

Problemas educativos actuales

MARTHA VALADEZ HUÍZAR
COORDINADORA



Universidad de Guadalajara



Problemas educativos actuales

Problemas educativos actuales

MARTHA VALADEZ HUÍZAR
COORDINADORA

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue sometida a dictamen a doble ciego
por pares académicos



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Primera edición, 2021

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
CP 44260
Alcalde Barranquitas
Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-571-105-8

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Índice

Introducción	
MARTHA VALADEZ HUÍZAR	9
Juventud y escuela: Factores psicosociales relacionados con la motivación de los jóvenes para permanecer o abandonar los estudios de nivel superior	
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS	17
MARIO ALBERTO MORALES MARTÍNEZ	
JORGE IGNACIO ROSAS	
Prácticas educativas inclusivas: articulación de las experiencias pedagógicas con estudiantes sordos	
MYRNA CAROLINA HUERTA VEGA	43
Reflexiones sobre la formación docente en el nivel medio superior.	
YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE	61
JOSÉ LUIS DUEÑAS GARCÍA	
Flexibilidad curricular y cursos optativos en la formación normalista. Avances y desafíos.	
ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA	85
RICARDO CERVANTES RUBIO	

Reflexiones e interlocuciones que aportan a la formación para la investigación en educación.	
JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ	121
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO	
Propuesta para desarrollar el cultivo de la filosofía en los adolescentes de hoy.	
ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE	157
JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO	
Acerca de los autores y coordinadora.	175

Introducción

La elaboración de un libro tiene su propia historia, gestada desde el momento de la primera idea en la que todos van dando forma al producto final. En este proceso, desde las primeras discusiones sobre el tema, se va generando un compromiso personal de cómo plasmar la mirada individual para reconvertirla en una grupal. Aquí, la disposición para desarrollar actitudes como la negociación, la escucha para entender el punto de vista del otro, la flexibilidad para ampliar la perspectiva de lo educativo, por ejemplo, ya en sí mismo refleja un problema educativo actual. Desde esta perspectiva, lograr la publicación de un libro significa, de alguna manera, haber emprendido el camino para enfrentar dicha problemática y sortear las dificultades surgidas cuando se asume el cumplimiento del compromiso en dos sentidos, con el grupo de trabajo con quien se construye el proyecto y el proyecto mismo, el libro.

La travesía de este texto, como uno más de los proyectos en que los académicos participamos, representa la extensión de uno mismo con los otros, alumnos, colegas, o administrativos de la educación, entre otros, por lo que el compromiso puede permanecer vivo o morir en el camino por distintas situaciones personales, grupales e incluso institucionales que derivan en el abandono del proyecto. Como sujetos de la educación partícipes de este escenario, se advierten otras problemáticas alrededor del tema de las relaciones humanas como

una cuestión prioritaria de atender en las instituciones educativas para sensibilizarse con el malestar docente, con la falta de interés en los contenidos escolares, el desánimo de la juventud ante las dificultades para visualizar un proyecto de vida en el futuro y también ante la inclusión educativa, por mencionar sólo algunas.

En cualquier caso, los autores de este libro desvelan, desde la diversidad de sus miradas teóricas y metodológicas, situaciones relacionadas con el desarrollo humano, al percibir el agrandamiento de la distancia entre las necesidades de los sujetos de la educación y la realidad educativa experimentada cotidianamente. Distancia entre las reformas educativas y las circunstancias particulares de los centros escolares, entre la normatividad institucional y las políticas educativas con las carencias formativas de los docentes y entre las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes de los distintos niveles educativos. Los trabajos aquí expuestos representan sólo una parte del universo de estudio de los problemas educativos actuales, aún así, es posible identificar una noción acerca de que su atención incluye necesariamente las relaciones humanas. Ejemplo de esta situación es la pandemia que actualmente se vive en el mundo, provocando el cierre de los centros educativos y que revelará otros problemas cognitivos y emocionales derivados de la contingencia sanitaria que afectará el aprendizaje de los alumnos. Uno de ellos, inminente, el uso de las tecnologías y la carencia de dispositivos de profesores y estudiantes para las clases en línea. El efecto de este problema a largo y corto plazo será motivo de la investigación educativa futura.

El título de este libro solo encauza las distintas posturas de los autores para discutir sus preocupaciones y compartir los resultados de sus investigaciones e intervenciones educativas, con el propósito de reflexionar junto con el lector, sobre algunos temas en los que cada uno ha configurado, enfoques teóricos, propuestas metodológicas, análisis críticos o nuevas líneas de investigación que, aunque no agotan el tema de las problemáticas educativas son temas presentes.

En el primer capítulo, se analiza la situación actual de los jóvenes, particularmente la relación entre la juventud y escuela. José de la Cruz Torres Frías, Mario Alberto Morales Martínez y Jorge Ignacio Rosas, en su trabajo intitulado *Juventud y escuela: Factores psicosociales para permanecer o abandonar los estudios del nivel medio superior*, dirigen su atención a los factores psicosociales que afectan las motivaciones de algunos jóvenes para quedarse o renunciar a los estudios de la educación media superior. Exponen el desarrollo de un marco analítico para develar tanto el significado del término juventud, que en sí mismo representa una discusión conceptual, como también las diversas motivaciones de los jóvenes vistas desde sus diferentes contextos, clase social, zona geográfica, estilos de vida, situación social, género etc. Asimismo, revisan el impacto de las diversas variables personales que influyen en elaboración de expectativas que surgen al valorar el desenlace posible de dejar o continuar sus estudios. Derivado de este marco explicativo que facilita la exploración de la multiplicidad de factores intervinientes para el entendimiento de la relación de los jóvenes con la escuela, los autores plantean hipótesis a trabajar para futuros trabajos de investigación y diseñan caminos metodológicos para esclarecer las bases que sostienen la permanencia de los jóvenes en la escuela. Las reflexiones aquí expuestas permiten delinear el desarrollo de prometedoras líneas de investigación que amplíen la perspectiva de su estudio.

Garantizar el acceso a la educación es un tema de discusión constante. Entre las barreras y obstáculos que dificultan el cumplimiento de este derecho como ciudadanos se encuentran la inclusión educativa. Tema controversial que Mirna Carolina Huerta Vega analiza particularmente con la situación de estudiantes sordos que asisten a una escuela secundaria. En su trabajo titulado *Prácticas inclusivas: articulación de las experiencias pedagógicas con estudiantes sordos* se enfoca en las desigualdades y necesidades educativas de estos alumnos, sin embargo no pretende adentrarse en las implicaciones adheridas al concepto de la educación inclusiva. Su propósito es revisar algunos asun-

tos vinculados con la intervención educativa con la idea de sugerir algunas prácticas educativas en un entorno de inclusión. Desde esta óptica, la autora expone la situación particular de la comunidad sorda desde una perspectiva sociocultural y sus indicadores de inclusión. Después muestra la metodología y comparte algunos resultados de su experiencia de la intervención realizada. Entre ellos, la detección de elementos distintivos de la educación de los sordos, así como las barreras físicas y sociales instituidas por una sociedad excluyente y los elementos que complican la inclusión social de las personas sordas. Finalmente expone algunas recomendaciones para la necesaria sensibilización de la comunidad educativa para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación y trato de estos alumnos así como agudizar la mirada de la desigualdad social en la que vivimos.

La naturaleza misma de los procesos educativos encamina hacia el campo de investigación de los profesores, que ha sido extenso en las múltiples líneas de investigación en los diferentes niveles educativos. Temas como las creencias epistemológicas en la formación de profesores, las interacciones entre profesor y alumno, los estudios cualitativos que nos sensibilizan al conocer las vivencias personales al frente de contextos adversos para realizar su práctica docente y los factores psicosociales asociados a la evaluación docente, entre otros, muestran las dificultades y retos educativos que afrontan no solo en los espacios de enseñanza y aprendizaje de su práctica profesional cotidiana, sino también en los momentos de responderá a políticas y reformas educativas que implican fuertes desafíos a la altura de las necesidades de los profesores para encararlos, que no siempre son resueltas. En este contexto, en el trabajo de Yolanda Gonzales de la Torre y José Luis Dueñas *Reflexiones sobre la formación docente en el nivel medio superior* plantean serios cuestionamientos sobre la distancia entre las reformas educativas y la situación real de los profesores, misma que refleja un hueco en la exploración educativa para conocer su situación personal y sus necesidades académicas, emocionales y administrativas por mencionar sólo algunas. Ellos se proponen acercarnos a

esta realidad docente, discutiendo la problemática presente del nivel medio superior, revisando particularmente las políticas y programas de formación docente desencadenadas de la reforma educativa del actual gobierno, con la idea de contribuir a las reflexiones sobre algunas problemáticas tales como, si la capacitación ofrecida impacta a la práctica docente, si cubre sus necesidades específicas y las del centro educativos, qué habilidades y conocimientos han desarrollado los docentes en los diversos programas de formación docente y las responsabilidades administrativas generado en esta reforma educativa. El tema que entra en esta discusión sin lugar a dudas es el de la evaluación educativa, que va de la mano con las políticas educativas y los programas de formación docente.

Siguiendo en esta misma tónica sobre la formación docente encontramos en la educación superior otro importante asunto, la formación de los normalistas. Adriana Piedad García y Ricardo Cervantes describen en el capítulo titulado *Flexibilidad curricular y cursos optativos en la formación normalista. Avances y desafíos*, el proceso de flexibilidad curricular que se implanta en los estudios de formación de maestros normalistas. Bajo una perspectiva de la recuperación de la experiencia docente enfocada en la aplicación de un curso optativo en una escuela normalista, los autores señalan las dificultades administrativas y académicas que se enfrentan, al igual que los procedimientos específicos para enfrentarlas. En este texto, los autores contextualizan históricamente la formación docente en las normales para mostrar cómo ha sido el avance y desafíos de la implementación de estos cursos optativos. Se hace una revisión del significado conceptual de flexibilidad institucional curricular y académica en el pregrado observando los beneficios profesionales de este encuadre, como es el fomento a la autonomía del aprendizaje, que favorece el desarrollo de una actitud emprendedora y creativa. Posteriormente, dichos conceptos se aplican en el caso particular de la implementación de un curso optativo, documentando tanto las áreas de cambio y flexibilidad como también las áreas en que se dificulta alcanzar una estructura

flexible desde una perspectiva centrada en el alumno y la atención de las necesidades diferenciadas de los estudiantes. La aportación de este texto es la descripción detallada de una experiencia particular para incorporar la maleabilidad dentro de los límites de una estructura institucional, curricular y académica que pueden ser de utilidad para otros actores educativos interesados en el tema de la flexibilización educativa.

