidentes municipales, diputados locales y diputados federales en cualquiera de los partidos políticos (Rincón, 1996).

³ La derogación de la reforma educativa impuesta durante el sexenio de 2012 al 2018 por el nuevo gobierno, fue una propuesta de campaña electoral para que el magisterio apoyara a López Obrador. En contraposición se creó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) que modificó los criterios y mecanismos de admisión, promoción y reconocimiento del desempeño docente, mismo que fue rechazado por los trabajadores de la educación, que lo consideraron violatorio y atentatorio a los derechos laborales conquistados durante muchos años de lucha.

Esta diferenciación con respecto a la participación en los partidos políticos tradicionales y la contradicción que subyace en las prácticas de los sujetos, los trabajadores de la educación militantes de la CNTE, se unifican en torno a intereses comunes que se condensan cuando perciben que son afectados colectivamente en lo laboral, lo económico, lo administrativo, en sus derechos como trabajadores o en lo judicial, cuando el gobierno implementa acciones jurídicas represivas para atemorizarlos, asediarlos penalmente para debilitar la fortaleza y la resistencia moral.

En muchos de estos resultados electorales, la presencia y participación activa de los trabajadores de la educación, han garantizado el triunfo a partidos políticos como el PRI, PAN, PRD, PVE y recientemente, MORENA, que han promovido leyes que atentan sus derechos laborales, salariales y sociales como trabajadores al servicio del gobierno.

Como sujetos sociales del Movimiento se han confrontado y continúan confrontándose con los partidos políticos, los desacreditan y desprestigian cuando se movilizan; pero como sujetos individuales se convierten en aliados de quienes consideran sus enemigos orgánicos (Gramsci, 1972); porque también forman parte de las estructuras del poder gubernamental. No es una contradicción simple y sencilla. Es una contradicción de fondo en la vida cotidiana de los trabajadores de la educación que no han logrado superarla desde el surgimiento del MM en 1979.

Se asumen posiciones confrontadas con el aparato ideológico del Estado, incluyendo el partidismo; y por otro, lo legitiman con su participación en los procesos electorales. La ambivalencia en la práctica política de los sujetos que participan en la militancia magisterial, de alguna manera, dificulta que se constituyan en la vanguardia de los movimientos sociales en México.

El contenido ideológico del MM tiene complicaciones para inscribirse en una de los grandes paradigmas de las ideologías alternativas, críticas, progresistas, transformadoras o revolucionarias. Una razón fundamental que genera esta complicación son las posiciones ideológicas que asumen los sujetos colectivos, tanto de quienes dirigen como de quienes son dirigidos. Por un lado, existe una dirigencia sindical que asume en el discurso un contenido “revolucionario”, incluso reproduciendo retóricas discursivas de líderes importantes en la historia revolucionaria de Latinoamérica y del mundo; pero que en la práctica lo desestructura al asumir actitudes y comportamientos contrario a ese discurso.

Incluso, muchos de esos dirigentes que detentan este alegato ideológico, fueron cooptados por el Estado mediante alguno de los mecanismos que utiliza para desmembrar los movimientos sociales, ya sea incorporándolos a las estructurales administrativas del gobierno, otorgándoles diversas concesiones para fortalecer al grupo político sindical al que pertenecen o apoyando la carrera política personal de ellos (Rincón, 1996).

Por otro lado, el sujeto colectivo magisterial construye su imaginario ideológico en otra ruta diferente a la de los dirigentes. La mayoría de los trabajadores de la educación no se inscriben en una ideología revolucionaria o de transformación radical de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales para la construcción de una nueva sociedad. Se enfrentan al Estado porque tienen la firme convicción que sus intereses personales como trabajadores a su servicio, han sido dañados y sus condiciones de vida personal y familiar también son afectadas. Se han organizado y movilizado en torno a demandas que se circunscriben en el gremialismo sindical, quedándose en la frontera de las exigencias y reivindicaciones urgentes de los sectores sociales más explotados, ya sea campesinos, obreros, burócratas, desempleados y subempleados. Pero también han demandado como una exigencia central de la lucha, la gratuidad de la educación pública con carácter laica y obligatoria. Demanda que ha incidido favorablemente en los padres de familia para que les otorguen el apoyo solidario en las diferentes etapas de movilizaciones.

Más bien asumen una ideología política con sentido social que pretende reivindicar el sentido de dignidad de los trabajadores, mediante el rechazo sistemático al accionar de las estructuras institucionales del poder de los sectores sociales que lo detentan y ejercen. La lucha de los trabajadores de la educación, no es una lucha de clase que pretende mejorar las condiciones de vida de los sectores sociales marginados, excluidos y abandonados de las políticas de desarrollo social; ni mucho menos busca transformar las deshumanizadas relaciones sociales de explotación, mediante una justa y equitativa redistribución de la renta para mejorar el consumo popular (Zibechi: 2008).

Cuestionan la imposición de las políticas neoliberales en el campo educativo, pero no están dispuestos a confrontarse con el capitalismo transnacional para transformar las injustas condiciones de explotación que ha creado en los países en vías de desarrollo de Latinoamérica. Tampoco se plantean transformar el

sistema político imperante, porque no forma parte de sus emergencias y urgencias existenciales desestructurar el viejo esquema nacional de dominación política; y porque sus conflictos y contradicciones no son con el sistema, sino con algunos sectores dominantes del sistema. No hay en las acciones y estrategias de lucha magisterial una praxis transformadora (Freire, 2006), sino una práctica política que deja intacto el sistema imperante.⁴

En sentido estricto, la lucha magisterial se inscribe en las luchas reformistas de los movimientos sociales latinoamericanos que pretenden resolver problemas concretos de la vida cotidiana laboral, social, política y cultural, sin plantear la transformación del sistema económico dominante. La condición de trabajadores de la educación que forman parte de las estructuras institucionales del gobierno y su relación administrativa con el mismo, tienen un peso decisivo para que no planteen como propósito su transformación radical. Una lucha magisterial por la transformación profunda del sistema político administrativo, implicará un cambio también profundo en las condiciones laborales y administrativas. Cuestión que no se ha propuesto en ninguna de las declaraciones política en las diferentes etapas y procesos de lucha magisterial.

Además, tradicionalmente en las movilizaciones no abanderan demandas de otros sectores sociales como prioridad política para la implementación de acciones y estrategias de lucha. En algunos momentos las incluyen para garantizar el apoyo solidario en las movilizaciones. Incluso, no abordan temas relacionados con el deterioro del medio ambiente, la presencia de sistemas extractivos a cielo abierto en la minería en comunidades rurales, la explotación deshumanizada de los trabajadores agrícolas, la discriminación de los pueblos originarios, el incremento a los impuestos o el alto costo de los servicios públicos.

El discurso político del magisterio no incluye una posición radical y dura que se perfile hacia la transformación de fondo de la sociedad. Se mueve entre el rechazo, oposición y descrédito de las políticas neoliberales (Touranie, 1995), particularmente las educativas, la lucha por la democracia sindical y la defensa de los derechos laborales, sin una franca y abierta confrontación con el capitalismo

⁴ Los dirigentes magisteriales promueven una propuesta educativa alternativa para aplicarla en las aulas. Sin embargo, hay un debate si esa propuesta pedagógica que está impulsando el MMCH es en sentido estricto, una propuesta alternativa al modelo dominante o es una reproducción esquemática de un discurso educativo contestatario que no está generando procesos de transformación social. Es un tema vigente.

dominante. Es un movimiento social que basa su capacidad de organización, movilización y resistencia en el gremialismo sindical. El gremialismo es el motor que dinamiza las acciones de la lucha magisterial. Ello hace que la constante de la movilización magisterial no esté articulada a un proyecto de sociedad con potencia histórica y sentido revolucionario; sino que se potencia en la medida en que los problemas concretos que padecen, relacionados con lo educativo, lo laboral, lo económico y lo sindical, se agudizan y sus condiciones de vida se complican.

Al ser un movimiento eminentemente gremial, anti partidista y multi ideológico, con acciones y estrategias de lucha que dependen de la solución de sus demandas concretas, no tiene posibilidades y condiciones para constituirse en un movimiento emancipatorio. En su condición de educadores no solo reproducen el modelo educativo dominante, también se han opuesto históricamente, a las políticas públicas que afectan los derechos como trabajadores de la educación.

Su ambigua ubicación en las clases sociales, su capacidad de organización y resistencia no niegan su existencia como uno de los movimientos sociales contemporáneos más significativos y con mayor trascendencia de los últimos cuarenta años en la historia de las luchas sociales populares. En su pensamiento ideológico –con todas las implicaciones que tiene lo ideológico en la lucha magisterial–, práctica política sindical y accionar de sus reivindicaciones se conjugan cuatro dimensiones de análisis conceptual, fundamentales para conocer, entender, explicar y comprender su realidad: 1) estructura organizativa, 2) capacidad de movilización, 3) fortaleza de resistencia y 4) potencia histórica; y se moviliza en torno a los tres círculos fundamentales que dan sentido y razón de ser a los movimientos sociales educativos.

Estos tres círculos de la estructura social, determinan gradual y paulatinamente, la capacidad de resistencia del magisterio. Sin ellos, las posibilidades de movilización estarían seriamente acotadas y muchas de las acciones condenadas al fracaso. Por un lado, la presencia del círculo familiar; posterior, la participación del círculo de los padres de familia, y de manera determinante, el involucramiento del círculo de la sociedad civil en el desarrollo de los diferentes momentos de la lucha magisterial.

El primer círculo familiar es la micro estructura orgánica social (familia) donde se gesta el apoyo solidario elemental a la lucha magisterial y donde se toma la decisión de la participación política sindical de los integrantes de la familia que

son trabajadores de la educación. Este micro espacio de decisión familiar, reviste importancia significativa en la resistencia magisterial, no solo por el apoyo moral, sino por el respaldo económico de los integrantes de la familia para resistir la represión salarial del gobierno. Es el involucramiento de la vida cotidiana del trabajador de la educación en la perspectiva de lucha político sindical para la construcción de mejores condiciones existenciales. La vida familiar como espacio de la intimidad individual del sujeto colectivo magisterial, se involucra en la acción política del trabajador educativo desde el momento en que los integrantes de este núcleo, deciden solidarizarse y brindar las mínimas condiciones para fortalecer la capacidad de resistencia en las movilizaciones.

El apoyo expresado en el círculo familiar, es la primera acción colectiva con determinación práctica que evita la desmovilización y fortalece la moral para continuar la lucha magisterial, porque se cuenta con la aportación solidaria financiera para atenuar los problemas de alimentación, necesarios para resistir el embate represivo del gobierno. De lo contrario, al darse un rechazo familiar en este micro espacio social, la participación de los trabajadores de la educación en la lucha será compleja y con graves riesgos. El sujeto individual tendrá complicaciones en su activismo sindical; ya que ello implicará resolver por sí solo, sus necesidades económicas y materiales en el momento en que le suspendan el salario. Por tanto, sin el apoyo de este primer círculo, las posibilidades de resistencia individual de los trabajadores de la educación, estarán menguadas y los riesgos de la derrota serán mayores.

Una vez que se ha involucrado el círculo familiar, se garantiza –en un primer momento– la participación del sujeto individual como sujeto colectivo en la lucha. Es el primer rechazo social a la institucionalización de las políticas públicas del gobierno y la primera expresión de solidaridad con las luchas magisteriales. Pero no es suficiente. No basta, ni es inconmensurable el apoyo del círculo familiar. Se hace importante y necesaria la intervención del círculo de los padres de familia.

El segundo círculo es en que se toman las decisiones colectivas para garantizar mayor capacidad de resistencia de los trabajadores de la educación en las diferentes etapas de movilizaciones. Los padres de familia de los micros espacios escolares no solo autorizan la participación de los docentes en las movilizaciones, los protegen, cuidan las escuelas, evitan la intervención de las autoridades educativas para levantar actas administrativas en contra de los

movilizados y los proveen de alimentos. Al apoyarlos asume una acción colectiva que se confronta de manera articulada con la institucionalidad educativa del Estado, porque la colectividad social en las comunidades impide la represión del gobierno en los centros escolares y potencia el sentido de la lucha al involucrarse solidariamente.

El tercer círculo y el más importante es el de la sociedad civil. Cuando los trabajadores de la educación logran convencer a la sociedad civil de la importancia y trascendencia de la lucha magisterial, es porque han realizado un significativo despliegue de acciones y estrategias de comunicación y sensibilización política que desnudan las arbitrariedades de las acciones gubernamentales y demuestran el carácter justo de las demandas del MM. Estas dos premisas fundamentales determinan en una primera instancia que la sociedad civil, se involucre de manera solidaria en la lucha magisterial. Es un involucramiento colectivo que se expresa tanto con la participación en las marchas y mítines, el apoyo con víveres en los plantones y bloque de carreteras; y fundamentalmente, el rechazo y oposición a las políticas nacionales.

Este involucramiento de la sociedad civil en la lucha magisterial, no es una práctica colectiva derivada de un nivel de conciencia ideológica que aspire a conquistar las estructuras del poder; sino el reflejo de una acción colectiva que expresa el sentimiento de afecto que tienen los integrantes de las familias hacia quienes son los responsables de educar a sus hijos. Una de las razones que permiten explicar esta articulación solidaria es porque ambos, se asumen como parte de los sectores sociales excluidos y marginados. Es la identificación de las características de la vida cotidiana, común entre ambos actores sociales. La realidad social complicada y lacerante, es el punto que los hace confluír. Los dos sectores sociales son seres cotidianos que han sufrido las injustas condiciones de vida que ha impuesto la clase política en el poder del gobierno mexicano, que basa su accionar en el sistema de dominación capitalista neoliberal. No es una relación en abstracto o en el discurso propagandístico de ambos; es una relación concreta que cumple objetivos decisivos y específico en determinados momentos de la historia de la lucha magisterial.

La cercanía física y el contacto permanente de los trabajadores de la educación con la sociedad civil, han logrado que, en los momentos más álgidos de la lucha magisterial, se genere un vínculo de identificación entre ambos actores

sociales, a grados tales que se han impedido acciones represivas de mayores dimensiones. No obstante, la presencia y participación de este segmento de la sociedad civil, en otro sentido, esta articulación es coyuntural en tanto las urgencias y necesidades inmediatas de los educadores, los inducen a la búsqueda de la solidaridad social para evitar la represión gubernamental; no tanto, para la construcción de un proyecto de transformación social y política.

La relación de los sectores populares de la sociedad civil como una acción de solidaridad, manifiesta expresiones de las sociedades en movimiento (Zibeche, 2008) que fortalecen la capacidad de movilización magisterial y consolida la resistencia durante la lucha. Es un acto de complicidad entre ambos actores sociales en aras de contrarrestar la ofensiva del enemigo común, el gobierno; para fortalecer esta articulación se han tejido relaciones circunstanciales derivadas de la coyuntura política de la toma de decisiones del gobierno mexicano en su afán por imponer las políticas neoliberales.

En este vínculo no hay una emergencia histórica social que construya rutas de acción política rumbo al cambio de sociedad. Aun cuando trastocan el sistema de dominación y explotación hegemónico, el orden y las estructuras del poder y dominación se mantienen incólumes; se cuestionan, pero no se tocan sus raíces, ni se constituyen en demandas esenciales de la lucha. La recuperación del tiempo y la historia a lo largo de 42 años de lucha ha evidenciado la debilidad del MM, porque la alianza trabajadores de la educación/sociedad civil, no ha dejado su impronta en un proyecto de dignificación social que aspire a la construcción de un mundo mejor.

Conclusiones

Es complejo construir conclusiones de una investigación que aborda un proceso social como es el MMCH. No solo por su vigencia y transcendencia política y social en uno de los contextos más complejos, contradictorios y conflictivos del México contemporáneo. Dos razones sustentan la afirmación. Primero, es un movimiento en constante movimiento que se mueve en un espacio/contexto concreto; pero en tiempos/historias que no son lineales, que se expresan en la medida en que las circunstancias/coyunturas de las políticas educativas dominantes de los gobiernos en turno, se confrontan con los intereses y aspiraciones de los trabajadores de la

educación; y que estas tres categorías se integran en torno a la estructura/totalidad del surgimiento, devenir y resistencia en la lucha y su constante confrontación con las políticas educativas. Por ello es importante que se mantenga la estructura organizativa no solo de los trabajadores de la educación, es necesaria la incorporación de otros actores convencidos de la movilización como un mecanismo de defensa. Continuar manteniendo la fortaleza de la resistencia; y la potencia histórica como posibilidad inmediata para construir horizontes de larga duración.

No hay conclusiones generales en este proceso de lucha magisterial, aún continúa escribiendo su historia, aportando nuevos y diversos elementos teóricos y empíricos, confrontando su propia realidad y contradiciendo contestatariamente las políticas educativas dominantes. Lo que existen son aproximaciones a las realidades de las confrontaciones entre el MMCH y el gobierno en turno, no necesariamente considerado el Estado. Su capacidad de organización y movilización han resistido los embates de tres partidos políticos que de manera alterna, han gobernado el país desde el surgimiento de la lucha de los maestros. De 1979 al 2000 el PRI estuvo en el poder; posteriormente, durante los períodos de 2000-2006 y 2006-2012 el PAN logró desplazar al priismo por dos períodos de gobierno. Nuevamente, en el proceso electoral del 2012 el PRI recuperó el poder hasta el 2018. Este año, mediante la fuerza movilizada de la sociedad electoral, el partido MORENA se mantiene en el poder.

Al margen de las ideologías de los tres partidos políticos, que se consideran por ser de centro (PRI), derecha (PAN) e izquierda (MORENA), la relación que han establecido con el MMCH no ha sido de armonía, mucho menos de construcción de proyectos conjuntos, sean educativos o políticos. Ninguno de los tres tiene relaciones políticas con el MM. Han sido relaciones de confrontaciones y contradicciones en las que se defienden las posibilidades de construcción de nuevos escenarios sociales y se resisten a las imposiciones de la clase política en el poder. Las relaciones de los trabajadores de la educación no siempre apuntan hacia un horizonte con perspectiva de futuro. Pero dejan su impronta como futuras posibilidades de lucha y resistencia a la indulgencia de los gobiernos en turno.



Referencias

- Alonso, J. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- De Sousa Santos, B. (2001). *Los nuevos movimientos sociales*. En Osal: Observatorio Social de América Latina. Núm. (Septiembre, 2001). Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2016). “Pensamientos y poderes. La construcción de horizontes civilizatorios” en *El poder hoy*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- _____ (2018a). *Construyendo epistemologías del sur*. Volumen I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2018b). *Construyendo epistemologías del sur*. Volumen II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- _____ (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____ (2006). *Pedagogía de la indignación*. España: Morata.
- Gentili, P. (2006). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.
- Gramsci, A. (1999). *Notas breves sobre la política de Maquiavelo*. Cuadernos de la Cárcel No. 13, Tomo 5, ed. crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla: Ediciones ERA.
- Parra, M. A. (2005). *La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina*. Athena Digital. Núm. 8.
- Pleyers G. (2009). “Autonomías locales y subjetividades en contra del neoliberalismo: hacia un nuevo paradigma para entender los movimientos sociales” en *Los movimientos sociales: de lo local a lo global*. México: Anthropos-UAM-Azcapotzalco.
- Rauber, E. (2003). *Movimientos sociales y representación política*. Buenos Aires: Edición Digital para Rebelión.

- Ramírez Zaragoza, M. A. (Coord.). *Movimientos sociales en México. Apuntes teóricos y estudios de caso*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Rincón Ramírez, C. (1996). *Relaciones de poder y dominio en el movimiento magisterial chiapaneco*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Sección XXII-SNTE. (2013). *Programa de Transformación de la Educación en Oaxaca*. Oaxaca, México: Sección XXII.
- Sección XVIII del SNTE. (1995). *Proyecto Político Sindical*. Morelia: 14° Congreso Seccional Extraordinario.
- Touranie, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: IIS-UNAM.
- Zemelman, H. (2005). *La voluntad de conocer*. México: Anthropos-Universidad Autónoma de Chiapas.
- Zibechi, R. (2003). *Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos*. En Osal: Observatorio Social de América Latina. Núm. 9 (enero 2003). Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2006). *Dispersar el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- _____ (2008). *Autonomía y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Ediciones Bajo Tierra/Sísifo Ediciones.

Artículo recibido:

23 de febrero de 2021

Dictaminado:

19 de mayo de 2021

Aceptado:

15 de junio de 2021

LAS RELACIONES EDUCATIVAS ENTRE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA
EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN LA
SUBSEDE DE SAN PEDRO BUENA VISTA, CHIAPAS

THE EDUCATIONAL RELATIONSHIPS BETWEEN STUDENTS OF THE
BACHELOR OF EDUCATIONAL INTERVENTION. A WORK EXPERIENCE AT
THE SAN PEDRO BUENA VISTA BRANCH, CHIAPAS

José Bastiani Gómez
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071
bastianijose14@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7184-4508>

Yesenia Lisbeth Gutiérrez de la Cruz
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071
yesli.gtz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4860-1732>

Daris Hernández Alvarado
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071
daris_sheyla@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9064-2653>

Sergio Ruiz Molina
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071
so29_06@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7141-2393>

Yannett Fabiola López Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071
yannett01@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3921-5642>

Resumen

Las relaciones educativas entre estudiantes en la educación superior cobran relevancia a la luz de la dinámica social actual. Intervenir estas relaciones es de suma importancia para recuperar y pensar formas no violentas de relacionarse en el marco de las instituciones educativas. El trabajo que se presenta tiene como objetivo presentar los resultados de la experiencia de trabajo en función de desplegar un proyecto que atiende la dinámica desigual que subyace a la sociedad, más allá de los espacios escolares.

Palabras clave

Poder, dominación, subordinación, patriarcado, relaciones educativas.

Abstract

Educational relationships between students in higher education gain relevance in light of current social dynamics. Intervening in these relationships is of the utmost importance to recover and think about non-violent ways of relating within the framework of educational institutions. The work that is presented aims to present the results of the work experience in terms of deploying a project that addresses the unequal dynamics that underlies society, beyond school spaces.

Key words

Power, domination, subordination, patriarchy, educational relationships.



Introducción

Los estudios de género son cada vez más frecuentes para comprender la dinámica de la vida social tomando como referencia las diversas formas de interacción

sociocultural de hombres y mujeres, haciendo énfasis en grandes problemáticas, las relacionadas con la desigualdad y la violencia intrafamiliar y de género en contextos urbanos, como rurales y de diversa procedencia sociocultural. Conceptos como poder, dominación, subordinación, patriarcado, relaciones asimétricas y capacidad de agencia, entre otros, permiten abordar con propiedad y rigor científico este vasto objeto de estudio. El caso de la mujer mestiza en particular, resulta de especial relevancia en este análisis, puesto que todavía se pueden encontrar prácticas que, a los ojos de los demás, pueden resultar anacrónicas y con relaciones profundamente asimétricas.

Desde el marco legal, por lo menos, se puede considerar que se promueve la equidad, tal como se expresa en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los artículos 1º, 3º y 4º que establece el derecho que tienen los ciudadanos de ser respetados en el marco de la igualdad para alcanzar una convivencia democrática en la sociedad multicultural. Además, otorga garantías y derechos individuales para construir una sociedad justa, incluyente y respetuosa de los derechos humanos. Es decir, la propia Constitución política garantiza la protección y derechos de los ciudadanos con diversas filiaciones culturales y lingüísticas, así como el acceso a la educación en los niveles y modalidades educativas.

Así, también, en el modelo de educación intercultural promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde la década de los noventa para toda la población escolar, expresa que se aborden en los procesos escolares la atención de los derechos humanos de las personas para que puedan cursar estudios de educación superior ampliando la cobertura escolar a la población indígena que por razones históricas y políticas no ha podido ingresar a la educación superior (SEP-CGEIB, 2006; Alcántara & Zaira, 2014).

Para el caso de la educación primaria, se puede identificar que desde la Reforma educativa de 1992 que pronto se concretiza con el documento de 1993 denominado *Educación Básica Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993*, se sostiene como prioridad promover una política de inclusión que señala que “se ampliaría el apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 1993, p. 11). En este contexto, la población escolar indígena se

sujeta a la aplicación de la normativa como punto de inclusión escolar para incrementar su permanencia en los ciclos escolares que fija la citada reforma educativa de la década de los noventa.

En la educación básica hasta la superior, las políticas públicas en México, concretamente a través del *Plan de Estudios. Educación Básica 2011*, ratifican de manera enfática que las comunidades escolares han de convertir a las aulas en un espacio de promoción de los derechos humanos en donde la diversidad cultural y lingüística son dimensiones necesarias para la convivencia humana, independientemente, de las condiciones intelectuales, afectivas y culturales que presentan los alumnos (SEP, 2011, p. 39). Además, en este mismo documento, en el apartado *Temas de relevancia social*, hace hincapié en incluir en las agendas de programación escolar la necesidad de suscitar aprendizajes de equidad de género y sustentabilidad, entre otros temas para el desarrollo de la sociedad (SEP, 2011, p. 40). En ese contexto nacional, las universidades interculturales surgidas en la última década del siglo XX en el país consideran que la inclusión educativa es una prioridad para abatir las brechas de exclusión de estudiantes indígenas con escasa participación en la formación superior (SEP-CGEIB, 2006, 2014; Poder Ejecutivo Federal, 2013; SEP, 2013a).

En el libro denominado *Universidad intercultural. Modelo educativo* (SEP-CGEIB, 2006), se hace referencia a varios documentos jurídicos institucionales como la Ley General de Educación, Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Originarios, Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, además de tratados internacionales como el Acuerdo 169 de la OIT, entre otros, que fundamentan el quehacer de la educación intercultural en contextos multiculturales en donde las políticas públicas nacionales no han podido atender el desarrollo social de los pueblos originarios con pertinencia y equidad. En ese sentido, el documento SEP-CGEIB (2006) precisa que una de las tareas de las universidades interculturales será atender con pertinencia y equidad las necesidades de educación superior que presentan los pueblos originarios. Actualmente, en el país existen nueve universidades que están logrando forjar una educación superior intercultural para

los estudiantes que egresan del nivel medio superior.¹ La Universidad Pedagógica Nacional es una de las primeras instituciones creada a nivel nacional que de igual manera tienen el cometido de atender las inclusión social y étnica. Una de las principales preocupaciones está centrada en el papel del género en la formación de sus estudiantes, para propiciar la reflexión y el futuro cambio al interior de las comunidades. De allí que el claustro docente de la carrera de Licenciatura en intervención educativa, Plan 2002, considera que las estrategias didácticas y los nuevos modelos educativos pueden ser experiencias relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes.

Los propósitos contenidos en cada uno de estos programas, requieren ser revisados a la luz de las vivencias del estudiantado en la cotidianidad del trabajo en las aulas, por lo que en este trabajo se buscó conocer las vivencias de las estudiantes en un ámbito concreto de su actuación. En las asignaturas de Cultura e Identidad; Problemas Sociales y Contemporáneos; y Educación y Valores. La elección de estas asignaturas tiene que ver con el hecho de la inserción del estudiantado en una comunidad mestiza para identificar problemáticas que pueden ser atendidas desde la formación que están llevando en la Universidad.

El estudio del género, requiere de un abordaje múltiple para comprender que la explicación de los problemas derivados de esta construcción social puede tomar como punto de referencia diversos conceptos. Koschüzke (1989, en Brown 2004), por ejemplo, lleva a cabo el análisis del capitalismo como contexto, que incide pero, que no determina la dominación de la mujer puesto que el patriarcado como sistema sexo-género que históricamente ha existido antes que los modos de producción capitalistas, por lo que señala que “el problema de la mujer no tiene su origen ni en la economía ni en la lucha de clases, sino que es un problema de dominación, que aparece como un problema previo y separado del modo de producción capitalista” (Brown, 2004, p. 113-114).

Otro aspecto que ayuda a esta comprensión es la dicotomía entre lo público y lo privado, entendidos como elementos que inciden en esta condición de subordinación, en donde la sociedad define las prácticas en donde deben o no

¹ Para mayor información véase el portal de la Red de Universidades Interculturales en México (REDUI), ahí se localizan las nueve universidades públicas que integran este subsistema de educación superior en México.

incluirse las mujeres, ya sea en términos de participación política; como es el caso del derecho al voto, a la libre expresión, y en donde la inclusión está más relacionada con lo privado, con la privacidad y la intimidad, fundada en lazos afectivos, como si la participación activa no involucrara también la afectividad. Relativo a lo privado, que poco a poco se ha hecho público, han sido los derechos reproductivos, en donde se espera que la mujer pueda decidir con respecto a su papel como reproductora de la especie humana y para la crianza de los hijos, situación que cada vez es más fuertemente cuestionada.

Lagarde (1996), por ejemplo, subraya que pensar en el género es reflexionar más allá de los atributos estrictamente biológicos, pero que los implica, porque ser hombre o mujer, en un contexto histórico determinado, marca la pauta para la forma en que ambos interactúan de acuerdo a los moldes sociales establecidos. Con el análisis de lo histórico se puede analizar el deber ser y la prohibición para identificar lo apropiado o no, de ciertos comportamientos y el grado de sanción a que son sometidos. El rol que le ha tocado vivir a las mujeres no ha sido siempre igual, puesto que depende del contexto y el momento histórico en que se viva, de allí que debe entenderse como una construcción social constituida por un universo simbólico en el que se involucra cada persona y que define su identidad.

Por ejemplo, Brown (2004) sostiene que el patriarcado, como forma de dominación, ha sido utilizado para entender cómo se configuran las relaciones de poder en sociedades en donde se expresa la asimetría para varones y mujeres y en donde no existen políticas de reconocimiento de la diferencia sexual. De allí su afirmación en torno a que la sociedad patriarcal, caracterizada por el poder-saber-tener en manos de los varones, supone formas consolidadas de vida familiar y social que se basan en un sistema de orden tanto estructural como cultural de dominación, ostentando el poder el varón en todos los ámbitos sociales.

Por otra parte, cuando se introduce el concepto de poder en los estudios de género se espera comprender la desigualdad, que es otorgada por la sociedad y que, en buena medida, define las relaciones de subordinación-dominación en la que, para el caso de las mujeres, regularmente (aunque no es la regla), estas históricamente se han visto sometidas. El contexto cultural va marcando este tipo de relación, por lo que las jerarquías se modifican en razón de la posición del sujeto en contexto, es decir, no es lo misma interacción de las mujeres en la familia, en la

comunidad que, en la escuela, sobre todo en el nivel superior, que supone una larga trayectoria escolar que la ha llevado a ser permeable con respecto a otras formas de vida, de pensamiento y que pueden servir como elementos de confrontación con su situación originaria.

La multiplicidad de roles en la que interactúan las personas, en particular las mujeres, las puede llevar a experimentar diversas opciones de vida, trayendo con esto una serie de consecuencias en la definición de identidad en donde ya no se habla de una sola sino de múltiples identidades a partir de múltiples interacciones (Mouffe, 2001). Por lo tanto, Tuñón y Eroza (2001) establecen que:

Los individuos, en función de sus múltiples “posiciones de sujeto”, pueden desplazarse e involucrarse en distintas líneas de acción social, y que tanto la ubicación en determinada clase social y ocupación económica, como la pertinencia étnica y cultural, y el lugar que se ocupa en la jerarquía sexual y generaciones, entre otros, constituyen espacios posibles de construcción de identidades colectivas (p. 212)

La posibilidad de interacción en diversos contextos, permite comprender las diferencias entre las formas de ver el mundo de las mujeres que aún viven en relaciones asimétricas caracterizadas por mayor grado de obediencia tanto a los padres como las parejas quienes mantienen firmes prácticas de patriarcado como forma de control y dominación de las vidas de las familias que construyen, tal como lo sugiere Brown (2004).

Las experiencias que se re-construyen en la práctica, a partir del rol que se juega en diversas situaciones de la realidad, dan lugar a las vivencias y los sentidos en donde las personas se re-construyen los significados desde la dimensión subjetiva. Para Guzmán y Saucedo (2015) las vivencias:

Son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llegan a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que “lo que pasa”, “lo que importa” es significativo. (p. 1030)

Las personas construyen significados a partir de lo que consideran importante para su vida, aquello que le resulte relevante y esto depende del rol, lo que para unos es significativo, para otros resulta intrascendente. De allí que en esta

investigación interesa conocer los recortes que las estudiantes hacen de las experiencias y el significado que le dan a éstas para traducirlas en vivencias que permiten crear y recrear la cultura. La simbiosis de interpretaciones personales emerge las vivencias colectivas y, en definitiva, los espacios simbólicos de la cultura. (Esteban, 2008, p. 16)

Metodología

La presente investigación se encuentra fundamentada metodológicamente bajo el paradigma cualitativo y bajo el enfoque interpretativo que, también, puede denominarse hermenéutico, muchas veces llamado emergente, naturalista, constructivista o cualitativo (Sandín, 2004). Este enfoque reconoce que el problema de investigación se ubica en la realidad espacio-temporal del programa de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, 2002), particularmente, en la asignatura de corte transversal que se imparte en la Unidad 071, Universidad Pedagógica Nacional, Subsede Buenavista, Chiapas. Según Pons y Hernández (2012) señalan que la función del investigador social es problematizar la realidad de donde estudian los 145 alumnos de la LIE, 2002 y posicionarse bajo el enfoque teórico-metodológico que le corresponde integrar los conceptos que le permitan explicar la realidad educativa. También en el plano metodológico se definen unidades de observación y procedimientos inferenciales que permiten el acercamiento con la realidad y por último en el plano técnico instrumental se diseñaron instrumentos como la guía de observación y la guía del cuestionario semiestructurado

Tamayo (2004) define a la guía de observación como: “Un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema” (p. 172).

Se aplicó y se obtuvo información empírica del proceso de relaciones de género en la educación formativa de 145 estudiantes en San Pedro Buena Vista. Posteriormente se hizo un análisis de diversos documentos que fueron extraídos de bibliotecas físicas y virtuales, fundamentalmente, literatura que versó sobre las

relaciones de género. Se obtuvieron fichas de trabajo documental en su forma textual.

La investigación en el ámbito educativo se ha centrado en los estudios como medio para evaluar la comprensión las relaciones de convivencia como herramienta didáctica utilizada por el profesor o el alumnado; y en entrenamiento y uso como estrategia de elaboración y de construcción de participaciones más actividad en el aula (Anderson, 1972; Barzilay, 2003; Carrasco, 2001; Coté, Goldman, y Saul, 1998; Gallego Rico, 1988; Hiz, 1964; Mayor, 1980; Rodríguez Diéguez y Gallego Rico, 1992)

Se realizaron fichas parafraseadas para interpretar las ideas del autor y poder comprender sobre cómo se establecen las relaciones educativas entre alumnos y docentes, esto permitió construir una perspectiva teórica de los estudios de género y su relación con las practicas escolares que se llevan a cabo entre 154 estudiantes de la licenciatura en Intervención educativa, Plan 2002 en la Subsede de San Pedro Buena Vista. Se realizó observación del contexto sociocultural de la región Frailesca de donde se precisó, algunos elementos bióticos, de producción ganadera, de sistemas de cultivos y de relaciones sociales, religiosas y culturales que inciden en la educación superior de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención educativa, Plan 2002 (Diario de Campo, 2019).

Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.16).

Después fue clasificada y sistematizada a través del procedimiento descriptivo e interpretativos que conforma las explicaciones del contexto donde se sitúa las prácticas, experiencias y memorias sociales y educativa de los estudiantes y asesores académicos de la Subsede de San Pedro Buena Vista.

Un segundo momento, se efectuó observaciones directas también denominada participativa. La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad

estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Las observaciones fueron registradas en el Diario de Campo, lo que derivó en que se clasificara y categorizara los datos empíricos obtenidos de las observaciones que se elaboraron en las jornadas de trabajo con los 145 estudiantes, de los cuales se obtuvo información relevante acerca de las concepciones y vivencias de los alumnos respecto a las relaciones educativas de género que se construyen escolarmente en la Subsede de San Pedro Buenavista.

También se elaboró una guía que se aplicó en un periodo de tiempo el día 01 de febrero de 2019 en un horario de 8:00 a.m. 13:30 p.m. Los profesores involucrados en el trabajo de investigación dispusieron del apoyo de organización que implicó que se trasladaran a las aulas para que en un tiempo de dos horas los estudiantes contestaron las preguntas del cuestionario. La guía de entrevista semiestructurada estuvo conformada por dos apartados: datos personales y percepciones y relaciones de género, que en total fueron 26 ítems que implicó para el primer apartado saber sus nombres, sus edades, sus orígenes sociales, estado civil, semestre que cursan, actividades laborales, ingreso económico, formas de convivir entre pares y contenidos educativos, número de hijos, lengua de origen, sus percepciones e intereses que inciden en las relaciones interpersonales de alumnos y docentes. El segundo apartado consistió en precisar las relaciones de convivencia, características de la identidad escolar, actividades didácticas de los asesores académicos, conocimientos de género a partir de los cursos, relaciones didácticas, relaciones de convivencia en el aula entre estudiantes, profesores y autoridades, expresiones de género en el aula, relaciones educativas en la familia, formación educativa de género, relaciones laborales educativas y procesos de intervención educativa con lenguaje de género en la comunidad que conforman la compleja formación profesional del profesionista que interviene de forma educativa en diversos contextos sociales y culturales de la región de San Pedro Buena Vista. Posteriormente, se elaboró una matriz de análisis en el programa de Microsoft Excel, versión 2015, donde se procesó toda la información obtenida de los cuestionarios aplicados resultado de un proceso de organización de la información. También implicó se categorizará y se promoviera un análisis e interpretación de los datos.

Los “análisis de datos cualitativos” se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980: 70). Estos se relacionan con la perspectiva teórica elaborada para después ser discutida con la cual se elaboró los resultados del trabajo de investigación correspondiente.