En el capítulo titulado *Mediaciones que aportan a la formación para la investigación en educación*, José Antonio Ramírez y María Guadalupe Moreno exponen la problemática actual que priva en la formación para investigación, en relación con la complejidad del abordaje del objeto de estudio, desde su construcción a su observación empírica en el contexto particular de investigación. A partir de la experiencia como investigadores y como docentes en la formación de investigadores educativos, plantean cuatro cuestionamientos que guían la elaboración de este texto: la diversidad de paradigmas que pueden reflejar enfoques crípticos que pueden tomarse como publicaciones científicas; la percepción de las metodologías cuantitativas y cualitativas como enfoques confrontados en lugar desde una postura reflexiva ontológica–epistemológica integradora; el sesgo disciplinar del docente o director de tesis que puede predominar y desvanecer el campo de especialización educativa; sumado a lo anterior, el último cuestionamiento gira alrededor de las situaciones específicas institucionales, de docencia y de los directores de tesis que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La forma de exposición y revisión se realiza mediante la interlocución de ambos autores, destacando temas involucrados como la interdisciplinariedad, o la distinción entre la educación, la pedagogía y la didáctica desde un enfoque epistemológico, entre otros. El ejercicio de plasmar en un texto las problemáticas derivadas desde la propia experiencia en la investigación educativa y la formación para la investigación es de gran valía para ampliar la discusión sobre las problemáticas abordada.

Finalmente, este libro cierra con el capítulo, intitulado *Propuesta para desarrollar el cultivo de la filosofía en los adolescentes de hoy*, de Ana Cecilia Valencia y José María Nava resulta beneficioso, en cuanto escudriña en el *ethos* dialógico de la educación. Los autores llaman a recentrar el desarrollo del pensamiento crítico que permita a los adolescentes examinar de manera reflexiva los problemas que encaran en su vida, al igual que sus propias creencias, y advertir la multiplicidad de perspectivas posibles en el abordaje de cualquier fenómeno o situación. En este texto se destaca la responsabilidad que tenemos los educadores en practicar en el hacer cotidiano una educación humanista y con este fin se avanza una propuesta para desplegar un *ejercicio filosofante* en las aulas.

La percepción creativa de los problemas necesariamente contempla en sus posibles soluciones a quienes lo enfrentan cotidianamente, de lo contrarios sólo se generaran alternativas reproductivas que limitan al limita tratar con las raíces de la problemática educativa actual que en gran parte pertenecen al pasado. En la actualidad, es mayor la preocupación por la ejecución de la normatividad institucional y la obtención de las “evidencias” de su cumplimiento, que el interés por conocer los problemas que lo impiden o las formas que enfrentan los centros educativos para su integración y socialización. La complejidad de esta situación nos orienta no sólo a la generación de nuevas herramientas teóricas y metodológicas, sino a su aplicación para tratar los viejos problemas educativos con una visión renovada para repensar, en principio, la apreciación del problema educativo desde nuestra experiencia personal e institucional, fomentando una recapitulación analítica y práctica de los dilemas que nos atañen en la actualidad. Aquí se inscribe la aportación de este libro, en la exposición de diferentes trabajos producto de cavilaciones cristalizadas desde las preocupaciones, desavenencias e inquietudes del trabajo académico, realizadas con el deseo ser compartidas con los interesados en los procesos y problemas educativos.

Esperamos que los lectores se sientan acompañados por los autores en el proceso de la lectura de este libro. Lograr un acercamiento empático para compartir y ampliar las percepciones acerca de los desafíos educativos expuestos, permitiría el acercamiento y comprensión compartida de las diversas experiencias, conocimientos y propuestas, construidas desde distintos ámbitos y visiones de lo educativo.

MARTHA VALADEZ
Febrero de 2020

Juventud y escuela: Factores psicosociales relacionados con la motivación de los jóvenes para permanecer o abandonar los estudios de nivel superior

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS
MARIO ALBERTO MORALES MARTÍNEZ
JORGE IGNACIO ROSAS

Resumen

En este capítulo, se aborda la relación entre juventud y escuela como objeto de conocimiento. Se plantea su complejidad vinculándola con algunas dimensiones involucradas y se profundiza, en tanto foco de la discusión, en los factores psicosociales relacionados con la motivación de los jóvenes para permanecer en los estudios de nivel superior o abandonarlos. El basamento teórico que se provee enfatiza, junto con la base social y las identidades sociales, el interés por el impacto de variables personales como la edad y el sexo en la negociación de las metas educativas, las expectativas y la evaluación de las consecuencias de atender la continuación o no de los estudios. A partir de este esquema, las principales hipótesis formuladas afirman que los componentes de la base social y la identificación social, moldean las aspiraciones y expectativas que desarrollan los jóvenes para permanecer o no en la escuela. Con base en ese marco analítico, se plantean al menos tres formas de aproximarse a su estudio: 1) *estructural*, que se ocupa principalmente de la base social de los jóvenes; 2) *centrada en el nexo* entre la base social y el desarrollo de las identidades sociales de los jóvenes, y 3) *los factores personales*, los que posibilitan la identificación de los jóvenes con determinados grupos sociales y de pares. Al final, se delinean algunas estrategias de investigación que habrían de seguirse.

Los autores de este capítulo integramos el cuerpo académico “Educación, ciencia y sociedad” de la Universidad de Guadalajara, institución donde realizamos de manera cotidiana actividades de docencia e investigación en el contexto de educación superior y posgrado. Si bien cada uno cultiva temas específicos, en nuestras discusiones académicas percibimos que existe una categoría común y transversal en nuestros objetos de estudio y que nos une como cuerpo académico: la *juventud*.

Así, en el presente capítulo decidimos abordar la relación entre *juventud y escuela* como problemática de estudio, con énfasis especial en los factores psicosociales relacionados con la motivación de algunos jóvenes para permanecer en los estudios de nivel superior, o bien abandonarlos.

El capítulo está organizado en cuatro apartados. En el primero, se esboza el contexto problemático. En el segundo, se plantea un marco analítico sobre la juventud. En el tercero, se explican algunos de los factores relacionados con la motivación de ciertos jóvenes para abandonar los estudios de nivel superior o continuarlos. En el cuarto, se delinean algunas metodologías orientadas a abordar la permanencia de los jóvenes en las escuelas. Al final, se plantea una discusión de cierre.

Contexto problemático

Considerar la escuela como un escenario de socialización, formación y preparación profesional implica pensar, a su vez, en los estudiantes, quienes, según su desarrollo biológico y psicológico, pueden ser niños, jóvenes o adultos inscritos en una escuela de alguno de los niveles del sistema educativo nacional. Es decir, dicha consideración conlleva a pensar, de manera natural, en una estrecha relación entre escuela y estudiantes, y no en una relación más compleja y dinámica entre escuela y personas o escuela y población, que se influyen mutuamente a través de la socialización.

Si de ese macroescenario focalizamos la atención en el vínculo entre escuela y juventud en el nivel medio superior (o superior), constataremos que tan sólo esa relación condensa una multiplicidad de factores

intervinientes, por ejemplo, las condiciones institucionales, el prestigio social y académico de la institución, su ubicación en un determinado sector de la población, el tipo de jóvenes que asisten a ella, las condiciones socioeconómicas de esos estudiantes, su capital cultural de ingreso, los procesos de socialización que se propician en su interior, las relaciones intergeneracionales que se dan y se materializan como relación entre maestro y alumno, currículum y estudiante, y en las manera como las aborda o enfrente cada estudiante.

Si invertimos esa relación para pensarla y comprenderla como la relación entre la juventud y escuela, advertimos que la exclusión siempre ha existido en ella. Esto ocurre porque hay jóvenes que por diversas situaciones no tienen un vínculo directo con las escuelas. Ejemplo de ello son los casos en que los jóvenes no acceden a las escuelas porque en su contexto no existe ese servicio, los rechazados de las universidades, aquellos a quienes no les interesa la escuela y dedican su tiempo a otras actividades o todos aquellos que se han denominado *ninis* porque ni estudian ni trabajan (CEPAL, 2004; Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, 2018). Con base en los datos reportados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015, el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), en *Hacia una perspectiva de la juventud*, texto publicado el 11 de agosto de 2019, señala que

[...] la juventud mexicana está conformada por 37.5 millones de personas, quienes representan el 31.4% de la población total. De este grupo, 3.9 millones viven en condiciones de pobreza, 27 millones perciben ingresos por debajo de la línea de bienestar económico y 5.4 millones *no logran ejercer su derecho a la educación y al empleo*¹. Datos que tienen correlación con el hecho de que el promedio nacional de años de escolaridad es de 10.8 años (IMJUVE, 2019: 2).

¹ Las cursivas son nuestras.

El hecho de que ciertos jóvenes se encuentren en alguna de las situaciones referidas no significa que no tengan —o no les interese— aspiraciones de mejora en sus condiciones de vida, salarial, social o cultural. Tampoco significa que no participen de procesos de socialización, de educación no formal o informal, o que son inmunes a ellos.

En el caso de los jóvenes que logran mantenerse en el sistema educativo, se advierte, por el contrario, que la inclusión adversa siempre ha caracterizado al vínculo entre juventud y escuela, que no es similar en todos los estudiantes. De hecho, es posible apreciar, incluso al interior de las escuelas, que, en su papel de estudiantes, no existe un interés común por los contenidos, las trayectorias, los saberes, los profesores y los pares.

Si dicha relación fuera más equitativa, no nos preocuparía el rezago educativo, la deserción escolar, el bajo rendimiento escolar, la reprobación o el abandono definitivo de los estudios. Al respecto, con datos de 2015 el INEGI reporta que el porcentaje de población de 15 años o más, según nivel educativo, se encuentra distribuido de la siguiente manera: 21.7% con educación media superior, 4.2% con educación secundaria incompleta, 15.0% con primaria completa, 18.6% con educación superior, 0.4% no especificado, 23.7% con secundaria completa, 5.8% sin instrucción y 10.4% con primaria incompleta.