Resultados

a) *La subsede San Pedro Buenavista del Municipio de Villa Corzo, Chiapas*

La subsede se localiza en la Región Frailesca donde la principal actividad productiva se refiere a la ganadería y a la agricultura. Las características orográficas se constituyen a partir de una planicie con elevaciones considerables que conforman la rica y basta ecología del Municipio de Villacorzo, Chiapas. No se observan asentamientos de población indígena, pero eso si una diversidad sociodemográfica necesitada del establecimiento de una educación superior. También se localiza una subsede de la UNICACH que atiende a la población con tres programas. Sin embargo, la Universidad Pedagógica Nacional en esta región se ha constituido en un centro cuya demanda escolar ha crecido debido a que la formación docente es un campo laboral con ventajas de permanencia y de ingresos económicos de forma profesional. Y en esta área semicálida el índice de desarrollo humano es considerablemente bajo. En San Pedro Buenavista desde el año 2011 se fundó por iniciativa de las autoridades locales y estatales la Subsede donde se ofrece dos programas de Licenciatura: La Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002 que se imparte de manera escolarizada, la Licenciatura en Educación Plan 1994, en modalidad semiescolarizada, así también el posgrado en Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEyDC). Actualmente, se cuenta con la infraestructura pertinente a la matrícula de estudiantes. La educación que se ofrece a los estudiantes pretende incidir en las relaciones sociales y atender el desarrollo regional de la población.

Los padres de familia de los estudiantes que cursan la LIE 2002, se dedican a la actividad ganadera, la agricultura y un sector importante al ámbito comercial, mientras que las madres de familia se dedican a las actividades domésticas en su

mayoría. Y en una proporción minoritaria se observa que ciertos padres de familia son profesionistas en un campo determinado.

La universidad Pedagógica Nacional a partir de sus programas de Licenciatura y posgrado reconoce la necesidad de fomentar el desarrollo humano a partir de una educación que promueva la inclusión y la diversidad como planteamientos que ayuden a transformar socialmente a 386 estudiantes de los cuales 278 alumnos conforman la matrícula de la Licenciatura en Intervención Educativa. La planta de profesores son 12 en total de los cuales cuatro tienen programas de Maestría en el campo educativo y ocho han logrado un programa de doctorado a fin a la educación.

Se reconoce que el esfuerzo mayoritario del profesor se traduce en la docencia y la Investigación es escasa. La Licenciatura en Intervención Educativa está constituida por campos de formación: formación inicial en las Ciencias Sociales, área de formación profesional en la educación y área de educación inclusiva. El Plan y Programas de estudios está diseñado para que los 278 estudiantes puedan desarrollarlo en cuatro años a partir de 37 cursos que bajo el enfoque de competencias educativas se pretende formar en San Pedro Buenavista a recursos humanos que serán empleados en el ámbito de la intervención educativa. También se localizó que los estudiantes adscritos en la LIE 2002, 51 radican de la Colonia Buenavista y el resto de la población escolar radican en localidades aledañas a la subse de la Universidad. Las condiciones curriculares de la LIE 2002 sitúan al estudiante en la conformación de relaciones educativas que promuevan procesos de intervención en los contextos comunitarios de esta Región.

b) *Las características de las relaciones escolares. El aula como espacio de convivencia educativa*

Con respecto a las relaciones educativas que adquieren los estudiantes en la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002 se encontró que las actividades escolares se asumen en un ámbito de respeto y de convivencia. La colaboración al interior del aula, se reconoce la importancia de la solidaridad cuando se trata de resolver tareas escolares o de otras necesidades que tienen que ver con los aspectos: económico y de salud. También se logró identificar que a nivel de grupo existen diferencias, sin embargo, se asumen como de respeto en la construcción del

conocimiento escolar. Asimismo, la relación implica niveles de discusión que no siempre resultan positivas sino divergentes porque la relación de compañerismo propicia ciertos niveles de unidad escolar. En esa misma relación las actividades se constituyen en la medida en que se fomentan actitudes emocionales y de confianza con el otro. En otra situación relacional también se evidenció que las expectativas de convivencia escolar de forma asertiva se ubican en alcanzar el grado o el título de Licenciado con el que participarán de forma profesional. En este sentido la relación aflora como una condición del pasado que se une con diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje en el presente con lo cual la convivencia se torna homogénea y a veces heterogénea. En esa forma de convivencia heterogénea los estigmas se convierten en parte del comportamiento de los estudiantes. El chismoso o el argüendero son parte de las actitudes comunicativas que se insertan en el campo de la convivencia escolar. Se conforman grupos reducidos en la comunidad universitaria como un asunto homogéneo, pero, es parte de la secuencia de la vida del estudiante en su trayectoria escolar de intervención educativa. En algunas trayectorias escolares la relación se asume como un aspecto crítico y de poca comunicación porque las actitudes se individualizan y el compartir ideas, saberes y sentimientos el conflicto asoma como una condición de su formación.

La relación también implica que se formen actitudes de liderazgo que se comparten y atienden medidas dialogadas para resolver las diferencias en los acompañamientos de las diversas actividades de los cursos que engloban el semestre correspondiente. Las percepciones contradictorias son apreciaciones en donde la vida escolar se considera normal aun cuando el conflicto se genera entre ellos. Uno de los temas que les causa una sensación positiva es la relacionada con: la crisis global del sistema capitalista, la crisis ambiental y el desempleo. La unidad escolar construida entre la comunidad universitaria acepta que lo local y lo global se relacionan con la convivencia cotidiana.

- c) *Las características de la identidad personal construida en la trayectoria escolar a partir de las relaciones del consumo de la vestimenta, lenguaje, creencias y fiestas de la localidad*

La característica de la identidad personal a partir de la interpretación de la gran mayoría de alumnos universitarios sostiene el respeto a las creencias, vestimenta y lenguaje, promoviéndolos en el aula de clases aún con las diferencias culturales que

poseen. Sin embargo, se ha vivenciado críticas por la forma de vestir y los principios religiosos que profesan algunos de ellos. La religión predominante es la católica que no obstaculiza que asistan a eventos o limite las formas de vestir que se practican en nuestra época contemporánea. En el diario convivir además del respeto a la diversidad se promueven valores como la responsabilidad, humildad e igualdad, que han permitido la buena convivencia en colectivo, puntualizando con frases como “uno vale por lo que es, no por lo que tiene”.

La socialización en la diaria convivencia escolar se expresa mediante la interacción en las actividades de la escuela y hacia las personas de la comunidad con un sentido de colaboración, apreciando las creencias de San Pedro Buenavista sobre el día de muertos, Santa Cecilia, la virgen de Guadalupe, Semana Santa, el desfile cívico del 20 de noviembre. Los eventos que realiza la Universidad como son “Muestra gastronómica”, “Intervención educativa” en alguna comunidad rural, fortalecen y enriquecen la cultura de los docentes. Un alto número de alumnos sociabiliza y se interrelaciona fácilmente a través de la participación permanente. Los estudiantes comentan que las relaciones interpersonales comentan que son “muy buenas” en cuanto a la comunicación y para la organización en el trabajo de grupo porque se han identificado empáticamente demostrando una conducta y comportamientos favorables.

Los estudiantes aluden a que la identidad personal no ha sido modificada y que siguen manteniendo sus vestimentas y cultura, no siendo así para la minoría que ha experimentado cambios en su lenguaje al evitar decir groserías que anteriormente manejaban en su léxico y religión como parte de interpretar ideológicamente desde otra perspectiva. Los eventos de carácter educativo, culturales celebrados en la universidad señala la población encuestada que han fortalecido la cultura e identidad de los estudiantes desde la práctica de las tradiciones y costumbres retomados en la comunidad y la región. Se localizó entre las evidencias que existe resistencia a la aculturación que proviene del mundo exterior comunitario, por lo que señala los discursos que es necesario retomar la cultura local y mantener activa sus propias características culturales de sus pueblos natales para fortalecer sus propias creencias y tradiciones comunitarias como expresiones de la educación formativa.

Otro rasgo importante obtenido de los discursos se distingue que a pesar del respeto a las construcciones culturales locales y personales, la identidad de los estudiantes también se ve afectada porque la educación recibida en casa es demostrada en la escuela. En ese sentido también se logra valorar que existen estudiantes que se excluyen de la convivencia escolar porque la timidez y la carencia de tomas de decisiones neutralizan el carácter dinámico de la cultura identitaria. La escuela y la comunidad han influido para que algunos estudiantes puedan retomar el sentido de la adscripción cultural en la Colonia. Por eso, las actividades culturales se convierten en actividades didácticas que conforman la cultura de la escuela y ese es el fin que se suscita en la intervención educativa.

Discusión

La subsede San Pedro Buenavista del Municipio de Villa Corzo, Chiapas

En el ámbito regional el papel de educación superior a contribuido en desarrolla competencias educativas para el desarrollo de una educación superior que dignifique a las comunidades y a las familias de los estudiantes. Sin embargo, la relación que establece la comunidad universitaria en un contexto ecológico donde parecer ser que los sistemas agrícolas representan la actividad más importante se señala que los suelos poseen características físicas de muy bajo proporción de fertilidad que se asocia a la pobres y escasa forma de generar monocultivo donde un buen de padre de familias de los estudiantes de LIE 2002 son propietarios, ejidatarios y comuneros.

Las características de las relaciones escolares

Lo identificado en el proceso de investigación en las relaciones escolares que adquieren los estudiantes en la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002 de la Subsede Buenavista, se observó que al estar inmersos en la institución frente a las actividades escolares se percibió un ambiente de respeto y de convivencia, siendo este el resultado del contexto cultural y educativo, en donde los docentes desempeñan un rol fundamental para el desarrollo armónico de dichas relaciones. Sin embargo, el trabajo de Sánchez, et al, (2011) “[...] la relación educativa del que

nos hemos ocupado hasta ahora, nos remite a una situación específica; la tarea de educar” (p-403), para que estos jóvenes puedan ingresar en los procesos de intervención educativa para resolver problemas específicos de la educación social en las regiones.

En la interacción al interior del aula se promueve la colaboración, ahí se reconoce la importancia de la solidaridad para resolver tareas escolares que se trata o de otras necesidades que tienen que ver con aspectos: económicos y de salud. Como en toda institución educativa y parte de una pequeña sociedad, también se logró identificar que existen diferencias al interior del grupo. No obstante, aún con esas dificultades y niveles de discusión que no siempre resultan positivas en el aula, en cuanto a la construcción del conocimiento escolar se asumen actitudes de respeto, porque la relación de compañerismo propicia ciertos niveles de unidad escolar. También se valora que “Las relaciones interpersonales en los centros educativos son referentes valiosos para el análisis y el estudio de las situaciones de convivencia escolar para la inclusión de todo el alumnado y la comunidad educativa” (Echeita, *et al.*, 2004, como se citó en Leiva 2013, p.111).

Las actividades que se desarrollan dentro de las relaciones escolares se constituyen a la par de que se fomenten actitudes emocionales y de confianza con el otro. Por otra parte, Goleman (1995) refiere que la emoción es “un sentimiento y sus pensamientos característicos a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias e impulsos a actuar” (p. 331) lo que similarmente estaríamos pensando que ocurre en las relaciones de trabajo escolar de los estudiantes de la Lie, 2002.

También fue evidenciado en la situación relacional que las expectativas de convivencia escolar se dan de manera asertiva al momento en que se refieren alcanzar el grado o el título de Licenciado de los estudiantes. Lo que genera que en los estudiantes se eleve el status dentro de la comunidad social y sus conocidos, por lo que es un sentimiento en común que los identifica. Estos alumnos también pertenecen a la generación Z o *centennial* por lo que disfrutaban de las redes sociales. Esto es observable cuando hay eventos de quema de libro, toma de fotos, graduaciones y exámenes profesionales, sienten la necesidad de publicarlo en las redes sociales siendo algo característico de todos, demuestran agrado al recibir felicitaciones y muestras de afecto como parte de la conformación identitario.

La educación es una construcción histórica cultural, se necesita de los conocimientos previos para relacionarlo con los contenidos actuales, en este sentido, la relación aflora como una condición del pasado que se une con diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje en el presente con lo cual la convivencia se torna homogénea y a veces heterogénea. Inmersa a esa forma de convivencia heterogénea, los estigmas se vuelven como una característica típica del comportamiento de los estudiantes de la subsede Buenavista, dando algunos nombres como el chismoso, el argüendero, el tardero, el matón o el *marihuano*. Estos son parte de las intenciones comunicativas de tipo peyorativas que se insertan en el campo de la convivencia escolar donde se genera la autodiscriminación social, aunque no son únicas. Ese lenguaje no apropiado para referirse a los compañeros e incluso a los docentes es bastante amplio en la subsede de San Pedro. Por lo tanto (Leiva, 2013) "... en este punto, la comunicación, desde los planteamientos de la educación intercultural adquiere una enorme importancia, porque la necesidad de manejar los códigos lingüísticos de una determinada lengua es imprescindible para la inclusión de toda persona en una comunidad social concreta" (p. 110), lo que aún sigue pendiente en la discusión académica de los asesores de la Subsede de San Pedro.

Se conforman grupos reducidos en la comunidad universitaria como un asunto homogéneo, pero, es parte de la secuencia de la vida del estudiante en su trayectoria escolar de intervención educativa, eso es ocasionado por la forma de organización desde el inicio en la Universidad, se privilegia el trabajo en equipos en las actividades escolares y extraescolares, acostumbándose a trabajar con los compañeros que viven cerca o son de la misma localidad, esto trae como consecuencia la sectorización en el aula de clases que a su vez es un obstáculo para el trabajo grupal.

En las trayectorias escolares se identifican algunas relaciones contradictorias, por un lado, asumiendo la relación como un aspecto crítico, aunque de poca comunicación porque las actitudes se individualizan y el compartir ideas, saberes y sentimientos, el conflicto asoma como una condición de su formación. Por otro lado, las apreciaciones en donde la vida escolar se considera normal aun cuando el conflicto se genera entre estudiantes, llegando a caer en el conformismo educativo. Este contraste las relaciones escolares y formas de

comportarse son necesarias para que los asesores académicos puedan realizar planeaciones de las actividades académicas de forma sustentable y sostenible. La relación escolar también implica que se formen actitudes de liderazgo que se comparten y atienden medidas dialogadas para resolver las diferencias en los acompañamientos de las diversas actividades de los cursos que engloban el semestre correspondiente, especialmente, en los eventos realizados de intervención educativa realizada en diferentes comunidades y cultura e identidad que se realiza en San Pedro Buenavista.

Los jóvenes universitarios de la Licenciatura en Intervención Educativa en el segundo semestre llevan un curso que se llama *Problemas Sociales Contemporáneos*, por lo que hace que sientan mucho interés y motivación hacia aquellos temas que traten sobre la crisis global del sistema capitalista, la crisis ambiental y el desempleo. La unidad escolar construida entre la comunidad universitaria acepta que lo local y lo global se relacionan con la convivencia cotidiana. Esta forma de incursionar ha sido discutida en el terreno de la psicología constructiva de donde emanan reflexiones similares que pueden detonar nuevas formas de construir el conocimiento a partir de la realidad que viven los estudiantes de la LIE, 2002.

Las características de la identidad escolar a partir de las relaciones del consumo de la vestimenta, lenguaje, creencias y fiestas de la localidad

El sujeto que se forma en la LIE, 2022 construye su actuar a partir de referencias culturales que le son dadas por la socialización y el aprendizaje, desarrollando estrategias de acción para relacionarse con el medio, las instituciones y los otros. Esta socialización se va formando la identidad del estudiante a partir de varias fases: una denominada primaria, que Accardó (1986) considera que es la más importante en la constitución del individuo, pues conforma el mundo base, siendo difícil de modificar a posteriori sin provocar un desequilibrio en la personalidad.

Los jóvenes universitarios van adquiriendo su identidad escolar a partir de las referencias culturales de su comunidad, esto en razón del uso de modelos adoptados de vestimenta, lenguaje, creencias y fiestas de su localidad. En la Colonia San Pedro Buenavista los estudiantes retoman las características regionales de todos estos aspectos, considerando que hay una gran diversidad en sus formas de vestimenta en donde una minoría de estudiantes visten con playeras extravagantes

o pantalones rasgados y zapatos de marcas de calidad producto de la moda actual posmoderna. A pesar de estar inmersos en el fenómeno de la globalización un número considerable viste de forma casual, pero, algo muy importante es que la identidad escolar de la estudiante de origen tsotsil se ve influenciada por la cultura moderna porque no utiliza el traje regional tanto fuera como dentro de la Subsede.

El lenguaje que utilizan los estudiantes no solamente es una competencia lingüística, sino también se conceptualiza como una competencia extralingüística: los saberes, ideas y creencias acerca de las cosas y el conocimiento del mundo influyen sobre la expresión lingüística y la determinan en gran medida. Sin embargo, el universo simbólico que representan los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa Plan 2002 se ha dado a partir de las condiciones socioculturales de la región debido a que distinguen situaciones comunicativas en las que a menudo se presentan regionalismos en sus expresiones. Además, de que esto conlleva a la interacción cálida en el medio, el trabajo en equipo y el colaborativo que permiten la adquisición de conocimientos y desarrollo de su imaginación, siendo estas características principales de su identidad escolar.

En efecto, lo que nos distingue es la cultura que compartimos con los demás a través de nuestras pertenencias sociales, y el conjunto de rasgos culturales particularizantes que nos definen como individuos únicos, singulares e irrepetibles en el ámbito educativo universitario. En otras palabras, los materiales con los cuales construimos nuestra identidad para distinguirnos de los demás son siempre materiales culturales. En ese sentido, Frosh (1999) señala que la gente echa mano de recursos culturales disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo. De este modo queda claro en qué sentido la cultura es la fuente de la identidad de los estudiantes de la LIE, 2002.

Por tanto, la cultura de los estudiantes de la Universidad es parte de la vida escolar y es representada por múltiples actividades que traen de su entorno como son las artísticas: la pintura y principalmente la música y danza que se han convertido en una tradición del pueblo de San Pedro Buenavista. El arte ha sido trascendental en la identidad de los estudiantes debido a que estos aprendizajes emergen fácilmente en las aulas escolares y son representativos porque hay una fuerte interacción en el proceso de socialización de los alumnos.

La identidad escolar se ve favorecida por los valores éticos demostrados por los estudiantes universitarios porque tiene una connotación muy especial porque se distingue que predomina el respeto a los docentes tanto en sus interacciones sociales como en todas las actividades académicas. En mayoría los alumnos demuestran gran interés y responsabilidad para todo lo que la institución solicite y es preponderante reconocer que estas actitudes y valores son parte de sus aprendizajes promovidos desde el entorno sociocultural de su comunidad o región y consolidados en la educación universitaria.

El grupo de amigos y profesores conforman también la identidad escolar desde el momento que los alumnos propician sus relaciones sociales tanto con personas de su mismo sexo como el opuesto. En mayoría se comunican y hay un vínculo de confianza con sus profesores, como en casos también no hay empatía. Hay alumnos que no se relacionan o intercambian muy poca comunicación con sus compañeros y docentes, otros solo tienen un pequeño equipo de amigos y se distinguen conservacionistas. Este cúmulo de subjetividades presentadas desde el intercambio comunicativo, actitudes y valores favorecen el reconocimiento de sí mismo y los géneros del grupo en este espacio intersubjetivo en el aula e institución escolar.

El arraigo a las creencias que presentan los alumnos de la LIE'02 (Licenciatura en Intervención Educativa Plan 2002) demarcan diferencias de ideologías al convivir y ejercer su identidad escolar. Esto se origina en el momento de la toma de decisiones para participar en eventos que la institución promueve en la comunidad y muchas veces se convierte en motivo de burla, chiste o juego, lo que provoca conflicto para la mayoría de compañeros debido a que algunos alumnos que profesan una religión distinta a la católica deciden no participar porque el principio de su secta no se lo permite. Un subgrupo defiende su ideología argumentando lo que analizan bien o mal, pero aceptan las particularidades. La mayor parte del grupo hace críticas totalmente antagónicas acerca de ideologías distintas a ellos. Entonces, la convergencia de distintas personalidades, carácter, creencias, percepciones, etc. ejercen las relaciones interpersonales y educativas, pero, hay muchas diferencias entre los sujetos del grupo escolar y siempre existe una barrera en la correlación de amistad y empatía

El joven universitario consolida su identidad escolar, su autoestima, autopercepción y lo logra mediante la interacción con sus compañeros a través del discurso, esto da pauta para tomar referentes en su diferenciación como un grupo escolar y la lucha por el respeto a la diversidad cultural y a la diferencia para que se optimicen las relaciones personales desde la identidad cultural

Se plantea que las nuevas identidades de los jóvenes de la Universidad Pedagógica Nacional, Subsede Buenavista, Villa Corzo, Chiapas, en el ámbito escolar evidencian valores en donde aún no se promueve el respeto a la diferencia de vestimenta, lenguaje, creencias y fiestas de la localidad en la que tiene mucha influencia nuestro microentorno globalizado y la posmodernidad y que se convierte en un reto para los docentes y la comunidad estudiantil.

Reflexiones finales

En la investigación que se realizó se concluye que las relaciones educativas entre los estudiantes de la LIE, 2020 se construyen de manera interactuante en el salón de clases y el medio social de San Pedro Buena Vista. Los cursos que atañen al programa de LIE, 2002 se convierte en el medio de construcción de las relaciones educativas a partir de las experiencias situadas socioculturalmente en la comunidad. El lenguaje regionalizado con sus muestras de discriminación social representa un proceso de adaptación escolar entre los estudiantes como parte de la conformación de la identidad escolar. Que las relaciones educativas son promovidas por la mediación didáctica de los asesores académicos sin que este estudie aborde de manera particular la practica docentes del asesor del grupo. Que en el ámbito regional la LIE, 2002 representa una formación pertinente en la recuperación de saberes culturales que dignifican las relaciones educativas y la identidad social de los estudiantes. Las diferencias de relaciones educativas que se construyen escolarmente representan un símbolo de garantía social de inclusión para el ascenso laboral lo que determina un movimiento escolar de lucha por una plaza de profesor de educación básica en la región y en Chiapas. y finalmente, este estudio constituye la sala de ingreso para futuras indagaciones en el aula que permitan resolver problemas de naturaleza moral y pedagógica en la formación del estudiante que

intervienen socialmente los procesos laborales en medio de la globalización y el mercado laboral.



Referencias

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. V. De Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Recuperado de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/>
- Anguera, M. (2003). *La observación. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres. [I.S.B.N. 84-96094-16-2].
- Ander-Egg, E. (1991). *Diagnóstico social: Conceptos y Metodología*. Grupo Editorial Lumen: Buenos Aires, Argentina.
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 7(2),171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41070212>
- Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Argentina: Editorial Norma-Universidad de los Andes.
- Bodovra, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP.
- Caballero, M. (2018). *Neuroeducación: desde la evaluación del perfil individual hasta la evaluación del aprendizaje*. Recuperado de <https://neuroeducacionweb.net/evaluacion-del-aprendizaje-desde-la-neuroeducacion/>
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP.
- Díaz, E. y Lara, F. (2012). *El protocolo de investigación, enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Facultad de Humanidades: CeCol.
- Giddens, A. (2013). *La etnografía como herramienta en la investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://www.psymba.com/company/news/message/la-etnografia-como-herramienta-en-la-investigacion-cualitativa>.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lara, F. y Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2000). *Tesis. Normas técnicas para su presentación*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- _____ (2003b). *La etnografía desde la perspectiva educativa: concepto y fundamentos* (pp. 110-135). México, D. F.: Editorial Lazo.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Básica.

Artículo recibido:

19 de enero de 2021

Dictaminado:

09 de mayo de 2021

Aceptado:

07 de junio de 2021

ASPIRACIONES INCONCLUSAS: ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO,
INTENTO FALLIDO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

UNFINISHED ASPIRATIONS: *ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO*,
FAILED ATTEMPT AT EDUCATION POLICY

Emy J. Roblero Villatoro
chaparra_emy@hotmail.com
Universidad Autónoma de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0003-3266-5819>

Carlos Rincón Ramírez
crincon_22@hotmail.com
Universidad Autónoma de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0003-4008-2357>

Resumen

Uno de los programas emblemáticos de las políticas públicas del gobierno de México durante el período de 2006-2012 fue el Programa de Escuelas de Tiempo Completo. La creación de este programa se basó en reconocer que el rezago educativo era uno de los problemas nodales de la sociedad mexicana, por lo que, se debía revertir mediante estrategias de administración escolar. El objetivo fue mejorar la calidad de la educación en las escuelas de alta marginación. Para ello, se consideraron tres elementos fundamentales: la jornada escolar, los días de trabajo en el aula y la optimización del tiempo escolar. La lógica de la política educativa fue que, si estos tres elementos se articulaban didácticamente en el aula, las condiciones del rezago educativo se transformarían para mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos de educación primaria. Se consideró el programa insigne del gobierno. Las posibilidades de transformación de las condiciones de la educación fueron centradas en las entidades y localidades con los índices más alto de rezago y problematización educativa. Chiapas fue de los primeros estados que se incluyó en el Programa por concentrar los más graves problemas de la educación y condiciones de vida de sus habitantes. Los datos históricos del rezago educativo lo ubican en el último lugar a nivel nacional. Es en este contexto educativo que las esperanzas de muchas niñas y niños chiapanecos para mejorar sus condiciones educativas y de vida, se centraron en este Programa. El discurso de la política educativa, enfatizó su importancia y transcendencia para el cumplimiento de las expectativas de la población escolar infantil. Con base en los elementos anteriores, en el presente artículo, derivado de un proyecto de investigación más amplio, que aborda la funcionalidad y las condiciones problemáticas del PETC; se analizan los fundamentos de la propuesta pedagógica, las características estructurales del contexto y los alcances de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas chiapanecas participantes.

Palabras clave

Política educativa, rezago educativo, educación primaria, pobreza.

Abstract

One of the flagship programs of the public policies of the government of Mexico during the period of 2006-2012 was the Full-Time Schools Program. The creation of this program was based on recognizing that the educational lag was one of the nodal problems of Mexican society, so it had to be reversed through school administration strategies. The aim was to improve the quality of education in highly marginalized schools. For this, three fundamental elements were considered: the school day, the days of work in the classroom and the optimization of school time. The logic of the educational policy was that if these three elements were articulated didactically in the classroom, the conditions of the educational lag would be transformed to improve the learning outcomes of primary school students. It was considered the government's distinguished program. The possibilities of transforming the conditions of education were focused on the entities and localities with the highest rates of educational backwardness and problematization. Chiapas was one of the first states to be included in the Program for concentrating the most serious problems of education and living conditions of its inhabitants. The historical data of the educational lag place it in the last place at the national level. It is in this educational context that the hopes of many Chiapas children to improve their educational and living conditions were focused on this Program. The discourse of the educational policy emphasized its importance and transcendence for the fulfillment of the expectations of the child school population. Based on the above elements, in this article, derived from a broader research project, which addresses the functionality and problematic conditions of the PETC; the fundamentals of the pedagogical proposal are analyzed, its structural characteristics of the context and the scope in the teaching and learning processes of the participating Chiapas schools.

Key words

Education policy, educational backwardness, primary education, poverty.



Argumentación institucional de la política educativa del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC)

La creación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se basó en el marco normativo sustentado en el Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012; y tuvo como antecedentes académicos experiencias internacionales de Uruguay, Chile, Estados Unidos y Alemania. Se creó a partir de una iniciativa de la Presidencia de la República como resultado de tres elementos de referencia emitidos por la UNESCO en el 2001 para mejorar la calidad de la educación básica en México: a) la duración de la jornada escolar, b) el número de días de trabajo efectivos del calendario escolar anual y, c) el uso efectivo del tiempo escolar en actividades con sentido educativo. Para este organismo internacional, la jornada de escolar, el número de días de trabajo y el tiempo escolar en actividades con impacto en los procesos y resultados educativos, son fundamentales para lograr transformaciones en el aprendizaje de la niñez que garanticen la calidad en el logro educativo.

Con base en estas referencias, la SEP asumió de las políticas públicas (SEP, 2007) las posibilidades para mejorar la calidad de la educación y que a su vez, los estudiantes incrementaran el nivel de los resultados educativos. Asimismo, reducir las desigualdades entre los grupos sociales cerrando brechas e impulsar la equidad para ofrecer una educación integral. Para ello, definió como objetivo principal generar ambientes propicios que permitieran ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias¹ de alumnos, conforme a los propósitos de la educación pública básica. En teoría, la propuesta del gobierno de México, centró las posibilidades de mejorar las condiciones de la educación

¹ El modelo pedagógico implementado en ese período, se basaba en el desarrollo de competencias básicas que deberían dominar los alumnos para demostrar las capacidades de aprendizaje en el aula. Este modelo diseñado por las políticas educativas que generaba y fomentaba la formación individualizada de los estudiantes, obstaculizaba la formación colectiva y potenciaba la personalización del alumno.

primaria en un solo programa; lo que evidenció de origen y fragilidad para revertir el rezago educativo en territorios caracterizados históricamente por los problemas educativos. Uno de esos territorios es Chiapas, que concentra desde la mitad del siglo XX los problemas más complejos de la educación en todo el país.

Es en esta dimensión educativa, que se plantearon diversas estrategias para atender la demanda de la sociedad por una mejora de la calidad de la educación básica y de los resultados de los aprendizajes de las niñas y niños mexicanos, particularmente, chiapanecos. Estas estrategias incluyeron respuestas a las necesidades de las condiciones institucionales para ampliar las oportunidades de los alumnos hacia el logro de los aprendizajes; posibilidades para atenuar las necesidades sociales, relacionadas con los cambios de la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al mercado laboral; y medios para el aprovechamiento de los recursos humanos (directivos y profesores); así como la infraestructura (espacios escolares) existente en beneficio de los niños y de la calidad educativa que se les debería proporcionar.

La gran estrategia para lograr que estas aspiraciones educativas se hicieran realidad, se basó en los siguientes elementos: a) Ampliación de la jornada laboral, b) Propuesta pedagógica que incorporara las Líneas de Trabajo (Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, Uso didáctico de las TIC's², Aprendizaje de lenguas adicionales, Arte y cultura, Vida saludable, Recreación y desarrollo físico), y c) la disposición de tiempo específico para que el personal directivo y docente desarrollara actividades pedagógicas individuales y colectivas para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP: 2009a).

Seis ejes transversales fueron los pilares del PETC: 1) la diversificación de las situaciones de aprendizaje, 2) La construcción de identidades y valores, 3) el ambiente para el aprendizaje, 4) la mejora de la calidad del trabajo escolar, 5) el componente lúdico y; 6) el trabajo colegiado y colaborativo. La propuesta pedagógica fue bastante ambiciosa y los retos educativos implicaban esfuerzos y compromisos de los diversos actores escolares, desde las propias autoridades educativas en los diferentes niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), los

² Este elemento prácticamente estuvo ausente, ya que la mayor parte de las escuelas están ubicadas en localidades de alta marginación y carecían de los servicios más elementales como electricidad, conectividad y dispositivos tecnológicos en las escuelas que pudiesen fortalecer los objetivos del programa.

educadores y hasta los padres de familia y los alumnos, incluyendo las autoridades comunitarias. Teóricamente se planteó una reestructuración de las estrategias didácticas en el aula. Pero se quedaron intactos los contenidos educativos, las prácticas pedagógicas y los criterios de valoración de los aprendizajes. La conservación de estos factores, implicaron que la propuesta refuncionalizara la visión pragmática de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación en la educación básica, que estaba planteando la OCDE durante ese período. El modelo pedagógico basado en competencias, impulsado por los organismos internacionales en la década de los noventa del siglo pasado, continúa vigente.

El PETC inició en el ciclo escolar 2007-2008 en 15 entidades federativas³ con 500 escuelas y 136 mil niñas y niños de educación primaria. Posteriormente, para el siguiente ciclo escolar 2008-2009 se incorporaron 1,149 escuelas de las 31 entidades federativas y la Ciudad de México, antes Distrito Federal. Del conjunto de escuelas que se incorporan al Programa en la fase inicial, 80 escuelas fueron de Chiapas en las que laboraban 175 docentes para atender a 3,827 alumnos.

Con base en los documentos institucionales de la SEP ((SEP: 2009, 2009b, 2010, 2013^a y 2013b), las ETC deberían cumplir con los siguientes elementos:

1. Ofrecer el servicio educativo durante la jornada escolar completa a todos los alumnos de la escuela.
2. Lograr que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio vigentes y que avancen en el logro de los rasgos del perfil de egreso de la educación básica y el desarrollo de las competencias para la vida.
3. Favorecer la educación inclusiva y eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos.
4. Desarrollar la propuesta pedagógica de las ETC expresada en las Líneas de Trabajo Educativo: Lectura y Escritura, Desafíos Matemáticos, Arte y Cultura, y Actividades Didácticas con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Adicionalmente, en educación indígena se incluyó la Línea Lectura y Escritura en Lengua Indígena.

³ Las entidades que inicialmente se incorporaron a este Programa fueron Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas. En el segundo año se incorporó Chiapas.

5. Utilizar el tiempo de manera eficiente para cumplir con los propósitos de las asignaturas en la educación primaria.
6. Mejorar los procesos de gestión escolar, las prácticas de enseñanza y el trabajo colaborativo al centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
7. Construir ambientes seguros y propicios para el aprendizaje de los alumnos.
8. Ofrecer servicios de alimentación nutritiva en los casos que corresponda, conforme al marco regulador en esta materia. (SEP, 2013d)

Por tanto, la ampliación de la jornada de trabajo no se consideró un fin en sí mismo, sino un medio para incorporar estrategias pedagógicas y acciones didácticas que coadyuvaran a transformar los procesos educativos y como resultado de los mismos, mejorar el logro de los aprendizajes de los niños de educación básica. Por lo que cada escuela debería desarrollar mecanismos para asegurar la retención y facilitar los aprendizajes esperados en todos los niños, mediante la disposición de materiales educativos adicionales y pertinentes, utilizando recursos directos de apoyo a la gestión y a las acciones para la mejora de resultados de la escuela; además, instrumentar mecanismos de descarga administrativa tanto al personal docente como directivo; incorporar esquemas renovados y eficaces de supervisión escolar, entre otros aspectos que beneficiarían el aprendizaje de los alumnos que a su vez, deberían ser apoyados por diferentes elementos y condiciones para generar una nueva escuela. Como se observa en los elementos planteados en este párrafo, el sentido burocrático administrativo del programa estaba fortalecido con la estructura argumentativa de los diferentes componentes de la propuesta institucional.

Asimismo, el PECT tenía contemplado fortalecer los procesos de la gestión escolar, mediante la participación de los colectivos de docentes y directivos para realizar diagnósticos que permitirían identificar necesidades educativas de los alumnos, analizar los resultados de las evaluaciones internas y externas⁴, y construir

⁴ Las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos serían aplicadas primero, por los profesores de las escuelas que estaban participando en el programa; posteriormente, los resultados serían corroborados por las autoridades educativas, específicamente los supervisores escolares. Estos últimos, determinarían si los aprendizajes estaban respondiendo a los propósitos educativos planeados.

estrategias que contribuyeran a mejorar las prácticas de enseñanza para que a su vez, mejoraran los aprendizajes. También se tenía previsto organizar y usar racionalmente el tiempo, regulado con un mínimo de 6 horas y un máximo de 8 horas por jornada escolar.

La ruta institucional construida por la política educativa mexicana se basó en 3 ejes fundamentales: 1) transformación de la práctica docente, mediante la actualización y profesionalización, 2) ampliación de la jornada laboral, incorporando contenidos educativos que no contemplaba las propuestas curriculares de educación primaria y 3) asistencia alimentaria con la participación de los padres de familia y las autoridades ejidales.

La realidad problematizada del contexto escolar

Durante el proceso de investigación se obtuvo información relacionada con las percepciones que tenían los docentes respecto al PETC y las posibilidades objetivas para lograr las expectativas de la política educativa. Se dividió en dos periodos el proceso de indagación. En el primer periodo, se realizó un análisis de los documentos oficiales y trabajos de investigación relacionados con el PETC; utilizando para ello, la técnica del análisis de texto. Posteriormente, en el segundo periodo se realizó un estudio diagnóstico para identificar las características de profesionalización y el nivel de actualización de los docentes de educación primaria de las ETC con respecto al currículum y al PETC, con el propósito de tener una visión integral del estado actual en que se encontraba la práctica docente de quienes trabajan en este programa. Para ello, se aplicaron técnicas de investigación como el cuestionario, grupos focales y entrevistas.

El universo de las ETC en Chiapas fue de 1,562 escuelas de educación básica, 3,340 docentes y 77,232 alumnos; que incluyó los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria.

CICLO ESCOLAR 2013-2014			
Escuelas en general			
	Escuelas	Docentes	Alumnos
<i>Preescolar</i>	29	48	1,227
	37	58	1,907
	14	39	925
	Subtotal	80	145
<i>Primaria</i>	445	804	21,713
	667	1551	35,368
	12	12	174
	1	7	112
	167	218	3,642
	107	351	6,759
Subtotal	1,399	2,943	67,768
<i>Telesecundaria</i>	83	252	5405
Total general	1,562	3,340	77,232

Del total del universo de los tres niveles de las escuelas de educación básica, se definieron criterios de elegibilidad. Uno de los criterios fue que las escuelas, los docentes y los alumnos que, participando en el PETC, tuvieran más de tres ciclos escolares, para identificar elementos significativos para los análisis, tanto cuantitativos como cualitativos; de tal manera que el procesamiento de la información derivada de la aplicación de los instrumentos de investigación, permitiera cualificar los datos estadísticos.

A su vez, el criterio de elegibilidad de la población objeto de estudio se basó en considerar a las escuelas de Educación Primaria Indígena Federalizada, Primaria Federal Escolar y Primaria Estatal; las cuales, en su conjunto representaron 285 escuelas, 627 docentes y 13,785 alumnos.

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PETC

Nivel	Municipios ⁵	Escuelas	Alumnos	Docentes
Primaria Indígena Federalizada	33	89	3,901	163
Primaria Federal	49	154	7,348	330
Primaria Estatal	24	42	2,532	134
TOTALES		285	13,781	627

De esta población objeto de estudio, se consideró tomar una muestra del 30% (85) de las ETC y el 100% (627) de los docentes; a quienes se les aplicaron las técnicas e instrumentos de investigación de cuestionario, grupos focales, entrevista y observación directa mediante el trabajo etnográfico.