De manera similar, si la situación fuera más equitativa, no serían motivo de preocupación el racismo, la xenofobia, la homofobia, el acoso (*bullying*), el ciberacoso (*ciberbullying*), como lo muestran Baronnet, Carlos-Fregoso y Domínguez (2018). Tampoco habría razón para promover en las escuelas la inclusión educativa, la integración educativa (Doktor, 2010; Fernández, 2011), la tutoría académica y la interculturalidad como temas transversales en los diferentes niveles educativos en el país, enfatizados en el nuevo modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017).

Tan sólo el fenómeno de la interculturalidad se torna en un espectro complejo que aglutina diferencias de diversos órdenes: socioeconómicas (educación, vivienda, ingreso, etcétera), culturales (mestizo, no mestizo

o nativo de pueblos originarios), lingüísticas (lengua local y apropiación diferenciada del idioma nacional) y contextuales (rural-urbano, urbano-no-conurbano, semiurbano-barrio). Además, existen otros intervinientes, como lo muestran Dietz y Mateos Cortés (2011) y Ortiz (2015).

Como puede apreciarse, la relación entre jóvenes y escuela se torna más amplia, compleja y multidimensional que la relación entre escuela y jóvenes. Por lo mismo, los autores de este capítulo privilegiamos un acercamiento analítico a la relación *juventud y escuela*, en tanto objeto de conocimiento. En dicha relación se pueden abordar cuestiones como las siguientes: ¿Quiénes son esos jóvenes que no ingresan a las escuelas?; ¿cuáles son las razones por las que no ingresan a la escuela?; si fuera el caso, ¿por qué no establecen algún tipo de relación con la escuela?; ¿qué creencias, percepciones, ideas, desencantos tienen sobre ella y de sí mismos?; ¿dónde están y qué hacen?; ¿cuáles son sus expectativas?; ¿qué ideas, creencias o posicionamientos tienen respecto al gobierno, la escuela, el empleo y su condición de vida?; ¿quiénes son los jóvenes que ingresan a las escuelas?; ¿cuáles son las condiciones sociales, económicas y culturales que facilitan su ingreso?; ¿de qué manera se relacionan sus elecciones profesionales con su historia familiar, condición socioeconómica, su capital cultural y expectativas laborales?

Sin duda, tratar de responder a cada uno de estos cuestionamientos —y a otros más no explicitados— es una tarea compleja que desborda la naturaleza de este documento. Por lo mismo, primero se optó por plantear un marco analítico sobre juventud, es decir, explicitar quiénes son los jóvenes y cuáles son las dimensiones intervinientes. En un segundo momento, se provee una explicación de los factores psicosociales relacionados con la motivación de algunos jóvenes para abandonar o continuar los estudios de nivel superior. Y en tercer lugar, se sientan las bases teóricas para delinear posibles rutas metodológicas para su abordaje.

El término juventud

Tratar de precisar el sentido y el significado de ciertos términos que se refieren a un fenómeno particular requiere un trabajo conceptual. El

punto de partida puede ser distinto: a) puntualizar de entrada el significado o b) empezar por delimitar lo que dicho término no es. Aquí iniciamos con la segunda vía, es decir, señalamos aquello que no puede ser considerado como juventud, para luego realizar un acercamiento a su significado.

Con base en los planteamientos de Keniston (en Pérez, Valdez y Suárez, 2008), la juventud no puede considerarse sólo como un rango de edad, porque éste varía entre países y culturas, ni como la etapa culminante del desarrollo de las personas, porque en ella se gestan, ocurren o se desarrollan diversas transformaciones. Tampoco se puede asociar o identificar a la juventud de manera exclusiva con un grupo social, rol, clase, o posición en una determinada sociedad, porque la juventud es una propiedad compleja que tienen en común algunas personas.

Los jóvenes no conforman un grupo minoritario. No todos son necesariamente un grupo contracultural radical, resistente al *statu quo*, al capitalismo, a la escuela, ni todos manifiestan un rechazo total al sistema. Si bien hay jóvenes con esas características, algunos no comparten esa perspectiva, sino que están bien integrados al sistema social existente (Fandiño, 2011; Reguillo, 2000; Vázquez, 2010).

Con menor razón se puede reducir a la juventud a modas, retóricas o identificación con ciertas causas, ya que no es una cuestión de moda *chic*, discursos contraculturales o antigobierno o de búsqueda del bien social común para combatir el hambre, la pobreza o el desgaste ambiental (Villareal, 2000). Como lo menciona Villareal, “La contracultura puede entenderse como aquello que se opone a toda forma de convención social o de conservadurismo, a todo lo establecido que permanece inmutable o incambiable” (2000: 23).

Ciertamente, hay grupos de jóvenes que apoyan esas causas o que se han apropiado de un discurso antisistema, pero no todos los jóvenes defienden esas causas ni comparten esa posición ideológica y discursiva. Por lo mismo, sería muy ingenuo creer que todos los jóvenes puedan ser incluidos en ese discurso (Reguillo, 2000).

Es un hecho que, a muchos de ellos, sobre todo a los que se encuentran en las instituciones de educación superior, les interesa el discurso del emprendedurismo, de la innovación, de las competencias, lo que ilustra el hecho de que han digerido bien el discurso neoliberal del desmantelamiento del Estado moderno (Reguillo, 2000). Además, entre los extremos que representan los jóvenes contraculturales y los prosistema (recordar a los globalifóbicos vs. globalifílicos a principios de este siglo), hay muchos intersticios que deben analizarse. Simplificar la problemática a un par de extremos no ayuda a reflexionar sobre el propio concepto (Reguillo, 2000).

En esta misma línea de argumentación, si consideramos a la juventud como una etapa de la vida, hay que tomar en cuenta que ésta es emergente y transitoria. Que el inicio de esa etapa puede variar entre países y entre culturas de un mismo país. Si a esta consideración le añadimos rasgos como la madurez psicológica, la moral y la asunción de roles específicos, el asunto se torna más denso y complejo (Dávila, 2004).

Por un lado, psicológicamente, algunos jóvenes maduran más temprano o más tarde según su proceso evolutivo y el contexto cultural en el que viven (Wertsch, 1985). Por otro lado, aunque, a nivel moral, algunos jóvenes pueden alcanzar su mayor nivel de desarrollo en esta etapa de vida (Kohlberg, 1992), ocurre también que en otros dicho desarrollo puede atrasarse o prolongarse.

Además, al considerar que la juventud tiene que ver con asumir y llevar a cabo ciertos roles sociales, no se toma en cuenta que, en diversas sociedades y culturas, esto no pasa de la misma manera ni necesariamente durante esa etapa, como lo evidenció Benedict (1938, citado por Pérez *et al.*, 2008). Algunos pueden asumir roles que se consideran de adultos —como la paternidad— de manera temprana. Otros prolongarán esos roles hasta edades que se considera propias de la etapa adulta (arriba de los 35 o 40 años), por ejemplo, el caso de la paternidad o maternidad o dedicarse al trabajo remunerado (CEPAL, 1998; CEPAL, 2000; Ghiardo y Dávila, 2008).

Asimismo, sería un error considerar como joven exclusivamente a aquellos que han alcanzado cierta edad y que, por lo mismo, desempeñan roles, tareas y responsabilidades que la sociedad ha considerado como propios para ellos (CEPAL, 1998; Rodríguez, 2001). El supuesto que está detrás de esta postura es que se considera que el joven ha alcanzado niveles de desarrollo biológico, psicológico, moral y social, que le permiten estar en condiciones de asumir roles y responsabilidades y, en consecuencia, recibir sanciones jurídicas si actúa fuera de la ley o de las normas sociales (CEPAL, 2000; Rodríguez, 2001).

Al asumir la edad como referente principal de la juventud, la situación se torna ambigua y compleja. Ambigua porque para diversas sociedades y culturas un joven es aquel que jurídicamente ha logrado la mayoría de edad, rebasa la infancia y la adolescencia y se distancia de ellas, pero que aún no está en edad de asumir roles de adulto. Dicha ambigüedad puede ilustrarse al considerar el caso de Estados Unidos, donde la mayoría de edad (juventud) se alcanza legalmente a los 21 años. A diferencia de ello, en México, jurídicamente está establecido que la mayoría de edad se obtiene a los 18 años.

Esto se hace más ambiguo y escurridizo cuando, al interior de cada país, existen culturas y pueblos originarios donde se considera que al alcanzar la mayoría de edad las personas ya pueden asumir roles de adultos y el período de juventud es más bien una especie de sueño. Por ejemplo, considérese a los wixáritari de México, donde la mayoría de los jóvenes se casan predominantemente después de los 18 años de edad y contraen responsabilidades de adultos. Al respecto, Martínez y Rojas (2005) han señalado que la escuela ha contribuido a alargar la estancia de los individuos en la etapa de juventud.

Asumir la edad como único referente de la juventud se torna compleja porque, si bien, biológicamente, el grueso de los jóvenes ha alcanzado mayor madurez, no ocurre lo mismo ni al mismo nivel en los aspectos psicológicos, morales y sociales, como ya se ha señalado. Además, al intervenir el elemento jurídico y legal, que establece la mayoría de edad, a los jóvenes no sólo se les asignan ciertas tareas y responsabilida-

des sociales, sino que también se vuelve partícipe de un Estado de derecho que lo protege y juzga (CEPAL, 2000).

Este complejo carácter de la edad como referente principal de la juventud se agudiza cuando se incorporan categorías como las de posadolescencia (Keniston, 1970, citado por Pérez *et al.*, 2008) o adulto joven (Gentile, 2014), donde el rango de edad del primero es muy próximo al de un joven, pero aún no es considerado como tal a pesar de realizar tareas propias de un joven. Por otro lado, el adulto joven es el que se encuentra en el límite inferior de la edad adulta, es decir, es un adulto cuya edad es muy próxima a las de los jóvenes que están por pasar a la etapa adulta, pero sus comportamientos, roles y actividades siguen siendo propios de un joven y no de un adulto (Rodríguez, 2001).

Además, en ciertas circunstancias ocurre que el Estado de derecho es violentado por adolescentes que cometen delitos con la madurez de un adulto sin que se les pueda juzgar como tales, con algunas excepciones (Jiménez, 2005). En otras situaciones, por práctica social y cultural, al joven se le puede inducir a asumir roles y prácticas de adultos (entre ellas las sexuales) que pueden transgredir sus derechos; sin embargo, al interior de esa sociedad o grupo cultural, dichas prácticas pueden ser legalmente legítimas (Muñoz, 2006; Palacios y Andrade, 2006).