Una vez definidas las estrategias técnicas y logísticas para la aplicación de los instrumentos de investigación, la muestra de la población/objeto de estudio fue la siguiente:

	Municipios	Escuelas	Alumnos ⁶	Docentes
TOTALES	52	101	9,654	535

La información que se procesó fue de 101 escuelas que están ubicadas en 52 municipios de Chiapas. En estas escuelas, se encontraban laborando 535 docentes que atendieron a 9,654 estudiantes; de los cuales 210⁷ docentes participaron respondiendo los instrumentos de investigación.

Durante el segundo período de la investigación se realizó el procesamiento de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos y como resultado del mismo, se identificaron los elementos que habían coadyuvado al fortalecimiento o

⁵ El dato de los municipios no es sumatorio porque en el mismo, se localizaron las cuatro modalidades educativas de educación primaria.

⁶ El número de alumnos y docentes no correspondió al programado en el proyecto de investigación, porque éste inició un año posterior (2015) a su aprobación (2014), ya que en esa fecha, se asignó el recurso financiero para su realización; por lo que, los datos estadísticos tuvieron modificaciones durante dos ciclos escolares.

⁷ Del cien por ciento de los docentes elegidos como muestra, el 51.1% participó en el proyecto de investigación.

impactado en el debilitamiento del Programa. Las técnicas que se utilizaron fueron la entrevista personalizada y los grupos focales dirigidos a directivos y docentes.

Para fortalecer los elementos de análisis se realizaron entrevistas y observaciones directas en las ETC y comunidades mediante el trabajo etnográfico. Los sujetos que proporcionaron la información fueron alumnos y padres de familia de las escuelas. Posteriormente, se aplicaron las técnicas de análisis de texto, grupos focales y un seminario-taller.

El discurso institucional en la contradicción de la realidad social

Del conjunto de elementos que caracterizaron las ETC, los docentes deberían desempeñar un papel fundamental para el logro de los objetivos y metas educativas del PECT. Fueron considerados como los principales actores que estaban constituidos en colectivos de profesionales pedagógicos, que tenían la importante tarea de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje para garantizar mejores niveles en el logro educativo; por lo que, la política educativa para la administración escolar definió que los docentes deberían:

1. Acudir puntualmente a laborar los días estipulados en el calendario escolar y durante el horario establecido en la ETC, con apego a su jornada laboral, absteniéndose de abandonar sus funciones durante este tiempo.
2. Asumir una actitud de respeto, compromiso y responsabilidad hacia su función educativa.
3. Propiciar que en el plantel impere un ambiente de aprendizaje sano, tolerante, libre de discriminación, acoso, malos tratos, violencia y adicciones con base en el respeto a los derechos humanos; así como lograr un ambiente de confianza, cooperación, respeto y calidez en el aula, que estimulara el aprendizaje y la inclusión de todos los alumnos.
4. Identificar necesidades, logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos, a través de una evaluación con enfoque formativo, a fin de definir diversas estrategias de intervención docente que contribuyeran a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y que ayudaran a mejorar la formación y la participación de los alumnos en el proceso educativo.

5. Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar situaciones, secuencias didácticas y proyectos acordes con los enfoques de los programas de estudio vigentes, y aplicar la propuesta pedagógica de las ETC expresada en las Líneas de Trabajo Educativo dirigidas al grupo de alumnos que atienda.
6. Fomentar que todos los alumnos desarrollaran procesos de aprendizaje en los que movilizaran sus saberes, busquen diversas soluciones a los retos que enfrentan y generen experiencias de aprendizaje significativas.
7. Promover la participación de todos los alumnos y tomar en cuenta su conocimiento y experiencia adquirida fuera de la escuela para el desarrollo de las actividades didácticas.
8. Colaborar en las tareas de organización de la escuela y contribuir en el diseño, la realización, el seguimiento y la evaluación del plan de mejora escolar.
9. Participar en el Consejo Técnico Escolar o en el de zona de escuelas multigrado, según correspondiera, para llevar a cabo procesos de mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, favoreciendo el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares.
10. Participar en la creación de las condiciones y en el desarrollo de acciones de seguridad para todos los alumnos durante la jornada escolar.
11. Actualizarse de forma permanente para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
12. Estrechar y mantener a lo largo de todo el ciclo lectivo vínculos de trabajo colaborativo con las familias para que apoyaran en las tareas de la escuela, así como informarles sobre el avance académico de sus hijos.
13. En los casos de escuelas de educación indígena, los maestros también deberían:
 - Cumplir con la obligación de atender pedagógicamente a los alumnos en su cultura y su lengua.

- Apreciar y promover el uso de la lengua indígena; asimismo, valorar y dar cabida a los conocimientos de los pueblos originarios en el proceso educativo.
- Llevar a cabo procesos de contextualización y diversificación curriculares con la intención de mejorar la formación de los alumnos, considerando el establecimiento de vínculos entre los conocimientos comunitarios y los aprendizajes esperados de las asignaturas de educación primaria. Impulsar la colaboración de diferentes agentes comunitarios en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Propiciar que las familias de los alumnos sean sensibles a la importancia del uso de la lengua materna en el contexto escolar. (SEP, 2013d)

El papel que el docente debería cumplir para garantizar que el modelo pedagógico propuesto por el PETC contribuyera a mejorar los resultados del logro escolar de los alumnos de educación básica, no solo se consideró fundamental, fue planteado como uno de los principales elementos de la estructura escolar que lo componían, que junto con las condiciones de vida de las comunidades escolares y del contexto donde se encontraban ubicadas, podrían influir –en mayor medida–, para que se mejorara la calidad de la educación básica. No obstante, este requerimiento, la propia estructura organizativa diseñada por la SEP incorporó múltiples requisitos administrativos y actividades que deberían realizar los docentes, a tal grado que empezaron a generar mecanismos de burocratización que, a su vez, desgastaron las posibilidades de respuesta eficiente a las fundamentaciones pedagógicas del Programa.

A estos elementos administrativos planteados por las políticas educativas, se incorporaron argumentos de la realidad problematizada, para comprender las condiciones estructurales en las que se propuso la implementación de estas políticas educativas. El número de escuelas y docentes que estaban en el Programa fue significativo para Chiapas, porque en ese momento, el 26% de población pertenecía a un pueblo originario⁸; 110 de los 122 municipios son de alta y muy

⁸ En Chiapas pertenecer a un pueblo originario significa ser discriminado, excluido y marginado; además, vivir en condiciones precarias de salud, educación, vivienda. Estas condiciones son históricas

alta marginación (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013); 64% de la población mayor de 15 años vivía en condiciones de rezago educativo⁹; ocupaba el primer lugar en analfabetismo con el 21.3% (560,430 analfabetas); el 99.2% de las comunidades siguen siendo poblaciones rurales; y el 74% de las 19,386 localidades son habitadas por menos de 100 habitantes. Además, el 40.1% de las escuelas (3,422 escuelas) son de organización unitaria; el 19.5% (1,662 escuelas) son bidocentes; el 10.4% (889 escuelas) tridocentes; el 5.1% (435) son tetradocentes; el 3.6% (306) son pentadocentes y 21.3% (1,822) son de organización completa (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013). Por tanto, las condiciones educativas, sociales, económicas y de infraestructura han complicado y dificultado las posibilidades de aprendizajes significativos y de calidad de las niñas y los niños chiapanecos.

Aun cuando los datos de la realidad expresaron condiciones de problematización aguda y evidenciaron la necesidad de que el gobierno propusiera una propuesta integral para mejorar las condiciones de vida de la sociedad; en la realidad las respuestas de las políticas públicas han sido de omisión y olvido. La educación siempre ha sido uno de los problemas nodales en las comunidades chiapanecas. Hoy, continúa con las mismas condiciones de deterioro y abandono de las políticas gubernamentales.

Las escuelas de educación básica que fueron atendidas por el PECT son públicas, que tienen población escolar en condiciones desfavorables y que se encuentran ubicadas en contextos marginales, indígenas o migrantes. Para garantizar el cumplimiento de las metas propuestas el Programa incluyó apoyos económicos a docentes, directivos y personal de apoyo; fortalecimiento de la autonomía de la gestión de las escuelas; servicios de alimentación; e implementación local.

El contexto de la realidad de los docentes de educación primaria que laboraban en las ETC en Chiapas, fue uno de los elementos que incidieron en los procesos de capacitación y profesionalización y que no se concretarán las estrategias didácticas planeadas para las prácticas docentes. Aunado a ello, las condiciones laborales estaban matizadas por diversos factores, que se expresaron

y fueron las razones fundamentales por las cuales el EZLN se organizó para levantarse en armas en 1994 en contra del gobierno de México.

⁹ Actualmente el dato de pobreza se ha incrementado al 75.5% (CONEVAL: 2020).

en los aprendizajes de los alumnos de educación primaria. Incluyendo los argumentos personales para incorporarse al Programa. La mayor parte de las comunidades donde se instrumentó el Programa están ubicadas en lugares distantes y con dificultades de comunicación para el acceso. En la mayoría de ellas no hay transportes para movilizarse y los educadores tienen que transitar varias horas a pie. Estas condiciones impactaron negativamente los procesos de capacitación, ya que las asesorías se impartieron en las cabeceras municipales y muchos docentes no tuvieron la información de los tiempos y fechas en que realizaron; por tanto, fue imposible que participaran en los cursos. La importancia de los docentes para profesionalizarse fue muy elevada, ya que consideraron que la incorporación de nuevos contenidos educativos vinculados con el modelo del PETC mejoraría la práctica pedagógica y coadyuvaría y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Las expectativas se fueron expresadas de la siguiente manera.

Qué importancia tiene profesionalizar de los docentes		
	Abs.	Rel.
Muy importante	78	37%
Algo importante	28	13%
Importante	21	10%
Poco importante	13	6%
Nada importante	19	9%
N/C	51	24%
Total	210	100%

El 60% (muy importante, algo importante, importante) de los docentes entrevistados estaba convencido que la actualización y capacitación, eran dos elementos pedagógicos fundamentales para promover propuestas formativas que coadyuvaran primero, al conocimiento del modelo propuesto; y segundo, a la profesionalización, que fortaleciera las prácticas docentes en el aula. La profesionalización se entendió como la incorporación nuevas estrategias didácticas y el uso de nuevas las herramientas instruccionales en el aula. La profesionalización de los docentes se fundamentaba en los procesos de pedagógicos de formación inicial; y las estrategias promovidas por la SEP para

mejorarlos, se centraban en la actualización de criterios normativos administrativos y adecuaciones curriculares.

Se identificó que uno de los problemas nodales de la educación básica se encontraba en dos elementos fundamentales. Primero, en las condiciones de la profesionalización de los docentes y segundo, en sus condiciones existenciales y en la de los alumnos y padres de familia. No obstante, estas dos consideraciones, el tema central del proyecto se basó en la profesionalización de los docentes y el nivel de comprensión de los contenidos educativos y curriculares del modelo educativo de PETC. La profesionalización entendida como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que los docentes deberían dominar como parte de las estrategias formativas promovidas por el modelo educativo mexicano. Determinadas ambas estrategias, desde las visiones centralizadas de los funcionarios que administraban la educación en México. Esta percepción estaba asociada a posibilidades de mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Que mejoren los aprendizajes de los niños		
	Abs.	Rel.
Muy importante	66	31%
Algo importante	30	14%
Importante	27	13%
Poco importante	26	12%
Nada importante	7	3%
N/C	54	26%
Total	210	100%

Las percepciones de los docentes sobre la importancia del Programa para mejorar los aprendizajes de los alumnos fueron elevadas. Para el 58% (muy importante, algo importante, importante) representaba posibilidades para coadyuvar a crear condiciones pedagógicas diferentes de la educación en el aula.

El tema de la burocracia administrativa del Programa fue uno de los elementos que mayor respuesta significativa tuvo por parte de los profesores que participaron en el estudio. Respecto a la pregunta de la importancia de la burocracia administrativa en los procesos educativos, las respuestas se reflejan en el siguiente cuadro.

Qué piensa de los criterios administrativos

	Abs.	Rel.
Muy importante	35	17%
Algo importante	16	8%
Importante	26	12%
Poco importante	19	9%
Nada importante	48	23%
N/C	66	31%
Total	210	100%

El 37% de los profesores indicaron que las exigencias administrativas incluidas en el Programa eran importantes, pero consideraban más importante que se evaluaran antes de aplicarlas, ya que ya que el desempeño laboral se obstaculizaba por su carácter burocrático y la inversión del tiempo y esfuerzo que significaba llenar la documentación requerida. La tradición administrativa del sistema educativo se ha caracterizado por la burocracia y la gestión de los procesos. Parte importante del tiempo que destinan los docentes para la planeación escolar, se concentra en rendir informes administrativos de manera permanente, afectando los tiempos destinados a la planeación didáctica, preparación de clases y los espacios de descanso. Por ello, expresaron preocupación por la cantidad diversa de actividades administrativas que debería cumplir.

La burocratización de los procesos educativos sin la construcción de mecanismos claros de comunicación y sin estrategias pedagógicas para refuncionalizar la información que rinden los docentes, no favorecen prácticas pedagógicas motivadoras. Al contrario, los docentes la conciben como responsabilidades laborales impuestas por las autoridades educativas, que no contribuyen a los procesos educativos del aula. Además, utilizan tiempo destinado a la convivencia familiar con las complicaciones que ello deriva. Los docentes consideran que el llenado de informes y documentos no tienen impacto en la calidad de la educación porque no se ha construido un sistema de administración escolar que se articule con los procesos de actualización docente y vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. La

burocracia administrativa debería tener un sentido para mejorar las condiciones de la educación. Por ello fue que uno de los primeros reclamos que expresaron los docentes fue la diversidad de actividades administrativas que debería realizar.

Los intereses que motivaron a los docentes fueron diversos, desde quienes estaban motivados por incorporarse a un nuevo proyecto educativo que proponía nuevas formas pedagógicas que podrían contribuir a mejorar las complejas condiciones del rezago educativo en comunidades que siempre había estado marginadas y excluidas de las políticas sociales; hasta quienes consideraron que se presentaban posibilidades para mejorar los ingresos salariales. El Programa despertó expectativas en la mayoría de los docentes, tanto para quienes estaban interesados en formar parte del colectivo que tenía oportunidades para coadyuvar a la transformación de la educación en las comunidades rurales y marginadas, hasta quienes visualizaron que estaba presente una de las posibilidades para mejorar los ingresos salariales y sus condiciones de vida.

Me interesa el PETC		
	Abs.	Rel.
Muy importante	41	20%
Algo importante	56	27%
Importante	30	14%
Poco importante	12	6%
Nada importante	6	3%
N/C	65	30%
Total	210	100%

El 61% de los docentes consideró que era importante, algo importante y muy importante el Programa, por lo que generó expectativas que influyeron en las decisiones para la incorporación. Fue un programa que contó con los respaldos de las instancias de los gobiernos nacional y de las entidades federativas, además de los recursos económicos suficientes para su operación. Las expectativas educativas se conjuntaron con las motivaciones materiales, relacionadas con la propuesta de obtener ingresos económicos adicionales.

En el conjunto de las percepciones de los docentes, estuvo presente el factor económico, que influyó en la decisión para que se incorporaran al Programa. La incorporación de un estímulo económico, no asociado al salario base, incidió en que el 47% (muy importante, algo importante, importante) de los docentes participaran.

Recibo una compensación		
	Abs.	Rel.
Muy importante	16	8%
Algo importante	33	16%
Importante	48	23%
Poco importante	21	10%
Nada importante	21	10%
N/C	71	33%
Total	210	100%

El estímulo económico tuvo un significado importante en la participación de las docentes, ya que representaba posibilidades para mejorar los ingresos y amortiguar la crisis económica imperante en esos años. Los salarios de los docentes no son suficientes en lo general, para resolver las necesidades materiales de la vida cotidiana familiar. Por lo que, la propuesta de participar en un programa que no formaba parte de la estructura convencional de la organización escolar; que además de contar con apoyos financieros para la manutención de los alumnos, la infraestructura para los servicios alimenticios, les otorgaría un ingreso no considerado en el salario, fue atractiva para muchos de ellos.

El docente participa por el apoyo económico		
	Abs.	Rel.
Muy importante	29	14%
Algo importante	21	10%
Importante	38	18%
Poco importante	25	12%
Nada importante	20	10%
N/C	77	37%
Total	210	100%

Como se observa en los dos últimos cuadros, el 47% de los encuestados en el primero y el 42% en el segundo, otorgaban como prioridad el tema financiero.

La importancia de este indicador, reflejó las condiciones y necesidades de vida de los docentes, que no eran las más propicias y adecuadas salarialmente en esos años; y que los compromisos y responsabilidades laborales estaban articulados a su vida cotidiana; que implicaba mejorarlas mediante la incorporación en esta propuesta educativa.

Otro elemento importante de las percepciones de los docentes con respecto a esta propuesta, fue la relacionada con Secretaría de Educación Pública. En México las políticas educativas no se han fundamentado en la construcción de un modelo educativo que responda a las necesidades de formación generacional, que, a su vez, defina un sistema de principios epistémicos, filosóficos, pedagógicos, sociales, culturales, económicos y políticos, que se diseñe con base en las características que deben tener las futuras generaciones en un horizonte de larga duración. Las decisiones de la política educativa se han basado en los intereses de los grupos de poder de los gobiernos en turno. Así, este programa fue diseñado por el gobierno del Partido Acción Nacional (PAN), tuvo continuidad en el próximo gobierno dirigido por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), pero impulsó una nueva reforma educativa. Posteriormente, el nuevo gobierno dirigido por el Partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), canceló la reforma promovida por el PRI y el PETC creada por el PAN. Estos antecedentes no han pasado desapercibidos por los docentes, se reflejaron en las respuestas que emitieron sobre la percepción que tienen de la SEP.

Es un programa más de la SEP		
	Abs.	Rel.
Muy importante	38	18%
Algo importante	74	35%
Importante	21	10%
Poco importante	12	6%
Nada importante	2	1%
N/C	63	30%
Total	210	100%

Para el 60% (muy importante, algo importante, importante) de los docentes el PETC es un programa más que impulsó el gobierno para justificar la política educativa. Para los docentes de Chiapas, que militan en el Movimiento

Magisterial, fue considerado como una estrategia para desviar la lucha de los maestros, quienes históricamente desde 1979 habían planteado no solo mejorar sus ingresos salariales; también mejorar la vida de los alumnos, había sido una de las demandas incorporadas a las movilizaciones. En el fondo no resolvió los problemas estructurales de las condiciones educativas. A 11 años de distancia de haberse implementado las condiciones de la educación continúan compleja. En Chiapas el rezago educativo representa el 32.5% (CONEVAL: 2020) y las condiciones de pobreza y marginación al 75.5% (4'218,000 habitantes).

Asociada a la respuesta anterior, se identificaron dos elementos importantes de las apreciaciones que expresaron los docentes. Una de las preguntas que se incluyeron, fue si se resolvería los problemas de la educación, las respuestas fueron las siguientes.

No va resolver los problemas de la educación

	Abs.	Rel.
Muy importante	5	2%
Algo importante	28	13%
Importante	50	24%
Poco importante	29	14%
Nada importante	25	12%
N/c	73	35%
Total	210	100%

El 39% de los docentes estaba convencido que no se resolverían los problemas de la educación, porque no solo eran estructurales en las comunidades rurales; sino porque consideraron que los fundamentos del Programa no garantizaban transformaciones de fondo. Entendían que la lógica del gobierno fue instrumentar un programa paliativo y no uno de transformaciones estructurales. El segundo elemento se relaciona con una de las necesidades educativas, que hoy en día se hacen necesarias para el mejoramiento de la calidad de la educación, el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Servicio de internet		
	Abs.	Rel.
Buena	1	11%
Regular	2	22%
Mala	6	67%
Total	9	100%

Desafortunadamente, solo 9 escuelas tenían acceso a internet y una, contaba con conectividad buena. Este dato es la expresión de la gravedad del rezago educativo y de las condiciones de marginación y exclusión social que viven los niños que estudiaron en las escuelas que se incluyeron en el Programa. En las comunidades que tienen complicaciones comunicativas y no se puede acceder a ellas con vehículos, las niñas y niños viven no tienen posibilidades de incorporar otro tipo de información y conocimientos que contribuyan adquirir visiones sobre comunidades y alumnos de otras comunidades. El aislamiento comunitario impide reflexionar sobre las realidades de otras comunidades y reduce las expectativas de los alumnos.

Nota metodológica

Para el desarrollo de la investigación se construyeron seis campos de información, que incluyeron tanto datos generales de los centros escolares como de los docentes (conocimiento y actualización), la estructura organizativa del Programa, así como la información sobre el mismo.

Datos del instrumento aplicado a los docentes		
Campos de información	Abs.	Rel.
I Datos generales del centro de trabajo	4	5%
II Datos generales del profesor/a	8	9%
III Conocimientos del docente sobre el PETC	22	26%
IV Conocimientos pedagógicos	16	19%
V Gestión y administración educativa	10	12%
VI Actualización docente	25	29%
	total	85 100%

De los seis campos de información proporcionada por los docentes, tres de ellos tuvieron un peso significativo. El 29% de la información estuvo relacionada con la actualización docente, el 26% con el conocimiento de los docentes sobre el PETC y el 19% con el conocimiento pedagógico. El 74% de la información que se obtuvo de los profesores de educación básica estaba vinculada con la profesionalización, lo que indica que, los datos obtenidos aportaron significativa para la construcción de una propuesta de profesionalización docente que coadyuve a mejorar las condiciones tanto de la práctica docente como de los aprendizajes de los alumnos.

Con respecto al trabajo de etnografía se construyeron tres campos de información.

Datos del instrumento del trabajo etnográfico		
Campos de información	Abs.	Rel.
I Práctica docente	10	38%
II Actividades extraclase	9	35%
III Infraestructura escolar	7	27%
Total	26	100%

En el caso del instrumento aplicado a la práctica docente, mediante la observación etnográfica, se integró con tres campos de información. Información relacionada con la práctica docente, información relacionada con las actividades extraclase que realizan los docentes, e información relacionada con las condiciones de infraestructura física de las escuelas.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del proceso de investigación, se contrastaron con dos documentos, resultado de evaluaciones del Programa, que realizaron la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Uno de las reflexiones significativas es que se advierte la ausencia de información relacionada con elementos vinculados con una propuesta de orientaciones pedagógicas, que guíe el desarrollo de la educación integral de los educandos, mediante el aumento de las oportunidades de aprendizaje y la aplicación de la estrategia de extensión del horario de la jornada escolar. La ampliación de la jornada de trabajo, se cumplió como un requisito más de las responsabilidades que deberían cumplir los docentes;

El modelo pedagógico promovido por el gobierno federal en este programa, dejó intacto el sentido pragmático de los fundamentos ideológicos del neoliberalismo educativo. La pobreza, la marginación y la exclusión social no fueron integradas como factores determinantes para transformar los procesos educativos. Fue evidente la ausencia de una posición y accionar político de los docentes que garantizara transformaciones integrales de la educación (Rincón: 2004), articulando los elementos estructurales del Programa con las acciones para mejorar las condiciones de los alumnos. La alimentación a las niñas y niños no incidió en los aprendizajes, ni contribuyó en la calidad de la educación.

Durante el ciclo escolar 2013-2014 en Chiapas participaron en el PETC 1,562 escuelas con 3,340 docentes que atienden a 77,232 alumnos¹⁰ quienes vivían en 104 de los 122 municipios que conforman la geografía estatal; y en los 55 municipios que forman parte de la Cruzada Nacional Contra el Hambre existen ETC. Ello implicaba que la política educativa debió estar articulada a las estrategias de operatividad del programa que tenía como propósito desterrar el hambre en las comunidades marginadas. En teoría, el supuesto del discurso político garantizaba la articulación; pero en la práctica no funcionó así. Por un lado, la cruzada contra el hambre fue la estrategia insigne del gobierno (2012-2018) que tuvo como objetivo mejorar las condiciones de vida de millones de habitantes y operó sin articularse las acciones del PETC; lo que implicó que los dos programas operaran independientes una de otra. Los propósitos de cada uno de ellos fueron diferentes. El primero, se basó en acciones de mejoramiento de la alimentación de población con estrategias políticas para la consolidación del partido que estaba en el poder.

¹⁰ En este universo se encuentran Centros Escolares de Preescolar Indígena Federal, Preescolar General Federal, Primaria Indígena Federalizada, Primaria General Federal, Preescolar Federal Estatal, Primaria Estatal y Telesecundaria Estatal.

El incentivo del ingreso adicional a los docentes no garantizó mayores compromisos pedagógicos en el aula, porque los docentes no lograron articular el mejoramiento de vida, mediante los estímulos económicos que percibieron, porque no fueron partícipes de la construcción del modelo pedagógico y se incorporaron no motivados por las necesidades educativas de los alumnos, principalmente lo hicieron por mejorar sus condiciones de vida. La burocratización del programa mismo absorbió la mayor parte del tiempo y concentró los esfuerzos individuales de los docentes.

Ante estas realidades complejas y problematizadas por el contexto donde vive la mayoría de los alumnos de educación básica, el modelo pedagógico de las ETC fue diseñado para contribuir no solo a mejorar el logro académico, sino también sus condiciones de vida. Por ello, se incorporó el componente de apoyo de alimentación para garantizar una vida saludable. Sin embargo, las posibilidades reales. Sin embargo, en la práctica la participación de los padres de familia y las autoridades ejidales no tuvieron las respuestas que había planificado. En muchas de las comunidades se dedicaron a elaborar los alimentos sin incorporar criterios nutricionales que garantizaran alimentos sanos y nutrientes. No tenían información de las condiciones nutricionales que deberían tener; por lo que se continuó reproduciendo el modelo de alimentación que cotidianamente consumían. Simplemente, se incrementó la cantidad de alimentos, pero sin mejorar la calidad de los mismos.

En el documento *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo* elaborado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes en diciembre del 2008, se evidenció la carencia de un diagnóstico integral sobre el Programa y “la ausencia de una propuesta de orientaciones pedagógicas que guíe el desarrollo de una educación integral de los educandos mediante el aumento de las oportunidades de aprendizaje y teniendo como estrategia la extensión del horario de la jornada escolar” (Zorrilla Fierro, 2008). También, se reconoció que las reuniones programadas para la capacitación del personal de las Coordinaciones Estatales, no garantizaron la eficacia de la misma.

Además, no obstante que se indicó que las instancias estatales promovían la formación continua de maestros en servicios, no se presentaron evidencias que sustenten dicha afirmación. Sin embargo, una de las recomendaciones que se hizo

en el documento es que “Urge atender la definición de las orientaciones pedagógicas y de gestión del centro escolar en el marco de ampliación de las oportunidades de aprendizaje”. En el Informe no identificaron características de la profesionalización y actualización de los directivos y docentes que laboran el Programa. Por tanto, no hay elementos para valorar el impacto que la actualización, preparación y profesionalización docente tiene en la práctica docente y cómo ésta a su vez, influye de manera positiva en el logro académico de los alumnos.

En otro documento *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013*, realizada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, se identificaron debilidades y fortalezas del PETC. En el caso de las debilidades hay dos elementos que son importantes considerar; primero que: no hay una evaluación de impacto y segundo, que no hay estudios que den cuenta de los efectos secundarios del Programa. En lo que respecta a las fortalezas hay tres elementos significativos; primero es que el Programa es que fue aceptado por los docentes, directivos padres de familia y alumnos; segundo, que se había incrementado su cobertura; y tercero, que los procedimientos para seleccionar y otorgar los apoyos fueron los adecuados. Sin embargo, no hay ninguna referencia a la preparación profesional, la capacitación y actualización pedagógica de los docentes; tampoco se hace alusión al nivel de conocimiento que tienen sobre el modelo pedagógico, la metodología, estrategias y técnicas didácticas empleadas en la ETC.

El presente artículo es un primer análisis que se ha realizado sobre el programa educativo más importante del período de gobierno 2006-2012. Dos conclusiones integrales son fundamentales para entender las políticas educativas en México. La primera es que los modelos pedagógicos que se han implementado en el aula, no han atendido las necesidades estructurales de las necesidades educativas de los alumnos de educación básica, porque se han diseñado como propuestas de gobierno y no de una política de Estado. La segunda, es que la diseñan como políticas de los gobiernos en turno, no como estrategias pedagógicas de continuidad para favorecer los procesos de formación. Este tipo de decisiones ha implicado que el siguiente gobierno las cancela y diseña una nueva propuesta; muchas veces diferente y contradictoria. Por lo que, el sentido de la continuidad en los procesos educativos, está ausente, pero la lógica de los gobiernos es cancelarlos y proponer otros programas educativos. Así se demostró con la llegada

del Gobierno del Movimiento de Regeneración Nacional que canceló el PETC sin haber realizado ninguna evaluación del impacto educativo en las comunidades escolares; simplemente porque se le vinculó con el modelo educativo neoliberal. Incluso, en el 2020 no se asignaron los recursos necesarios para su operación, recortando el 100% del presupuesto con el que operaba.



Referencias

- CONEVAL. (2013). *Informe de Evaluación Específica de Desempeño 2012-1013. Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- _____ (2020). *Medición multidimensional de la pobreza de la pobreza. Chiapas 2018-2020*. México: CONEVAL.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad*. Argentina: Siglo XXI/CLACSO.
- _____ (2013). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2013). *Estadísticas de población Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Hacienda.
- Moreno, A. (2000). “Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social”. En Edgardo Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- INEE. (2003). *La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual 2003*. México: INEE.
- _____ (2004). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- _____ (2005). *PISA para los docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: INEE.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- _____ (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.

- _____ (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- _____ (2012a). *Avances en las reformas de la educación básica en México*. México: OCDE.
- _____ (2012b). *Panorama de la educación 2013*. México: OCDE.
- _____ (2012c). *Perspectiva OCDE: México reformas para el cambio*. México: OCDE.
- OREALC/UNESCO: (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Onwuegbuzie, A. J. et. all. (2011). *Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales*. Bogotá: Paradigmas. Enero-junio 2011. 3. 127-157.
- Perfiles Educativos. (2014). *Retos de la reforma de la educación básica*. México: Instituto de Investigaciones Educativas sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. N° 143.
- Revista Iberoamericana de Educación. (2009). *Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias*. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación. N° 50. Mayo-agosto 2009.
- _____ (2010). *Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?* Madrid: Revista Iberoamericana de Educación. N° 53. Mayo-agosto 2010.
- Rincón Ramírez, C. (2005). *Pensamiento crítico de la construcción del conocimiento educativo*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- _____ (2006). *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Rincón Ramírez, C. et. al. (2004). *Actualización y capacitación: profesionalización de los docentes chiapanecos*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: SEP.
- _____ (2008). *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.

- _____ (2009a). *Programa Escuelas de Tiempo Completo. Estrategias para el funcionamiento y organización de las Escuelas de Tiempo Completo en los distintos niveles y tipos del servicio educativo*. México: SEP.
- _____ (2009b). *Programa Escuelas de Tiempo Completo. Buenas prácticas educativas en la Jornada Escolar Ampliada*. México: SEP.
- _____ (2010). *Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*. México: SEP.
- _____ (2013a). *Modelo Pedagógico Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.
- _____ (2013b). *Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP-DOF. 28 de diciembre de 2013.
- _____ (2013c). *Documento de opinión institucional*. México: SEP.
- _____ (2013d). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación Primaria*. México: SEP.
- Santos Sousa de, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores. Ediciones Uniandes.
- _____ (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO.
- Santos Sousa de, B. Coord. (2011). *Producir para vivir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla Fierro, M. Coord. (2008). *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Artículo recibido:

26 de enero de 2021

Dictaminado:

11 de mayo de 2021

Aceptado:

22 de junio de 2021

DE TRAMA Y URDIMBRE: UN EJERCICIO DE (RE)CONSTRUCCIÓN
DEL PASADO CULTURAL DE LA CUENCA DE MÉXICO EN LA
MODALIDAD EDUCATIVA SEMIESCOLAR DEL IEMS*

WEAVING HISTORY: AN EXERCISE OF CULTURAL HISTORY
RECONSTRUCTION FOR THE BASIN OF MEXICO IN THE
SEMIESCOLAR MODEL OF IEMS

Iván Rivero Hernández

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

Ivan.rivero@gamil.com

<https://orcid.org/0000-0002-2383-2067>

* Una versión preliminar de este trabajo se presentó, gracias a la amable invitación de Nora Crespo Camacho, en el III Coloquio “La enseñanza de la historia en los proyectos educativos del IEMS y la UACM: de su fundación a los desafíos del presente”, evento que tuvo lugar en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, Ciudad Universitaria, el 11 de febrero de 2019.

Resumen

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) fue creado a inicios del presente siglo para satisfacer una creciente demanda educativa de nivel bachillerato en la capital del país. Su modalidad Semiescolar carece de un plan de estudios propio que se adapte a las circunstancias tanto de estudiantes, como de asesores, por lo que se rige de aquél diseñado en origen para la modalidad Escolar (la modalidad con la que se fundó el Instituto). Así, si bien las asignaturas son las mismas y los contenidos han de cubrirse por igual, las estrategias didácticas deben adecuarse, esto es, más allá de la siempre casuística relación establecida entre las partes involucradas. Este artículo presenta una forma de trabajo diseñada para la asignatura "Historia Entretejada: Historia cultural de la ciudad de México", forma que incentiva la autogestión en la enseñanza por parte de los estudiantes, a la vez que les permite comprenderse como sujetos históricos.

Palabras clave

Bachillerato, Educación semiescolarizada, Didáctica de la historia, Historia cultural, IEMS.

Abstract

The Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México or Secondary School Education Institute of Mexico City (IEMS) was founded at the beginning of this current century in order to satisfy the growing demand that existed for highschool education in Mexico City. Since its part-time schooling system (*Semiescolar* system) lacks an educational program of its own that takes into account the unique circumstances of its students and teachers, it works with the ordinary schooling system program (existent since the foundation of the institute). Therefore, teaching strategies from the Semiescolar model must be adjusted accordingly. The goal of this paper is to present a teaching scheme for the subject "Historia entretejada: Historia cultural de la ciudad de México" ("Interweaving History: Cultural History of Mexico City"), one that encourages self-learning among the students while letting them acquire historical conscience.

Key words

Secondary school, Part-time Schooling, History Didactics, Cultural history, IEMS.



Introducción

El nivel bachillerato de educación en México se presenta como una última etapa formativa integral, que permite a sus estudiantes adquirir conocimientos relacionados a las distintas ciencias físico-matemáticas, biológicas y de la salud, sociales, así como a las humanidades, entre las cuales comúnmente se ubica la historia. Lo anterior no es ajeno al plan de estudios del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS, 2013a: 22), espacio educativo que destina cuatro semestres al estudio general de la historia, lo que permite que el estudiantado se acerque por última ocasión al análisis de amplios procesos sociales, económicos, políticos y culturales.¹

Sin lugar a dudas, el estudio de la historia en un sentido amplio tiene por objeto proporcionar ciertas coordenadas relacionadas con el devenir del ser humano, de manera que el estudiante pueda ubicarse en un entorno tanto nacional como global, no se diga temporal. Dichas coordenadas resultan igualmente necesarias para poder focalizar contextos más precisos, como pueden ser los que vive y experimenta el alumnado en su día a día. En este sentido, el Instituto tuvo a bien crear en su plan de estudios un espacio adicional para la reflexión de la historia, uno más cercano a la realidad de sus estudiantes: la asignatura de "Historia entrelazada: Historia cultural de la ciudad de México". Como podrá entenderse a partir de su nombre, la materia está destinada al estudio diacrónico de la cultura –entendiendo a ésta en un sentido amplio, no limitado a la llamada “alta cultura” (e.g. Burke, 2006)– de la capital del país.

El presente texto tiene como objetivo poner a la luz de la crítica una propuesta de trabajo diseñada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura y lograr en los estudiantes una construcción exitosa de conocimiento. Se cree que la forma de trabajo aquí propuesta puede tomarse como base para otras dinámicas didácticas, sin embargo, fue

¹ Esto es, a diferencia del nivel licenciatura, en donde las materias de historia están siempre relacionadas con las respectivas carreras en cuestión: historia de la ciencia, historia del derecho, historia de la filosofía, etcétera.

expresamente diseñada para atender a población de la modalidad educativa Semiescolar del IEMS. Por tanto, se presenta a su vez como una vía para incentivar en el estudiante una actitud autogestiva que pueda desarrollarse bajo las limitantes propias del perfil estudiantil al que va dirigida dicha modalidad.

Se ha de comenzar por realizar una descripción elemental del IEMS y de la referida modalidad, con la intención particular de retratar las características generales de su alumnado. En un segundo apartado se explicará la experiencia didáctica, expuesta a manera de propuesta de trabajo, no sin antes dedicar unas líneas a presentar la asignatura. En el último apartado se comparten unas reflexiones generales sobre dicha experiencia.

El Instituto de Educación Media Superior y la modalidad semiescolar

El Instituto de Educación Media Superior fue fundado sobre las bases del proyecto de bachillerato que tanto familias como organizaciones sociales de la entonces delegación Iztapalapa del Distrito Federal impulsaron con el objetivo de satisfacer las demandas educativas de la zona, esto es, tras tomar y hacer uso de las instalaciones de la antigua Cárcel de Mujeres, en 1995. Esta lucha social –que tres años después logró el reconocimiento oficial de la autogestiva Preparatoria Iztapalapa 1– hizo evidente que el problema del acceso a la educación no se limitaba a una sola zona de la gran ciudad, sino que prácticamente se hacía presente otras muchas. En aras de satisfacer tal necesidad, Andrés Manuel López Obrador, como jefe de gobierno, fundó el IEMS en el año 2000, con una proyección inicial de 16 planteles ubicados a lo largo y ancho de la urbe, principalmente en zonas de difícil acceso (IEMS, 2013a: 3; López Hernández, 2008: 18-2; Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 124-128).

De manera que, desde su fundación, el IEMS fue pensado como una opción educativa para jóvenes o adultos que quedaban, año tras año, prácticamente al margen de otras instituciones públicas de educación (El Colegio de Bachilleres; El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios; El Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios; El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, así como las escuelas del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México), a pesar de la cantidad de éstas, de sus dimensiones o de la capacidad

de atención que pudieran ofrecer a estudiantes, pues entonces parecían no darse abasto ante la creciente población. Ahora, si bien es cierto que lo anterior había sido solucionado parcialmente con la implementación del llamado "examen único", a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), en la realidad tal medida generó cierto descontento entre la población solicitante, pues no discernía entre los tipos de bachillerato propedéutico, terminal y bivalente, y consecuentemente existía el riesgo de que el estudiante fuera asignado a una institución educativa ajena a sus intereses a futuro, no se diga distante a su domicilio (algo importante dado las dimensiones de la ciudad y el tráfico en ella existente). En este sentido, es importante mencionar que el IEMS surgió como bachillerato propedéutico (Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 120-123 y 134).

Por otro lado, la marginalidad en la que se encontraban las y los jóvenes a los que fue destinado el IEMS no se limitaba al distanciamiento netamente espacial, el de la localidad, pues detrás de éste comúnmente se encuentran muchas otras faltas de oportunidades de desarrollo personal, social, económico² y, desde luego, académico, lo que, a su vez, se percibe como un rezago en el desarrollo educativo correspondiente a niveles escolares previos al bachillerato. De manera que el IEMS no sólo nació con el objetivo de proporcionar educación media superior, sin más, sino que se estableció también con la meta implícita de regularizar en una primera instancia a las y los estudiantes.

Por lo anterior, las "Peje-prepas", como eran conocidas popularmente, fueron bien acogidas y no tardaron en aparecer los primeros egresados, mismos que comenzaron a recibir un trato preferencial para ingresar a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Alavez Neria y Varela Perito, 2012: 145). Sin embargo, a pesar del número de planteles que tenía el Instituto, no tomó mucho tiempo para que quedara claro cuán necesario era redoblar esfuerzos, pues seguía vigente el motivo de su génesis: "dar respuesta a la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de

2 Como señalan Alavez Neria y Varela Petito, el IEMS fue pensado para atender "zonas identificadas como de alta marginación", que "se caracterizan porque su población está sujeta a condiciones de desempleo y subempleo, carece de garantías laborales y de prestaciones; además, sus ingresos son eventuales y generalmente inferiores al salario mínimo legal. El medio en que se asientan puede ser rural, pero con más frecuencia es urbano" (2012: 129-130).

bachillerato propedéutico" (IEMS, 2013a: 5). Fue, pues, en ese contexto que se creó la "modalidad Semiescolar" en julio de 2007, aunque su primera convocatoria de ingreso salió a la luz un año después y sus primeros lineamientos, en marzo de 2009 (IEMS, 2009: 4, 6 y 23).

De manera muy particular, la idea de la modalidad Semiescolar consiste en atraer a esa parte de la población que difícilmente puede cumplir con las exigencias de una educación de tiempo completo, pero que, en armonía con la idea de bachillerato propedéutico, desea continuar con su formación académica, o bien, que simplemente requiere contar con el certificado de educación media superior para mejorar su situación laboral. En cualquier caso, la modalidad semiescolar fue originalmente creada para atender a un sector de la población limitado en tiempo.

Así, a diferencia de la modalidad escolar, en la cual el estudiante se beneficia cada semana con tres horas de clase, una hora de estudios y tiempo extra destinado a las tutorías individuales (IEMS, 2013a: 27), en la modalidad semiescolar el estudiante cuenta –en el caso específico de las asignaturas de Historia– únicamente con una hora y media de asesoría a la semana. Bajo la misma lógica de la limitante en el tiempo, los alumnos del semiescolar deben asistir, en teoría, solamente dos o tres veces a la semana, siendo uno de ellos el sábado, día en que abren los distintos planteles del IEMS de manera exclusiva para el semiescolar (IEMS, 2009: 5).

En aras de compensar la diferencia de tiempos en la dedicación al estudio, es preciso que las y los estudiantes estén dispuestos a poner en sus manos su propia educación y a desarrollar una actitud autogestiva que les permita aprovechar su tiempo libre para complementar y reflexionar en torno a lo visto en las sesiones dentro del aula. Si lo anterior es deseable para el proceso de aprendizaje de cualquier estudiante, independientemente del sistema educativo en la que esté,³ se torna vital para la propuesta semiescolar del IEMS (IEMS, 2009: 16). En breve, para que esta modalidad funcione adecuadamente, "el estudiante debe asumirse como responsable de su formación y de su avance académico" (IEMS, 2009: 4), haciendo del profesional de la historia un *asesor*, cuya obligación se reduce a "favorecer, guiar y apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante" (IEMS, 2009: 9). Esto implica un claro

3 Condición también existente en la modalidad escolar (Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 141-142).

distanciamiento con la modalidad escolar, en donde sus promotores educativos fungen oficialmente como *docentes, tutores e investigadores*.⁴

Para lograr un desarrollo académico autogestivo es preciso que el estudiante cuente con la suficiente madurez para valorar la importancia, en general, de la educación y, en particular, de los contenidos hallados en el plan de estudios. Esto puede resultar un poco complicado al considerar la referida falencia educativa que caracteriza al grueso de la población estudiantil del IEMS en general (modalidades escolar y semiescolar), por no mencionar su edad, pues en su mayoría se trata de adolescentes más preocupados por desarrollar un sentido de pertenencia social antes que por aprender contenidos académicos que difícilmente perciben como útiles en su vida cotidiana: "¿Y esto para qué me sirve, profe?", es una pregunta que no pocas veces hacen, no solo en relación a determinada temática, sino también sobre las mismas asignaturas. Algunos estudiantes, incluso, parecen no mostrar interés siquiera por adquirir el certificado de bachillerato y –debe decirse– han llegado a señalar que el apoyo económico que reciben (la beca) es su principal motivo para reinscribirse cada semestre.

En efecto, la autogestión por parte de los estudiantes es en realidad prácticamente nula. En el mejor de los casos, los estudiantes cumplen con el trabajo asignado para realizar fuera de las aulas, pero difícilmente van más allá de verlo como un simple requisito. En el caso concreto del plantel Iztapalapa IV, la falta de una biblioteca puede jugar en su contra,⁵ mas no parecen interesarse en los otros recursos que tienen a su alcance, como el uso de computadoras, el internet o en la participación en alguna actividad extraordinaria. Solamente en *algunos* alumnos mayores a 30 años puede percibirse la madurez necesaria de una persona autodidacta. Sin embargo, nada

4 Los docentes de la modalidad escolar del IEMS no solo fungen como tales en un sentido convencional (impartir asesoría académica grupal e individual, desarrollar estrategias de aprendizaje, registrar avance formativo del alumnado, evaluar el aprendizaje y participar en el proceso de certificación), sino que además acompañan a los estudiantes en aquellas cuestiones que sin ser estrictamente académicas pueden repercutir en su desempeño (labor tutorial), a la vez que realizan actividades de investigación en torno a la didáctica de su asignatura, lo que incluye el diálogo profesional entre pares, tanto semanalmente como en eventos académicos semestrales y anuales. (IEMS, 2013a: 24-25).

5 Valga aquí la denuncia: a más de 5 años de su establecimiento, este plantel carece de biblioteca o espacio diseñado para el estudio, pues la "biblioteca sin libros" –como se le conoce al aula– se mantiene cerrada la mayor parte del tiempo.

de esto niega que el asesor motive el desarrollo de la autogestión en el alumnado.

Para el profesional comprometido con el desarrollo de los estudiantes y su formación crítica, es preciso ir más allá de lo solicitado por el Instituto, involucrarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplir con otros roles: además de asesor, uno debe volverse docente, e incluso, en ocasiones, tutor. Además, dada la brevedad de las sesiones (1.5 horas a la semana), llega a ser necesario adquirir una postura parcialmente tradicional, que permita exponer y explicar anticipadamente ciertos contenidos esenciales de la temática en cuestión, esto es, en aras de cumplir con los contenidos del proyecto educativo del Instituto, que son los mismos que aquéllos de la modalidad escolar (IEMS, 2009: 4), que, como se ha expuesto, goza de mucho más tiempo, por semana, para trabajar con los estudiantes.

A pesar de sus particularidades, el semiescolar carece, pues, de plan de estudios propio y es por ello que comparte con la modalidad escolar las asignaturas de Historia I, II, III y IV, que en conjunto centran su atención tanto en la llamada Historia Universal como en el devenir del territorio que hoy denominamos México (Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 137-139). Vale puntualizar que el estudio de estos tiempos-espacios se debe llevar a la par, intermezclados en la medida de lo posible (no como bloques separados), y de manera regresiva, es decir, "desde el presente [.] para que el estudiante se pregunte desde éste, vaya al pasado y establezca vínculos con el acontecer diario, rompiendo así con la idea lineal de la historia" (IEMS, 2013b: 3). De manera que se comienza con el estudio de la historia contemporánea, arbitrariamente demarcada en el periodo actualidad-1945 (Historia I), desde donde se transita hacia el pasado, sea en relación a la historia moderna y de Antiguo Régimen (Historia II), a la Edad Media y a Mesoamérica (Historia III) y, para finalizar, a la Antigüedad mediterránea-levantina y al pasado arcaico de América (Historia IV),⁶ siempre procurando contrapuntear con la realidad del presente y con el estado de la cuestión desde el cual partimos en la actualidad (aspecto historiográfico).

Adicionalmente, el plan de estudios del IEMS contempla un espacio más para la reflexión y el aprendizaje de la historia, aunque geográficamente

6 Véanse los cuadernos de trabajo "Historia 1", "Historia 2", "Historia 3", "Historia 4", elaborados por Heladio Castro González (2009).

delimitado y muy particularmente destinado al ámbito cultural, esto es, con la asignatura "Historia Entretejada: Historia Cultural de la ciudad de México", que existe como "optativa" del área de Humanidades, sea para estudiantes de quinto o sexto semestre, es decir, destinada al último año de bachillerato. Sin embargo, puesto que el número de estudiantes que se inscriben en esos semestres es, por lo general, (muy) inferior al de la generación escolar al inicio de sus estudios de bachillerato, y dada la poca oferta educativa de asignaturas optativas (restricción presupuestal de la modalidad) en el caso concreto del plantel Iztapalapa IV, la materia de "Historia entretejada", pierde su cualidad de ser *optativa*, y se convierte en una asignatura *obligatoria* más, a ofertarse por turnos con otra "optativa", de filosofía (en lugar de ofertarse a la par).

De manera que esta asignatura se presenta como una oportunidad adicional para promover el conocimiento histórico entre los estudiantes –con su subyacente relevancia–, y a la vez para fortalecer algunas temáticas vinculadas a lo visto en las otras asignaturas de Historia. Así pues, dado la modalidad de trabajo desde la cual se parte y el perfil de estudiantes al que el docente se dirige, surge la duda: ¿qué plan de trabajo se ha de seguir, que continúe generando en los estudiantes una actitud autodidacta y que les permita construir un conocimiento propio de la materia? Con esto, ya entramos en tema.

Entretejiendo el pasado

La asignatura de "Historia entretejada" del IEMS "busca que el estudiante reconstruya la historia cultural de la Ciudad de México, a partir de acontecimientos de la vida cotidiana aparentemente triviales como la oralidad, canciones, música, leyendas, tradiciones, fiestas, ritos, costumbres, recreación, por mencionar algunos" (IEMS, 2013b: 47). En aras de lograrlo, los contenidos a estudiar con los alumnos deben girar en torno a tres bloques principales de conocimiento:

1. La definición de ciertos "conceptos básicos", como "microhistoria", "vida cotidiana", espacios "público" y "privado", "imaginario" y patrimonios culturales "tangibles" e "intangibles".
2. La comprensión de la ciudad desde su aspecto más material –aunque no se señale con este término de manera explícita–,

comenzando por el espacio geográfico, las continuidades y las transformaciones de la urbe desde su pasado prehispánico hasta el presente, los llamados "pueblos originarios", las manifestaciones culturales y el crecimiento urbano, y

3. El entorno cultural, visto a través de ciertas formas de organización y supervivencia de la población, manifestaciones políticas, expresiones culturales que versan sobre la ciudad, las principales expresiones arquitectónicas y estatuarias, así como la gastronomía propia de la cuenca de México.

Es de notar que, de acuerdo con la dosificación programática diseñada por el Instituto, el orden con el cual han sido expuestos estos tres bloques de conocimiento debe respetarse a lo largo de las 15 sesiones de asesorías que conforman un semestre ordinario (lo que da un total de 22.5 horas de trabajo directo con los estudiantes). En armonía con esto, el material de apoyo para la asignatura desarrolla los contenidos, presenta ejercicios y brinda referencias siguiendo dicho orden (García García y Pérez Morales, 2009).

Ahora, gracias a la flexibilidad de cátedra que brinda el Instituto, en tanto permite que el docente pueda "recrear, a partir de la experiencia acumulada, la forma en que concibe su propia disciplina, los contenidos, los mecanismos y las herramientas que utiliza para enseñar los conocimientos propuestos en el programa de estudios" (IEMS, 2013a: 13), es posible impartir la asignatura de una manera distinta, específicamente pensada en motivar a los alumnos a comprender la historia como algo propio, a reconocer su agencia y, por tanto, a comprenderse a sí mismos como *sujetos* históricos, y no meros receptores (objetos) de un devenir histórico cultural.

El punto de partida reside en dimensionar el espacio de estudio más allá de su característica urbana o diacrónicamente jurisdiccional: una historia de la ciudad de México siempre será parcial en tanto se descuide el resto de la cuenca en la que se halla (una urbe rara vez se comprende sin su *binterland*). La propuesta entonces consiste en desmontar la división política actual entre el Estado de México y la Ciudad de México (como entidad federativa). Si se ha de reconocer, por ejemplo, el vínculo que existe entre Milpa Alta o Xochimilco y México, en distintas épocas, ¿por qué no habría de reconocerse el vínculo de esa misma ciudad con Amecameca, Tecámac o Zumpango?, no se diga

Texcoco, que parece quedar en el olvido historiográfico tras la Conquista. Si la cultura, en general, no es estática, tampoco lo es endémica para esta ciudad.

Lo anterior es perceptible en múltiples fuentes primarias, desde los códices pintados en el siglo XVI hasta las referencias más contemporáneas – sean manuscritas, impresas, fotográficas, sonoras o audiovisuales–,⁷ y es por ello que la dinámica didáctica gira, sesión tras sesión, en torno a fragmentos de fuentes primarias seleccionados específicamente con la finalidad de cumplir con los contenidos monográficos del curso (aunque en un orden distinto al establecido en la dosificación programática) y atender *a la par* tanto los conceptos correspondientes al primer bloque de conocimientos de la materia como otras abstracciones que permitan igualmente problematizar, valorar o dimensionar el devenir de la cuenca de México de los últimos cinco a seis siglos.

Aquí es muy importante advertir dos cosas. Por un lado, el docente debe tener muy claro que todo producto humano es un legado del contexto particular, localizable siempre en tiempos-espacios definidos, de manera que su estudio implica una posible apreciación y mirada hacia ese pasado particular que le dio vida en una primera instancia, aun cuando se trate de un fragmento. Es por ello que las fuentes primarias resultan de gran utilidad para el estudio del devenir humano, de épocas y sociedades distintas –y a la vez articuladas– a la nuestra, pues gracias a esas muestras de pasado, los estudiantes pueden enfrentarse a la diferencia y, consecuentemente comprender la idea del cambio a través del tiempo. Por mencionar un ejemplo, las palabras, ortografías o formas de expresión distintas al tiempo que dan luz sobre cómo se entendía el mundo y la vida en su momento, evidencian una serie de transformaciones acaecidas desde entonces, que incluso pueden incitar su rastreo hasta el presente. En breve, el estudio de fuentes primarias permite observar el dinamismo del paso del tiempo, algo rara vez contemplado entre adolescentes, que por lo general viven en un marcado presentismo.

En segundo lugar, el profesional de la historia, como docente que conoce y piensa en población meta, debe realizar la ineludible crítica de fuentes en el proceso de selección de los fragmentos a estudiar con los estudiantes, desde luego, durante la planeación del curso. Parte de esa crítica de fuentes deberá transmitirse a los estudiantes al interior de las aulas, de manera que ellos

⁷ Especialmente en relación a la historia contemporánea, en la que difícilmente se puede aislar la vida de la ciudad del resto de la zona metropolitana.

también puedan desarrollar una apreciación crítica del documento o fragmento del pasado a estudiar, pues no se puede esperar que sean ellos quienes realicen dicha crítica, en tanto –valga no obviar– carecen de la formación propia del historiador. Así, no sólo se dota a los estudiantes de una estampa del pasado, sino de una que resulta particularmente relevante para el estudio de determinada temática, a la vez que sea fiable en cuando a los datos que brinda y sobre los cuales pueden ellos mismos reflexionar.

Por ejemplo, el capítulo XIII, "De las comidas que usaban los señores", de la *Historia general de las cosas de Nueva España*, de fray Bernardino de Sahagún (1938), no sólo permite comprender la generalidad de un aspecto de la cultura nahua del siglo XVI –al recordar que sus informantes provinieron de distintas zonas–, sino también comprender el imaginario español en torno a la culinaria nativa del altiplano central de México, en tanto tal obra –y no su antecedente, los *Primeros memoriales*–, estaba destinada específicamente a un público castellano, lo que a la vez permite discutir con los estudiantes cuestiones de otredad y subalternidad, pertenencia y apropiación cultural, etcétera. De manera más puntual, siguiendo el ejemplo, tal capítulo motiva el reconocimiento en los estudiantes de su alimentación cotidiana, como algo procedente no solamente del mercado al que acostumbran ir, sino de otros tiempos-espacios, y como algo igualmente importante en la dieta de la población ancestral.⁸

Y no es que el curso tenga que girar en torno a un aspecto cultural, como es el gastronómico, sino que puede basarse en múltiples escenas, como la de cierto juicio civil que terminó en decapitación en la plaza mayor, la deportación que experimentó un sujeto (en realidad no importa siquiera su nombre) tras ser humillado públicamente por el Santo Oficio (la Inquisición), la de un tianguis lleno de regatones y compradores, la de multitudes deseosas de ingresar a la misa de inauguración de la catedral, la de los caminos que ingresan por calzadas a la ciudad desde, justamente, nodos de gran valor geoeconómico ubicados en las orillas opuestas del lago, por no mencionar las muchas transformaciones urbanas que se perciben hasta la llegada de la

8 Generación tras generación, ha llamado de manera muy particular la atención de los estudiantes la diversidad de alimentos que existían hace 500 años, en relación con los que existen al presente, siempre reconociendo su continuidad, a la vez que su transformación.

locomotora a la ciudad, el lento proceso de desagüe de la cuenca y la explosión demográfica experimentada durante el siglo XX.

El objetivo consiste, pues, en comprender la relación que tuvo la población que habitaba en la cuenca en torno a distintas escenas de la vida cotidiana y no tan cotidiana, en desentrañar de ellas los múltiples paradigmas que existieron sobre el espacio, el tiempo y la vida, en percibir la diversidad étnica y etnolingüística hallada, los estamentos y clases sociales, los distintos oficios y actividades, los momentos de ruido (las fiestas, las procesiones, etcétera) y los de silencio (los lutos, sismos destructivos, inundaciones catastróficas, invasiones) de manera que se pueda generar, poco a poco, una imagen cada vez más nítida de la vida cultural de la cuenca de México a lo largo del tiempo. Una adecuada selección de fuentes primarias lo permitiría.

Es importante considerar que las fuentes primarias a elegir deben ya hallarse en forma impresa y no deben tener ser muy grandes en dimensión (número de páginas), pues de otra manera los estudiantes de la modalidad semiescolar del IEMS difícilmente podrán estudiarlas; la idea es justamente que puedan realizar su lectura en ratos libres a lo largo de la semana. Igualmente, por su perfil, es fundamental proporcionarles tales fragmentos documentales por correo, en algún formato que les sea fácil consultar, de manera que eviten emplear tiempo desplazándose a bibliotecas o restringiéndose a los horarios de consulta de tales repositorios. Al respecto, resulta de gran valor el trabajo de compilación y edición que se ha hecho de fuentes primarias desde el siglo XIX (gracias al impacto de la influencia rankeana en las historiografías nacionales), y que se sigue haciendo. Especialmente por la imposibilidad de ser especialista en todos los periodos, el docente puede encontrar un camino llano en la labor de selección documental gracias a estas compilaciones.⁹

Por su parte, los estudiantes deben leer en casa, en el transporte, en su trabajo o donde puedan, y deben llegar a la sesión con imágenes mentales configuradas por las lecturas, para observar otros retratos contemporáneos de la misma cuenca: los expuestos por sus compañeros –derivados de su propia lectura de las fuentes primarias–. En consecuencia, se espera que durante la sesión los estudiantes recreen, en conjunto, las instantáneas de momentos

⁹ Incluso existen algunas expresamente diseñadas para difundir información de primera mano a un público no especializado, como son las *Lecturas Históricas Mexicanas* (Torre Villar, 1998) y la *Historia documental de México* (León-Portilla, 2013).

concretos del pasado cultural de la cuenca a partir de descripciones puntuales de ciertos aspectos de la vida cotidiana de sus habitantes pretéritos.

La sesión se enriquece al interior del aula con la proyección de otra selección de pictografías, pinturas, fotografías y videos de la época o temática en cuestión, de manera que sean complementados los distintos aspectos culturales hallados en las lecturas, explícita o implícitamente, con los de otro formato. La presentación, de hecho, debe estar diseñada a manera de guion explicativo con la finalidad de evocar en los estudiantes participaciones derivadas de las lecturas de fuentes primarias (de ahí la importancia que lleguen a clase con las lecturas realizadas), lo que al mismo tiempo dará la pauta para aclarar cuestiones relacionadas con la crítica de fuentes y el estado de la cuestión de las investigaciones sobre respectivas temáticas.

El trabajo conjunto –el de casa y del aula– tiene además otro objetivo, ya asociado a la evaluación: que los alumnos escriban una historia de la cuenca de México de los siglos XVI al XX basada en fuentes primarias consultadas, en las discusiones del aula y en lo presentado durante la clase. La idea es que el estudiante vaya construyendo una narración explicativa, a manera de ensayo, en la que pueda expresarse con libertad y que demuestre la reflexión que ha hecho sobre lo visto y discutido. Finalmente, si el estudiante realiza la redacción de este ensayo como se sugiere, semana tras semana, no solo podrá reforzar el conocimiento adquirido, conforme se avanza en los contenidos del curso, sino que también ganará tiempo a fin de semestre para dedicarlo a otras asignaturas, algo crucial para el ocupado perfil estudiantil de la modalidad Semiescolar.

Ahora bien, hasta aquí el estudiante puede aprovechar la información que ha adquirido para dimensionar su propia cotidianidad, siempre que en su reflexión establezca el vínculo con el presente. Esto puede realizarse con relativa facilidad, pues antes de tratarse de historias ajenas, que requieren un nivel de abstracción mayor, lo que se estudia a lo largo del curso son pasados correspondientes al espacio en el que vive y a la cultura a la que pertenece.

Sin embargo, queda pendiente establecer un lazo más personal, de tipo umbilical, que le permita comprender su lugar en el entramado espacial y temporal de la urbe. Es ante esta necesidad que se solicita un ejercicio adicional, complementario al anterior, especialmente en lo que refiere a la reconstrucción de la vida cotidiana de la cuenca de México de la segunda mitad del siglo XX, hasta la actualidad. En concreto, desde un inicio se solicita a los estudiantes

que entrevisten a sus padres, tíos y abuelos sobre la experiencia que cada cual ha tenido en la ciudad; si nacieron ahí, dónde crecieron, qué recuerdan de su infancia, qué y cómo jugaban, en qué parte de la ciudad han vivido, cómo se transportaban a la escuela o al trabajo, a qué se han dedicado, cómo ha cambiado su colonia y la gente, etcétera. Es parte del ejercicio que los mismos alumnos discernan lo relevante de la información que reciben de sus familiares y que lo pongan por escrito en un trabajo parcial a entregar al término del primer tercio del semestre.

Así pues, si gracias al estudio y reflexión de fuentes primarias gráficas, sonoras y audiovisuales de distintos momentos en la historia de la ciudad es posible dimensionar el pasado cultural de la cuenca, con los testimonios de sus familiares (también fuentes primarias, orales), los estudiantes pueden comprender una realidad pretérita más cercana a ellos, no solo en tiempo, sino ya en un ámbito más personal, e incluso llevar tal comprensión a su propia experiencia, desde su infancia –apelando a la memoria– hasta el presente. Por ello se ha mencionado arriba la necesidad de complementar lo trabajado directamente con fuentes primarias de otras épocas.

Por último, la entrevista realizada a sus familiares, tras una revisión por parte del docente –que le permita realizar ciertas observaciones–, debe ser incorporada al ensayo final, de manera que al tejer hilos diversos, de estampas variadas en tiempo y temática, con aquéllos familiares y personales, el estudiante pueda hacerse consciente del vínculo cultural que existe desde pasados lejanos hasta el presente, de la agencia histórica de los habitantes de la ciudad, de sus familiares y –lo más importante– de la suya, reconociéndose, finalmente, como sujeto histórico y, por lo tanto, como parte de este gran entramado dinámico en el que nos encontramos.

Conclusiones

Difícilmente se podría presentar como novedoso el uso de fuentes primarias en la didáctica de la historia. La propuesta de este texto, no obstante, consiste en señalar su aprovechamiento como *eje central* de un curso, antes que tratarse de material auxiliar al proceso de la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se plantea que el diseño de trabajo, el formato de la clase, las estrategias de enseñanza y la asignación de ejercicios, tareas o actividades giren en torno a las

mismas fuentes primarias, las cuales deberán seleccionarse a su vez en consideración al plan de estudios respectivo.

Lo anterior requiere del docente incursionar en cuestiones netamente asociadas al quehacer de los profesionales de la historia, que no sólo incluyen saber de la existencia de determinadas compilaciones documentales o fuentes primarias impresas (con la finalidad de facilitar su consulta entre los estudiantes), sino también –y de manera muy particular– poder llevar a cabo una crítica de tales fuentes, misma que permite matizar contenidos, corroborar la fiabilidad de los datos y poner en contexto la información que brindan.

Por otro lado, como sucede ante cualquier actividad didáctica, es preciso que el docente diseñe su plan de trabajo con base en el perfil particular de la población meta y que sea capaz de adecuarlo en la marcha, en consideración a las particularidades que se vayan desarrollando. Sin embargo, para tomar como base principal de la enseñanza el estudio de fuentes primarias resulta igualmente importante reconocer en los estudiantes una base previa de conocimientos históricos, una experiencia de su parte con el estudio de la historia, que les permita realizar ejercicios de las dimensiones aquí sugeridas; dicho de otra manera: cualquier fuente primaria puede parecer vacía de contenidos si no se cuenta con referentes que permitan comprenderla. Por tanto, se reconoce que la propuesta que se plantea aquí difícilmente puede llevarse a cabo de manera exitosa (dentro de la relatividad que ello implica) si no es con estudiantes que se encuentran en sus últimos semestres de bachillerato, habiendo ya cursado y recorrido un camino de aprendizaje en materias de historia anteriores, en las cuales bien pudieron utilizarse fuentes primarias, ahí sí, de manera auxiliar.

Es por lo anterior que he limitado el ejercicio y forma de trabajo aquí expuesto a una asignatura particular, con alumnos que han construido ya cierto conocimiento histórico, de manera que tengan la capacidad de ser ellos mismos quienes procesen la información adquirida en las fuentes primarias, antes de seguir aprendiendo a partir de un conocimiento ya procesado por otras personas (historiográficamente limitado a las inquietudes de esas personas, y no a partir de las propias). Esto no niega el uso de material didáctico específicamente diseñado para atender ciertas temáticas con determinada

población estudiantil,¹⁰ más sí requiere asignarle un papel secundario, siempre que el objetivo sea que ellos desentrañen el pasado por su cuenta. Sin duda, la abstracción implícita generada en tal proceso resulta de gran valor para su desarrollo intelectual en general (más allá del objetivo que tenga la asignatura de historia en determinado plan de estudios).

Por otro lado, al realizar un estudio directo de las fuentes primarias en aras de satisfacer intereses propios, los estudiantes pueden darse cuenta que la tinta con la que se escribe la historia, en un sentido amplio, sigue fresca, y que no sólo pertenece a los vencedores (como comúnmente se afirma), si bien siempre se hace desde el presente, un presente continuo. Lo que, es más, llevar a cabo el tipo de ejercicios aquí planteado y, en nuestro caso, sobre la historia cultural del área en la que han crecido, les permite comprender que existen muchos tipos de historia, y no solo aquella de corte oficial, cargada de fechas y nombres, que reduce la idea de pasado a simples acontecimientos, sin considerar procesos.

Lo más importante, en cualquier caso, es que los estudiantes pueden ver el impacto del devenir de la ciudad en su vida, y sentirse partícipes de la misma, esto es, en tanto esa historia que construyen termina con su propia experiencia. De hecho, al considerar los testimonios que reciben de sus entrevistados, algunos se reconocen por primera vez como miembros de algún barrio de antigua data o como hijos de migrantes, por no decir que conocen y comprenden mejor a sus respectivos familiares. Debo señalar que esto último, según me han hecho saber algunos estudiantes, ha generado en ellos mucha alegría y parece ser la actividad que más disfrutan. En todo caso, la conjunción de ejercicios les permite reconocerse con suficiente voz para ser cronistas de su propio presente.

Vale añadir que no pocos estudiantes han reaccionado de manera favorable ante esta forma de trabajo, que parece convertir las *asesorías* en un *taller*, en el cual se exige que los alumnos pongan justamente a prueba esa cualidad que debían tener desde un inicio al ser parte de la modalidad Semiescolar del IEMS: la autogestión.

10 Incluso el uso de textos útiles para la divulgación y difusión de la historia, por ejemplo, la obra de historia de la vida cotidiana dirigida por Pilar Gonzalbo Aizpuru (2004-2006) o el magnífico trabajo de historia cultural regresiva de la ciudad de México, de Serge Gruzinski (2004).



Referencias

- Alavez Neria, D. y Varela Petito, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(2), 119-153.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Castro González, H. (2009). *Historia 1*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- _____ (2009). *Historia 2*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- _____ (2009). *Historia 3*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- _____ (2009). *Historia 4*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- García García, C. G. y Pérez Morales, A., (2009). *Historia Entretejida: Historia Cultural de la Ciudad de México*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (dir.) (2004-2006). *Historia de la vida cotidiana en México*. 5 vols. México: Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México.
- Gruzinski, S. (2004). *La Ciudad de México. Una historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de Educación Media Superior. (2009). *Lineamientos de operación de los servicios de asesoría en la modalidad semi-escolar*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.iems.df.gob.mx/>
- _____ (2013a). *Fundamentación del proyecto educativo*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/>
- _____ (2013b). *Dosificación programática. Ámbito disciplinar de humanidades. Asignaturas de Historia*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.iems.df.gob.mx/>

- León-Portilla, M. (ed.). (2013). *Historia documental de México* (3 vv.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Hernández, J. G. (2008). *¡Prepa sí, cárcel no! Un sueño, una lucha y un logro para la educación (1982-1999)*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sahagún, B. (1938). *Historia general de las cosas de Nueva España*. México: Editorial Pedro Robredo.
- Torre Villar, E. (ed.). (1998). *Lecturas Históricas Mexicanas*. (5 vv.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Artículo recibido:

05 de enero de 2021

Dictaminado:

10 de mayo de 2021

Aceptado:

27 de julio de 2021

LA INTERCULTURALIDAD COMO CAMPO DE ESTUDIO EN LAS
TESIS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DE CHIAPAS

INTERCULTURALITY AS A FIELD OF STUDY IN THE
PROFESSIONAL THESES OF THE BACHELOR OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION OF THE UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE
CHIAPAS

Luis Fernando Bolaños Gordillo
Universidad Intercultural de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0002-7623-9603>
lbolanos@unich.edu.mx

Resumen

Este artículo analiza en qué medida la interculturalidad aparece como campo y objeto de estudio en las tesis profesionales de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas (México), y no como tema subyacente de otros relacionados con la cultura en general, la diversidad cultural, el multiculturalismo o los medios de comunicación. De acuerdo al análisis realizado en el año 2019, las teorizaciones y los abordajes metodológicos de los trabajos recepcionales tributan más a los estudios desde las culturas con enfoques endógenos, unitarios y descriptivos, y no en cuanto al abordaje de la interacción entre diferentes actores sociales.

Palabras clave

Tesis profesionales, estudios interculturales, multiculturalismo, diversidad cultural, asimilacionismo, integracionismo.

Abstract

This article discusses the extent to which interculturality appears as a field and object of study in the professional thesis of the Bachelor's Degree in Intercultural Communication of the Intercultural University of Chiapas (Mexico), and not as an underlying theme of other culture in general, cultural diversity, multiculturalism or the media. According to the analysis carried out in 2019, the theorizations and methodological approaches of receptional work are more taxed to studies from cultures with endogenous, unitary and descriptive approaches, and not on the approach of interaction between different social actors.

Keywords

Professional thesis, intercultural studies, multiculturalism, cultural diversity, assimilationism, integration.



El contexto de la titulación de la UNICH: entre la comunicología clásica y los enfoques antropológicos

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se creó el 1 de diciembre de 2004 con el decreto emitido por el entonces gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, en un marco político en el que la diversidad lingüística y cultural fueron instituidas como pilares de un discurso identificado con el desarrollo sostenible apegado al concepto del buen vivir promovido por el zapatismo en los Acuerdos de San Andrés. En ese contexto, las reformas al Artículo 4º Constitucional influyeron para la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y del subsistema de Universidades Interculturales de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, que fueron puestas en marcha originalmente en el Estado de México, en San Felipe del Progreso, y en Chiapas, en San Cristóbal de Las Casas.

La firma de ese convenio tuvo como efecto una reforma incipiente al Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde por primera vez se reconoce la composición multicultural de México (1992). Posteriormente, para dar cumplimiento a los acuerdos de San Andrés (1996), donde se retoman los ejes rectores del Convenio 169, se realiza una segunda reforma constitucional, ahora en su Artículo 2º, donde se pretende reconocer la mayoría de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, también basado en el mismo Convenio 169. El Artículo 2º, totalmente nuevo desde 2001, se divide en dos apartados, el Apartado A, que establece los derechos de los individuos, pueblos y comunidades indígenas, y el apartado B, referente a las obligaciones del Estado. El artículo es de la mayor trascendencia para el sistema jurídico mexicano al positivizar sistemas normativos no escritos y que no han pasado por los procesos legislativos formales, y porque dentro de la Fracción IV del Apartado A se reconoce a los pueblos autonomía y libre determinación para “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.” (INALI; 2011).

Este subsistema se fortaleció paulatinamente en la primera década del siglo XXI con la formación de la Red de Universidades Interculturales (REDUI), y generó muchas expectativas en cuanto a que si este modelo educativo promovido como pertinente cultural y lingüísticamente hablando, iba a responder con creces

a diversas demandas sociales de carácter histórico de los pueblos indígenas de México como la pobreza, la exclusión social, el hambre, la economía de subsistencia, la violencia de género o el debilitamiento de las lenguas originarias.

Bajo estas premisas, las actividades académicas de la Universidad Intercultural de Chiapas -organismo descentralizado del gobierno estatal- iniciaron en agosto de 2005 en un contexto político en el que la revitalización de los idiomas originarios y la vinculación comunitaria fueron plasmados como los ejes principales de las cuatro licenciaturas originales: Comunicación Intercultural, Lengua y Cultura, Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable. Originalmente, la valoración de la diversidad cultural y el encuentro entre culturas como formas horizontales de generar conocimientos bajo perspectivas humanistas fueron sentando las bases de los primeros esfuerzos académicos con enfoque colaborativo en las comunidades. Fortalecer las tareas de investigación fue una de las prioridades del rector fundador, el antropólogo Andrés Fábregas Puig.

El diálogo de saberes es una llamada abierta a los saberes subalternos, especialmente a aquellos de las culturas tradicionales y que actualmente están siendo resignificados. Sus identidades y posición se encuentran subalternas de la cultura dominante, que impone conocimientos y prácticas (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016: 761).

La primera generación de la Licenciatura en Comunicación Intercultural comenzó su formación académica en agosto de 2005 y egresó en junio de 2009. Uno de los principales retos para la plantilla docente de la generación pionera fue la titulación a través de las tesis profesionales, que eran hasta 2009 una de las pocas opciones institucionales¹ junto con el mérito académico o a través de los estudios de posgrado. Tomando en consideración que eran 108 egresados y una plantilla reducida de docentes, se tornaba difícil atender en su totalidad la alta demanda para la dirección de los trabajos recepcionales tanto en su modalidad individual como colectiva.

En ese contexto, la comunidad académica original estaba polarizada por dos visiones distintas sobre los enfoques que deberían tener las tesis profesionales.

¹ Con el paso de los años fueron instituyéndose en la legislación universitaria otras opciones de titulación que hasta la fecha del artículo suman once. Para mayor información puede consultarse en la página <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2014/01/Reglamento-Titulaci%C3%B3n-2013.pdf>

Por un lado, fueron percibidas como una manera de compartir con la sociedad chiapaneca los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su formación profesional con temas relacionados con problemáticas añejas como la pobreza, la inmigración a Estados Unidos, la exclusión social o con el debilitamiento de los idiomas originarios de la entidad; por otro, como formas de seguir reproduciendo abordajes sobre tópicos más relacionados con la comunicología en general o el periodismo.

Este concepto describe la manera cómo las condiciones y el fenómeno de la globalización empujan a cambiar las pautas cotidianas de búsqueda de comunicación entre los miembros de las comunidades locales y el planteamiento de nuevas estrategias de intercambio de información. Se trata de una aparente contradicción, ya que los cambios globales tienen influencia en las prácticas y las estrategias locales. La comunicación de la sociedad actual, a pesar de la nueva y destacada presencia de procesos globales, se caracteriza por la existencia de múltiples espacios de comunicación. Lo global y lo local son dos facetas del mismo fenómeno (Penalva y Brückner, 2008).

Desde su formación antropológica, el rector fundador de esta casa de estudios, Andrés Fábregas Puig (2005:5) escribió así sobre la importancia de pensar a la interculturalidad como eje central de todas las acciones académicas:

Si, como he afirmado, la cultura es la capacidad humana de crear un mundo propio, transmitirlo socialmente y simbolizarlo, la interculturalidad es una relación. En efecto, no existen las culturas aisladas sino una antigua y permanente, además de histórica, interrelación entre culturas distintas. Precisamente la particularidad de una cultura se reafirma en la interculturalidad. La antropología no sólo insiste en la diversidad sino en la dignidad de todas las culturas, pasadas y presentes.