De los planteamientos anteriores, se desprende que el término *juventud* hace referencia a una etapa de vida que abarca cierto rango de edad, involucra estados de desarrollo biológico, psicológico, moral y social, que les permite tener la madurez suficiente para asumir ciertos roles, tareas y responsabilidades en un sistema social complejo (Castro, 2011). Gozan de un Estado de derecho que los respalda jurídicamente, pero que también los sanciona. Además, abarca las interconexiones múltiples que se suscitan entre estos diversos factores. (Melucci, 1996).

Como refiere Baizán (2003), la etapa de la juventud comprende un conjunto de procesos que posibilitan a los individuos pasar de un estado de dependencia infantil —y también de indefensión— a uno donde es capaz de asumir responsabilidades con mayor autonomía y libertad como ciudadano; es decir, es una etapa donde se asientan las bases de

seguridad y autonomía como elementos claves que favorecen la integración social plena de las personas.

A partir de este significado, se pueden deducir algunas ideas adicionales para el estudio de los comportamientos de los jóvenes. En primer lugar, se infiere que la juventud no es un conjunto de rasgos naturales cuyos cambios se pueden atribuir exclusivamente al devenir de los procesos biológicos y mentales. En esta perspectiva, la juventud es un proceso que intenta configurar tanto a los adultos tardíos como a los propios jóvenes. Según Melucci (1996), la juventud es determinada por un conjunto de señales socioculturales de pasaje de la infancia a la adultez tardía; algunas de ellas son impuestas por los adultos y otras son creadas por los propios jóvenes.

Desde nuestro punto de vista, y haciendo una interpretación libre de la bibliografía consultada, estas señales consisten en la asignación desigual de las características de la membrecía social, a saber: *a)* el estatus de miembro, mediante el cual se adquieren nuevas reglas de conducta, roles y habilidades sociales básicas (debido a graduales procesos de socialización), y *b)* el contenido sustantivo de diversas identidades sociales, lo que implica la adquisición de lenguajes, valores, normas y sistemas de creencias particulares, que les permite distinguirse entre diversos individuos y grupos sociales.

La existencia de estos dos tipos de señales prueba que la juventud no es un proceso dejado al libre arbitrio de las condiciones naturales, ni uno sujeto únicamente a las decisiones de los adultos en una etapa media y tardía; antes bien, es un proceso de formación de un segmento de la población que está sometido a las continuas luchas que ocurren entre las generaciones jóvenes y las de los adultos de etapa mediana o tardía. Desde ambos segmentos se lucha, por una parte, por las oportunidades simbólicas para la individuación y la configuración de las identidades sociales y, por otra, por el acceso a los recursos materiales, los cuales son necesarios para comportarse de manera autónoma e independiente en diversos ámbitos sociales.

En segundo lugar, y debido a que los jóvenes experimentan la adquisición de la membresía social de manera desigual, se puede establecer que la juventud no es una característica que se experimente de manera homogénea, sino que está pautada por diversos procesos de exclusión social o de inclusión social adversa, así como por un amplio abanico de manifestaciones culturales. Todo ello en el marco de los sistemas de asignación de los beneficios o sanciones de cada sociedad humana.

En tercer lugar, el resultado de esta desigual asignación de la membresía social es la segmentación de la población joven en múltiples estratos sociales, capas, clases, categorías, estatus, grupos y subculturas. En este sentido, se puede entender cabalmente la extendida aceptación, entre los estudiosos de la juventud, de que los límites que marcan el pasaje de la infancia a la juventud, y de ésta a la adultez mediana, no son los mismos en todos los grupos humanos, así como tampoco lo han sido en los distintos momentos históricos de cada sociedad (Levi y Schmidt, 1996). Según éstos, el proceso simultáneo de acceso y restricción a las oportunidades para la identificación social y a los recursos materiales para la autonomía en la toma de decisiones, constituye el principal factor explicativo de la diversidad de asociaciones, grupos, subculturas y comportamientos entre los jóvenes.

Los jóvenes y el desarrollo de la motivación para estudiar

Las investigaciones que enfatizan la problemática decisión de interrumpir los estudios son innumerables. Si se repasa la bibliografía, es posible encontrar varias formas de enfocar el fenómeno, por ejemplo, a partir de las conductas incívicas cuando se trata de absentismo escolar (Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006; Cárdenas, 2010).

De igual modo, hay múltiple bibliografía a los procesos de motivación de la conducta, principalmente cuando este fenómeno no puede ser tipificado como incívico, sino simplemente como una decisión de no permanecer en la escuela después de haber obtenido un grado medio superior; entonces, se le trata como resultado de la elaboración de metas

alternativas a la educación, las cuales dirigen en un sentido diferente las conductas de los jóvenes.

De acuerdo con Ryan y Deci (2000), este tipo de motivación de la conducta social resulta de la interacción entre variables mentales y el entorno de los individuos, en donde la intencionalidad es siempre el factor predominante en la dirección que se otorga a las conductas. Lo anterior implica que la intención de permanecer en la escuela o la búsqueda del logro académico se convierte en conducta manifiesta en función de las interpretaciones, los cálculos racionales y las expectativas elaboradas por los jóvenes a partir de la información que les llega del contexto. Esto, junto con la intensidad y la persistencia de las metas que se forman los jóvenes, aportaría a la comprensión de la orientación específica de sus conductas; en este caso, a la inscripción a las escuelas de educación media superior y superior, o bien a la búsqueda de logros académicos.

Algunas explicaciones alternativas a la de Ryan y Deci son aportadas por otros modelos psicosociales que admiten una gran variedad de factores, que se pueden agrupar en cinco líneas:

- a) La perspectiva de las identidades sociales y de grupo, que destaca la tendencia de los jóvenes a inscribirse o no en la escuela en función de las redes sociales y estilos de vida que comparten con otros jóvenes (Schlegel, 2009; Coleman, 1970).
- b) La perspectiva de los ambientes o situaciones sociales de los jóvenes, que concede a diversos factores de contexto un papel predominante en la elaboración de su interés por continuar o no los estudios en el nivel medio o superior. Entre esos factores destacan los niveles de ingresos familiares, las condiciones materiales de vida, la cultura de la comunidad, las redes de apoyo, la etnia de adscripción, entre otros (Rist, 1970; Feixa, 1998; Qian y Sampson, 1999; Berzin, 2010; Naffzinger y Rosenbaum, 2011).
- c) La perspectiva del clima familiar que destaca el nivel educativo de los padres, la información que éstos brindan a los jóvenes, el vínculo afectivo con los miembros de la familia y el capital cultural de los

padres (Coleman, 1970; Ansión *et. al.*, 1998; Cheng y Brian, 2002; Englund, Luckner, Whaley y Egeland, 2004; Benner y Rashmita, 2007; Ganzach, 2000).

- d) La perspectiva del clima en la escuela y las aulas, que enfatiza el rol de los docentes como gestores de las actividades realizadas en el contexto áulico (Lareau, 1987).
- e) La perspectiva del conflicto evolutivo que desarrollan algunos jóvenes en relación con miembros de generaciones precedentes, visión que se enfoca principalmente en la negociación a la que está sujeta la elaboración de las metas de los jóvenes (Hanson, 1994; Mena, 2012).

Estos enfoques muestran que, para que se produzca este fenómeno, tienen que coincidir en el tiempo diversas variables. La bibliografía precisa, entonces, que la permanencia en la escuela es una conducta orientada a lograr ciertas metas de corto, mediano o largo plazo a) emitidas por una colección de personas, en este caso jóvenes, b) quienes exhiben en un momento y lugar específico unas características personales comunes, c) son capaces de dar sentido a esas conductas en el marco de ciertos sistemas de relaciones sociales, como la escuela y la familia, d) con base en una identidad social o de grupo (es decir, con su definición de las situaciones, de sí mismos, de otros individuos y grupos sociales, y la negociación de sus metas, su percepción de autoeficacia, su autoconcepto, entre otros), e) todo ello en el marco de un conjunto de restricciones y oportunidades sociales.

A tal efecto, la integración de esta diversidad de líneas da cabida a la combinación de una serie de factores que aportan una explicación más satisfactoria del problema; sin embargo, el hecho de que estos factores sean estudiados en los jóvenes como si ellos conformaran un segmento homogéneo, aún genera discrepancia, ya que no se toma en cuenta la diversidad de características psicosociales que originan sus metas educativas y que les permiten negociarlas.

La motivación al logro o la continuación de los estudios son siempre conductas empíricas en las que convergen distintos factores y características sociales y personales de los jóvenes. Explicar dicha motivación implica, por lo tanto, una aproximación multimodal y multinivel, es decir, conlleva identificar los tipos de agrupación juvenil y los factores específicos asociados con ellos.

En los análisis clásicos de los estudios sobre la juventud se pueden encontrar algunas dimensiones principales y recurrentes que aportan elementos básicos para una explicación multimodal y multinivel. Ello se puede conseguir al analizar las orientaciones de las conductas de los jóvenes en función de algunas dimensiones y elementos. Las orientaciones de la conducta juvenil resultan básicamente de la convergencia de su base social y sus rasgos personales.

Desde nuestro punto de vista, la base social está conformada por la posición, en la estructura de clases, de los hogares de procedencia de los jóvenes; por el nivel educativo de los padres; el clima experimentado en la escuela en etapas previas, y la localización en una región rural o urbana. Esta base establece las condiciones sociales particulares que dotan de recursos, oportunidades y restricciones, y que someten a los jóvenes a experiencias sociales que los empujan a formar identidades de grupo.

La evidencia empírica obtenida en las investigaciones sobre la juventud confirma la naturaleza plural de esta base social que conforma a los distintos grupos y categorías juveniles, la cual puede ser utilizada como referencia. Respecto de la estructura de clases sociales, es posible distinguir a los jóvenes que forman parte de familias y comunidades que pertenecen a la clase alta, quienes son dueños de los medios de producción; los que pertenecen a la clase media, cuyos padres de familia mantienen altos grados escolares, están insertos en segmentos económicamente pujantes del mercado de trabajo y cuentan con una relativa seguridad social y de ingresos; y los que pertenecen a la clase baja, con padres de familia que tienen bajos niveles escolares, cuentan una posición marginal en el mercado de trabajo o están excluidos de éste y tienen una elevada inseguridad social y de ingresos (Naffzinger, 2011).