Las asignaturas metodológicas del plan de estudios original estaban orientadas hasta cierto punto en su aspecto contextual al abordaje de temas relacionados con el diálogo de saberes, la subalternidad y a la delimitación de temas vinculados con la diversidad cultural, en cumplimiento de los objetivos del eje de Vinculación Comunitaria que se venían trabajando desde 2005 con representantes de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. En su momento se le cuestionó a la dirección de esta licenciatura su enfoque “antropologizador” en el mapa curricular, ya que se enfatizaban los aportes de los enfoques colaborativo y participativo con diversos actores sociales comunitarios.

Había una exigencia para trabajar con temas más globales de la comunicología, la mercadotecnia, la publicidad o del análisis de contenido, que eran comunes en otras universidades locales donde se imparte Ciencias de la Comunicación.

Pese a este carácter “antropológico”, las tesis profesionales comenzaron a encuadrarse en dos grandes enfoques: una mayoría en articulación con temas relacionados con los medios de comunicación, las industrias culturales y la modernidad en general; y una minoría con aportes más humanistas e identificadas con las problemáticas de los pueblos originarios tomando en consideración elementos culturales. En el primer enfoque influyó el hecho de que la mayoría de los docentes de asignatura de la carrera no estaban relacionados con actividades de investigación, más bien su perfil era teórico.

Fue así como en el plano metodológico la comunicología tradicional fue ganando terreno sobre el enfoque intercultural, tanto en el cuerpo de asignaturas relacionadas con los medios masivos de comunicación como en las orientaciones de los trabajos de campo. Eso provocó que desde la primera generación hubiese mayor interés hacia temas relacionados con el análisis del discurso o la influencia de los medios de comunicación en los jóvenes y no tanto en el análisis de las relaciones entre instancias distintas, es decir, la interculturalidad como campo y objeto de estudio.

Esto intensó subsanarse con la puesta en marcha de los Proyectos Integradores en el año 2013, documento colectivo que se trabaja entre el primer y quinto semestre de la licenciatura, en el que se remarca la importancia del análisis del territorio y de las prácticas culturales a través de los enfoques participativo y colaborativo. María Gabriela López Suárez (2018:83), docente e investigadora de esta licenciatura, escribe así a propósito de su experiencia con las y los estudiantes en materia de vinculación comunitaria:

Entre esos hilos puedo mencionar la vinculación comunitaria que está presente, las metodologías participativas que aplican en esa búsqueda de una comunicación más horizontal, en interacción con los grupos y personas que trabajaron, en un sentido más incluyente, la revaloración de los conocimientos locales, el interés por divulgar las prácticas culturales, el sentido crítico con el abordan los trabajos, la deconstrucción que algunas autoras han asumido, los retos que han tenido que afrontar en el marco de interactuar con culturas distintas a las suyas y lo que esto conlleva. Evidenciando con lo anterior que en el proceso de lo intercultural no solo hay consensos, sino también disensos y forman parte de los encuentros interculturales.

En su construcción original, los proyectos integradores, aparte de tener el objetivo de describir la diversidad biocultural de diversas comunidades cercanas a la universidad, tenían la meta de sistematizar los conocimientos que diversos actores construyen en sus respectivos contextos simbólicos, cognitivos y naturales. Hasta el momento, como se verá más adelante, todavía es escasa la relación entre los proyectos integradores con las tesis profesionales.

Dimensiones cuantitativas y cualitativas de los problemas en la opción de titulación por tesis profesionales

Desde el 2005 ha sido escasa la influencia del trabajo hecho en el eje de Vinculación Comunitaria para fomentar en las y los estudiantes el interés por tomar a la interculturalidad como campo y objeto de estudio en la opción de tesis profesional. Los temas de los documentos recepcionales generalmente se delimitan a partir de cero y obedecen más a la comunicología clásica. En este marco también han tomado fuerza otras opciones de titulación como la de Producción de materiales didácticos y/o audiovisuales en los que generalmente se producen videos documentales en los que afortunadamente aparecen muchos rasgos de la diversidad biocultural de la región en situaciones de interacción. Los proyectos integradores pierden su continuidad en el sexto semestre y los conocimientos y experiencias obtenidos en la interacción de las y los estudiantes con las comunidades en los trabajos con enfoques colaborativo y participativo quedan dispersos.

Dejando de lado si las tesis profesionales tienen o no un enfoque intercultural, un problema que sigue vigente es el de la disminución de la titulación por esta vía, aspecto que fue abordado en los dos primeros Foros de Egresados de la UNICH, realizados en los años 2010 y 2011. Como se apreciará en la tabla siguiente, la primera generación tuvo más del cincuenta por ciento de egresados que se titularon a través de la tesis profesional pero este índice fue disminuyendo en las generaciones posteriores. Otro dato relevante y que también es un problema aun no resuelto es el de la deserción que ha aumentado paulatinamente del 2011 a la fecha. La séptima generación, por ejemplo, estuvo integrada originalmente por 60 estudiantes de los cuales egresaron 27, lo que muestra más de un 50 por ciento

de deserción por diferentes motivos. De esos 27 egresados 12 lo hicieron a través de la tesis profesional tanto en su modalidad original como colectiva.

Tabla 1. Número de egresados y de titulados por tesis profesional

GENERACION	TOTAL EGRESADOS	TITULADOS POR TESIS
Primera	108	60
Segunda	26	7
Tercera	45	15
Cuarta	50	23
Quinta	50	7
Sexta	40	16
Séptima	27	12
Octava	18	18
Novena	21	9
Decima	29	8
Onceava	36	3
Doceava	20	2
	470	180

La nota periodística hecha por los egresados de la tercera generación de Comunicación Intercultural Jiménez, Porras, Santiz y Palé (2011) en el portal Koman Ilei, describe esta situación cuantitativa a nivel general en la universidad: “Han egresado dos generaciones de la cual la primera tuvo 449 egresados y de la segunda fueron 360 en total son 809. De ellos “se han titulado el 10 %”, argumentó Annette Elisabeth Harmann, responsable del seguimiento de egresados de la universidad.”

El Segundo Foro de Egresados hecho en el año 2011 bajo la coordinación de Annette Hartmann, visibilizó varios factores de suma importancia que inciden en la titulación y éstos tienen mucho valor dado que provienen de las voces de las y los egresados, lo que le da un valor fenomenológico que desafortunadamente no ha sido tomado en cuenta. Entre esos problemas sobresalen, por ejemplo, de que al egresar hay más preocupación por conseguir empleo y que al lograr dicha meta

la titulación deja de tener prioridad, aunque se tenga un buen tema y mucha información al respecto. Maribel Gómez Gómez, egresada de la primera generación en Comunicación Intercultural, remarcó:

Mi preocupación cuando egresé en el 2009 era encontrar un buen empleo para titularme o buscar alguna maestría, y encontré uno en el Ayuntamiento de Ocosingo y ahí estuve más de diez años en los que prácticamente no apliqué nada de la carrera. Me interesó más la política que otras cosas, entre ellas titularme (Entrevista realizada el 4 de octubre de 2019).

Otros factores que afectan a la titulación a través de la tesis profesional son los relacionados con la formación metodológica que se imparte en la institución y el desfase que hay entre los proyectos integradores y los trabajos recepcionales. La información obtenida en los proyectos integradores de primer a quinto semestre es desaprovechada lo que propicia que en sexto semestre los estudiantes inicien de cero sus proyectos de titulación. Hay una ruptura entre las formas de trabajar los resultados de los proyectos integradores en función con los potenciales temas de investigación que inician en sexto semestre; hay un desfase que propicia que los temas estén más orientados hacia la comunicología en general o el periodismo en un sentido tradicional que con la interculturalidad y los aportes que puede hacer la etnografía en el desarrollo de los trabajos, por ejemplo. Hay algunos trabajos que analizan el consumo cultural de los pueblos originarios en cuanto a contenidos televisivos o uso de las nuevas tecnologías de la información, pero esto no aborda exclusivamente situaciones de interacción. En esta tesitura sobresale el hecho de que las y los que han hecho un ejercicio de autocritica perciban que los temas son más de corte mestizo o global que relacionados con la diversidad biocultural de sus pueblos o regiones que, paradójicamente, sí están en sus proyectos integradores de los primeros cinco semestres.

Si buscamos bibliohemerografía en internet referente a metodología de la investigación con enfoque intercultural, veremos que los resultados están vinculados con cuestiones pedagógicas o con técnicas colaborativas y participativas, que sí se abordan en cuarto y quinto semestre. La formación metodológica en la Licenciatura en Comunicación Intercultural sigue obedeciendo a patrones tradicionales que entremezclan rasgos positivistas con técnicas cualitativas. Esto propicia que no se cumplan los objetivos de la formación metodológica en cuanto a plantear la licenciatura en Comunicación Intercultural

como una opción distinta en términos de la construcción del conocimiento en los campos de la comunicación, las identidades o la cultura.

En el Segundo Foro de Egresados se insistió que en el ámbito de la titulación las comunidades debían de visibilizarse más y esto propició tensiones en cuanto las expectativas que se tenían sobre una formación con enfoque intercultural y las condiciones para titularse con una investigación que tributase a la interculturalidad como campo y objeto de estudio tomando como base la identidad étnica y las experiencias fenomenológicas con distintos actores sociales. A este contexto complejo que en lo cuantitativo se refleja en el escaso número de tesis profesionales y que en lo cualitativo se visibiliza en objetos de estudio que dejan en segundo término a la interculturalidad, se sumó la aprobación que hizo el H. Consejo Directivo en el año 2013, de otras opciones de titulación. La más recurrida por su aparente facilidad fue la de *Producción de materiales didácticos, de difusión y/o divulgación* en la cual he tenido la oportunidad de dirigir diez videos documentales, uno de ellos para la Licenciatura en Lengua y Cultura.

Manuel Alejandro Liévano, egresado de la tercera generación, sostuvo que al principio estuvo interesado en hacer una tesis profesional pero que su contexto laboral le impedía desarrollarla principalmente por el factor tiempo. Finalmente optó por un posgrado en educación. Al respecto compartió:

No tenía tiempo y tampoco mucha idea de cómo hacer una tesis. Me entusiasmé por varios temas, pero nunca atiné cómo abordarlos. Después de varios años y sin tener tampoco una adecuada orientación académica decidí hacer mi solicitud para titularme por estudios de posgrado y lo que estudio ahora está más en la docencia que en la comunicación (Entrevista personal realizada el 16 de de noviembre de 2019).

Un dato de interés es que la totalidad de los posgrados elegidos por las y los pasantes que tomaron esta opción para titularse, como se vio en el comentario anterior, se circunscriben en el ámbito pedagógico y no tanto con la comunicología ya sea clásica o intercultural. De esta manera, la adquisición de referentes teóricos, metodológicos, entre otros, generan más aportes al ámbito magisterial dado que un gran índice de egresados de Comunicación Intercultural trabaja como docentes bilingües en diferentes niveles educativos. Hay que precisar que siendo Secretario de Educación, el profesor Javier Álvarez Ramos, a la postre Rector de la UNICH, autorizó en 2009 que egresados de la primera generación de las Licenciaturas en

Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural pudieran presentar exámenes de oposición para ocupar plazas de profesores bilingües.

El asunto que se problematizará en el siguiente apartado no es cuestionar la calidad de las tesis profesionales que comenzaron a generarse desde el 2009, sino la relación de los temas con la interculturalidad como campo principal de estudio. Insisto en el planteamiento de que no son lo mismo los temas relacionados con la comunicología o los estudios culturales que los interculturales, estos últimos entendidos como abordajes en el ámbito de la interacción entre instancias distintas en un territorio específico.

¿Qué estado guarda la comunicación intercultural en las tesis profesionales en la UNICH?

Con base en todo lo expuesto, es importante analizar si los temas de las tesis profesionales de la Licenciatura en Comunicación Intercultural toman en consideración a la interculturalidad como tema prioritario o bien si éste aparece como tópico secundario que es abordado brevemente en el marco teórico como parte de un requisito académico. Asimismo, es pertinente analizar si los temas toman en consideración los conocimientos que diversos actores comunitarios tienen sobre las problemáticas abordadas por los tesistas para responder desde una perspectiva intercultural a cierto tipo de demandas que tienen las sociedades de las regiones cercanas a la universidad. Este análisis es necesario para dar paso a una autocrítica que propicie nuevas acciones que impacten en el mapa curricular, tomando en consideración que la UNICH se presentó institucionalmente desde el año 2005 como un modelo educativo diferente al de otras universidades públicas y privadas del país y la entidad.

Las tesis profesionales pueden verse desde lo cualitativo en el marco de las intersubjetividades en las que las historias de vida de los docentes que dirigen los trabajos y las de los estudiantes se entrecruzan, visibilizándose en la delimitación de los trabajos, su justificación, los verbos que definen a los objetivos general y específicos, el abordaje y la bibliohemerografía consultada. En este sentido, busco problematizar si la interculturalidad como campo y objeto de estudio aparece con plenitud en las investigaciones o bien si queda como tema subyacente: “En el proceso formativo juegan un papel fundamental los directores, pues la supervisión

se trata del factor más relevante en el éxito del proceso de investigación” (Armstrong, 2004 en Barba, 2020).

Caracterizar en una tesis profesional las relaciones entre diferentes actores sociales en el marco de un territorio resulta complicado porque existen muchos aspectos a considerar que abren un sin fin de posibilidades de estructuración, ya que hay una gran variedad de posturas dentro de la metodología cualitativa que es la que más tributa a los estudios con enfoque intercultural. Entonces al hablar de este enfoque se entra ineludiblemente en los ámbitos de la interacción, la reciprocidad y no tanto en enfoques descriptivos y unitarios, que son los que distinguen hasta el momento a la mayoría de las tesis de la Licenciatura en Comunicación Intercultural.

En la titulación por tesis profesional -individual o colectiva- los egresados generalmente eligen libremente el tema en el sexto semestre, que es cuando comienza el proceso para elaborar el documento. Se tiene instituido que en ese semestre se entrega el anteproyecto de investigación, en el séptimo la teorización y en el octavo los avances del trabajo de campo. Al término de cada semestre se lleva a cabo un coloquio de investigación al que se invitan incluso a docentes de otras instituciones para comentar grupalmente los trabajos después de ser expuestos por las y los estudiantes a fin de que los contenidos mejoren. Sin embargo, esto no ha impactado tanto en el crecimiento del número de tesis profesionales como en el fomento del abordaje de temas de corte intercultural.

Hasta el momento no ha habido algún debate o análisis grupal desde la academia de Comunicación Intercultural sobre la presencia de la interculturalidad en los temas de titulación. Como requisito -no escrito- es que los temas solamente deben estar relacionados con los contenidos de las asignaturas y esto propicia que las y los docentes que dirigen los trabajos se adjudiquen perfiles específicos como ser expertos en mercadotecnia, propaganda, periodismo, etnografía, radiodifusión, televisión, producción audiovisual, fotografía, hermenéutica, entre otros campos del conocimiento comunicológico en general solo por el hecho de impartir las materias.

Las y los estudiantes no solamente están ante la tarea de redactar un documento de carácter formal que tiene que someterse a la revisión de los sínodos, sino en un proceso complejo en el que están adquiriendo las bases para construir y consolidar su figura como futuros investigadores cosa que no se ha consolidado

como tal. En este proceso vivencial se conjugan, como ya se mencionó, las maneras en que delimitan y caracterizan sus objetos de estudio, así como su interrelación con su director o directora del trabajo de investigación durante su abordaje metodológico.

Son escasos los trabajos que tributan a la interculturalidad como campo y objeto de estudio como tema principal, la interculturalidad aparece más bien como tema subyacente en la mayoría de éstos en los marcos teóricos. Generalmente en la contextualización de los trabajos se hace más alusión a la presentación de datos generales de los municipios y comunidades, y no tanto un bosquejo básico de cuestiones relativas a los intercambios culturales o asuntos de interacción entre distintos actores sociales que hayan hecho énfasis en lo territorial.

Las tesis están aún lejos de caracterizar a diversas entidades en situación dialógica, aunque se intentan describir aspectos diferenciados entre las instancias intervinientes como el caso de las tesis que hacen uso de la etnografía. Esto último implica pensar al otro desde una perspectiva distinta y procurar que el interlocutor haga lo propio para que la interculturalidad esté presente. En la comunicación intercultural nos movemos en el ámbito de la experiencia, de la significación y de la creación de sentido y justamente eso lo que problematizo en nuestras tesis profesionales como producciones culturales.

Por ejemplo, la tesis *Sincretismo musical en el municipio de El Porvenir, Chiapas*, hecha por José Pablo de León Mejía (2013) caracteriza a ciertos factores que intervienen en el sincretismo musical en la ejecución de la marimba tomando como referencia a músicos que son de religiones protestantes. Sin embargo, hay demasiado énfasis en presentar datos sobre la extensión territorial del municipio, la gastronomía, vestimenta, algunos elementos históricos, datos generales del INEGI, etc., que en la parte profunda del objeto de estudio.

Asimismo, la tesis *Los medios masivos y las transformaciones culturales de los jóvenes tzeltales de la comunidad "El Corralito", del municipio de Oxchuc, Chiapas*, las egresadas Claudia y Maribel Gómez Gómez, intentan describir ciertas transformaciones culturales en la juventud de ese lugar derivadas de su exposición a las industrias culturales y los medios masivos de comunicación, tema más relacionado con el uso de las nuevas tecnologías de la información bajo el paradigma de la comunicología clásica. El trabajo obedece más a interpretaciones personales de las egresadas que emanadas de las voces de diferentes actores sociales de dicha comunidad que no

fueron visibilizados del todo en la redacción. Asimismo, no se aplicaron entrevistas a profundidad con otros actores sociales que pudiesen ampliar o bien abrir el diálogo intercultural en el análisis.

Igualmente, existe una especie de vacío en cuanto la presencia de la interculturalidad en las tesis en las que se utilizan técnicas del análisis del discurso o la hermenéutica. El trabajo titulado *La comunicación social ante la discriminación hacia jóvenes indígenas en Chiapas*, elaborada por María de Lourdes González Gómez (2011) profundiza más en el análisis discursivo del tema en cuanto a su presencia en los medios de comunicación o de revistas académicas, que ir directamente a las voces de las y los jóvenes afectados al sentirse discriminados. Ella atendió más el análisis de las labores de divulgación de algunos aparatos gubernamentales y sus precisiones están basadas más en los aportes de diferentes fuentes bibliohemerográficas que de entrevistas que pudieron profundizar en el tema.

Ahora hablemos de tesis que han trazado a la interculturalidad como eje central en el abordaje. Aparentemente el trabajo era de corte mercadotécnico, sin embargo, Erasmo López López logra establecer la presencia de la interculturalidad en el escrito *La comunicación organizacional y el sistema de cargos en el Municipio de Chamula*, en el que toma como referentes a algunos actores sociales tanto tradicionales como del ámbito religioso a quienes realizó entrevistas semi-estructuradas. El autor (2018:32) describe ciertas relaciones asimétricas entre los actores sociales de ese lugar que son importantes para abrir el debate académico y tributar información valiosa para diferentes asignaturas de la carrera:

Las personas que no quieren dar sus cooperaciones no pueden vivir dentro de la comunidad, ni tener acceso a los servicios, muchas de las personas borran sus nombres de la lista al estar cansados de dar cooperaciones al no querer tener un cargo, se van a las ciudades, en ocasiones regresan y se inscriben de nuevo, esto conlleva una multa de 6 mil a 10 mil pesos, en otras comunidades la multa es de 40 mil pesos para tener de nuevo el acceso a los servicios básicos de la comunidad.

Otra tesis que destacó por su riqueza lingüística, ya que fue escrita cien por ciento en el idioma tseltal, fue *Schapel skuxinel me'el mamel tseltaletik te k'alal la yich' chiknantesel te slumilal Zona Urbana Indígena ta Slumalil Oxchujk' sok te bin ut'il la schapik-xan skuxinelik ta ja' nil yu'un* (2015) que se traduce como *Las relaciones interpersonales en la organización de los abuelos tseltaletik en la fundación de la comunidad Zona Urbana, Oxchuc*.

Jorge Morales, licenciado en comunicación intercultural, es bilingüe, además de su lengua materna habla español. En entrevista, mencionó que el objetivo de su trabajo fue investigar cómo se dieron las relaciones interpersonales en la comunidad de Zona Urbana en el momento de su fundación y cómo se estaba dando esa relación en el año 2015 —fecha en que llevó a cabo la investigación (Azteca 21 Magazine, 2020).

La tesis *Entre progreso y defraudación: representaciones sociales de la municipalización en El Parral, Chiapas*, elaborada por José Arturo Corona Ruiz, comparte los contextos político, religioso y cultural de dicho municipio a través de las representaciones sociales de diferentes actores que fueron debidamente entrevistados. El ahora maestro en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas, hizo etnografía y remarcó en su abordaje:

Las desigualdades económicas, sociales y de oportunidades generan distintas opiniones y en su caso alteran la representación social vista desde panoramas diferentes. Es entonces el trabajo de conocer ambos espectros de la realidad social para partir de un eje central en la construcción de las representaciones en El Parral desde la construcción comunicativa de la realidad (2016:68).

La tesis *Territorio, identidad y cultura en La Florecilla, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*, elaborada por Ana María Vázquez Hernández da cuenta de las relaciones interculturales entre los expulsados del municipio de Chamula a finales de la década de los setenta del siglo pasado y las Madres Clarisas en la construcción de un nuevo territorio. La autora (2019:52) describe así parte de estas transformaciones en el marco de las relaciones interculturales:

Las Madres Clarisas fijaron ciertas condiciones como alejarse de la brujería, no matar gallinas y ofrendarlas, beber en las celebraciones. Algunos no aceptaron estas reglas y optaron por irse a la cabecera municipal. Los responsables del nuevo territorio fijaron el alejamiento del catolicismo tradicional como una forma de garantizar que los recién llegados tendrían el apoyo total.

Vía electrónica, la egresada enfatizó que fue la vinculación comunitaria la que le dio las bases metodológicas para realizar la investigación donde realizó observaciones participativa y no participativa de primer a quinto semestre, y que lo que hizo para culminar su tesis fue investigar datos que le hacían falta. Esto es lo que hace falta fomentar tanto en egresados como en estudiantes que entran a

sexto semestre: integrar los saberes y experiencias obtenidas en vinculación comunitaria.

La vinculación comunitaria que inicié en el primer semestre me ayudó bastante para darme conocimientos que me permitieron realizar mi tesis al final de mis estudios. Eso me ayudó a tener claro lo que quería investigar e incluso tener en mente a mis actores sociales. La vinculación es bastante buena que te da herramientas para la práctica y desde primer semestre ves metodología cualitativa y técnicas para obtener información. Este proceso pone en claro lo que tienes que hacer en la comunidad (Vázquez, Ana María. Comunicación electrónica recibida el 7 de mayo de 2020).

Aún siguen siendo escasas las tesis profesionales en la Licenciatura en Comunicación Intercultural que tienen relación directa con los Proyectos Integradores como parte de un proceso transversal. El sexto semestre en el que se inicia el proceso de titulación se constituye hasta el momento como una ruptura entre la vinculación comunitaria y la titulación a través de una tesis que narre las experiencias obtenidas dentro de un territorio. Ese semestre es una especie de borrón y cuenta nueva metodológicamente hablando porque se está desaprovechando la riqueza de los diarios de campo, fotografías, videos y entrevistas realizadas entre el primer y quinto semestre, para abrir paso a otros enfoques metodológicos que obedecen más a una visión parcial de la comunicología como campo y objeto de estudio. La comunicología y la interculturalidad no están separadas en lo absoluto, lo que abre paso a estas fronteras es ver a la comunicología más en el ámbito de los medios, el análisis del discurso o aspectos funcionalistas que en el de las intersubjetividades en el marco de territorios específicos.

Consideraciones finales

Tras el análisis realizado puedo afirmar que los contenidos de las tesis profesionales de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UNICH no guardan diferencias con los de otras universidades del país que tienen carreras afines hablando de comunicología de manera general. Las teorizaciones y los abordajes se hacen mayoritariamente desde el ámbito de la cultura con enfoques descriptivos que caracterizan los estilos de vida o problemáticas de los pueblos originarios y no tanto desde marcos de interacción. Este aspecto de los encuentros –o

desencuentros- interculturales pueden aparecer de forma breve en el marco teórico de los trabajos, pero no se constituyen como campos y objetos de estudio que se desarrollen con amplitud.

Hay trabajos que hablan de la cultura de manera general que no es lo mismo que interculturalidad o bien los que describen ciertos aspectos de la diversidad en el marco de un territorio, pero no, como he venido insistiendo, en situaciones de interrelación. Esto debe motivar una autocrítica que nos conduzca a quienes trabajamos en esta licenciatura al replanteamiento de nuestro quehacer como directores de tesis profesionales, lo cual incluye el cuestionamiento de los fundamentos de la investigación en el sentido de aportar mucho más al campo de la interculturalidad y conseguir así abordajes que contribuyan a incrementar el acervo en los estudios con este enfoque.



Referencias

- Ávila, L.; Betancourt, A.; Arias, G.; y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 70, vol. 21. Recuperada de: <https://n9.cl/vnzdm>
- Azteca 21 Magazine. (2020). *Jorge Morales López, egresado la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), autor de la primera tesis escrita en tseltal*. Recuperada de: <https://n9.cl/b6p11>
- Barba-Martín, R. (2020, enero-junio). *Construcción de una tesis doctoral a través de las experiencias personales. y profesionales*. *Revista Educación, Política y Sociedad*, núm. 2. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia. Recuperada de <https://acortar.link/DDnssz>
- De León Mejía, J. (2013). *Sincretismo musical en el municipio de El Porvenir, Chiapas* [Tesis profesional]. Licenciatura en Comunicación Intercultural. México: Universidad Intercultural de Chiapas.

- Fábregas Puig, A. (2005). La interculturalidad en el mundo contemporáneo. *Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas*, núm. 1. San Cristóbal de Las Casas. Recuperada de <https://n9.cl/400kb>
- Gómez Gómez, C. y Gómez Gómez, M. (2010). *Los medios masivos y las transformaciones culturales de los jóvenes tzeltales de la comunidad "El Corralito", municipio de Oxchuc, Chiapas* [Tesis profesional]. Licenciatura en Comunicación Intercultural. México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- González Gómez, M. (2011). *La comunicación social ante la discriminación hacia jóvenes indígenas en Chiapas* [Tesis profesional]. Licenciatura en Comunicación Intercultural. México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Hartmann, A., Muñoz Soto, F. I., Pérez Barrios, G., Gálvez Roblero, S., Martínez Estrada, L. E. y Hernández Gómez, L. (2011). *Informe. 2° Foro de Egresados. 4 y 5 de abril de 2011*. México: Universidad Intercultural de Chiapas. Recuperada de: <https://n9.cl/svzfg>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2011). *A diez años de la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Recuperada de: <https://n9.cl/5xhh5>
- Jiménez Román, M., Porras Luna, J., Santiz Arias, A. y Pale Álvarez, J. (2011, mayo 29). *Los pioneros de la Unich*. Koman Illel. Mirada Colectiva. Recuperada de <https://komanilel.org/2011/05/29/los-pioneros-de-la-unich/>
- López López, E. (2018). *La comunicación organizacional dentro de los sistemas de cargos en el municipio de San Juan Chamula* [Tesis profesional]. Licenciatura en Comunicación Intercultural. México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- López Suárez, M. G. (2018). Aportes regionales al campo de la comunicación intercultural. Reflexiones y experiencias. En *Educación, pensamiento y comunicación en contextos interculturales* (pp. 65-85). México-Chile: CRESUR-Universidad de La Serena. Recuperada de: <https://n9.cl/cuvge>
- Rodríguez Calderón de la Barca, D. (2015, enero-abril). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas. *Revista Cuicuilco. Dossier: juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica*, núm. 62. Recuperada de <https://n9.cl/p8azn>
- Universidad Intercultural de Chiapas (2013). Reglamento de Titulación. Recuperada de: <https://n9.cl/9bef0>

Vázquez Hernández, A. (2019). *Territorio, identidad y cultura en La Florecilla, municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas* [Tesis profesional]. Licenciatura en Comunicación Intercultural. México: Universidad Intercultural de Chiapas.

Artículo recibido:

19 de febrero de 2021

Dictaminado:

13 de mayo de 2021

Aceptado:

18 de junio de 2021

LA OPINIÓN DE LOS EMPLEADORES DE CONTADURÍA PÚBLICA DE
LA UVG SOBRE EL DESEMPEÑO LABORAL DE SUS EGRESADOS

THE OPINION OF UVG PUBLIC ACCOUNTING EMPLOYERS ON THE
JOB PERFORMANCE OF THEIR GRADUATES

Alejandro Tipacamú Ríos

Universidad Valle del Grijalva

tipacamu1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2063-1155>

Resumen

El estudio de la opinión de los empleadores resulta de gran relevancia porque se convierte en uno de los muchos indicadores para evaluar la calidad de los programas educativos en el nivel superior. En el caso de los egresados de la Licenciatura en Contaduría pública de la Universidad Valle del Grijalva es pertinente estudiar lo que opinan los encargados del mercado laboral en que ahora se encuentran insertos, por lo que en este artículo se presentarán los resultados de la investigación llevada a cabo con 52 empleadores con empresas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y que representan una muestra por ámbitos de servicio ofertado en organizaciones privadas. El método utilizado fue de tipo descriptivo, utilizando el cuestionario diseñado por Estrella y Ponce (2006) encontrando que se encuentran totalmente de acuerdo en su mayoría con respecto a la formación de habilidades actitudes y valores en el desempeño de las funciones para las que fueron contratados. Llama la atención en el caso de la iniciativa para el trabajo obtuvo un porcentaje menor del 40% en respuestas de los empleadores con respecto a estar totalmente de acuerdo en esta característica, por lo que vale la pena repensar esta formación desde el plan de estudio de los futuros egresados de esta licenciatura. Se concluye, destacando la importancia que tienen estas características personales que, aunque no se explicitan en el currículum si se presentan en las actividades de trabajo cotidianas.

Palabras claves

Empleadores, mercado laboral, egresados, pertinencia educativa, currículum.

Abstract

The study of the opinion of employers is of great relevance because it becomes one of the many indicators to evaluate the quality of educational programs at the higher level. In the case of graduate of the Bachelor's Degree in Public Accounting from the Valle del Grijalva University, it is pertinent to study what those in charge of the labor market in which they are now inserted, so that in that in this article the results of the research carried out carried out. With companies in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas and that represent a sample by areas of. Service offered in private organizations. The method used was descriptive, using the questionnaire

designed by Estrella and Ponce (2006), finding that most them were in complete agreement with respect to the formation of skills, attitudes and values in the performance of the functions for which they were hired. It is striking in the case of the initiative of work, it obtained a percentage of less than 40% in responses from employers with. Respect to fully agreeing on this characteristic, so it is worth rethinking this training from the study plan of future graduates of this degree. It is concluded, highlighting the importance of these personal characteristic that, although they are not made explicit in the curriculum, are presented in the activities of everyday work.

Keywords

Employers, labor market, graduates, educational relevance, curriculum.



Introducción

Los profesionistas recién egresados de las diversas instituciones de educación superior, se enfrentan a grandes retos impuestos por la misma sociedad, en lo particular podemos mencionar los alumnos recién egresados de la carrera en Contaduría Pública de la Universidad Valle del Grijalva con una gran responsabilidad por la institución formadora que representa todo una currícula de planes y programas, ya que estos deben cubrir las exigencias del mercado laboral. Los requerimientos actuales van desde lo social, político y económico dentro de un mundo globalizado, por lo que entonces dichos perfiles de formación deben estar basados también en la opinión de los empleadores, ya que son estos los que crean las fuentes de empleo para los profesionistas recién egresados.

El mercado de trabajo siempre se mantiene en constantes cambios, con diferentes reformas y acuerdos fiscales y que a su vez dan origen a nuevos conocimientos dentro de esa área de formación, junto a la democratización de la universidad y el aumento de otras posibilidades formativas, ha originado que la preocupación de la búsqueda de un empleo adecuado a una cualificación

determinada sea una constante entre las personas que obtienen una titulación (Jiménez, 2009, p. 1).

Las exigencias del mercado laboral cuando un currículum no se encuentra suficientemente actualizado sobrepasan los conocimientos adquiridos dentro de un aula, por lo que se hace necesario conocer las necesidades del mercado laboral en la parte práctica de la contaduría pública.

De ahí la pertinencia de la revisión del currículum en su relación con el mercado de trabajo para analizar el papel de las instituciones de educación superior en problemas tales como la sobreeducación (Burgos, 2008, como se citó en López, 2019) en un momento de crisis de empleo y competitividad.

Marco teórico

Las Instituciones de Educación Superior han de servir a la sociedad, fortaleciendo las condiciones de vida de los ciudadanos, por ello las demandas del sector laboral cada día exigen más como propias pertinencias de la globalización en las competencias laborales. Estos requerimientos deben visualizarse a la pertinencia desde una perspectiva amplia que considere integralmente desafíos, retos y demandas que la sociedad impone (Tünnermann, 2001, pág. 1).

Otros autores señalan que la pertinencia debe conjugar lo económico, social y cultural, adicionando la crítica permanente como discurso constructor de alternativas de pensamiento nuevo (Grundy, 1998, pág. 123; Malagón, 2003). Si bien entonces, al considerar al mercado de trabajo como un referente necesario es a la vez insuficiente cuando se intenta describir la calidad educativa (Valenti y Varela, 1998, como se citó Román y Franco, 2017).

Las Instituciones de Educación Superior deben atender y servir a la sociedad, buscando una mejora continua en las condiciones de vida de los ciudadanos, sin atender a la función crítica de la universidad, al atender a otra más pragmática en términos de suministros de recursos humanos calificados y la producción del conocimiento (Gibbons, 1998), entonces podemos mencionar que la formación profesional debe replantear periódicamente de acuerdo o tomando en cuenta las exigencias del mercado laboral.

Las relaciones que coexisten entre una institución educativa y las fuentes de trabajo son vistas desde diferentes perspectivas; ya sea desde el cumplimiento a

la formación de profesionistas con diferentes habilidades y conocimientos necesarios y como las requeridas por el campo laboral específico de tal formación con la consiguiente toma de decisiones para ser una educación con pertinencia tal cual lo señala las Organización de las Naciones Unidas, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995). Por ende, entonces las universidades, con el mundo del trabajo es un componente de la pertinencia, como ya lo menciona (Coombs, 1978) como uno de los retos de la educación superior en la necesidad de atender los desequilibrios entre educación y empleo, originados en parte por las dinámicas distintas que ambos sectores observan.

En México, el mercado laboral traducido en demanda, exige una mejor educación basada en las políticas públicas de la educación superior, exigencias que destacan en los diversos ramos del sector económico, como pequeñas, medianas y grandes empresas, ya que estas deben competir a nivel nacional e internacional.

Como consecuencia de los diversos cambios fiscales en nuestro país, los empleadores se ven en la necesidad de contratar al personal idóneo y capacitado para dicha actividad, ya que la parte contable y fiscal en una organización representa la columna vertebral para su funcionamiento y crecimiento.

Esta relación educación-trabajo se ha estudiado desde diversos enfoques teóricos, tal es el caso de la teoría del capital humano y mercados segmentado. El interés por este estudio, se ha convertido en una categoría a evaluar desde los organismos acreditadores, que esperan revisar el vínculo universidad-empleadores. Méndez e Irepan (2004) sugieren que estudiar este vínculo desde la teoría del capital humano permite explicar las causas del desempleo de egresados desde el análisis de la desarticulación entre la formación profesional y las necesidades del mercado laboral. También consideran que desde la teoría de los mercados segmentados permite la comprensión de los ajustes de segmentos de nuevos perfiles en los mercados de trabajo.

Esta teoría del capital humano, de acuerdo a lo planteado por Torres, Enciso y Allepuz (2001) “presuponen la existencia de un mercado de trabajo fluido y competitivo, basado en la motivación económica” (p. 244). Además, indican que los salarios relativos tendrían el carácter flexible en la cual el empleador podría estar dispuesto a ajustar el nivel de ocupación en función de cambios salariales y productividad, lo que en parte podría ser cierto, dado que en la medida en que el empleado tiene una mayor preparación podría estar más habilitado para responder

a ese mercado laboral, todo ello como una inversión más en su propio capital humano. Esta puede ser la lógica en que se ofertan muchos programas educativos incluyendo las certificaciones y los posgrados.

Como teoría económica, la teoría del capital humano de Schultz puede tener pocos alcances para explicar esta relación mercado laboral-educación desde la voz de los empleadores. Si bien puede resultar parcialmente apropiada para entender la inversión que cada persona o institución hace en su personal, pero tiene una serie de connotaciones para comprenderla, porque el resultado de tal inversión no es proporcionalmente directo a los requerimientos laborales.

Torres (2001) ha señalado este aspecto, resaltando el hecho de que las condiciones salariales son desiguales desde el género y la etnia, entre otros factores, puesto que, aunque las mujeres tengan mayores cualificaciones, aún tienen un salario inferior al de los hombres, encontrándose, también, que la mayor preparación académica tampoco implica necesariamente incrementos salariales.

Las teorías credencialistas propuestas en principio planteadas desde la sociología, también han pretendido explicar esta relación entre la formación y el empleo, destacando en el caso de Collins (1989, como se citó Torres, 2001) el hecho de que las credenciales educativas permiten el control para el acceso a mejores empleos, reforzando con ello el valor del mercado. La escuela otorga instrumentos legítimos para acceder a mejores puestos en el mercado de trabajo teniendo empleos que desde su punto de vista con mayores privilegios. Sin embargo, frente a la condición de crisis del empleo a nivel mundial, que está relacionada con tasas de población nunca antes alcanzadas como lo sugiere Herrera (2019), este planteamiento no se sostiene cabalmente. Las credenciales educativas en el caso de algunos ni siquiera les permite ingresar a puestos de trabajo para los que fueron formados, generando tasas grandes de subempleos poco estables y poco remunerados. Para Rahona (2008) existen diferencias significativas en ambos planteamientos teóricos:

La teoría del capital humano supone que la educación eleva. La productividad, lo que provoca un aumento en los salarios. Por el contrario, según la teoría credencialista, la educación no aumenta la productividad de los individuos, sino que se limita a cumplir un papel de “señal” en un mercado de trabajo donde existe un problema de información asimétrica (p. 26).