Cabe decir que la clase social tiene un peso relativo en la conformación de categorías juveniles con motivaciones diferentes respecto a la continuación de los estudios y el logro académico (Lareau, 1987). Algo similar sucede con la localización territorial y los rasgos de los hogares de procedencia. Dado que actualmente la población tiende a concentrarse en grandes ciudades y zonas urbanas, cada uno de estos grupos o categorías juveniles mantienen una posición o localización principalmente urbana (Wood, Kaplan y McLoyd, 2007).

En este tenor, la investigación empírica ha mostrado que las zonas rurales dotan de diferentes recursos y restricciones a los jóvenes (Gue rrero, 2014). Los estudios confirman que los jóvenes de estos ámbitos cursan la educación básica y conforman redes sociales en la escuela o en sus comunidades. Éstas refieren a la adhesión de los jóvenes a sistemas específicos de creencias, valores y normas, que ellos comparten con los miembros de sus hogares, con los pares y con una comunidad más extensa (Coleman, 1970).

Para la familia, la comunidad y la escuela, la previsibilidad de sus conductas es un requisito básico (Glick y White, 2004). Así, estos sistemas inducen, a la vez que limitan, la elaboración de las metas educativas y las expectativas en torno a la continuación de los estudios y la anticipación de las consecuencias de hacerlo (Berzin, 2010).

Además, la bibliografía disponible indica que la situación social y la motivación son distintas para los jóvenes según la clase, la zona —rural o urbana—, el género (Berzin, 2010, Trusty, 2002, Wood *et al.*, 2007). Esto se debe, principalmente, al hecho de que la comunidad, los hogares y las redes de pares establecen condiciones sociales y ejercen presiones distintas en el orden simbólico y en la construcción de sus identidades juveniles.

Algunos jóvenes urbanos se oponen a la lógica escolar en aras de una diversidad de opciones de vida, sobre todo ligadas a los estilos de vida y las opciones de ingreso al mercado laboral (Lareau, 1987). Mientras, algunos jóvenes rurales se oponen a continuar los estudios debido a, comúnmente, la escasa reversibilidad de opciones que ofrece la estructura

de clases en el campo, en especial en apoyo de la economía de los hogares en desventaja (Guerrero, 2014).

Así, la capacidad de los jóvenes para construir identidades específicas de grupo está arraigada justamente en este conjunto de rasgos que conforman su base social y en su exposición a la difusión de información por los pares, la escuela y los hogares a través de distintos medios. De acuerdo con estas premisas, la elección de la conducta orientada al logro académico, y su opuesta, debe explicarse con variables específicas que son moderadas por la cultura y la identidad de los grupos y categorías a los que pertenecen los jóvenes (Benavides, Olivera y Mena, 2006; Mukherjee, 2017).

Así, por ejemplo, algunos jóvenes rurales y en condiciones materiales adversas se oponen a continuar los estudios porque, en sus hogares, predomina la transmisión de creencias, actitudes y normas contrarias a las metas escolares y las expectativas de logro social relacionadas con la educación; mientras, desde sus escuelas, se transmiten escasamente o con poco éxito creencias y actitudes favorables a la continuación de los estudios o la búsqueda del logro académico.

En síntesis, algunos jóvenes rurales construyen, principalmente desde sus hogares, una identidad social que es adversa a buscar el logro académico o a continuar con los estudios. Entretanto, algunos jóvenes urbanos construyen una gran diversidad de identidades sociales, sobre todo desde las redes sociales y grupos de pares, con las cuales renegocian las metas del logro académico y la continuación de los estudios que algunos miembros de los hogares y las instituciones educativas suelen transmitirles.

Si bien no se puede dejar fuera de la explicación la base social y la conformación de identidades sociales, es aconsejable no despreciar algunas características personales de los jóvenes en la explicación del fenómeno. Algunas investigaciones han encontrado factores personales especialmente útiles para explicar las conductas orientadas al logro académico y a la continuación de los estudios. Entre ellas destacan la edad, el sexo (Ames, 2013), los rasgos de personalidad, las actitudes, la autoe-

ficacia y el autoconcepto de los jóvenes (Rottinghaus, Lindley, Green y Borgen, 2002).

En esta investigación se enfatiza, junto con la base social y las identidades sociales, el impacto de variables personales como la edad y el sexo en la negociación de las metas educativas, las expectativas y la evaluación de las consecuencias de atender la continuación de los estudios, o de abandonarlos.

El sexo es un buen ejemplo de ello, pues el que un individuo sea reconocido como hombre o mujer implica experiencias diferentes en el acceso las oportunidades sociales, en la definición de las situaciones y en la definición de sí mismos como jóvenes. Es muy probable que la base social incline a algunas mujeres de las zonas rurales, de clase baja y con padres con baja escolaridad a guiarse por actitudes o valores tradicionales. Es posible que la influencia de estas actitudes y valores modifique significativamente la percepción de autoeficacia escolar y el autoconcepto y que empuje a algunas mujeres a elaborar metas y expectativas contrarias a la continuación de los estudios en niveles superiores.

En el caso de algunos hombres, la probabilidad de interrupción de los estudios quizá proviene de la presión que ejercen algunos grupos familiares para su incorporación temprana en el mercado de trabajo, lo cual tiene un impacto en la negociación de metas y expectativas de vida en función de su sexo y su situación socioeconómica.

Como se observa, los estudios sobre la juventud se han enriquecido de numerosos apuntes que contribuyen a aclarar la naturaleza diversa de las experiencias juveniles y, particularmente, los determinantes de la búsqueda del logro académico, así como de la permanencia en las escuelas de nivel superior.

Metodologías orientadas al abordaje de la permanencia en la escuela
Por ahora, lo dicho es un primer acercamiento al estudio de la permanencia de los jóvenes en la escuela. En cuanto abordaje analítico, prefigura al menos tres formas de aproximarse al estudio de dicho fenómeno. El primer acercamiento es de tipo estructural y principalmente se ocupa

de la base social de los jóvenes. Los diversos aspectos que componen dicha base pueden resumirse en la hipótesis de que ésta determina la búsqueda del logro escolar y la continuación de los estudios.

Un segundo acercamiento se enfoca en el nexo entre la base social y el desarrollo de las identidades sociales de los jóvenes. Sin el desarrollo de las identidades, es decir, sin la definición de los medios de que disponen, de sus cualidades y capacidades, de los grupos de pares, de otros grupos sociales y del clima en las escuelas, los jóvenes no podrían elaborar ni negociar metas y expectativas relacionadas con la continuación de los estudios.

Cabe señalar que, de acuerdo con la bibliografía, los padres y otros liderazgos de las redes a las que pertenecen los jóvenes podrían desempeñar un papel decisivo en las definiciones que se suelen dar a los aspectos mencionados. La capacidad de influencia y la transmisión de información y contenidos cumplen un papel importante en este proceso. La hipótesis principal de esta perspectiva es que las identidades sociales de algunos jóvenes modelan las metas y expectativas relacionadas con la búsqueda del logro escolar y la continuación de los estudios.

La tercera aproximación se puede sintetizar como de los factores personales, los cuales hacen posible la identificación de los jóvenes con determinados grupos sociales y de pares. A grandes rasgos, se puede sostener que la identidad social y la continuación de los estudios serían imposibles en algunos jóvenes sin su capacidad de percibir sus condiciones de vida, el clima escolar, sus cualidades personales y su sentimiento de eficacia académica, así como si carecieran de la habilidad psicosocial para integrar estos elementos en un sistema de negociación de las metas y expectativas relacionadas con la continuación de los estudios.

Para finalizar, únicamente con un fin metodológico, se indicarán las líneas esenciales de las estrategias de investigación que habrían de seguirse a partir del marco analítico esbozado. Si se pretende ir más allá de la indiferenciada masa de jóvenes, se habrá de introducir, por lo menos, las tres distinciones analíticas especificadas líneas arriba y seguir diseños de investigación de grandes muestras y de unos cuantos casos.

En primer lugar, la base social se puede explorar a partir del estudio de grandes muestras y con aplicación de encuestas que permitan obtener datos generales que describan las condiciones de vida o la base social de las distintas categorías juveniles. En segundo, los procesos de identificación social implican la capacidad de los jóvenes de reconocerse a sí mismos como parte de unidades sociales específicas que comparten rasgos y condiciones de vida similares, las cuales moldean la negociación de sus metas y expectativas. Estos fenómenos pueden ser aprehendidos mediante diseños de grandes muestras para recabar información general sobre sus cualidades personales, actitudes, sentimientos de autoeficacia y su autoconcepto. Evidentemente, las técnicas de acopio y análisis serán cuantitativas en este procedimiento. En tercero, es recomendable realizar diseños de casos para explorar con técnicas cualitativas las representaciones que los jóvenes se hacen de la escuela, para estudiar los procesos de influencia y transmisión de información en las redes y grupos a las que pertenecen los jóvenes y también para investigar la forma en que negocian sus metas y expectativas.

Discusión

A lo largo de este capítulo, se han planteado diversas problemáticas asociadas con relación entre juventud y escuela en tanto objeto de estudio y se ha dado un énfasis a los factores psicosociales vinculados con la motivación de los jóvenes para permanecer en los estudios de nivel superior, o bien abandonarlos. Con ese propósito en mente, se esbozó un marco analítico sobre el concepto de *juventud* y se aportó una explicación de algunos factores relacionados con la motivación de ciertos jóvenes para permanecer en la escuela; además, se delineó una ruta metodológica para abordar la serie de variables que se deriva del esquema propuesto.

El eje central de este acercamiento teórico y metodológico consistió en definir teóricamente quiénes son los jóvenes, para luego realizar una serie de recortes analíticos de la categoría *juventud*, con la finalidad de contar con un enfoque multimodal y multinivel de los factores relacio-

nados, específicamente, con la continuación de los estudios en grupos concretos de jóvenes.

El esquema explicativo que se desarrolló asume como punto de partida la base social y los procesos de identificación de los jóvenes con diversos grupos y categorías sociales. En consecuencia, el abordaje analítico que se ha seguido propone una serie de componentes de la base social y los procesos de identificación que han sido descritos con detalle en el cuerpo del capítulo. Las principales hipótesis formuladas a partir de este esquema afirman que los componentes de la base social y la identificación social moldean las aspiraciones y expectativas que desarrollan los jóvenes para permanecer o no en la escuela.