Un aspecto interesante y que añade elementos sobre esta crítica a la teoría es la sugerida por Herrera (2019) es la sobreoferta de titulados que lleva a los empleadores a ser más selectivos, sobrevalorando una serie de señales adicionales para la contratación entre ellas rasgos de personalidad e incluso condiciones específicas tales como el estado civil y la edad, como se verá más adelante. Así también interesan las actitudes, los valores y las habilidades.

Por otra parte, Burgos y López (2011) señalan que existe un desfase de educación y de conocimientos, los cuales no encajan con lo que se requiere en los puestos de trabajo, sobre todo cuando se piensa en aquellos que se encuentran en condición de subempleo, siendo el nivel educativo superior al requerido y que no es compatible con el salario que reciben por desempeñar una determinada función en el ámbito laboral.

En un esfuerzo por aproximarse a un enfoque teórico acorde al contexto actual con respecto a la dinámica del empleo, la universidad y los empleadores, Didier (2014) proponen la noción de capital humano nominal, definido este como:

La suposición que hace el mercado respecto del valor o funcionalidad de una competencia o habilidad, asignándoles un precio o un equivalente monetario. Este valor se encuentra sujeto a diferentes fenómenos del capital humano como la depreciación, obsolescencia o la destrucción, al mismo tiempo que depende de cual sea la fuente de validación de tal habilidad (p. 24).

Por ello, sugieren que desde esta perspectiva se puede incidir en las decisiones con respecto tanto a la incorporación y desarrollo en los sistemas de recursos humanos para revisar la variable a partir de la cual es válida la presencia de una habilidad en la persona. De ahí que al fijar estándares de sueldo se puede usar como un criterio para manejar el nivel de remuneración asociado a las competencias del trabajador. El reclutador puede generar un perfil socioproductivo con los requerimientos de la organización, revisando el programa educativo que permite desarrollar la habilidad solicitada

Los estudios de empleadores se han venido desarrollando desde hace algunas décadas con diversas metodologías. Un ejemplo de ello, es el estudio de Díaz Barriga (1995) que a través de entrevistas a profundidad a personal encargado de la selección de personal encuentra que adicionalmente a los requisitos formales de las empresas, estas tienen ciertos criterios y valoraciones no explicitados

claramente que inciden en la contratación, mostrando así que el mundo del trabajo no funciona desde una racionalidad total.

Hernández, Chong & Badía (2009) llevan a cabo un estudio de empleadores de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México para retroalimentar el programa educativo, identificando los tipos específicos de saberes, competencias y habilidades para el mercado laboral. Su estudio, de carácter exploratorio utilizó una muestra de informantes claves empleadores de egresados de Historia. Utilizaron la metodología del modelo de Taylor que consiste en tres fases: la pre-activa, la interactiva y la pos-activa. En la primera fase se revisó la literatura del tema, en la segunda se diseñó el instrumento de recolección de información tanto del desempeño profesional como las necesidades del mercado laboral. En la tercera fase se registraron las opiniones de los empleadores y se reseñó la prospectiva que los empleadores formularon con respecto al campo laboral futuro. De acuerdo a los resultados los egresados han mostrado deficiencias en su desempeño y enlistan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes y/o valores.

Alvarado (2011) llevó a cabo un estudio de opinión de empleadores sobre la formación de egresados de la Licenciatura en Administración de empresas con énfasis en contaduría. Este programa se ofrece a distancia en la Universidad de Costa Rica con el objetivo de determinar el aseguramiento de la calidad y prever las mejoras en razón de las necesidades detectadas en el estudio, llevando a cabo con una muestra de 36 empleadores. En sus resultados indican que, en general, los empleadores se muestran satisfechos y muy satisfechos con el desempeño de los profesionales y se debe principalmente a el manejo de las normas de control interno que como competencias presentan estos profesionales. Sin embargo, reconocen una debilidad importante en el manejo del inglés técnico.

Marco contextual: la Licenciatura en Contaduría Pública

El egresado en la Licenciatura en Contaduría Pública, tiene amplias oportunidades dentro del mercado laboral, debido a que su preparación académica le permite trabajar o desarrollarse en diversas áreas, como en la tesorería, contraloría,

finanzas, impuestos y administración general de una empresa y también dentro del sector financiero.

El Licenciado en Contaduría Pública, puede desarrollarse en el ámbito privado como en el público ofreciendo diversos servicios, desde llevar una contabilidad general hasta ocupar un puesto de director en una organización, así como tener la capacidad de crear nuevos proyectos hasta la toma de decisiones e implementando nuevas estrategias de negocios. El contador puede desempeñarse como a) Director financiero, b) Contralor, c) Auditor, d) Consultor fiscal, e) Consultor financiero, f) Tesorero y g) Emprendedor. (UVG, 2016).

El perfil del Contador Público, tiene por función desempeñarse en el diagnóstico y solución de problemas relacionados con las diferentes áreas contables, financieras y administrativas de las empresas públicas y privadas; además actividades que implican organización, revisión y control de contabilidades, elaborar dictámenes sobre estados financieros, revisoría fiscal, auditoría y asesoría tributaria, así como consultorías y asesorías de orden financiero y administrativo.

El egresado en dicha carrera obtiene una formación integral con los conocimientos y habilidades necesarios para velar por el cumplimiento de las normas contables y fiscales en una empresa. Asimismo, será capaz de diseñar, analizar, e interpretar diversos estados financieros de una organización para la correcta toma de decisiones, basándose en 5 rubros fundamentales: a) Habilidades lógico-matemáticas, b) Capacidad de organización, c) Atención al detalle, d) Sentido de la responsabilidad, e) Liderazgo y trabajo de equipo.

Metodología

El estudio se llevó a cabo por el método cuantitativo, que consiste en la recopilación de diversos datos que se organizaran para su análisis con el uso de una base estadística descriptiva, expresándolas en tablas de comprensión de datos. Para recolectar dicha información proporcionada por los empleadores se utilizó la técnica de la encuesta con un cuestionario de opinión de empleadores propuesto por Estrella y Ponce (2006), que mide a través de 72 reactivos lo siguientes, I) los datos de identificación de la empresa o institución, II) características de la empresa o institución, III) vinculación de la universidad con la empresa o institución, IV) requisitos formales y características deseables para la contratación, V)

competencias y valores en el desempeño profesional de los egresados, VI) desempeño del egresado en la contaduría pública.

En el presente artículo se presentan los resultados sobre el desempeño profesional de los egresados en la carrera de Contaduría Pública en aspectos tales como: actitudes, valores, habilidades y competencias, así también como el nivel de satisfacción de los empleadores.

El muestreo se determinó en relación a una base de datos proporcionada por la Universidad Valle del Grijalva campus Tuxtla, de la cual tiene un registro de 80 empleadores, con los cuales tienen una vinculación directa como bolsa de trabajo, del total de empresas se encuestaron a 52 empleadores identificando que son las instituciones que han realizado una contratación de los egresados o servicio social de los próximos a egresar.

El procesamiento de datos se llevó a cabo con el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 25 y en su análisis se hizo desde la estadística descriptiva de los resultados proporcionados por los empleadores del sector público y el sector privado.

Resultados

El estudio de opinión de empleadores, se llevó con 52 empresas o instituciones que representan a los sectores público y privado en donde se desempeñan los egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública, desarrollando diversas actividades en diversas áreas como contables, administrativas, fiscales, financieras entre otras, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Giro de empresas participantes en la investigación

Giro de la empresa	Porcentaje	Frecuencia
Autoservicio	30.8%	18
Instituciones bancarias	21.2%	12
Comercialización de alimentos	13.5%	8
Comercialización automotriz	13.5%	7
Gasolineras	13.5%	7
Total	100%	52

Fuente: Elaboración propia (2020).

De estas empresas un 30.8% (f. 16) son de autoservicio, seguida de 21.2% (f. 11) son instituciones bancarias, posteriormente el 13.5% (f. 7) de servicios al público en la comercialización de alimentos, el 13.5% (f. 7) se encuentran las de automotriz, y gasolineras todas ellas ubicadas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

El cuestionario se aplicó a un total de 52 participantes en el que un 59.6% (f. 31) son jefes de área, seguida del 32.7% (f. 17) son directores, posteriormente el 7.7% (f. 4) de encargados, en empresas todas con un régimen jurídico moral.

El tamaño de las empresas se caracterizó de acuerdo a lo siguiente. 48.1% (f. 25) con más de 100 empleados, 26.9% (f.14) con menos de 30 empleados y 25% (F.13) entre 31 y 99 empleados.

Un primer aspecto investigado se relaciona con la vinculación que las empresas tienen con la Universidad, donde el 50% (f. 26) lo hace a través de empleos, el 30.8% (f. 16) no tiene ninguna vinculación y el 15.4% (f. 8) se vincula a través del servicio social. El vínculo a través del empleo resulta de suma importancia, en la medida en que se reconoce el trabajo que se viene desarrollando en la institución educativa, la contratación de los egresados es un indicador de la presencia institucional en las empresas.

El número de egresados contratados por las empresas fue en el 50% (f. 26) de 1 a 6 egresados, seguido de 23.1% (f. 12) de 6 a 12 egresados, el 17.3% (f. 9) de más de 18 egresados y 9.6% (f. 5) de 12 a 18 egresados.

Con relación a los requisitos que son más importantes para la contratación del personal, para el 61.5% (f. 32) de los encuestados lo es el título y cédula profesional, el 28.8% (f. 15) experiencia demostrable, seguida del 7.7% (f. 4) de entrevista. A diferencia de otras épocas el contador público requiere mostrar que tiene las credenciales apropiadas (Collins, 1989) para poder ejercer la función para lo que es contratado, de allí que en primer lugar para la mayoría de los encuestados el título y la cédula profesional es de suma importancia.

Para un 32.7% (f. 17) de los empleadores el aspecto más importante en la contratación de un egresado del nivel superior en el aspecto contable es la capacidad de liderazgo, en tanto que para el 19.2% (f. 10) en conocimiento especializado y en el caso del 11.5% (f. 6) lo fundamental es que sea una persona con habilidades para la toma de decisiones.

Los conocimientos y habilidades de los egresados

En el cuestionario se exploraron fueron las habilidades relacionadas con el uso de las tecnologías y el conocimiento especializado en el área donde fueron formados. Por ello desde la opinión del 46.2% de los empleadores, están totalmente de acuerdo en que los egresados demuestran los conocimientos y habilidades para hacer el trabajo para el cual fueron contratados. El 53.8% restante contestó estar de acuerdo. Esta opinión permite identificar que en este caso no existe desfase entre el conocimiento adquirido y la función que deben desempeñar, por lo que la inversión en capital humano propuesta por Schultz, ha sido suficientemente aprovechada por los egresados

Un aspecto que resulta relevante en el contexto de la sociedad del conocimiento son las habilidades para el uso de las tecnologías, a la que un 44.2% contestó estar completamente de acuerdo en el hecho de considerar que los egresados tienen habilidades tecnológicas, en tanto que 55.8% contestaron estar de acuerdo. Bajo la condición que actualmente impera, las tecnologías se han convertido en el vehículo de comunicación predominante para una función como la del contador público.

En el caso de las habilidades para aprender nuevos conocimientos y estilos culturales se indagó en los empleadores, con respecto a la opinión que tienen de los egresados que ahora forman parte de sus empresas e instituciones, encontrando que el 32.7% respondió estar totalmente de acuerdo y el 9.6% respondió estar medianamente de acuerdo.

Las habilidades para la organización, gestión y control de los grupos de trabajo se evaluaron desde la opinión de los empleadores en la que 42.3% opinaron estar de acuerdo en que los egresados a quienes emplearon si demuestran estas habilidades, en tanto que solo un 3.8% respondió estar medianamente de acuerdo. Con ello, se afirma que estas habilidades se están fortaleciendo en el programa de formación en la licenciatura.

Las características personales

La responsabilidad, la iniciativa, la mejora continua, la lealtad, la solidaridad, la tolerancia y la confiabilidad. Se observó que un 42.3% contestó estar totalmente

de acuerdo y solo un 1.9% considero estar medianamente de acuerdo con el cumplimiento de las responsabilidades asignadas con la calidad y precisión deseadas. Esta afirmación de una mayoría de empleadores permite observar que en términos de la formación están desempeñando el trabajo para el cual fueron asignados, con un programa educativo pertinente a las necesidades institucionales.

Al evaluar la iniciativa en el trabajo demostrada por los egresados, un 32.7% opino estar totalmente de acuerdo, en tanto que el 9.6% opinó estar medianamente de acuerdo. Esta característica es importante para mostrar que el egresado puede tomar decisiones de forma independiente en la medida en que se presenten los problemas. Llama la atención que un bajo porcentaje respondió estar medianamente de acuerdo sugiriendo con ello que no está presente en las personas contratadas en su institución. Esto resulta relevante para fortalecer tales competencias en su proceso formativo universitario.

La mejora continua que implica entre otras cosas actualización por parte de los egresados en todos los asuntos fiscales, se investigó con los empleadores, encontrando que el 40.4% opinó estar totalmente de acuerdo en que se lleva a cabo este proceso participativo, mientras que el 13.5% opinó estar medianamente de acuerdo con este aspecto. Estar permanentemente actualizado es algo importante, sobre todo en asuntos de orden fiscal y ello se refleja en la actitud de los egresados por permanecer al día en todos los cambios que son necesarios para desempeñar adecuadamente las funciones para las cuales fueron contratados.

Por su parte, un 36.5% de los empleadores opinó estar totalmente de acuerdo en que los egresados son responsables y solo un 5.8% estuvo medianamente de acuerdo en este aspecto. La responsabilidad como una característica, pero además como un valor es algo que puede considerarse al trabajo que deben desempeñar los egresados, dado el compromiso que implica la función que les toca desempeñar. Si bien, no es algo que se enseña explícitamente en las escuelas, está presente como una característica importante señalada por los empleadores.

En el caso de la solidaridad y la tolerancia, las respuestas obtenidas por los empleadores fueron similares, estando totalmente de acuerdo un porcentaje promedio de 25% y de igual manera un porcentaje menor al 5% respondió estar medianamente de acuerdo. Ambas características resultan relevantes para el trabajo que deben desempeñar los egresados en contaduría pública.

Un aspecto que llamó la atención en la investigación fue el relacionado con la característica personal de la lealtad y con la confiabilidad encontrando que en promedio el 50% de los empleadores respondió estar totalmente de acuerdo, mientras que un 15.4% opinó estar medianamente de acuerdo. En el análisis realizado se puede decir que ser leal y confiable es algo importante para los empleadores mucho más que ser responsables o tolerantes por el número de respuestas sobre este aspecto.

Finalmente, a la hora de evaluar el desempeño de los egresados de contaduría pública de la Universidad Valle del Grijalva, un 42.3% opinó que es muy bueno, un 55.8% opinó que es bueno y 1.9% opinó que es regular.

Conclusiones

En el análisis que se realizó con respecto a la relación entre el perfil de egreso y lo encontrado en las respuestas al cuestionario, solo la responsabilidad aparece como un valor a desarrollar en los estudiantes, también y de forma implícita se están formando para dar muestras de tener iniciativa, lealtad y confiabilidad entre otros para el trabajo desempeñado en las instituciones en donde laboran los egresados.

A partir de los resultados encontrados y de acuerdo a los porcentajes obtenidos en cada pregunta, se puede decir que hay habilidades y características personales que tienen mayor importancia para los empleadores. Por ejemplo, en el caso de la lealtad, la responsabilidad y la confiabilidad se observa a partir del mayor porcentaje de respuestas obtenidas que están totalmente de acuerdo en que estas son importantes para el desempeño de los egresados de la licenciatura en estudio.

Díaz-Barriga (1955) ya señalaba en su estudio que los empleadores buscan algo más de lo que formalmente existe en el plan de estudios, que son características personales específicas las que van a determinar la contratación y que van más allá de las credenciales que puedan tener. En este sentido, si bien es importante la existencia del título y cédula profesional, la lealtad y confiabilidad puede asegurar la permanencia en el empleo.

Herrera (2019) también destaca el papel que tienen estas características personales que van más allá de la formación requerida, la cual es importante pero no suficiente para el desempeño laboral de los egresados en general y en particular

los de la licenciatura en contaduría. Los resultados encontrados también requieren ser pensados en términos cualitativos para encontrar esas particularidades que son importantes para los empleadores en el momento de la contratación.



Referencias

- ANUIES. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de: <https://n9.cl/ug3vl>
- Burgos, B. (2008). Sobreeducación y desfase de conocimiento en el mercado laboral de los profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (4), no. 148 (pp. 57-68). Recuperado de: <https://n9.cl/f5ubg>
- Burgos, B. y López, K. (2011, enero). Efectos de la sobreeducación y el desfase de conocimientos sobre los salarios y la búsqueda de trabajo de profesionistas. Resultados de un estudio basado en opiniones y percepciones de egresados universitarios y empleadores. *Perfiles educativos*, vol. 33, núm. 134 (pp. 34-51). <https://n9.cl/b1gsm>
- Díaz, A. (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: Porrúa.
- Didier, N. (2014). Capital humano nominal, empleabilidad y credencialismo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, vol. 7, no. 2 (pp. 19-27). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5151657>
- Didou, S. (s. f.). *Instituciones de educación superior y dinámicas laborales*. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2728/pagina_n11.htm
- Estrella, G. y Ponce, M. (2006). Impacto laboral de egresados y opinión de empleadores. México: Universidad Autónoma de Baja California- Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de: <https://n9.cl/p4ezb7>
- González, L. y Espinosa, O. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en la educación*, no. 28 (pp. 248-276). Recuperado de: <https://n9.cl/i423p>

- Hernández, R., Chong, M. y Badía, G. (2009). Un acercamiento a los empleadores de egresados de Historia: Caso UAEMÉX [Ponencia]. Recuperado de: <https://n9.cl/yrgw5>
- Herrera, D. (2019). Credencialismo educativo y desigualdades estructurales persistentes en la era de la modernización en España. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, no. 4 (pp. 99-115). Recuperado de: <https://n9.cl/honcs>
- Jiménez, A. (2009, julio). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 50 (pp. 01-25). Recuperado de: <https://n9.cl/md35u>
- López, M., Aguilar, L. y Pérez, J. (2019). La opinión de los empleadores sobre el desempeño de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas. *CERTU*, no. 28. (pp. 51-53).
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: <https://n9.cl/o8kwt>
- Méndez, E. e Irepan, J. (2004, mayo-agosto). La relación educación-trabajo. Los enfoques de capital humano y mercados segmentados. *Ethos educativo*, no. 30 (pp. 165-180). Recuperado de: <https://n9.cl/h0i3z>
- Rahona, M. (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado* [Tesis doctoral]. Recuperado de: <https://n9.cl/bphdm>
- Roman, J. y Franco, R. (2017). Opinión de empleadores respecto a los egresados de administración y contaduría. Retos y oportunidades [Ponencia]. Recuperado de: <https://n9.cl/stvww>
- Torres, T., Enciso, P. y Allepuz, R. (2001). *Valoración de la formación como mecanismo de selección*. Recuperado de: <https://n9.cl/m59xd>
- Tünnermann B., C. (2001). Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina. Managua, Nicaragua: Editorial Hispamer. Recuperado de: <https://n9.cl/aevqt>
- Universidad del Valle del Grijalva. (2016). *Plan de estudios*. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/s/lbvgb7lz2g7s0eb/LICENCIATURA%20EN%20CONTADURIA%20PUBLICA%2020121178%20%28JUN-16%29%20MIX-CUAT%20TUXTLA.pdf?dl=0>
- Valenti, N. G. y Varela, P. G. (1998). Construcción analítica del estudio de egresados. En *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES.

Artículo recibido:

25 de febrero de 2021

Dictaminado:

28 de mayo de 2021

Aceptado:

26 de julio de 2021

LA FUNCIÓN DEL SUPERVISOR DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA
MIRADA DE LOS PROFESORES EN CHIAPAS

THE ROL OF THE BASIC EDUCATION SUPERVISOR FROM THE
PERSPECTIVE OF TEACHERS IN CHIAPAS

Luz Ney Guzmán Reyes

Secretaría de Educación Pública

luzney_@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0001-7306-0475>

Resumen

Las reformas educativas en nuestro país han planteado una serie de retos importantes para su implementación; desde aquellos relacionados con aspectos curriculares hasta los de orden académico-administrativo en la comprensión de las transformaciones necesarias. En esta transición a nuevos modelos y propuestas educativas, la figura del supervisor desempeña un papel clave por ser el encargado en primera instancia de revisar el cumplimiento de la normatividad y en segundo momento de ser acompañante para el asesoramiento oportuno al equipo directivo y al profesorado. En este artículo se presentan los resultados de investigación realizado con 76 docentes que pertenecen a diferentes zonas escolares en el estado de Chiapas, para analizar la percepción que tienen respecto a la función del supervisor escolar en su práctica cotidiana. Se utilizó el método descriptivo, llevando a cabo la investigación con la ayuda de un instrumento diseñado por Elías (2018) que exploró diversos aspectos, desde la supervisión como herramienta para el cumplimiento de la normatividad hasta el trabajo que realiza para la gestión y el asesoramiento pedagógico. En sus resultados se encontró un dato significativo con respecto a la ausencia de la figura de supervisión en un porcentaje cercano al 50% de las respuestas de los encuestados. En consecuencia, esta situación incidió en el resto de las respuestas al cuestionario. Este dato resulta importante de tomar en cuenta para promover espacios de meta-supervisión en donde la labor de seguimiento a la función sea evaluada constantemente para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. También debe seguirse indagando el tema con mayor profundización en el resto de zonas escolares en el estado de Chiapas.

Palabras claves

Supervisión, gestión escolar, asesoramiento, calidad educativa meta-supervisión.

Abstract

The educational reforms in our country have posed a series of important challenges for their implementation, from those with curricular aspects to those of an academic-administrative nature in understanding the necessary transformations. In this transition to new educational models and proposals, the figure of the supervisor plays a key. Role because he is in charge in the first instance or reviewing compliance with the regulations and in the second moment

of being a companion for timely advice to management team and the teaching staff. This article presents the results of research carried out with 76 teachers who belong to different school zones in the state of Chiapas to analyze the perception they have regarding the role of the school supervisor in their daily practice. The descriptive method was used, carrying out the research with the help of an instrument designed by Elías (2018) that explored various aspects, from supervision as a tool for compliance with regulation to the work carried out for management and advice pedagogical. In this results, significant data was found regarding the absence of the supervision figure in a percentage close to 50% of the responses of the respondents, which therefore affected the rest of the responses. To the questionnaire. This data is important to take into account to promote meta-supervision spaces where to follow-up work of the functions is constantly evaluated to identify its strengths and areas of opportunity. The subject should also continue to be investigated in greater depth in the rest of the school zones in the state of Chiapas.

Keywords

Supervision, School management, counseling, education quality, meta-supervision



Introducción

La calidad de la educación es un tema de gran relevancia en nuestro país, la cual adquiere relevancia en la medida en que se espera a través de ella la formación de ciudadanos que eleven el nivel de desarrollo tal como se menciona en los discursos oficiales llevando a cabo en su nombre reformas que deben tener un impacto significativo tanto en los programas y proyectos así también como en las prácticas educativas. Estos cambios no suceden al azar sino como consecuencia del análisis de los resultados académicos. Así institucionalmente, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se coordinan las acciones para que la educación llegue a

todos en términos de cobertura, pero que además favorezca la educación integral tanto a nivel individual como a nivel social.

La práctica educativa es el eje en donde el currículum cobra sentido con la colaboración de los profesores, directores, asesores técnicos pedagógicos, jefes de enseñanza y supervisores, entre otros, quienes han de trabajar de manera estrecha para ese logro. En particular el supervisor ha sido considerado pieza clave en este proceso de transformación educativa y por ello su función ha sido objeto de innumerables estudios que dan cuenta de los cambios que a través de la historia ha sufrido, desde la antigua función de evaluación y control hasta la actual propuesta en la cual debe desarrollar un trabajo de acompañamiento en el proceso de co-construcción de mejora en planes y programas educativos.

Un aspecto que atañe directamente a esta función se relaciona con el acompañamiento que ha de brindar el supervisor tanto a los directivos y profesorado en la construcción de la ruta de mejora y en los planes individuales formativos, los cuales ayudarán al desarrollo de prácticas cada vez más formales para favorecer la inclusión educativa. Esta función ha sido modificada en las políticas educativas; sin embargo, como se ha revisado en diversas investigaciones descritas a lo largo de todo el artículo, las prácticas no han sido modificadas sustancialmente, afectando con ello el logro de los propósitos educativos actuales. Por ello, investigar esta función resulta indispensable para responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo es la función de la supervisión en el estado de Chiapas en el nivel básico? ¿Los supervisores atienden a los cambios propuesto en las reformas educativas? Ahora bien, ¿los profesores perciben tales cambios en la práctica de la función supervisora? Por lo tanto, es necesario preguntarse ¿cuál es la percepción que tienen los profesores de educación básica sobre la función supervisora?

En este artículo, se presentan los resultados de la investigación sobre esta percepción que sobre la función del supervisor tienen los profesores del estado de Chiapas a partir de sus experiencias con este actor educativo. El trabajo se lleva a cabo desde un esquema metodológico descriptivo, que permitió a través de los resultados identificar la necesidad de hacer un trabajo de supervisión sistemática más cercana para atender a problemáticas específicas del profesorado, quien debe encontrar en la figura del supervisor el apoyo para resolver problemas que forman parte de la cotidianidad educativa.

Con los resultados, se espera hacer énfasis en el trabajo de meta-supervisión para atender a los problemas no resueltos en la función supervisora que permita un acercamiento mucho más profesional a las escuelas y que se cumpla cabalmente las funciones que le son encomendadas. Los resultados también tienen coincidencia con otros estudios, destacando entonces la importancia de continuar tanto desde lo investigativo, así como desde la intervención para la formación de supervisores escolares que puedan pasar del modelo burocrático normativo a uno de asesoramiento y gestión para el fomento de una cultura escolar inclusiva.

Desarrollo

La calidad de la educación es un gran reto en nuestro país, la cual debe ser evaluada desde diversas perspectivas, ya sea desde la política educativa y su marco legal hasta el análisis del impacto en sus actores educativos y sus prácticas como es el caso de la supervisión escolar. Esta es una figura muy importante debido al encargo social que tiene de velar por un adecuado funcionamiento de las escuelas con su labor de evaluación y asesoramiento de las necesidades, así como de promover una adecuada gestión escolar.

Históricamente la función del supervisor escolar se ha visto sustancialmente modificada, pasando de ser un agente encargado de controlar y fiscalizar los procesos y prácticas educativas a uno que busca coadyuvar a la mejora a través del apoyo a través del asesoramiento pedagógico al profesorado. La presencia de la figura del supervisor escolar se ha dejado sentir tanto en las reformas y políticas educativas, dado que de acuerdo a Zorrilla (2013) se considera una posición estratégica encargada de ser el vínculo entre los aspectos administrativos de la gestión escolar con los centros educativos.

El trabajo de supervisor, por lo menos en nuestro país ha dado un giro importante para colaborar tanto en el desarrollo curricular, como en la actualización, capacitación y evaluación de los resultados educativos para diseñar e implementar procesos de mejora de los procesos escolares.

Esta función se concibe por el sistema educativo como aquella actividad realizada por profesionales capaces de reflexionar y coadyuvar para el acompañamiento en el funcionamiento de las escuelas, con una capacidad comunicativa para favorecer los ambientes de aprendizaje y lograr la equidad. Una

función que, en la práctica, desde diversas investigaciones no se ha logrado consolidar, entre otras cosas por un trasfondo histórico relacionado con el proceso de selección de los supervisores, como se verá más adelante y con una concepción burocrática de lo que significa su práctica. Así también vale la pena destacar la formación recibida por estos actores que requiere un análisis pormenorizado para saber cuáles son los aspectos que se atienden y cómo se reflejan en sus prácticas.

En este mismo orden de ideas, Hernández (2018) señala que es necesario comprender el carácter complejo que tiene la función de la supervisión escolar con sus conflictos, contradicciones y sus lados no armónicos, por lo que se debe entender como un objeto de características particulares y al mismo tiempo como un espacio de convivencia de un grupo de sujetos desde su cognición y su pragmatismo. Con ello hace referencia a una especie de encuentros entre profesionales con diversas miradas que han de atender a una serie de demandas de diversa naturaleza que muchas veces no son coincidentes y que son difíciles de articular, tal es el caso de la vieja visión de la supervisión como inspección a la nueva que tiene consigo la idea de gestión para la mejora.

Con el encargo de inspeccionar los centros educativos como se le concebía en décadas pasadas, esta figura se ha visto modificada en busca de la mejora de los centros educativos. Zorrilla (1998), Ezpeleta y Weiss (2000) y Arnaut (2002 y 2006) citado en Antúnez, Silva, González y Carnicero (2013), han venido desarrollando investigaciones para documentar cómo ha sido su evolución, concluyendo en la importancia que tiene la profesionalización del supervisor para que no sea solo un apoyo administrativo sino también técnico pedagógico.

A raíz de las reformas educativas a partir de la década de los noventa que ponen a la calidad en el centro, se reconoce una serie de deficiencias en la forma en que accedía a esta función en principio relacionada con una ganancia sindical por escalafón más que por la formación demostrada. Antúnez (2013) señalan que el proceso de selección no consideraba los principios de capacidad, mérito y publicidad, quedando rezagada la formación especializada pertinente para un buen desempeño. Cervantes (2018) habla de este proceso de selección como un claroscuro con huellas a lo largo de la historia de buenas y malas prácticas.

Esta función supervisora debe ser investigada a profundidad debido entre otras cosas a lo que Zorrilla (2012) identifica como la insatisfacción experimentada por los usuarios de la educación básica debido a inconsistencias, errores, pero

también insuficiencias de las prácticas y de la función meta-supervisora, es decir, de supervisión y seguimiento de la figura del supervisor.

Un antecedente importante para comprender el carácter histórico de la supervisión escolar es la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, como un órgano dependiente del Gobierno de la República para organizar el sistema educativo nacional, procurando la homogeneidad en programas y en condiciones para favorecer una educación con equidad.

Es en este proceso de institucionalización como aparece la figura del supervisor como el encargado de inspeccionar el cumplimiento de los actores educativos en una función de carácter netamente administrativo que mucho tiempo después ha de dar paso a una figura que además incluye el acompañamiento técnico-pedagógico tanto a directores como a docentes para alcanzar mejoras importantes en la educación.

Estos cambios tienen referentes importantes en las políticas educativas que se implementan en las cuales tanto la parte gubernamental como la parte sindical, las cuales han tenido una amplia participación para definir las formas de estímulos y promoción para ocupar el cargo de supervisor escolar. Por ejemplo, el gobierno federal, a través de la SEP, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, signaron en 1992, un acuerdo con la intención de una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles del gobierno entre sí con un sistema de estímulo de promoción horizontal.

Con la creación del programa de estímulos adicionales al salario se crea el programa Carrera Magisterial, dando apertura a la cultura de la evaluación, esta de forma voluntaria, fomentando la formación continua de los docentes y reconociendo los mejores desempeños profesionales, en función del aprovechamiento escolar de los alumnos. En sus Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, se contemplaron cinco niveles (A-B-C-D-E) con vigencia de cierta periodicidad para la promoción de un nivel a otro, para ello el programa emitía una convocatoria con sus características para participar y evaluarse. De acuerdo al mayor número de puntaje era el ingreso o promoción ajustándose el programa al techo financiero que destinaba la federación.

Otro cambio importante se encuentra en la Reforma Integral de la Educación Básica que de acuerdo a Ruiz (2012) tiene sus principales antecedentes

en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1993.

Esta reforma considerada una política pública pretendió el impulso de la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, teniendo como uno de sus principales objetivos, favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión, (SEP, 2011 p. 18). Así también se esperaba que se favoreciera la educación inclusiva, la alta especialización de los docentes en servicio, la Transformación de la práctica docente teniendo como centro al alumno para transitar del eje centrado en la enseñanza al centrado en el aprendizaje.

Un elemento importante que acompaña a esta reforma es la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en el 2002, que junto con la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en el 2006, pretendían identificar los resultados académicos. Los pobres resultados arrojados en las pruebas académicas mostraron evidencias de las fallas en programas como el de Carrera Magisterial el cual no logró modificar sustancialmente las prácticas docentes y era necesario afianzar una cultura de la evaluación pertinente al logro de una educación de calidad. Como consecuencia la organización escolar se fue replanteando como producto de la reforma educativa lo cual llevó a la creación de Perfiles, Parámetros e Indicadores en el 2014 editados y concebidos por la SEP.

Con la creación del Servicio Profesional docente en el 2012 como una de las muchas recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) en el contexto neoliberal que se concreta en la Reforma Educativa de 2012, Corona, Ramírez y Vázquez (2017) hacen alusión a que aspectos como logros y formación serán elementos centrales para aspirar al cargo tanto de las direcciones como de las supervisiones escolares, las cuales se corresponderán con el desempeño y mérito laboral.

Con el Servicio Profesional Docente existió también un orden de prelación para poder participar en los ascensos. Con la reforma educativa se muestra una clara separación entre las funciones que le son propias de la secretaria de educación, moderando la participación sindical para asuntos relacionados con la forma en que se darán los ascensos por escalafón como se hacía anteriormente en el cual se

asignaba el puesto cumplimiento dos criterios; a) la antigüedad y b) el mayor nivel de estudios. En algunos casos se consideraba alguna publicación de un artículo periodístico para el caso de secundaria.

Actualmente la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y Maestros (USICAMM) organismo dependiente de la SEP, quien emite un documento donde se establecen los criterios señala que existen criterios para la asignación de la categoría de supervisor, en la promoción vertical, entendida esta como la secuencia de ascenso a partir de la plaza docente hacia las de dirección o supervisión (SEP, 2020)

Los lineamientos establecidos por el USICAMM sobre el proceso de selección incluyan un conjunto de factores entre los que destacan a) el grado académico, b) la antigüedad, c) la experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza o descomposición social de acuerdo a las determinadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Asimismo, entran en juego para este proceso de selección d) los conocimientos y aptitudes vinculadas a la función de supervisión y e) el reconocimiento al buen desempeño.

La gestión escolar se convierte en un asunto a debate con la autonomía de las escuelas para resolver los problemas de operación, mejorar su infraestructura y demás materiales educativos. Así un aspecto importante relacionado con la función de la supervisión se contempla en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores de Dirección y Supervisión, el cual señala que se encargará de impulsar el desarrollo profesional del profesorado, al mismo tiempo que propiciará la autonomía de gestión de las escuelas, tareas que deben afrontarse con una serie de competencias que debe tener esta figura y que en la práctica es necesario revisar su existencia.

La autonomía en la gestión escolar, se ha hecho patente en los documentos oficiales, como es el caso de SEP (2014) en el cual se hace énfasis a la importancia que como política educativa tiene este aspecto para reforzar la capacidad de los centros educativos en la toma de decisiones con miras a mejorar la calidad del servicio y garantizar con ello a la equidad en educación para que todos los mexicanos puedan ejercer este derecho. Para ello, el supervisor escolar es la pieza clave porque dependerá del asesoramiento a sus equipos para que los recursos sean aprovechados eficazmente con su liderazgo y el del director de las escuelas.

Algunas de las investigaciones representativas que han puesto su atención en la función de la supervisión escolar, desde diversas metodologías se presentan a continuación con el propósito de revisar el estado del conocimiento que se ha generado al respecto.

Antunez (2013) hacen un recuento de las necesidades de formación de los supervisores y supervisoras de educación básica, específicamente de educación primaria y secundaria en cuatro estados de México a raíz de la forma en que se ha llevado a cabo históricamente su proceso de selección y que afectan su desempeño para establecer una serie de propuestas a un modelo formativo.

Su investigación fue de tipo cualitativa a través de entrevistas a profundidad y la técnica de grupos de discusión a supervisores (as) en ejercicio del Estado de México, Nayarit, Quintana Roo y Veracruz, siendo un total de 82 participantes, analizando sus resultados con el programa ATLAS-ti, que como software recoge información para poder ser agrupadas en categorías de análisis.

En sus resultados se encontraron las siguientes categorías: a) capacidades intelectuales cardinales, b) creación de condiciones institucionales, c) dirección de sí mismo, d) Evaluación, e) habilidades sociales, f) Innovación y mejora, g) liderazgo del trabajo profesional de los directivos escolares, h) orientación del trabajo profesional docente, i) promoción del trabajo en equipo y de redes, j) empleo de recursos y k) competencias digitales. Si bien se encontraron un buen número de necesidades de formación, sugieren que se deben reagrupar en categorías de primer y segundo orden para el programa de capacitación.

Las categorías reorganizadas tienen la intención de ser consideradas prioritarias, quedando de la siguiente manera: a) Capacidades intelectuales cardinales y uso de las tecnologías digitales, b) Liderazgo y orientación del trabajo profesional de directivos y docentes, c) Evaluación, mejora y promoción del trabajo en equipo y de redes, d) Dirección de sí mismo, e) Habilidades sociales y f) Creación de condiciones y empleo de recursos.

En el caso de Cervantes (2018) realizó una investigación en el Estado de Chihuahua, con un total de 1,496 entre supervisores, directivos y docentes para conocer las características, funciones, necesidades e intereses de supervisores tanto a nivel estatal como federal relacionado con su formación y atención con una metodología mixta que incluyó un encuestamiento, entrevistas a profundidad e

historias de vida, grupos focales, observaciones participativas así como revisión documental y hemerográfica.