Si bien el estudio de las variables que se desprenden de este marco analítico aún se encuentra en desarrollo, es ineluctable su importancia y repercusión en el futuro abordaje de una serie de problemáticas asociadas con la relación juventud y escuela, donde la base analítica y el avance metodológico propuesto en este capítulo permite anticipar una especie de agenda de trabajo sobre futuras líneas de investigación acerca de las aspiraciones educativas y su conexión con la vulnerabilidad social de los jóvenes. En esa dirección apuntan las reflexiones vertidas aquí y los proyectos de investigación siguientes.

Bibliografía

- Ames, P. (2013), “¿Construyendo nuevas identidades?: Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú”, *Documento de Trabajo del programa Nuevas Trenzas*, 16, Lima, IEP, Nuevas Trenzas.
- Ansi3n, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J., y Vega, P. (1998), *Educación: La mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*, Lima, PUCP.
- Baizán, P. (2003), “La difícil integración de los jóvenes en la edad adulta”, *Cuaderno de trabajo*, 33, España, Laboratorio de Alternativas.
- Baronnet, B., Carlos-Gregoso, G., y Domínguez, F. (2018), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Veracruz, Universidad Veracruzana.

- Benavides, M., Olivera, I., y Mena, M. (2006), “De papás y mamás a hijos e hijas: Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural”, Martín Benavides (ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*, Lima, GRADE, pp. 157-214.
- Benner, A., y Rashmita, M. (2007), “Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth’s academic competence”, *Journal of Educational Psychology*, 99(1), pp. 140-153.
- Berzin, S. (2010), “Educational aspirations among low-income youths: Examining multiple conceptual models”, *Children & Schools*, 32(2), pp. 112-124.
- Bringas, C., Herrero, F., Cuesta, M., y Rodríguez, F. (2006), “La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA)”, *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11, pp. 1-10.
- Castro, M. (2011), “Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud”, *Alteridades*, 21(42), pp. 13-32.
- Cárdenas, L. (2010), “Estado, delincuencia juvenil y escuela”, *Anduli*, 9, pp. 71-77.
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (2018). En <http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/presentaciones/2018/precefp0182018.pdf>.
- CEPAL-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1998), *Emanipación juvenil. trayectorias y destinos*, Montevideo, Naciones Unidas.
- ____ (2000), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.
- ____ (2004), *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Coleman, J. (1970), “Families and school”, *Educational Researcher*, 16(6), pp. 32-38.
- Cheng, S., y Brian, S. (2002), “Racial differences in the effects of significant others on students educational expectations”, *Sociology of Education*, 75(4), pp. 306-327.

- Dietz, G., y Mateos-Cortés, L.S. (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos nacionales*, México, SEP-CGEIB.
- Dávila, O. (2004), "Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes", *Última Década*, 21, pp. 83-104.
- Doktor, J. (2010), "Promoting inclusive classrooms: The mutuality of interests between professional development school partners", *School University Partnerships*, 4(1), pp. 7-14. En <https://goo.gl/iEgId1>.
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., y Egeland, B. (2004), "Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance", *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp. 723-730.
- Fandiño, Y. (2011), "Los jóvenes hoy: Enfoques, problemáticas y retos", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), pp. 150-163.
- Feixa, C. (1998), *De Jóvenes, Bandas y Tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.
- Fernández, J. (2011), "Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 135-146. En <https://goo.gl/kHvC7M>.
- Ganzach, Y. (2000), "Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects", *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), pp. 419-441.
- Gentile, A. (2014), "Inestabilidad laboral y estrategias de emancipación. Una tipología de jóvenes-adultos mileuristas", *Acciones e Investigaciones Sociales*, 34, pp. 125-153.
- Ghiardo, F., y Dávila, O. (2008), *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*, Santiago de Chile, Instituto Nacional de la Juventud-Ediciones CIDPA.
- Glick, J., y White, M. (2004), "Postsecondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations", *Social Science Research*, 33(2), pp. 272-299.

- González-Anleo, J. (2014), *Consumidos y consumidores. Juventud y Cultura consumista*. Madrid, Khaf.
- Guerrero, G. (2014), *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando. Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*, Lima, Grupo Análisis para el Desarrollo.
- Hanson, S. (1994), "Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U. S. Youths", *Sociology of Education*, 67(3), pp. 159-183.
- INEGI (2019), *Características educativas de la población*. En <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2019), *Hacia una perspectiva de juventud*, Secretaría de Gobierno. En https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/484348/Hacia_una_Perspectiva_de_Juventud.pdf.
- Jiménez, R. (2005), "La delincuencia juvenil: Fenómeno de la sociedad actual", *Papeles de Población*, 11(43), pp. 215-261.
- Kohlberg, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclee de Brower.
- Lareau, A. (1987), "Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital", *Sociology of Education*, 30(2), pp. 139-158.
- Levi, G., y Schmidt, J. (1996), *Historia de los jóvenes*, tomo I, Madrid, Taurus.
- Martínez, R., y Rojas, A. (2005), "Jóvenes indígenas en la escuela: La negociación de las identidades en nuevos espacios sociales", *Antropología y Estudios de la Ciudad*, 1, pp. 105-122.
- Melucci, A. (1996), "Youth, time and social movements", *Young* 4(2), pp. 3-14.
- Mena, M. (2012), "(De) construyendo ilusiones: Cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho", *Debates en Sociología*, 37, pp. 5-42.
- Mukherjee, P. (2017), *The Effects of Social Identity on Aspirations and Learning Outcomes: A Field Experiment in India. Working Paper*. LSE-oxford, Londres, S-35120-INC-7.

- Muñoz, D. (2006), "Sexualidades 'ilegítimas'. Biopolítica heterosexista y política de reconocimiento", *Nómadas*, 24, pp. 106-117.
- Naffzinger, M., y Rosenbaum, J. (2011), "Disappointment set-ups? differences in college expectations among middle, poor and working class high school seniors", documento presentado en la *Annual Meeting of the American Sociological Association Annual Meeting*, Las Vegas, Nevada.
- Ortiz, D. (2015), "La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad", *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18, pp. 91-110, Universidad Politécnica Salesiana.
- Palacios, D., y Andrade, P. (2006), "Diferencias en los estilos parentales y la conducta sexual de riesgo en adolescentes", Sánchez, A., Díaz-Loving, R., y Rivera, A. (eds.), *La psicología social en México*, vol. 11, México, AMEPSO, pp. 775- 781.
- Pérez, J., Valdez, M., y Suárez, M. (2008), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Porrúa-UNAM.
- Qian, Z., y Sampson, L. (1999), "Racial/ethnic differences in educational aspirations of high school seniors", *Sociological Perspectives*, 42(4), pp. 605-625.
- Reguillo, S. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.
- Rist, R. (1970), "Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, 40(3), pp. 411-451.
- Rodríguez, J. (2001), *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: Un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*, Santiago de Chile, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.
- Rottinghaus, P., Lindley, L., Green, M., y Borgen, F. (2002), "Educational Aspirations: The Contribution of Personality, Self-Efficacy, and Interests", *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), pp. 1-19.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000), "La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar", *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.

- Secretaría de Educación Pública (2017), *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria*, México, SEP.
- Schlegel, A. (2009), "Cross-Cultural Issues in the Study of Adolescent Development", R. Lerner y L. Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, vol. 2. Nueva Jersey, John Wiley and Sons Inc., pp. 570-589.
- Trusty, J. (2002), "African Americans' educational expectations: Longitudinal causal models for women and men", *Journal of Counseling & Development*, 80(3), pp. 332-345.
- Vázquez, L. (2010), "Jóvenes y diversidades identitarias", *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 8, pp. 81-100.
- Villareal, R. (2000), "Los quebrantos de la contracultura mexicana", C. Martínez (ed.), *Cultura contra cultura: Diez años de contracultura en México*, México, Plaza Janés Crónica.
- Wertsch, J. (1985), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Wood, D., Kaplan, R., y McLoyd, V. (2007), "Gender differences in the educational expectations of urban, low income African American youth: The role of parents and the school", *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), pp. 417-427.

Prácticas educativas inclusivas: articulación de las experiencias pedagógicas con estudiantes sordos

MYRNA CAROLINA HUERTA VEGA

Resumen

Existe una gran controversia alrededor del concepto de *inclusión* en el modelo educativo. El caso de los alumnos sordos es el ejemplo más representativo y, actualmente, el origen del debate. La propuesta de este artículo es analizar las desigualdades y necesidades educativas que los estudiantes sordos experimentan. El supuesto subyacente fue que la diversidad se convierte en desigualdad en tanto la sociedad define las oportunidades para cada persona o grupo en función de sus características y de cómo las evalúa, y cada uno individual o grupalmente, dentro de los márgenes de la estructura, interpreta y se apropia de las mismas (Goffman 1963; Giménez, 2005). Este texto presenta la intervención educativa realizada con estudiantes sordos que asisten al curso propedéutico para ingresar a la secundaria mixta número 20,² ubicada en Zapopan, Jalisco. Dicha experiencia pedagógica resalta dos cuestiones inevitables para pensar la educación inclusiva con el estudiante sordo: el lenguaje y la identidad.

² Esta secundaria es pública y federal. No es exclusiva para los estudiantes sordos. Ellos deben asistir a un curso propedéutico para regularizar sus conocimientos y poder iniciar la secundaria con sus compañeros oyentes.

El centro del debate: La educación para la inclusión

La Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (CEDHJ) atendió la queja presentada por diversos padres de familia de niñas, niños y jóvenes sordos en contra de la Secretaría de Educación Jalisco por no ejercer acciones afirmativas que permitan el acceso a la educación inclusiva, gratuita, obligatoria y de calidad en Lengua de Señas Mexicanas para sus hijos sordos.³ De acuerdo con la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), documento político que defiende los principios de una educación inclusiva, todos los alumnos tienen derecho a desarrollarse de acuerdo con sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar este objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos.

Ejercer el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Justamente, son esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva, de acuerdo con Aincow, Booth y Dyson (2006); Echeita (2006), y Duk (2007, en Domínguez, 2010). Estos autores proponen avanzar hacia la inclusión, lo que supone reducir las barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión.

Si bien no es el objetivo de este capítulo profundizar en el concepto de *educación inclusiva*, sí se propone analizar una serie de cuestiones relacionadas con una intervención educativa con los alumnos sordos que sirva para proponer un conjunto de prácticas educativas dentro de un

³ La queja 3825/2017/I presentada el 20 de diciembre de 2018 referente a la violación del derecho a la legalidad, a la igualdad y no discriminación, al trato digno, al desarrollo y a la educación inclusiva bilingüe-bicultural para niñas, niños, adolescentes y jóvenes sordos dirigida al secretario de Educación, el maestro Juan Carlos Flores Miramontes.

contexto de inclusión. En la educación para sordos —como sucede con la mayoría de la educación denominada *especial*—, la mirada está en el sujeto que se considera “deficiente”, pero, al mismo tiempo, se le niega o desconoce la existencia de las múltiples identidades sociales y culturales que poseen. Como señala Torres, “hablar de una comunidad sorda, nos lleva a contemplar prácticas y perspectivas únicas sobre la realidad social y los individuos” (2013: 170). Por consiguiente, la falsa oposición entre sujeto normal vs. sujeto deficiente ha impedido a la educación de los sordos, en particular, una comprensión de teorías y de políticas educativas más vastas que posibiliten, a su vez, la descripción de la naturaleza compleja, fragmentaria y plural que, sin dudas y pese a la metáfora de la globalización, caracteriza al mundo actual donde también viven los sordos (Skliar, 1997).

La intención de las siguientes páginas es compartir las experiencias que se vivieron durante la intervención, así como presentar algunas de las prácticas educativas realizadas en el contexto de inclusión educativa. Por lo tanto, este documento enfatiza la pertinencia de incorporar, conceptos como *inclusión* y *discapacidad* en estudios de investigación educativa y, por otro lado, se subraya la importancia del diálogo, la lengua y la identidad como bases para explorar este fenómeno educativo.

El contexto y los indicadores de inclusión de la comunidad sorda
De acuerdo con el *Censo de población y vivienda* realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se identificó a 5 739 270 personas con discapacidad en México, lo que representa cerca de 5% de los 119 530 753 personas que habitan en el país, de la población con discapacidad en México, aproximadamente 12.1% son personas sordas, es decir, 694 451 habitantes del país tienen pérdida auditiva (INEGI, 2010).

Según el *Informe mundial sobre la discapacidad*, las personas con discapacidad tienen “peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad” (OMS, 2011: 20). Lo anterior es

consecuencia de las limitaciones en el acceso a servicios que el resto de la sociedad ha ignorado, como al arte y a la cultura, para las personas con discapacidad. Éstas son restricciones que limitan su inclusión social. Según lo planteado en el citado informe, más de mil millones de personas, equivalente a 15% de los 7 mil 350 millones de personas que habitan en el mundo porta algún tipo de discapacidad, y en cuanto a la discapacidad auditiva, más de 5% de la población mundial —es decir, aproximadamente 360 millones de personas— es sorda (oms, 2011).

En el informe se pueden identificar elementos que impiden la inclusión social de las personas con discapacidad. La infraestructura es una de las principales barreras que enfrentan, así como el uso del transporte público y la carencia de servicios públicos en lengua de señas (LS). Por ejemplo, en comparación con las no discapacitadas, las personas con discapacidad tienen tasas significativamente más bajas en el uso de tecnologías de información, comunicación y prestaciones de servicios (oms 2011).

La falta de consulta y participación son otros elementos que impiden la inclusión social de las personas con discapacidad; en su mayoría están excluidas de la toma de decisiones en cuestiones que afectan directamente a su vida. La ausencia de datos y estadísticas sobre la discapacidad y la falta de pruebas objetivas sobre programas sociales pueden dificultar que se adopten medidas en beneficio de las personas con discapacidad. Por ejemplo, en lo referente a las políticas educativas inclusivas, una observación de 28 países que participaron en la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos, comprobó que 18 de ellos ofrecían poca información sobre las estrategias propuestas para incluir a los niños con discapacidad en las escuelas, o bien no mencionaban en absoluto la discapacidad o la inclusión social (oms, 2011).

De acuerdo con lo establecido por la Unicef: “la inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos” (2004). Considero que esas transformaciones del sistema y la estructura social dependerán de un proceso de cam-

bio de paradigma de la discapacidad, en donde el cambio no se sitúa del todo en el individuo con discapacidad sino también en el otro, es decir, en el que no es portador del estigma de la discapacidad.

Las personas con discapacidad no sólo son incapacitadas por visiones materialistas sino también por las categorías que se les adjudican, lo que evidencia las limitaciones en la inclusión social. Al respecto, desde las perspectivas de la sociología de la discapacidad, diferentes autores han descrito críticamente los estudios de la discapacidad y de la sordera, mostrando las diferentes comprensiones que las sociedades han construido desde perspectivas predominantemente oyentes (Dhamoon, 2009; Ladd, 2003; Lane, 1984; 1992; Sacks, 2003). Este conjunto de trabajos muestra cómo la mirada médica llevó a objetivar la sordera y a regularla desde mediados del siglo XIX con resultados opresivos para los sordos. Sólo recientemente —más precisamente a partir de los años sesenta— esta tendencia comenzó a cambiar.

Por su parte, desde la perspectiva de académicos sordos y basándose sobre todo en evidencia sociolingüística, histórica y etnográfica, , Humphries y Padden (2005) proponen que los sordos poseen una cultura propia y particular. Estos autores definen la cultura sorda a partir de sus creencias compartidas, prácticas comunes y, en especial, de la lengua que les es propia: el lenguaje de signos. Estos conjuntos de elementos distinguirían a los sordos como una comunidad particular, diferente de la mayoría oyente, pero también distinta de otros sordos y de personas con dificultades para oír (hipoacúsicos).

Con frecuencia, estos estudios presentan una cierta evolución desde un paradigma tradicional en el que dominó la comprensión religiosa de la discapacidad, pasando luego a uno biomédico racionalista, científico y patologizante que se vincula con el proceso de secularización y modernización social, para arribar más recientemente a un paradigma social de la discapacidad que enfatiza la construcción social de la condición del cuerpo de las personas diferentes (Garland-Thomson, 1997; Tremain, 2001; Williams, 2001).

En términos generales, la bibliografía reciente muestra cómo la noción de normalidad corporal ha sido histórica y socialmente construida de modo relacional, oponiendo a la normalidad una serie de representaciones de otros anormales. Esta representación de la normalidad y la anormalidad se ha impuesto desde prácticas de conocimiento privilegiadas —como la medicina— y otras ciencias humanas, como la pedagogía. Esta comprensión de la normalidad/anormalidad puede, sin embargo, ser desconstruida para desvelar su formación contingente, como lo hace, por ejemplo, Dharmoon (2009) respecto de la sordera.

Sin embargo, diversos estudios orientados por la implementación del modelo bilingüe intercultural para la educación del sordo buscan que se adquiera la LS como su lengua materna, reconociendo así que el sordo forma parte de una comunidad que, además de una lengua que los identifica, tiene sus propios valores, tradiciones y cultura. Dichos estudios evidencian que el problema es mucho más complejo que el uso de la LS en la escuela o de la presencia del asesor sordo en el salón de clases. El problema consiste también en acercar a la comunidad sorda a la escuela, interactuar con la comunidad oyente, que sea el propio sordo —y no el oyente— quien revalore y determine qué escuela necesita y, no menos importante, consiste en pensar en las estrategias necesarias para el aprendizaje del español como una segunda lengua (Lesmes, Rodríguez y Solano, 2016; Cruz-Aldrete, 2017; Alonso, Rodríguez y Echeita, 2007; Herrera y Calderón, 2019).

En efecto, la bibliografía revisada confirma que, desgraciadamente, la educación del sordo en México continúa permeada por una lucha estéril entre dos corrientes. Una que pugna porque el sordo se rehabilite, es decir, “aprenda a escuchar”, y, por tanto, “hable”, y con ello asegurar su inclusión a la sociedad oyente, y otra que busca que el sordo adquiera la LS como su lengua materna, reconociendo así que el sordo forma parte de una comunidad que posee sólo una lengua sino también sus propios valores, tradiciones y cultura. En este contexto, surge la implementación del modelo bilingüe intercultural para la educación del sordo (Cruz-Aldrete, 2017).

Ante la diversidad en la educación inclusiva de los estudiantes sordos

En la educación de sordos intervienen saberes expertos, como los discursos pedagógico, psicopedagógico y médico, que legitiman e institucionalizan el conocimiento sobre la sordera y los sordos. Estos saberes intervienen en la práctica educativa cotidiana como formas de conocimiento científico y práctico que en su aplicación han contribuido a definir, separar (o integrar) y regular a la población de sordos. Dichas prácticas de clasificación no son inofensivas (Dolnick, 1993; Hacking, 1986; Pray y Jordan, 2010).

Este capítulo se ocupa específicamente de la sordera que, al decir de Dolnick (1993), es un caso único de “discapacidad”. En este sentido, uso el término “discapacidad” entre comillas o con cautela debido a que los estudios críticos sobre la sordera han enfatizado que no se trataría de una discapacidad sino de una categoría social similar, en cierto sentido, a la de las minorías lingüísticas o sexuales (Dhamoon, 2009; Dolnick, 1993; Sparrow, 2005).

Lo expuesto lleva a pensar en la inclusión social, entendida por Axel Honneth (1992) como el reconocimiento de una condición necesaria para la interacción social, en la que los individuos se reconocen y confirman mutuamente sus facultades, provocando la disrupción de una imagen de sí mismos conforme a los estándares normalizadores, construidos socialmente.

El planteamiento de reconocimiento en esta investigación se fundamenta a partir de los principios teóricos del reconocimiento entendido como “un comportamiento de reacción con el que respondemos de manera racional a cualidades de valor que hemos aprendido a percibir en los sujetos humanos conforme a la integración en la segunda naturaleza de nuestro mundo de la vida” (Honneth, 2006:139). La sociedad puede reconocer cualidades positivas manifestadas en el comportamiento de los individuos, pero existe la posibilidad del no reconocimiento, que lleva al individuo a la experiencia del menosprecio, una dimensión moral en la que se ve forzado a una lucha por el reconocimiento.