Concluye que la supervisión es percibida más como un mecanismo de control y aplicación de la normatividad y no como un proceso de acompañamiento al mismo tiempo que la función evaluativa no conlleva una retroalimentación para la mejora sino como una mera tarea administrativa. Esto cobra sentido cuando se entiende que se ha utilizado esta función supervisora como un mecanismo que garantice la productividad del trabajo docente. Por ello recalca la importancia de un proceso formativo de carácter humanista y se favorezca el enfoque centrado en la persona para promover la humanización de las relaciones sociales.

Corona, Ramírez y Vázquez (2017) realizaron un diagnóstico para captar los significados y sentidos de la autonomía de gestión y liderazgo como competencias directivas en directores y supervisores de educación básica en Tlaxcala, para utilizar sus resultados en la construcción de un modelo de gestión acorde a los tiempos actuales.

Bajo un esquema metodológico mixto, estos investigadores llevaron a cabo en primer lugar, la aplicación de la encuesta a 329 casos y posteriormente se hizo uso de grupos focales de dos sesiones a 10 supervisores y tres directores de educación primaria y la entrevista semiestructurada. Con el grupo focal se reconstruyeron las significaciones imaginarias de los supervisores relacionadas con la autonomía de gestión y liderazgo, encontrando en sus resultados que en su función la significan en un doble papel; como autoridad que inspecciona desde el modelo burocrático, el cual coincide con el modelo predominante a través del ejercicio investigativo realizado. También se asumen como asesores pedagógicos, pero esto último está sometido a tensiones desde la autoridad de la SEP, la cual pide cuentas desde una visión gerencial.

Desde el punto de vista de Corona (2017) la prevalencia del modelo burocrático no promueve el desarrollo de competencias directivas porque esta tiene un orden vertical, es decir, la autoridad no se comparte y mucho menos cuando la capacitación se ha dedicado a el aprendizaje de la planeación para resolver problemas de comprensión lectora y matemática en el aula, alejándose de las competencias directivas para la intervención pedagógica en sus términos amplios.

Reyes (2017) reporta los resultados de una investigación llevada a cabo en el 2013 como parte del seguimiento al Programa Escuelas de Calidad con dos escuelas del Estado de México, dos de Hidalgo y dos de Guanajuato. La selección fue de una escuela primaria y una secundaria por cada estado de la República Mexicana, entrevistando a seis directores, supervisores, algunos docentes y padres de familia. Las prácticas pedagógicas en estos planteles educativos parecen no haberse transformado, de acuerdo a los resultados encontrados, aunque se encuentran en. Un proceso de transición para salir de la concepción tradicional.

Otro aspecto importante fue que, aunque hubo preocupación por atender a los estudiantes en riesgo de exclusión de manera diferenciada. Esto se observó en la planeación de la mayoría de los docentes, sin embargo, no existen aún en la práctica los mecanismos específicos para desarrollar las estrategias propuestas. Pese a que los directores y supervisores recibieron apoyo financiero, los cambios no se reflejaron en el logro de las metas propuestas y en algunos casos, los supervisores llevaron a cabo el acompañamiento a través del trabajo en redes.

Por su parte, Elias *et. al.* (2017) llevan a cabo una investigación derivada de un proyecto de investigación coordinado por Cervantes (2018) en el cual los sujetos de investigación fueron 1129 docentes y 335 directivos en 34 municipios del estado de Chihuahua que tuvo como objetivo indagar sobre las funciones de los supervisores, sus habilidades sociales, así como el modelo de gestión que desarrollan en su actuación cotidiana. Para ello utilizaron un cuestionario construido que indagó

Las actividades vinculadas al aseguramiento de la Normalidad mínima, gestión de recursos, y el desarrollo de proyectos, programas y planes educativos; actividades para el desarrollo de un clima organizacional armónico, para el fomento de la autonomía de gestión, el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa, el asesoramiento de los distintos agentes y sus correspondientes estrategias de mejora, la auto y coevaluación al interior de los centros escolares, y finalmente, el impulso de una cultura de transparencia y rendición de cuentas (p. 4).

En sus resultados encuentran una visión tradicional basada en el control burocrático-administrativo, la cual resulta deficiente, por una especie de ausencia en los espacios escolares, no hay gestión de apoyos externos para construir una cultura de inclusión educativa. También un aspecto importante identificado es el hecho de la transparencia y rendición de cuentas es deficiente, lo cual limita la

capacidad para integrarse a espacios dialógicos de interacción con la comunidad educativa.

Una de las funciones actuales del supervisor es el proceso de asesoramiento que implica un trabajo de acompañamiento en diversos momentos y condiciones para la mejora de las prácticas educativas, debido a que de acuerdo al Plan Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020) se señala que tanto el personal docente, directivo y de supervisión no tienen el reconocimiento, ni la formación y apoyos para que se puedan consolidar como agentes fundamentales de los procesos educacionales para la transformación social, sugiriendo el mismo documento la necesidad de revalorizar sus labores con respeto a sus derechos, que incluya el desarrollo profesional para la mejora continua así como la vocación de servicio.

Metodología

El trabajo de investigación se realizó con el método descriptivo que de acuerdo a Casas, Repullo y Donaldo (2003), puede utilizarse de forma particular en los primeros pasos de una investigación con el propósito de detectar regularidades en los fenómenos estudiados, a través del uso de la encuesta como técnica de investigación. Se espera que sus resultados puedan dar lugar a la detección de regularidades en los fenómenos, describir asociaciones entre las diversas variables, así como la posibilidad de generar hipótesis para ser estudiadas en investigaciones futuras.

La muestra fue de forma deliberada, debido a que no se pudo establecer contacto personal en las escuelas por las condiciones de la pandemia, solicitando la participación voluntaria de profesores que estuvieron dispuestos a responder un cuestionario que fue enviado de manera electrónica a través de su correo o del WhatsApp. La muestra estuvo constituida por un total de 71 profesores que contestaron el instrumento con edades que se encontraban en un rango mínimo de 25 y un máximo de 72. La media fue de 41.27 años, con una desviación estándar de 11.216.

El mayor número de profesores encuestados pertenecen a la zona escolar 039 con 15.5%, seguido de la zona 2 con un 11.3%. El resto pertenece en menor

proporción a las zonas 01, 03, 06, 07,08,010,012,014,015,016,017,020.021.026, 028, 031, 032, 037, 044, 049, 059, 066, 096 y 098.

Un dato interesante es la antigüedad en la docencia con 1.4% de profesores que se encuentran en el rango de 1 a 5 años, 12.7% en el de 6-10 años, 15.5% en el de 11 a 15 años, 22.5% tiene entre 16 y 20 años. 26.8% se encuentra en el rango de 21 a 25 años. 8.5% en el de 26 a 30 años y 12.7% en el rango de 31 años o más.

Marco contextual

El estado de Chiapas es caracterizado por una región rica en recursos naturales y diversidad étnica, las cuales representan aspectos positivos, pero a la vez negativos con respecto al alto grado de pobreza extrema y marginación en que viven una gran parte de sus habitantes. De acuerdo al INEGI (2020) 5,217,908 habitantes vivían en el estado. Según sus datos, un 14.6% no tenían ningún grado de escolaridad, 57.2% tenían la educación básica terminada, 16.4% finalizaron la educación media superior y 11.7% concluyeron la educación superior. De estos 15 de cada 100 personas de 15 años y más no sabían leer ni escribir, asimismo, 461,236 eran hablantes tzeltales, 417,462 hablantes tzotziles, 191,947 hablantes chol y 53,839 hablantes zoques. Representando el 27% de la población. Por otra parte, un 49% de la población era urbana y un 51% era rural.

La educación con un enfoque intercultural, cobra sentido cuando se hace necesario atender a la diversidad cultural no solo de estudiantes provenientes de pueblos de culturas originarias sino de todos los estudiantes que deben tener un trato con equidad, indistintamente de su condición desde el discurso de las políticas educativas donde se propone la inclusión como propósito fundamental. (SEP, 2011). Si bien es lo ideal para plantear que no es solo un asunto de atención a estudiantes de culturas originarias (aunque no debe soslayarse el problema) el foco, desde el punto de vista de Rivera (como se citó en Walsh, 2010), deben ser todos los sectores de la sociedad en una atención diferenciada, pero con equidad.

Esta diversidad lingüística y cultural, característica de algunos estados de la república y en particular de Chiapas representa un reto para la educación en todos sus niveles educativos, los cuales son atendidos en el nivel básico por 14 jefaturas de sector, cada una de ellas. Cada jefatura de sector está integrada por cuatro o cinco supervisorías escolares y cada una tiene a su cargo alrededor de 8 a 12

escuelas. Eso significa un aproximado de 620 primarias. El total de supervisiones escolares son de 64. Normalmente en la mayoría de las escuelas son de organización incompleta. Un ejemplo de ello, lo constituye El Porvenir con 12 escuelas, algunas de las cuales son de organización completa pero que también existen de tipo unitario, bidocente y tridocente. (esta clasificación atiende al tipo de organización de acuerdo al número de estudiantes por grado escolar).

Instrumentos

El cuestionario se realizó de forma electrónica con el uso de la herramienta Forms de Google y fue tomado de Elias (2017). Este instrumento consta de 30 preguntas, que evaluó a) actividades de supervisión para el cumplimiento de la normatividad, b) actividades para favorecer una cultura institucional, c) actividades de gestión y rendición de cuentas y e) actividades de asesoramiento técnico-pedagógico.

El análisis y procesamiento de los datos se llevó a cabo con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 21.

Resultados

El cuestionario aplicado permitió conocer la percepción que el profesorado tiene sobre las funciones del supervisor en su práctica docente. En principio se encontró que la visita a las escuelas por parte de esta figura para verificar la normatividad mínima no existe, dado que 13% contestaron estar en desacuerdo y 14% estar totalmente en desacuerdo. Esto plantea una situación que podría considerarse crítica con respecto a un abandono a estas escuelas para recibir asistencia, recomendaciones o revisiones de sus prácticas en el aula. Plantea además un problema serio con respecto a la simulación o inexistencia de mecanismos que evalúen la labor supervisora, lo cual puede afectar seriamente la calidad educativa. Por lo tanto, tampoco existen visitas de seguimiento.

La gestión para la atención de las necesidades educativas se evaluó, encontrando que solo el 14% contestó estar totalmente de acuerdo y 33% estar de acuerdo en que llevan a cabo esta actividad. Es de interés recalcar que, como consecuencia de la ausencia de esta figura en las escuelas, esto también impacta en cuanto a la actividad de gestión necesaria en estos centros educativos. Asimismo,

no se está en condiciones para el diseño de estrategias de una cultura institucional que priorice el aprendizaje, ni para fomentar la autonomía de gestión y el desarrollo de un clima organizacional armónico.

El asesoramiento en la construcción de la ruta de mejora, en sus planes individuales de mejora y en el acompañamiento técnico pedagógico y técnico administrativo son importantes para el desempeño apropiado del profesor frente a los retos a los que se enfrentan de forma cotidiana en su trabajo áulico, por lo que merece especial atención en este trabajo.

La función de asesoramiento por parte del supervisor a directivos y personal docente representa un área importante de indagación, por lo cual se le preguntó a los participantes en la investigación acerca de esta tarea llevada a cabo por sus supervisores, manifestando en un 20% estar totalmente de acuerdo y 42% estar de acuerdo en que reciben asesoramiento de tipo técnico administrativo por parte de sus supervisores. Tal situación, resulta interesante puesto que hay coincidencia con otras investigaciones como la de Elias (2017) en donde se destaca este modelo centrado en la función burocrática que prevalece en las acciones de los supervisores escolares.

Cuando se les cuestionó sobre el asesoramiento a directivos en aspectos técnicos administrativos, 20% y 42% contestaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Sin embargo, 11% y 13% contestaron estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Este tipo de asesoramiento en los cambios que se deben implementar en los centros educativos y la ausencia de ello implica dejar de acompañar al equipo directivo en la implementación efectiva de los cambios curriculares y de gestión.

En cuanto al asesoramiento en aspectos técnicos pedagógicos se encontró que solo un 20% contestó estar totalmente de acuerdo en que recibe este tipo de apoyo y un 24% señaló estar de acuerdo. Llama la atención que el resto de los profesores consideraron que no reciben este tipo de apoyo, afianzando la idea de que estos supervisores centran más su interés en el cumplimiento de la normatividad y la entrega a tiempo de documentos oficiales, descuidando un área que es de suma importancia puesto que el currículum centrado en el estudiante es importante para su desarrollo integral.

Con relación al asesoramiento en aspectos técnicos pedagógicos, el 20 y 24% contestaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, mientras que 18 y 20%

mostraron estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. La diversidad de condiciones que reflejan problemas históricamente estructurales en la entidad, caracterizada por la diversidad cultural, lingüística y de marginación requiere de un fuerte acompañamiento a los profesores hablantes de lengua castellana atendiendo a estudiantes que tienen una lengua materna distinta al español.

En general, hay acuerdo en un porcentaje menor al 50% acerca de que el supervisor lleva a cabo un proceso de acompañamiento para la construcción de la ruta de mejora, en tanto que el resto se mantiene ni en acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo en que esta figura lleva a cabo tal actividad. Consecuentemente, el comportamiento de los profesores en la pregunta relacionada con la participación en las reuniones de consejo técnico se mantiene en los mismos porcentajes, confirmando una vez más que es difícil lidiar con los problemas educativos en ausencia del supervisor. De igual manera se presentan las respuestas con respecto al acompañamiento para la construcción de los planes individuales de mejora y para la atención diferenciada de los alumnos con sus necesidades educativas.

Discusión de resultados

Las respuestas registradas en los cuestionarios por parte de los profesores, deja en evidencia la problemática relacionada con la metasupervisión, es decir, con la ausencia de una supervisión para los supervisores que pueden dejar en el abandono a los centros educativos, explicando parcialmente el problema del rezago educativo en nuestra entidad. Así como inicialmente la forma de asignación de las plazas para esta función era deficiente en términos de los pobres criterios para la elección, así también plantea una serie de interrogantes con respecto a los procesos para revisar su actuación efectiva en los espacios educativos.

Conclusiones

La ausencia de la función supervisora en los resultados encontrados plantea una serie de retos que deben resolverse de forma inmediata, entre otras cosas porque el profesorado requiere acompañamiento para hacer frente a diversas situaciones propias de la complejidad de las prácticas educativas en un contexto de diversidad e interculturalidad.

Las respuestas al encuestamiento, permiten identificar que si bien no se puede hablar de una ausencia total en todas las zonas, si se presenta con el consiguiente problema de la falta de apoyo para solventar problemas concretos que coadyuvan a mejorar la calidad de la educación, por lo que las investigaciones de esta naturaleza deben continuar para identificar por una parte las estrategias que están realizando los profesores para hacer frente a las demandas educativas y por la otra en la revisión de las necesidades de formación de los propios supervisores.

Zorrilla (2013) sugiere que la supervisión debe estar orientada a la búsqueda de verdaderos mecanismos de apoyo para lograr verdaderamente los objetivos de una educación con equidad. Asimismo, no debe dejarse de lado la importancia de la formación de los supervisores, reforzando aquellos aspectos que resultan significativo en las habilidades para la resolución de problemas en el día a día de las escuelas.

Resulta importante considerar que en tanto la añeja forma de pensar en la supervisión siga prevaleciendo, se pensará que al llegar a ser supervisor es el merecido descanso por los años de servicio, cuando lo que se requiere entre otras cosas es recuperar su experiencia acumulada de quienes han transitado por los espacios educativos. Ampliamente por los espacios escolares, son estos los que a través de su quehacer se han enfrentado a diversas situaciones de las que han salido con estrategias propias de cada contexto vivido. Siguiendo a De Sousa (2009) debemos permitir que la razón cosmopolita se abra paso frente a una razón occidentalizada que es de difícil comprensión y que atenta contra esta recuperación de experiencia de *mano a mano*, que permita a los supervisores traducir su cosmovisión y encontrar las formas de hacer llegar el saber a los profesores.

No debe olvidarse que el supervisor como actor importante en el Sistema Educativo Mexicano tiene un papel estratégico (Guzmán y Reyes, 2019) considerado como puente entre la normatividad y las prácticas docentes con una incidencia de acción directa entre el contexto y la gestión escolar.

En particular, el supervisor debe comprender ampliamente lo que significa promover una educación inclusiva e intercultural, promover espacios colegiados de reflexión, que solo son posibles, en la medida en que asuma el compromiso que le fue conferido para favorecer la inclusión de -individuos históricamente excluidos (Walsh, 2010) como una forma de atender a la cohesión social. Esta función necesita de forma urgente ser evaluada y atendida estratégicamente para favorecer

los procesos de desarrollo de las escuelas y al mismo tiempo del profesorado en su formación continua y permanente (Sandoval, 2015), la cual debe ser prioritario en la trayectoria docente



Referencias

- Antúñez, S., Silva, B., González, J. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de sus necesidades. *EDUCAR*, vol. 49, núm. 1 (pp. 83-102). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840006.pdf>
- Casas, J., Repullo, J. y Donaldo, J. (2003) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten primaria*, vol. 31, no. 8 (pp. 527-538). Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>
- Cervantes, E. (2018). La supervisión escolar: impactos, dilemas y transformación en educación básica. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, año 8, núm. 16. Recuperado de: <http://riege.tecvirtual.mx>
- Corona, L., Ramírez, G. y Vázquez, E. (2017). Modelo de competencias directivas para la autonomía de gestión y liderazgo de supervisores de educación básica en el marco de las reformas educativas en México. *Revista Killkana Sociales*, vol. 1, no. 3 (pp. 23-38). Recuperado de: <https://n9.cl/kdkyr>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Siglo XXI Editores
- Diario Oficial de la Federación. (2014, 07 de marzo). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de: <https://n9.cl/ti4ja>
- _____ (2020, 06 de julio). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de: <https://n9.cl/wr8n>

- Elías, J., Ronquillo, C. y Anguiano, B. (2017). Valoración del desempeño del supervisor escolar desde una perspectiva del docente en educación básica [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa San Luis Potosí 2017*. Recuperado de: <https://n9.cl/7nvqy>
- Guzmán, C. y Reyes, A. (2019). Exploración de las funciones de asesoría y acompañamiento que realizan los supervisores de educación básica en Aguascalientes [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019*. Recuperado de: <https://n9.cl/i3fr0>
- IBM. (s. f.). Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 21 [Software]. <https://n9.cl/b0j0>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2020). *Chiapas. Población rural y urbana*. Recuperado de: <https://n9.cl/ef7g7>
- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, no. 2 (pp. 12-21). Recuperado de: <https://n9.cl/8a7gb>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1 (pp. 51-60). Recuperado de: <https://n9.cl/es/s/93h28>
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en América Latina. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 6, núm. 11 (pp. 1-18). Recuperado de: <https://n9.cl/533wn>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2020). *Lineamientos generales del proceso de selección para la promoción a funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica (Promoción Vertical)*. Recuperado de: <https://n9.cl/4r0rt>
- Torres, A. (2018, 26 de septiembre). El carácter complejo de la supervisión escolar. *Milenio Diario*. Recuperado de: <https://n9.cl/u6bt2>
- Walsh, C. (2009, marzo). Interculturalidad crítica y educación intercultural [Ponencia]. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*, Instituto

Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de:
<https://n9.cl/efznsn>

Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educar*, vol. 49, núm. 1 (pp. 49-66). Recuperado de: <https://n9.cl/b1k5h>

Artículo recibido:

25 de marzo de 2021

Dictaminado:

15 de abril de 2021

Aceptado:

26 de junio de 2021

LOS LIBROS DE TEXTO DE 2º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO Y LOS ESTEREOTIPOS LIGADOS A
LOS ROLES DE GÉNERO

THE WORKBOOKS OF THE 2ND GRADE TEXT OF PRIMARY
EDUCATION OF THE NEW EDUCATIONAL MODEL AND THE
STEREOTYPES LINKED TO GENDER ROLES

Cesar de Jesús Martínez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071
cesare_91@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6131-6461>

Resumen

Los libros de texto son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son la principal herramienta con la que cuentan docentes y estudiantes para este propósito, además, son el recurso que los gobiernos usan para establecer lo que las nuevas generaciones de la sociedad deben aprender en el ámbito académico, pero también en lo referente a valores y cultura. En los libros de texto se reflejan aspectos de nuestra cultura y sociedad que se desean sean preservados y reproducidos, es por ello que en este texto se analiza lo que el Nuevo Modelo Educativo desea preservar y reproducir en relación a los roles de género y como esto influye la percepción de género y construcción de la identidad de género de los niños y las niñas del segundo grado de educación primaria.

Palabras claves

Estereotipos, Roles de Género, Género.

Abstract

Workbooks are a fundamental part of the teaching-learning process, since they are the main tool available to teachers and students for this purpose, and they are the resource that governments use to establish what new generations of society should learn in the academic field, but also in relation to values and culture. Textbooks reflect aspects of our culture and society that are desired to be preserved and reproduced, that is why this text analyzes what the New Educational Model wishes to preserve and reproduce in relation to gender roles and how this It influences the perception of gender and construction of the gender identity of children of the second grade of primary education.

Keywords

Stereotypes, Gender Roles, Gender.



Introducción

En diciembre de 2012, el gobierno de México, encabezado por el en ese entonces presidente de la República Enrique Peña Nieto, inició con su proyecto de Reforma Educativa, que, fue la primera reforma estructural que echó a andar en su mandato y, con la promesa de mejorar la educación del país, inició una serie medidas y estrategias educativas y políticas que involucraron entre otras cosas, la evaluación del profesorado, la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y una serie de foros educativos que, casi al final de su sexenio, el 13 de marzo de 2017 dieron origen al Nuevo Modelo Educativo, orientado en modificar lo pedagógico y curricular, cambiando así los libros de textos, planes y programas de la Educación Básica, y añadiendo una nueva característica: la Autonomía Curricular. Este Nuevo Modelo Educativo comenzó a implementarse en el ciclo escolar 2018-2019.

Es por ello que en este texto se analizan los nuevos libros de textos del segundo grado de primaria destinados a las escuelas públicas y privadas de todo el país, pues los libros de texto son la principal herramienta con la que cuentan el profesorado y los alumnos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en claro que la escuela enseña más que conocimientos científicos, pues en sí misma, es una microrrepresentación de la sociedad en la que se encuentra inmersa, y los conocimientos, habilidades y valores que se promueven en ella son el reflejo de nuestra cultura y sociedad, constituyendo así las bases para la evolución social que de la comunidad de la que forma parte.

Para tener mayor claridad en la terminología que se emplea dentro del texto explico mi definición de género: es una división de los sexos socialmente impuesta y construida socialmente a partir de las diferencias físicas relativas al sexo de los individuos, y al ser un fenómeno social, su adquisición es a través del aprendizaje cultural, determina la construcción de identidades entre hombre y mujer, y permite hacer diferencias no sólo físicas, también sociales; propongo una definición para estereotipo: que consiste en una imagen representativa de colectivos culturales y sociales, interiorizada en los individuos pero de aceptación social y cultural basada principalmente en prejuicios y en la búsqueda de la simplificación y clasificación inherentes en los seres humanos.

Metodología

Se analizaron los libros de Lengua Materna Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio del segundo grado de educación primaria, los resultados se agruparon en cuatro aspectos relacionados con estereotipos de los roles de género tomando en cuenta la cantidad de páginas en los que aparecen entre el total de páginas del libro, obteniendo así el porcentaje, con el fin de poder comparar los resultados de cada libro con los demás libros del 2º grado escolar de educación primaria.

El primer y segundo aspecto se pueden agrupar en la categoría de lo visual, mientras que el tercer y cuarto aspecto se agrupan en la categoría de lo lingüístico, pues la información que transmite una imagen es de gran valor en la educación de los niños y las niñas, principalmente en los primeros grados de la educación primaria.

La primera categoría de análisis corresponde a las imágenes que muestran estereotipos relacionados con los roles que son considerados *tradicionalmente* propios de las mujeres, como el vestir de rosa, realizar labores de limpieza de la casa, elaboración de los alimentos en casa, crianza de los niños, jugar con muñecas, entre otros; la segunda muestra la contraparte de la primera, pues se retoman los estereotipos relacionados con los roles *tradicionalmente* asignados a los varones, como el vestir de azul, jugar fútbol, trabajos que exigen mayor fuerza física, entre otros.

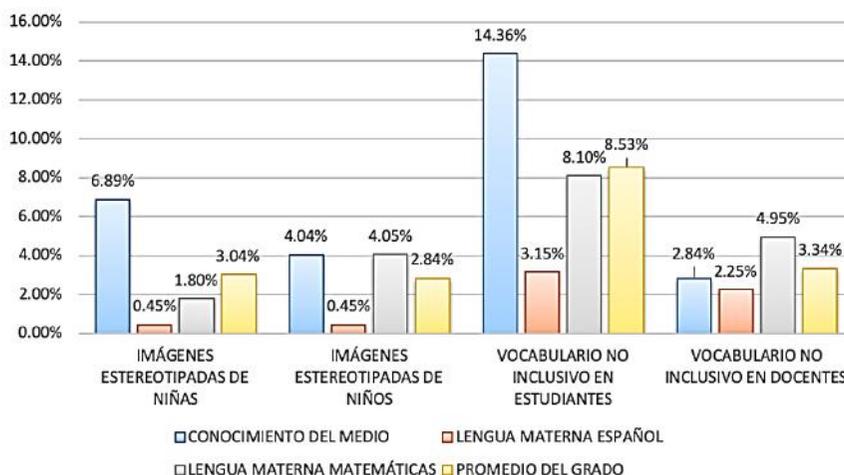
El tercer aspecto es más lingüístico, y busca relacionar las palabras que muestran exclusión de los géneros, si bien la RAE (2019) menciona que “la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas” y que solamente es necesario emplear ambos géneros lingüísticos en donde esto sea relevante para el contexto del texto, considero retomar palabras como niño, alumno, compañero (en singular) como palabras que excluyen a la contraparte femenina, también aplica de forma inversa, pues delimita confusión y no favorece la equidad e igualdad de género, principalmente en estudiantes de 2º grado, cuya edad se encuentra entre los 7 y 8 años, también se retoman frases o enunciados que estén relacionados con los estereotipos de roles de género; la cuarta categoría también es lingüística pero enfocada a los profesores y las profesoras.

Estos datos se concentraron en una gráfica de barras para poder comparar y analizar los resultados obtenidos, y de esta forma poder explicar si los libros de 2° grado del Nuevo Modelo Educativo contienen estereotipos ligados a los roles de género, y con ello contribuyen a que estos estereotipos se sigan integrando a los imaginarios de las nuevas generaciones.

Resultados

A continuación, se muestra el gráfico con el concentrado de datos, retomando los cuatro aspectos mencionados en el apartado anterior y con números porcentuales para poder analizar y comparar los tres libros de textos del grado escolar.

Gráfico 1



De acuerdo con el Gráfico 1, se puede apreciar que la cantidad de páginas en las que aparecen contenidos, imágenes, palabras o enunciados que contengan estereotipos relacionados con los roles *tradicionales* de género son bajos, siendo el más alto el relacionado con el vocabulario no inclusivo dirigido hacia estudiantes en el libro de Conocimiento del Medio, que a la vez es el único aspecto que logra superar el 10% con contenido estereotipado.

En este mismo libro, en la página 36 se hace referencia al juego *arimeta* practicado por la étnica rarámuri o tarahumara que habita en el norte de México, y cuyo juego es exclusivo del niñas y mujeres de este grupo indígena, dicha referencia

también se encuentra explícita en el texto, y es la única ocasión que se encuentra la palabra “niña” en el libro de texto.



Imagen 1

También gracias a la gráfica se observa que el libro de Lengua Materna Español es el que más cuida su contenido en los cuatro aspectos analizados, pues en su mayoría las imágenes que se muestran son de alumnos con uniforme y desarrollando actividades escolares en números iguales entre niños y niñas, a la vez que busca favorecer un lenguaje neutro, que no busca distinguir entre niños o niñas, sino ser más global, algunas de estas palabras son: “grupo”, “pareja”, “persona(s)”, “comunidad”, “familia”, por mencionar las más repetitivas. Incluso se puede ver en la página 170 a una niña que tiene un corte de pelo “rapado”, considero esto algo positivo, pues la concepción tradicional de feminidad en nuestra cultura privilegia el cabello largo y cuidado de las mujeres, rompiéndose aquí esta concepción.



Imagen 2

Respecto al libro de Matemáticas, destaca por un poco, en mostrar imágenes estereotipadas de niños, así como en un vocabulario poco incluyente referente a los y las docentes, pero a pesar de mostrar el índice más alto en este aspecto, es el único libro de texto que menciona la palabra “maestra”, aunque solo lo hace una vez, en la página 134 del libro de texto. Es algo común encontrar en las imágenes a niños vestidos de color azul, tradicionalmente asignado a este género, así como realizando actividades atribuidas a los hombres, como jugar fútbol, trabajar en la construcción, emplear herramientas mecánicas (llaves, martillos, taladros), aunque a pesar de esto, se muestran igual número de niños y niñas trabajando, y en los planteamientos de problemas, cuando se trabaja en parejas o equipos, siempre están integrados por el mismo número de varones y niñas.

Discusión y conclusión

Los resultados que se muestran en el gráfico 1 son favorables, pues en su mayoría nos proporcionan puntajes bajos respecto a los contenidos estereotipados de los roles de género dentro de los libros de texto en el segundo grado, aunque faltaría una comparación con los libros del mismo grado pertenecientes al plan y programas 2011, para poder saber si hay una mejoría o un retroceso respecto a los libros que sustituye.

El empleo de palabras globales, que integran tanto a niños como a niñas, parece ser un aspecto muy cuidado en todos los libros, aunque considero que, en algunos casos los autores de los libros de texto podrían emplear de forma turnada las voces femeninas y masculinas logrando un equilibrio en el uso de los géneros lingüísticos en todo el libro de texto, pues desafortunadamente palabras como “maestra” o “niña” solamente aparecen una vez englobando los tres libros de texto analizados.

Es necesario dar el reconocimiento que merecen a las maestras y niñas del país, pues de acuerdo con Santander (2011) la construcción del mundo radica en los enunciados que circulan, y al ser los libros de texto gratuitos el primer acercamiento a los libros que tienen los niños y las niñas de nuestro país, es necesario que éstos muestren un discurso incluyente y libre de prejuicios y estereotipos.

Si bien la RAE (2019) rechaza emplear ambos géneros en textos donde el contexto no amerite esta puntualización, considero apropiado el empleo de las palabras globales que no distinguen entre los géneros, pues genera un espacio más igualitario, y elimina los sesgos que pueden orientar a fortalecer la construcción de estereotipos en los alumnos y alumnas de educación primaria, estereotipos que contribuyen a la construcción de las identidades de los y las estudiantes, pues como afirma Giménez (1997, p. 11) las personas construyen su identidad dentro de dos perspectivas, la individual y la colectiva, y dentro de este análisis, el empleo de las palabras globales permiten que dentro de la construcción de la identidad colectiva, niños y niñas puedan verse como iguales, en relación a las cosas que pueden y deben hacer tanto dentro como fuera de la escuela, permitiendo que poco a poco las delimitaciones sociales del género enseñadas en la escuela se reduzcan hasta el plano biológico.

No todo el discurso ideológico de los libros de texto se aprecia con palabras, es por ello que este análisis incluye a las imágenes presentadas en los libros, pues en los primeros años de la educación de los infantes, las imágenes adquieren una relevancia mayor que las palabras escritas, en palabras de Verón (1998), las imágenes pasan a conformar signos de diferente naturaleza, pues no son lingüísticos.

Los resultados muestran que las imágenes tienen menor contenido estereotipado referente a los roles de género, pero aún se encuentran presentes, transmitiendo la información de cómo debe vestirse, actuar, qué cosas debe hacer, o en qué puede trabajar un hombre o una mujer, y a excepción de la niña del corte rapado, no hay ninguna imagen que pueda causar controversia sobre los estereotipos que se encuentran interiorizados en nuestra sociedad y que puedan servir como tema de reflexión en la clase, aquí no puedo culpar a los autores de no correr este riesgo, pues ¿está acaso nuestra sociedad lista para este debate? La respuesta a esta pregunta es tema para otro tema de discusión, pero me atrevo a decir que aún no lo está.

El currículo debe plantear conocimientos, habilidades y bienes sociales considerados de valor en la sociedad en la que se busca reproducirlos, también debe considerar interrogantes sobre quiénes controlan y plantean lo que ha de enseñarse, así como qué conocimientos deben impartirse (Askew y Ross, 1991), y considerando que nos encontramos en una época de debate sobre la equidad e igualdad de género, es menester urgente de la Secretaría de Educación Pública

revisar la concordancia entre discurso y la disposición y cantidad de contenido en equidad y coherencia entre este discurso con las ilustraciones.

Los discursos de los contenidos escolares deben estar orientados en lograr una equidad de género en oportunidades de integración económica, social, científica y familiar, así como en una igualdad de derechos cívicos y éticos, no se debe privilegiar los discursos que promuevan una “guerra de sexos”, donde la mujer es la víctima y el hombre el victimario, sino priorizar el rompimiento de estereotipos dañinos y sustituirlos por otros que permitan las situaciones de equidad e igualdad, así como los y las docentes deben impulsar desde su persona las actitudes que promuevan un entorno de aprendizaje más inclusivo respecto a los géneros y servir a la vez como estereotipo deseado a formar en las nuevas generaciones.

Los libros de texto son el espacio donde la sociedad y el gobierno expresan qué es lo que quieren que las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas aprendan para la consolidación y construcción de la sociedad mexicana y mundial, es por ello que el análisis de estos libros permite entender el funcionamiento de nuestra sociedad, y es a través de este recurso que la escuela tiene la capacidad de poder transformar la sociedad existente o bien perpetuar las construcciones sociales en las que se basa nuestra cultura.

Es de esta forma que la escuela puede convertirse en un espacio que propicie la igualdad y la equidad de géneros, empezando desde la elaboración de los textos educativos que se reparten en las instituciones educativas, edificándose a sí misma como un espacio libre de estereotipos, que permita la libre convivencia de niños y niñas, así como de respetar su propia y libre construcción de la identidad, y en el caso que compete a este análisis, de la identidad de género.

Es menester de la escuela, como institución pública, eliminar en la medida de lo posible el uso de estereotipos, no solo en lo que respecta a los roles de género y su influencia en la construcción de la identidad de género en los y las estudiantes de educación primaria, sino en diversos aspectos como religión y etnicidad, pues las personas no merecemos clasificaciones y prejuicios que nos dividan por características sociales construidas con base a nuestras diferencias biológicas, como son el sexo y el color de piel, o por características culturales como la religión o el idioma madre de cada individuo.

A modo de conclusión afirmo que la escuela es la institución la encargada de romper con la subordinación de las clases sociales, raciales y de género, es quien

debe permitir la construcción de una sociedad más justa e igualitaria en todos los aspectos, eliminando la lucha de antagónicos y subordinación de sexos (Bourdieu, 1998) creada e interiorizada por símbolos culturales como el lenguaje y las imágenes, estableciendo nuevas reglas en las que todos tengamos las mismas oportunidades de aprender y desarrollarnos como seres individuales y colectividades culturales.



Referencias

- ASKEW, S. y Carol R. *Los chicos no lloran: el sexismo en educación*. Barcelona. Editorial Paidós, 1991.
- BERGER, P. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Argentina, 2003.
- BOURDIEU, P. *La dominación Masculina*. Anagrama. Barcelona, 1998.
- Bourdieu, P. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Libro 1, Editorial Popular, España.
- Bermúdez, F. (2015). “Políticas públicas, educación y desigualdad de género. El programa Oportunidades y su impacto en la vida de las mujeres chiapanecas.” en *Reproducción social de la Marginalidad*. UNICACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- De Barbieri, T. (1993). *Sobre la categoría de género*. En debates de sociología no. 18. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid. Alianza.
- Rebollo, M. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. La muralla, S.A. Madrid.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo, en *El género. La construcción cultural de las diferencias*. PUEG, México.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Cinta Moebio 41:207-224, Santiago, Chile.
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación*. Cuadernos temáticos. Editorial, Lima PROEDUCA-GTZ.

- Scott, J. (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". James Amelang y Mary Nash: *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Edicions Alfons El Magnanim, Institució Valenciana d'estudis i investigacion.
- Ortiz-Ortega, A. (2009). *Poder, mujeres y liderazgo: guía incluyente en un contexto global*. Instituto Estatal de las Mujeres, Nuevo León.
- Real Academia de la Lengua Española. (2019) <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Torres Arias, M. (1989). "Nueva identidad femenina. El dilema de las diferencias", Jennifer Cooper *et. al.*: *Fuerza de trabajo femenina urbana en México*.
- Verón, E. (1984). *Semiosis de lo ideológico y del poder*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires,
- Verón, E. (1998). *Semiosis de lo social*. Gedisa, Buenos Aires.

Artículo recibido:

25 de enero de 2021

Dictaminado:

15 de marzo de 2021

Aceptado:

26 de junio de 2021

NOTAS HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA FELICIDAD

NOTES TOWARDS AN EDUCATION FOR HAPPINESS

Raúl Vázquez Espinosa
raulvazquez1981@yahoo.com
Universidad Teológica de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0002-7259-1765>

Resumen

De entre todas las finalidades de la educación, una de las más obvias ha sido la consumación de la felicidad por medio de la formación escolar. Sin embargo, este proceso muchas veces conlleva una serie de prejuicios de carácter gerencial, ya que se identifica a la felicidad con aspectos de orden material. El objetivo de este artículo es proponer ciertas notas sobre esta misma felicidad, pero enmarcada con el concepto aristotélico de *bien*. Esto llevaría a entender a la felicidad asociándola con el ser; en sí mismo su carácter sería vincular a la educación hacia una formación en tanto posibilidad de ser, obrar como un acto intencionado. Esta propuesta nace como contribución al contexto social actual, mismo que se denomina en este artículo como actualidad “medusaria”, misma que integra varias regiones que, convencionalmente, se atribuyen a la modernidad capitalista.

Palabras clave

Felicidad; educación; ser; acto intencionado; actualidad *medusaria*.

Abstract

Of all the purposes of education, one of the most obvious has been the consummation of happiness through school training. However, this process often involves a series of managerial prejudices, since happiness is identified with material aspects. The objective of this article is to propose certain notes on this same happiness, but understood with the Aristotelian concept of good. This would lead to understand happiness associating it with being; in itself its character would be to link education to training as a possibility of being, acting as an intentional act. This approach was born as a contribution to the current social context, which is called in this article as a “medusa” actuality, which integrates several regions that, conventionally, are attributed to capitalist modernity.

Keywords

Happiness; education; being; intentional act; medusa actuality.



Introducción

Una de las preocupaciones tradicionales, en cuanto finalidades de la educación, ha sido el tema de la felicidad. Sea entendida como un acto revolucionario en medio de la competitiva dinámica escolar actual o como un resabio escolástico, la felicidad atraviesa a manera de columna vertebral las metas mismas de la formación humana. Basta recordar las palabras de la expresidenta surcoreana Park Geun-hye (citada por Grauer, 2014): “Voy a marcar el inicio de una nueva era de esperanza, en la que la felicidad de cada ciudadano se convierta en la piedra angular de la fortaleza de nuestra nación”.¹ Estas palabras las dijo en función de su sistema educativo que tiene un nivel competitivo altísimo. La felicidad es una meta para este siglo. Sin embargo, es una meta de apariencia operacional y por tanto se enfoca en función del confort alcanzable. En sí misma, la felicidad se basa en la consolidación del poder adquisitivo (Cfr. Grauer, 2014). Sin hacer un repaso extenso de los conceptos relacionados con la felicidad, se puede hacer hincapié en el rasgo material y económico con que, en la actualidad, se pretende englobar a la felicidad. El trabajo que se presenta propone recuperar la definición clásica de felicidad como posibilidad de bien, en este sentido, como posibilidad de ser. Este concepto de felicidad toma de Aristóteles su núcleo, para fortalecerlo e interpretarlo a la luz del presente. Esta recuperación puede interpretarse como anacrónica; sin embargo, se considera que los elementos de la formalización aristotélica establecida como bien/ser, tiene un carácter necesario, en cuanto que es la *posibilidad de ser* la expresión directamente limitada desde la actualidad misma.

En las secciones venideras, se abordará concretamente esta definición clásica, pero al mismo tiempo, se colocará en el contexto de la dinámica de la actualidad, atravesada por los factores convencionalmente enmarcados en la modernidad occidental. La propuesta pretende ser una pequeña contribución a la búsqueda de referencia en cuanto lo que está en juego cuando hablamos de felicidad. Por ello, la delimitación de “notas”, porque no son el resultado de una

¹ “I will usher in a new era of hope, whereby the happiness of each citizen becomes the bedrock of our nation's strength”.

investigación de campo, tampoco de un proceso de investigación longitudinal. Este artículo es una propuesta teórica, afincada en una dinámica tentativa, preliminar, que permita orientar futuras investigaciones, para ofrecer rutas de interpretación conceptual, alternativas ante la unívoca expresión de una cultura actual que focaliza la felicidad hacia un aspecto material de la existencia, y no como la existencia misma con toda su intencionalidad.

Asimismo, en el segmento metodológico, este documento nace de una cierta hermenéutica conceptual, a la manera en que Dilthey (1978, pág. 337) entiende a la interpretación: “la comprensión técnica de manifestaciones de la vida fijada por escrito”. Los conceptos de los que se parten, entonces, son la elaboración técnica de una voluntad por comprender aquellos elementos significativos que rondan en torno a la experiencia vivencial que se designa como felicidad. Dicha experiencia fijada primordialmente en los documentos de Aristóteles,² pero fortalecida a la luz de la actualidad. Sea, pues, este trabajo, un intento de fundamentar conceptualmente a la felicidad como propuesta para una actualidad que se presenta cada vez más incierta.

La escuela del presente

Al principio del libro *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche (2000, págs. 52-53) escribe lo siguiente:

Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado. Creo haber notado de donde proviene con mayor claridad la exhortación a extender y a difundir lo más posible la cultura. Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible – producción y necesidades en la mayor cantidad posible–, felicidad en la mayor cantidad posible: esa es la fórmula poco más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más

² El material bibliográfico de Aristóteles que se empleó para este trabajo toma como base las traducciones de Manuela García Valdés de *La política* y la *Ética nicomaquea* realizadas para editorial Gredos; sin embargo, para fines de confrontación se recurrió también a las traducciones de Antonio Gómez Robledo, ediciones retomadas de Porrúa y UNAM.

concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible [...] Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos hombres ‘corrientes’ posibles, en el sentido en que se llama ‘corriente’ a una moneda.

Concretamente, Nietzsche encuentra que, dentro de los derroteros de la modernidad capitalista, entendida no sólo como una etapa, sino como una cultura que se sustenta en un *ethos* específicamente económico, la felicidad está relacionada con la utilidad, el beneficio: producción y necesidades. En este sentido, la felicidad se convierte en parte de la producción de oferta y de necesidades. Hay una carga de sentido material, pero este es supeditado a la culminación de una meta en beneficio de goces particulares, más que a las posibilidades intrínsecas del ser. Acumulamos conocimiento, no para habitar una vida teórica que nos permita la felicidad ontológica, sino porque de esa manera acumulamos felicidad. La felicidad es separada de su brecha ontológica, para ser conducida a una brecha material que está regida por la satisfacción individual utilitaria.

Este giro utilitario de la felicidad va a dar sentido a la educación. Porque como dice Nietzsche (2000, pág. 53):

Cuantos más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente éste: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser “corriente”, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia. Todo el mundo deberá estar en condiciones de valorarse con precisión a sí mismo, deberá saber cuánto puede pretender de la vida. La “alianza” entre inteligencia y posesión, apoyada en esas ideas, se presenta incluso como una exigencia moral.

En esta línea, la estrategia no es difícil de vislumbrar, tal como lo explica Pablo González Casanova (2007, pág. 12), la educación que arranca en la época de Nietzsche, trae consigo una consumación de la negación ontológica de la educación, porque equivale a hacer una “reducción de los estudiantes a objetos ignorantes de la historia, de la política y de las ciencias vinculadas al humanismo”. Esta reducción, dice González Casanova (2007, pág. 12) también obedecerá: “...a un mundo en que ‘el complejo militar-industrial’ y corporativo, con sus asociados

y subalternos, regulará la represión y la negociación para una gobernabilidad en que los pueblos sujetos muestren ser ‘responsables’ y ‘razonables’ o con ‘opciones razonables’ que los lleven a aceptar como suyos los objetivos de los que ‘mandan’.” De esta forma, lo que está en el fondo, es, como dice José Gimeno Sacristán (2009, pág. 9), “la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y de pensar en función de determinados intereses”. Sacristán lo dice en referencia, precisamente, a los modelos neoliberales, mismos de los que habla González Casanova, y que tienen como raíz el contexto descrito por Nietzsche. La escuela actual, viene de la mano con este contexto, la felicidad es vista como acumulación, como una forma material de dar sentido a los goces particulares, pero, en ese dar sentido, cabe asumir al ser humano, a partir de una desmesura ontológica, tal como lo ha dicho Antonio Negri (2002). La felicidad podría leerse, en la actualidad, más que como un acto con expresión ontológica, como una desmesura ontológica. Sumidos en las burocracias existenciales, marcados por la idea de acumulación consumista material, vaciados de sentido, gobernados, regulados y controlados, la felicidad es vista más como un excedente de existencia, que, como acto de vida, acto con sentido vivencial. No se trata, entonces, sólo de la privación ontológica (como en González Casanova y Gimeno Sacristán), sino de una desmesura: la extravagancia del consumo, del éxito, de la satisfacción inmediata, de la sobrevaloración de la ganancia, la programación de las conductas, la regulación de los saberes en la tecnología de la información y control de contenidos mediáticos, pero al mismo tiempo, la elaboración de una sobreproducción de experiencias mediáticas. Podría, decirse, que la actualidad está atravesada para un sector de la población humana, por una privación ontológica y, para otra, por una desmesura ontológica. Las limitaciones de la felicidad pueden oscilar entre estos polos.

La felicidad

La reflexión que se quiere proponer tiene como eje la felicidad. El tema podría antojarse imposible; sin embargo, se piensa más bien, en este trabajo, en la felicidad de la experiencia clásica. Por lo tanto, no se habla de un concepto vaciado de esencialidad, sino de una elaboración viva, compleja, pero sobre todo de una experiencia ontológica intrínseca al ser que es la felicidad. La felicidad es

entendida, por lo tanto, como un bien; pero este bien, no es un concepto instrumental o material, más bien es *érgon* (ἐργον): actividad, trabajo, proyecto. Desde Aristóteles (1988), se entiende a la felicidad como posible, como aquello evidente que todos buscan. El sentido humano estaba referido a ella. El bien que la felicidad nos ofrece es la posibilidad, como dice Tomás Alvira, *et. al.* (2001, p. 129), de “ser según [nuestra] naturaleza”, no desde la apertura física-positiva, sino que esta naturaleza se expresa desde una orientación ontológica: “ser, vivir, actuar, saber...”. La felicidad se formaliza, entonces, en los hábitos, mismos que en su amplitud se concretarán en virtudes. Se trata de situarse en una felicidad que tiene como camino existencial la vida activa, basada en su vivencia intelectual, pero también en una vida que se afina en la práctica moral (Aristóteles, 1988). Se habita, entonces, desde una *philegia* (amor al trabajo), que atraviesa toda obra humana, forma que integra todos los acontecimientos, la interioridad que se impone a sí misma, dirigir sus prácticas hacia la mediación entre el amor por las cosas menudas (aquello que necesitamos para vivir) y el mundo en su más compleja dimensión.

Por esta razón, la felicidad que se propone no es sólo de carácter intelectual, como en Aristóteles, es, mejor dicho, una felicidad lógica/mítica. El sujeto en términos ontológicos no establece formas de pensamiento unidimensional (racionalidad científica y económica, secular o neo/secular), sino que nace de formas integrativas dentro un cosmos que lo sujeta por medio de lazos tanto racionales, como míticos (simbólicos) para conocer ese cosmos. Esto que se escribe, intenta ofrecer unos principios hacia la educación para la felicidad que den una explicación de los modos ontológicos de ese “apesadumbrado fantasma de nadas conjeturales [...]”. Su testimonio del no ser, su testigo del acto inocente de nacer, va saltando de la barca a una concepción del mundo como imagen. La imagen como un absoluto, la imagen que se sabe imagen, la imagen como la última de las historias posibles” (Lezama Lima, José, 1953, pág. 151). Porque, en definitiva, como afirma Juan Nuño (1988, pág. 29):

Mediante el mito aprovecha el hombre el escenario físico en que se mueve y vive para socializarlo [cursivas en el original], esto es para comprenderlo a través del recurso de proyectar sobre un fondo de irrealidad (de imaginaria existencia), problemas, valores y relaciones del orden humano. Con ello procede simultáneamente a naturalizar la estructura social a través de una

visión regular, ordenada y cíclica de aquella, bien como proceso de fuerzas personalizadas (mito propiamente tal: dioses), bien como resultado de una constitución impersonalizada de la sociedad a partir de fuerzas primarias (cosmogonías de toda índole).

Esta presencia del pensamiento lógico/simbólico es, en última instancia, fuente ontológica, pero también epistemológica, como lo explica Blanca Solares (2008, p. 18): “El ser humano se expresa ‘al mismo tiempo y de forma inseparable’ a través de la palabra, es decir, *mythos* y logos, imagen y concepto, imaginación y abstracción”. Dicho esto, entonces, la felicidad que se propone es acudir a este humano en toda su amplitud, sobre la base de su irradiación, su posibilidad. El humano es la expresión de una inteligencia sentiente (Xabier Zubiri, 2004) que lo arropa. Esa felicidad consiste en permitir que esa naturaleza ontológica sin limitantes expresivas sea acto en todos. Y, al mismo tiempo el sujeto es lógico, porque como dijo Edith Stein (2017, pág.3): “Con ‘logos’ nos referimos por un lado a un orden objetivo de los entes”, mismo que se manifiesta en una suerte de expresión expansiva del ser; porque, además, nos dice la misma filósofa, se alude a “una concepción viva en el hombre de este orden, que le permite conducirse en su praxis con arreglo al mismo (es decir son ‘sentido’)”.

En definitiva, la educación para la felicidad pasa por ser una propuesta que tiene sus bases en la ampliación completa del ser en toda su naturaleza (actualizable), el ser en tanto que puede manifestarse en potencialidad, pero que dentro de *la actualidad medusaria* que vivimos, es negado, es arrinconado en “nadas conjeturales”. Urge, ante la apuesta no esencial proyectada desde la modernidad occidental (Touraine, 2002), que se vindique la bondad, la felicidad y la belleza, como elementos constitutivos de la naturaleza ontológica de la humanidad.

La actualidad *medusaria*

Se viven las experiencias actuales como un vacío, despojadas de esencialidad, afincadas las prácticas en meros procesos instrumentales, artificiales (Lipovetsky, 2004; 2006), en donde la experiencia unidimensional del sujeto es la expresión económica. Sin embargo, el hombre unidimensional descrito por H. Marcuse (1994), no es sólo la expresión de un sistema económico que encuentra en la instrumentalización de los actos su expresión definitiva. Vivimos una actualidad

medusaria que atraviesa todas las esferas que este sistema económico arroja. Los sujetos son cosificados en la medida en que se proyectan sobre ellos, como dice Iván Illich (2006, p. 61) las manipulaciones de “un aparato burocrático que ha impuesto un monopolio sobre la imaginación de los consumidores en potencia”. Los valores y normas que sustenta la cultura occidental, con sus propias herramientas para explicar sus procesos cognitivos, es en última instancia la medida cognitiva convencional de todas las cosas. De esta forma, las personas están circunscritas a las experiencias propias de una cultura capitalista que promueve, bajo sus propias burocracias una forma de ser estandarizada. Se entiende “cultura”, a la manera de Cornelius Castoriadis (1987, p. 12) como: “[un] conjunto de normas y de valores, como forma de socialización y de vida cultural, como tipo histórico-social de los individuos, como significado de la relación de la colectividad consigo misma, con aquellos que la componen, con el tiempo y sus propias obras”. Así, en la actualidad *medusaria* cabe asumir todo como innombrable (Roberto Calasso), se trata de esa “sensación” de no saber dónde se pisa a cada momento. Todo se desvanece: las esperanzas, las certidumbres. Desde esa racionalidad ilustrada que nos llevó a las masacres étnicas del siglo XX, bajo los conceptos sin esencia de igual, fraternidad y libertad, en la que toda apuesta que no está afincada en la experiencia físico-positiva de la razón instrumental, queda fuera de lo técnicamente posible, la experiencia humana queda reducida a la expresión de un aparato burocrático de diversión, confort y distracción, en la cual el esclavo comparte su condición de sujeción a partir de limitar su existencia, su naturaleza ontológica se convierte en vivencia medible, regulable y gobernable, por un sistema que controla casi todo. Es en el fondo, una falta ontológica del sujeto, ya que como dice Catherine Chaliel (2002, p. 7): “la crisis del sujeto, abierta por la suspicacia moderna ante la metafísica, hace que el hombre pierda toda certeza de su ser”.

Se ha perdido la certeza metafísica. Ahora, bajo la miseria existencial de una racionalidad extrema, los sujetos historizados hasta el máximo, buscan la expresión de una cierta nostalgia, que se expresa en esta sociedad secular que los constriñe. Se asume, entonces, una búsqueda profunda del ser, acudir a su recuperación, para que así, aquello que se ha negado, la posibilidad lógico-simbólica sentiente del ser humano, no sea relegada, de nuevo, al gabinete arqueológico de la humanidad.

Aspectos didácticos

Dice Aristóteles en su *Política* (1988, pág. 197): “Todas las ciencias y todas las artes exigen, si han de dar buenos resultados, nociones previas y hábitos previos. Lo mismo sucede con el ejercicio de la virtud.” Si en general, se entiende que una virtud se ejercita, esto nos lleva a identificar que entonces el medio (virtud) que nos conducen a la felicidad, en los términos descritos al principio de este trabajo, pueden ser ejercitados (enseñados-practicados). En este mismo sentido, dice Aristóteles (1988, pág. 188): “en lo que respecta a la vida buena serían principalmente justificadas la educación y la virtud”. La educación en relación a la felicidad, estaría relacionada con la ejercitación de hábitos y costumbres; el ser humano es un ser de hábitos. La felicidad no es un estado alcanzable, es, en todo caso, expresión ontológica. La educación, por tanto, siguiendo esta fórmula, estaría llamada a fortalecer aspectos que son intrínsecos en los seres humanos. El aprendizaje es una de las regiones más significativas de los seres humanos; pero, si no se tiene un andamiaje previo, la expresión ontológica referida a nuestra posibilidad intelectual no encontraría una manifestación plena. Sería, en todo caso, la expresión de una privación. De esta forma, los elementos didácticos de la educación para la felicidad están vinculados a la puesta en marcha de hábitos de formación.

Los hábitos son el preliminar a todo conocimiento. Se trata de colocar las piedras que darán forma a la casa en que habitará la expresión ontológica de la felicidad. Si entendemos que la felicidad no es otra cosa que ser, entonces, esta educación está dirigida hacia esa finalidad. Ser, desde la perspectiva aristotélica, no conlleva el simple movimiento, no se trata de la existencia en su manifestación sin más; ser, es ser intencionado. Por tal, la educación, por medio de las estructuras formativas de los hábitos es la que posibilita una ruta hacia la felicidad. Misma que se entiende como una existencia con intención. Obrar, es acción con sentido. De esta forma, los hábitos son la base que antecede a toda expresión ontológica de la felicidad.

Cierre

Se colocan estas notas preliminares como un posible punto de referencia. Si hemos de creer a Theodor Adorno y Max Horkheimer (1998), hay una franca apuesta por negar al hombre antiguo desde la ilustración, misma que inicia desde el racionalismo científico del renacimiento, hasta la industrialización del confort capitalista, que establece un rompimiento con cualquier expresión metafísica, en la cual los pilares del ser fueron derrocados. Sin embargo, el ser humano tiene una cierta nostalgia del absoluto (Steiner, 2001). Su búsqueda de sentido lo lleva hacia experiencias cada vez más extravagantes. Las expresiones extremas de las religiones monoteístas (cristianismo, judaísmo e islamismo); la pornografía burocrática anglosajona; las prácticas religiosas de carácter económico traídas de oriente (budismo, taoísmo, meditación, artes marciales); la búsqueda de agrupaciones agrarias (ciertas utopías cooperativistas como los menonitas o los kibutz judíos); en fin, las expresiones lógico-simbólicas sentientes del ser humano pugnan por salir. La educación de la felicidad es la educación de la naturaleza ontológica del ser humano en su amplitud. Se trata de acudir al ser en toda su expresión: vivir, actuar, saber, en suma, estar en el mundo. Posibilitar ese apetito humano por vivir es la finalidad que atraviesa toda la educación.



Referencias

- Adorno, T.; Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Aristóteles (1988). *Ética nicomáquea*. España: Gredos.
- _____. (1988). *Política*. España: Gredos.
- _____. (2016). *Ética nicomáquea*. México: Porrúa.
- _____. (2016). *Política*. México: Porrúa.
- _____. (2012). *Ética nicomáquea*. México: UNAM.
- Alvira, T., et. al. (2001). *Metafísica*. España: Universidad de Navarra.

- Calasso, R. (2017). *La actualidad innombrable*. España: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1987). Transformación social y creación cultural. *Vuelta*. (127), 12-19.
- Chalier, C. (2001). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. España: Caparrós.
- Dilthey, W. (1978). *El mundo histórico*. México: FCE.
- Grauer, S. (2014). *Happiness as a measurable educational outcome*. Recuperado: 24 de abril de 2021.
<https://www.smartbrief.com/original/2014/01/happiness-measurable-educational-outcome#.UtXmZRzhz4.scoopit>
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- González Casanova, P. (2007). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Lezama Lima, J. (1953). Las imágenes posibles. *Analecta del reloj*. La Habana: Orígenes.
- Lipovetsky, G. (2004). *El imperio de lo efímero*. España: Anagrama.
- _____. (2006). *La era del vacío*. España: Anagrama.
- Negri, A. (2003). *Job: la fuerza del esclavo*. España: Paidós.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. España: Tusquets.
- Nuño, J. (1988). *El pensamiento de Platón*. México: FCE.
- Touraine, A. (2002). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.
- Solares, B. (2008). *La aventura logomítica o la gramática de la esperanza. Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: UNAM.
- Stein, E. (2017). *La estructura de la persona humana*. España: BAC.
- Steiner, G. (2001). *Nostalgia del absoluto*. España: Siruela.
- Zubiri, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. España: Tecnos.

Artículo recibido:

15 de enero de 2021

Dictaminado:

17 de abril de 2021

Aceptado:

26 de mayo de 2021

DOSSIER



Sobre la enseñanza de la filosofía,
por Agustín Yáñez



Edición de Héctor Aparicio

Nota editorial

El ensayo que presentamos reeditado apareció por primera vez en el periódico *El Nacional* el día 24 de septiembre de 1939 con el título “Sobre la enseñanza de la filosofía” bajo la firma de Agustín Yáñez. El texto ya había aparecido tres años antes, pero como parte de otro ensayo más extenso: “Humanismo y filosofía en México”. Este último Yáñez lo había publicado en la revista *Universidad. Mensual de Cultura Popular* en julio de 1936. Ahora bien, ¿por qué es relevante el ensayo que habla de la enseñanza de la filosofía?, ¿vale la pena leerlo independientemente del primer texto del cual formó parte?, ¿cuál fue el motivo de Yáñez para editarlo por separado? Respondamos a estas cuestiones.

Para la década del treinta Yáñez era Licenciado en Derecho. Había cursado ya una carrera y, desde luego, un bachillerato. En esa misma década empezó a estudiar la Maestría Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional. Fueron tres años los que cursó, de 1932 a 1935, porque así lo marcaba el plan de estudios de 1931 de la Facultad publicado en los números 5 y 6 de la revista *Universidad de México*.¹ Yáñez tuvo como maestros a Samuel Ramos, a Antonio Caso, seguramente a Adalberto García de Mendoza, entre otros. Se graduó muchos años después de terminar los créditos de las materias: el 5 de diciembre 1951. En la defensa de su examen estuvieron el mismo Ramos, José Gaos, Eduardo García Máynez, Julio Jiménez Rueda y Edmundo O’Gorman, como lo registra Juan Hernández Luna en las “Noticias de la Facultad de Filosofía y Letras”, de los números 43 y 44 de la revista *Filosofía y Letras* de 1951. El jalisciense presentó como tesis una biografía titulada *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra* que se había publicado desde 1950 por el Centro de Estudios Filosóficos. El jurado referido lo aprobaría con la distinción *magna cum laude*.

Aunado a esto Yáñez tenía experiencia como docente en distintas instituciones educativas. Trabajó tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional. Desde antes de mudarse a la Ciudad de México ya había sido docente en varias escuelas y a partir de 1929

¹ En la Facultad de Filosofía y Letras las carreras se implementaron en la década de los sesenta durante la gestión de Francisco Larroyo como rector. En aquel periodo se crearon formalmente las licenciaturas como tales, entre ellas la de Filosofía. Véase Libertad Menéndez (1996: 224, 348-393).

dirigió, junto con otros escritores, la revista *Bandera de provincias* donde, además de publicar breves ensayos, también difundía textos filosóficos de los pensadores europeos (Rangel Guerra, 1969). De este modo, el pequeño ensayo es un testimonio de la experiencia del escritor jalisciense en el rubro pedagógico y en el filosófico, a pesar del lenguaje impersonal en el que está expresado. Puede ser leído, entonces, como doble registro: por un lado, el de la vivencia de Yáñez como alumno (por ejemplo, cuando habla de las corrientes de pensamiento que aprenden los estudiantes, algunas de las cuales el jalisciense las trató en diversos escritos); por otro, el de la descripción de la enseñanza de la filosofía en la década del treinta desde la crítica docente. Así, son señaladas las deficiencias de la educación filosófica, al igual que las virtudes de una buena formación.

Pero ¿cuál es la etapa educativa sobre la que reflexiona Yáñez? La misma que él vivió: la formación superior. La invectiva se dirige tanto al seminario que acriticamente reproduce las doctrinas religiosas y crea un conocimiento huero, como a la libertad de cátedra de algunos institutos los cuales por medio de sus profesores aportan un amplio panorama filosófico, pero desordenando y confuso para los profanos en filosofía. No obstante, Yáñez nos dice cómo se remedian tales defectos: el vivir la filosofía. Es la vivencia de los problemas e interrogantes que implica la filosofía lo que hace a uno ser filósofo. El jalisciense enfatiza la apropiación de los problemas para ser un buen discípulo de la filosofía. Y con este remate podemos señalar que este ensayo vale la pena por sí mismo. A diferencia de “Humanismo y filosofía en México” donde eran la Universidad y los alumnos de la Facultad de Filosofía los que remendarían aquellos males de la educación filosófica, en este otro ensayo el final cambia y la responsabilidad recae en uno mismo. Es seguro que Yáñez, después de tres años, a saber, del 36 al 39, sintiera que la labor universitaria no era, en última instancia, lo que hacía al filósofo. De cualquier forma, no está demás decir lo que permanece en el pensamiento de Yáñez durante esos años: el humanismo y el resentimiento². En el primero –la transmisión de los valores positivos y la consideración del otro– ve la solución del segundo –la incapacidad de superar los sentimientos negativos y que, como mexicanos, nos hacen creer que somos inferiores–. Con todo esto, el escritor

² Es interesante notar que un mes después de publicar este ensayo que ahora editamos Yáñez sacó otro ensayo en el mismo *El Nacional* titulado “El resentimiento en México”.

jalisciense se vuelve un antecedente que inició esa tendencia de pensamiento que ha llegado hasta nuestros días como humanismo mexicano (Aparicio, 2019).

Para finalizar cabe mencionar sobre la edición. Hemos cotejado la versión que fue publicada en el periódico *El Nacional* y la parte que está en el otro ensayo sobre el humanismo. Así, hemos añadido notas al texto el cual no tenía ninguna. También se han corregido erratas. Agradecemos a los herederos de Agustín Yáñez, especialmente a su hijo Gabriel Yáñez, el permitirnos reeditar el ensayo. Dejemos hablar a Yáñez.



SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA^{3, 4}

La enseñanza de la filosofía en las escuelas de México ha adolecido de inveterados defectos: o se trata de imposiciones sistemáticas absolutamente cerradas, o de un caos de ideas contradictorias, con solución de continuidad, abstrusas y frívolas, intensamente eclécticas.⁵

El primero es el sistema de enseñanza adoptado en los seminarios eclesiásticos, patrón y única filosofía escolar durante muchos años; allí el pensamiento ajeno a la escolástica se trata fragmentariamente, según va conviniendo a la demostración y apologética de las tesis propias; las discusiones se entablan sobre prejuicios, sin que las doctrinas y los pensadores adversos sean objeto previo de exposición desinteresada; exposición y crítica se revuelven implacablemente y, por lo común, la crítica precede a la exposición mutilada de los heterodoxos. (Véanse, entre otras muchas, las alegaciones en pro, del Obispo de Michoacán, don Clemente de Jesús Munguía, en la “primera serie” de sus *Obras Diversas*, y del Obispo de León, don Emeterio Valverde y Téllez, en sus *Apuntaciones Históricas sobre la Filosofía en México y Crítica Filosófica*; en contra, pueden consultarse *La Filosofía en la Nueva España, o sea Disertación sobre el atraso de la Nueva España en las Ciencias Filosóficas, precedida de dos documentos*. Escrita en Lagos, por Agustín Rivera... 1885, y el *Ensayo Histórico de las Revoluciones de México*, por Lorenzo de Zavala, tomo II, Cap. 9).⁶

El segundo sistema, que por lo común es el adoptado en las instituciones oficiales y laicas, añade a los defectos señalados antes, el de sus constantes

³ En *El Nacional* el día 24 de septiembre de 1939, p. 5.

⁴ La viñeta que ilustra la presente edición, misma que corona el título del texto, es un detalle perteneciente a una de las ilustraciones de la primera edición de *Al filo del agua* (Porrúa, 1947), las cuales fueron elaboradas por el grabador Julio Prieto (n. del e.).

⁵ Las tres primeras líneas con las que inicia el ensayo son iguales a la parte que viene incluida en “Humanismo y filosofía en México”. Lo único que cambia es que ahí se habla de “disciplinas filosóficas”.

⁶ Sobre Jesús de Munguía y Valverde Téllez véase Sanabria y Beuchot (1994, 129-150); sobre Rivera véase el libro de Hernández Luna (1959).

fluctuaciones y modificaciones, porque está siempre atento a las fluctuaciones y modificaciones del orden político que demanda la bandera de un criterio filosófico; en el lapso de la carrera de un estudiante, los planes y programas de estudio se modifican innumerables veces, de acuerdo con las exigencias políticas o simplemente por el gusto, o capricho, o vanidad de los dirigentes escolares; resulta raro que el primer acto de una autoridad docente, que en México se muda por lo menos anualmente, o antes si hay oportunidad, no sea el cambio de planes o programas; así un estudiante que comenzó a orientarse por el camino de un agudo psicologismo⁷, a mitad de sus estudios, sin transición ni juicio suficiente, se enreda en las mallas de una nueva posición filosófica.

Otra circunstancia agrava el daño de esta inestabilidad, a saber: el carácter episódico, discontinuo, de las enseñanzas filosóficas, tanto por lo que se refiere a la materia y temas, como en lo relativo a los métodos empleados. Cuando por ventura algún instituto escapa a la heteronomía política, quédale el resabio, el resabio de la discontinuidad en el conjunto de las disciplinas filosóficas que profesa.

Este aspecto de la cuestión se complica con un malentendido de la libertad de cátedra; esto es, la ilimitación, casi absoluta, en que se deja a los profesores, aun para determinar las grandes líneas de sus programas y el método de la enseñanza, que al final resulta anárquica; en esta cátedra de psicología el alumno presenta el episodio de la negación del alma y la apoteosis del determinismo; más tarde, en la clase de ética, el alma goza de plena salud y el libre albedrío desempeña el papel de mayor importancia en los destinos del hombre; en aquella clase, la psicología es la clave del edificio filosófico; y luego, en esta otra clase de lógica, un secuaz de Husserl sostiene la memorable batida contra la intromisión psicologista y restaura el ordenamiento escolástico de las disciplinas filosóficas;⁸ en este curso de ética se examina con detenimiento el episodio de la libertad, o del utilitarismo, pero sin

⁷ Es destacable la referencia al psicologismo porque Yáñez publicó dos ensayos sobre el tema: “Estudio y clasificación de neurosis en tres sujetos pacientes” en junio de 1932 y “La actualidad de la psicología experimental” en febrero de 1933, ambos en *Crisol. Revista de crítica*. También hay que recordar que para la década del treinta los estudios en filosofía en la Universidad Nacional incluían también materias de psicología.

⁸ Yáñez también reflexionó sobre temas de fenomenología. Prueba de ello es el ensayo que escribió sobre la intencionalidad en 1933 publicado también en la revista *Crisol*. Recientemente se ha reeditado (Yáñez, 2020). Además, las ideas que planteó sobre humanismo y resentimiento estaban basadas en la filosofía fenomenológica de Max Scheler. El jalisciense, pues, tuvo un acercamiento importante a esta tendencia del pensamiento alemán.

resolver todos los cabos, sin contraer el compromiso de una posición personal, o aun recayendo en la conjuración del silencio contra las objeciones adversas a las ideas expuestas, se salta al estudio de otros temas, cuya conexión con el anterior no aparece clara a los alumnos; para salvar los inconvenientes apuntados, este maestro organiza un estudio total, panorámico, donde el discípulo aprenda el cruzadísimo mapa del pensamiento filosófico y sepa atenerse a esta orientación de conjunto cuando oiga tesis contradictorias; pero las proporciones que de ordinario tienen estos estudios dentro de la economía general de los Institutos, dificulta la realización favorable de la línea de sucesión sistemática de una idea, y estos cursos sufren el deplorable destino de casi todos los cursos sintéticos en las escuelas nuestras: se quedan a medio desarrollar, o se reducen a una retahíla, sin sentido, de nombres, y a una confusión de ideas disímiles e incomprensibles.

Por otra parte, la falta de estudios preparatorios sistemáticos, de carácter sintético, pero completos, hace de todo punto inútiles y aun perjudiciales, los cursos monográficos que se sustentan en las escuelas superiores, porque carecen de estructura fundamental sobre qué cimentarse.

La raíz de estas circunstancias tiene arraigo profundo, como que procede de que, a su vez, los actuales profesores fueron víctimas de aquella desorganización; la diversa procedencia espiritual, y en muchos casos el autodidactismo aceptado como un recurso heroico contra las antítesis circundantes prolongan, sobre el presente, los yerros del pasado.

Lo importante en la enseñanza de la filosofía, es que el alumno entienda los problemas que constituyen aquella disciplina, independientemente de las soluciones relativas; Manuel García Morente, en un libro diáfano, ejemplarmente didáctico, intitulado *Lecciones preliminares de Filosofía*, ha dicho con exactitud lo que debe ser el estudio de esta disciplina: “más que ninguna otra necesita ser vivida; vivencia significa lo que tenemos realmente en nuestro ser psíquico; lo que real y verdaderamente estamos sintiendo, teniendo, en la plenitud de la palabra "tener"; ponerse realmente en presencia del objeto, esto es: vivirlo, vivir con él; tenerlo propia y realmente en la vida; no el concepto que lo sustituya; no la fotografía que lo sustituya; no el plano, no el esquema, sino él mismo; para vivir la filosofía es indispensable entrar en ella como se entra en una selva: entrar en ella a explorarla; la disposición de ánimo para filosofar debe consistir esencialmente en percibir y sentir por donde quiera, en el mundo de la realidad sensible, como en el mundo de los objetos ideales, problemas, misterios; aquel para quien todo resulta muy natural, para quien todo resulta muy fácil de entender, para quien todo resulta muy obvio,

ese no podrá nunca ser filósofo. Y resumiendo esta disposición, podremos definirla ahora, ya de un modo conceptual, como la capacidad de problematizarlo todo, de convertirlo todo en problema”.⁹



Referencias

- Hernández Luna, Juan. (1959). *Dos ideas sobre la filosofía en la Nueva España*. México: FFyL. UNAM.
- Menéndez, Libertad. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1910-1994*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rangel Guerra, Alfonso. (1969). *Agustín Yáñez*. México: Empresas Editoriales.
- Sanabria, José Rubén y Beuchot, Mauricio. (1994). *Historia de la filosofía cristiana en México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Yáñez, Agustín. (2020). Intencionalidad. *Acta Mexicana de Fenomenología. Revista de Investigación filosófica y científica*, (5), 365-380.

⁹ Este último párrafo cambia en el ensayo “Humanismo y filosofía en México”. En él se habla de la labor de los universitarios en el ámbito educativo mexicano. Aquí se cierra con esta cita de García Morente que es retomada de la “Lección I” y de la “Lección II” del libro aludido. El cambio del final del ensayo seguramente se debe a la posición de Yáñez frente a una responsabilidad del individuo ante la disciplina filosófica.

CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

La *Revista Diversa. Escritos Pedagógicos*, para la publicación de artículos científicos en el campo de las ciencias sociales con énfasis en educación, considera los siguientes lineamientos normativos que deberán ser considerados para la edición.

- Los artículos deben ser resultado de trabajos de investigación inéditos, sin haberse enviado a publicación previa en otros medios impresos y electrónicos.
- En los trabajos se permite hasta tres (3) autores por artículo científico. Los artículos deben tener una extensión entre un mínimo de 8.000 y 15.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas que amplíen las discusiones y reflexiones.
- Los textos deben estar escritos en tercera persona con el fin de cumplir criterios de orden lingüísticos.
- El título no debe exceder 10 palabras y 15 en el subtítulo. El Resumen debe contener un mínimo de 150 y máximo 200 palabras. Se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias y abreviaturas. Las palabras clave: incluir de tres (3) hasta cinco (5) palabras clave tomadas del tesoro de la Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp>. El título del artículo, el resumen y las palabras clave deben traducirse al idioma inglés.
- Como parte de las exigencias editoriales de la Revista se considera que la estructura de los artículos de investigación científica deber contener: introducción, marco teórico conceptual, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. Los artículos que sean enviados y sometidos a consideración académica deberán presentarse en formato Word, letra Times New Roman número 12 puntos, tamaño carta, espaciado superior e inferior 2.5 y margen izquierdo 3 y derecho 2.5, interlineado de 1.5 puntos y escritos a

una sola columna. Las citas y referencias deben seguir las normas APA (6ª Edición). Se recomienda que si el artículo incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la evaluación y edición del artículo.

- En los artículos se recomienda que los pies de página que se utilicen para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto deben ser importantes y que enriquezcan las ideas centrales y contenidos del texto. Se transcriben en Times New Roman de 12 puntos. Las referencias que se empleen en el artículo se ubican al final del documento y se recomienda que sea en orden alfabético y solo se colocan las citadas al interior del artículo. Se transcriben en letras Times New Román del número 12 puntos e interlineado 1/2.
- El Envío del artículo. Los artículos que los investigadores sometan a evaluación en la *Revista Diversa. Escritos Pedagógicos* deberá enviarse a la dirección electrónica revistaupn071@gmail.com indicando en el asunto la sección a la que pertenece. Al postular el artículo debe anexarse, en un archivo aparte, la ficha de autor: nombre completo, institución que lo legitima, correo electrónico, última aportación científica y línea de investigación científica que desarrolla.



ILUSTRACIÓN DE PORTADA

Tejiendo el futuro (detalle)

Autora: Clere López.

Técnica y soporte: Acrílico sobre tela.

Medidas: 130 x 80 cm.

Año de producción: 2021.

Colección del Centro Estatal de Lenguas,

Arte y Literatura Indígenas (Celali)

Conecultura-Chiapas

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Mtra. Rosa Aidé Domínguez Ochoa
Secretaria de Educación en Chiapas

Dr. José Bastiani Gómez
Director de la Unidad 071 UPN Chiapas

Lic. Carlos Ramos Blanco
Subdirector Académico
Unidad 071 UPN Chiapas

Mtro. Manuel Delfino Gómez Jiménez
Coordinador General de Posgrado
Unidad 071 UPN Chiapas