Por lo tanto, se plantea que la carencia de reconocimiento lleva al individuo a la experiencia de un menosprecio. Según Honneth (2006), el menosprecio es una dimensión moral en la que el sujeto se ve forzado a una lucha por el reconocimiento. El reconocimiento social propuesto por el mismo autor es un abordaje teórico que permite el posicionamiento de la inclusión social de las personas sordas como individuos de derechos.

En el análisis del tratamiento de la discapacidad desde una perspectiva sociocultural, es importante resaltar que esta investigación abordó la inclusión educativa y, en las narrativas de los actores sordos y oyentes, detectó situaciones personales y sociales que puedan ser traducidas como barreras sociales y físicas. Por otro lado, también se pretendió identificar narrativas de experiencias de vida que den muestra de una posible reconfiguración en la dimensión subjetiva de cada uno de los miembros de la asociación Educación Incluyente A.C., a partir de prácticas educativas y así se identificaron elementos que caracterizan la educación de los sordos.

Para obtener la información por medio de la entrevista episódica, se formularon preguntas que abordan la concepción de ser una persona sorda y la relación que se tiene con la educación, escuela, docentes y asociación. Esto permitió la articulación en las interacciones entre estudiantes sordos y oyentes dentro de un espacio compartido por ambos. El aula del curso propedéutico operó como el escenario para identificar los posibles elementos que favorecen la inclusión de las personas sordas.

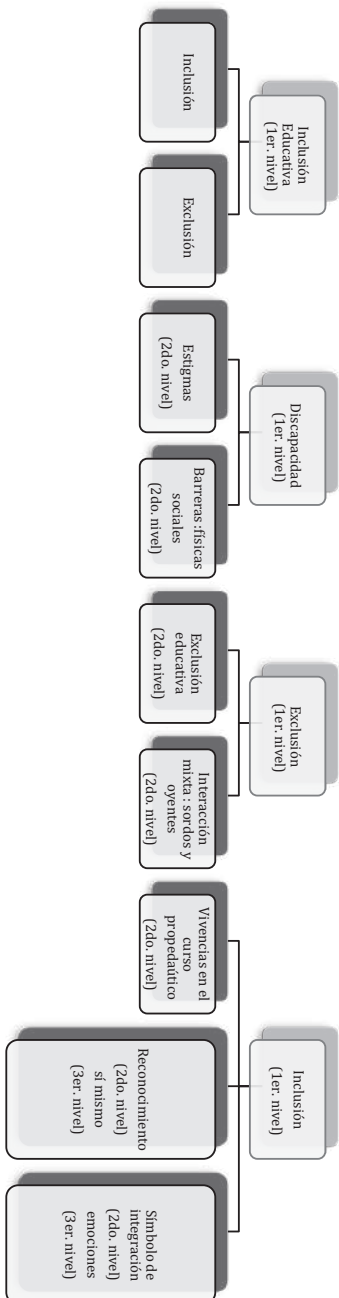
En cuanto a las consideraciones éticas, tomé en cuenta la confidencialidad, la privacidad de los datos personales e información que pueda comprometer a los miembros de la asociación, por lo que se optó por el uso de seudónimos para identificar o exponer las narrativas contadas por los estudiantes y docentes sordos y oyentes entrevistados. La autorización del manejo de información personal por parte de los participantes fue indispensable para el desarrollo de la investigación.

Un factor importante es que ni las estudiantes oyentes que participaron en la investigación ni yo tenemos conocimientos de la LS por lo que siempre estuvo presente una interprete, y en la mayoría de los casos ésta fue la maestra que estaba impartiendo la clase en el curso en ese momento. Este desconocimiento del lenguaje fue básico para reflexionar sobre lo que viven todos los días los estudiantes sordos al tratar de comunicarse con oyentes, pues —al no saber la LS— sentimos durante seis meses la desesperación, impotencia, miedo y vergüenza que significa no poder entender ni dialogar con el otro.

La intervención educativa se realizó en dos dimensiones: la observacional y la narrativa. Ambas se realizaron en la secundaria mixta número 20, ubicada en la ciudad de Zapopan, del 23 de febrero al 23 de mayo de 2019. Se realizaron 15 registros de observaciones de acuerdo con el cronograma de actividades de la asociación y seis entrevistas episódicas a los maestros y estudiantes sordos; para ello, se contó con una intérprete en LS. A las estudiantes oyentes se les entrevistó y se les pidió un diario de campo en el cual registrarían sus experiencias. Las interacciones entre los estudiantes sordos y oyentes construyeron relaciones sociales que estructuraron roles específicos dentro y fuera de la asociación y del aula, por lo que esta investigación se orienta a lograr efectos macrosociales partiendo desde una postura microsocioal.

A partir de la premisa que sostiene esta investigación, se diseñaron dos esquemas que contienen abstracciones de las narrativas de los estudiantes sordos y oyentes. La construcción de estos dos diagramas permitió analizar los límites y la elaboración de interpretaciones por medio de la representación visual de los resultados recogidos a partir del trabajo de campo. Dicha construcción facilitó sistematizar los hallazgos de las entrevistas realizadas a los estudiantes, además de que conectó categorías teóricas y categorías surgidas en el trabajo de campo. A continuación, se presenta el siguiente cuadro de análisis de narrativas de los actores sordos, el cual orienta la descripción de resultados a partir de un proceso de codificación.

Esquema 1.
Narrativas de estudiantes sordos



El tema principal de la presente investigación es la *inclusión educativa*, que se identifica en el primer nivel. En el segundo nivel, se ubican las categorías de color azul, que son los discursos que aluden a barreras físicas y sociales que construyen y caracterizan a una sociedad excluyente, al igual que las subcategorías nombradas *sí mismo y emociones*, que se sitúan en un tercer nivel.

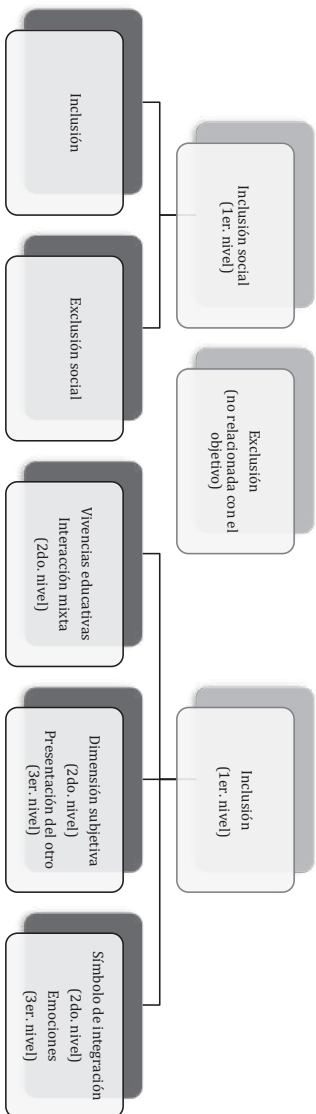
Se identificó que los estudiantes sordos se remiten a un conjunto de experiencias educativas que son compartidas con el otro (personas oyentes y sordas). En esa *interacción mixta* se detectan distintos discursos relacionados con la *presentación del sí mismo y emociones*, en donde se identifican anécdotas relacionadas con la exclusión. A través de ese compartir se crean las identificaciones con el compañero y docente sordo creando así un grupo de apoyo no sólo educativo sino emocional. A continuación, se presenta el segundo esquema de narrativas de los estudiantes oyentes que participaron en el proyecto.

En este segundo esquema se identifica, en un primer nivel, la *inclusión social*. La categoría identificada como *no relacionada con el objetivo* representa toda narrativa que está alejada de la temática principal. En la categoría de color azul, nombrada exclusión social, se identifican elementos que obstaculizan la inclusión social de las personas sordas, a través de las narrativas que aluden a *barreras físicas y barreras sociales* dentro del proceso educativo.

En cuanto a la categoría de color verde nombrada *vivencias educativas*, se pueden detectar narrativas que son identificadas por medio de sub-subcategorías como la *experiencia educativa*, la *interacción mixta* (caracterizada por una particular emocionalidad y un discurso que hace referencia al estudiante sordo con los que trabajaron) y la *dimensión subjetiva*. También se presentan otras categorías como el *reconocimiento y el símbolo de prestigio*.

Lo que se pretendió con este ejercicio fue apoyar la escolarización de niños sordos y oyentes, con la participación en el aula de los profesores que laboran en la secundaria y también los que pertenecen a la asociación (considerados como tutores del grupo) y de los cuales es compe-

Esquema 2.
Narrativas de estudiantes oyentes



tente la lengua de señas. Otro de los elementos de identidad de estos *contextos* educativos mixtos o de escolarización combinada consiste en agrupar en el centro y en las aulas a un número amplio de alumnado sordo, a diferencia de otras experiencias de integración en contextos ordinarios donde sólo se integra a uno o dos alumnos, como máximo, por aula. Todo ello sin renunciar a las ayudas técnicas ni a los apoyos específicos que los alumnos puedan necesitar. Estas experiencias de escolarización combinada nos enseñan que debemos y podemos *pensar con otros esquemas*. No será fácil hacerlo, pero no es imposible. Un ejemplo de ello es el ejercicio que se realiza en la secundaria número 20.

En el siguiente apartado se indican una serie de elementos que pueden servir de plataforma teórica y práctica para desarrollar proyectos educativos con una orientación cada vez más inclusiva. No se trata de presentar “recetas” para una enseñanza más inclusiva, pero sí son algunos de los principales “ingredientes” (Ainscow, 2008) que se necesitan en la preparación de los proyectos educativos que aspiren a moverse hacia el horizonte de una educación de calidad para todos y con todos (Echeita, 2006).

En esta tarea, es importante no perder de vista la realidad “sistémica” de los centros escolares, como consecuencia de lo cual los cambios que en ellos queramos introducir —por ejemplo, los relativos a hacer posible una enseñanza de calidad para el alumnado sordo— requieren de modificaciones que deben atravesar los distintos planos o subsistemas en los que todo centro se configura: la *cultura escolar* o señas de identidad, metas y valores que orientan la acción educativa y los principios básicos de organización necesarios para avanzar hacia aquéllas; las *políticas escolares*, o procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares, programaciones o planes específicos, y las *prácticas* de las aulas (Alonso y Echeita, 2006, en Domínguez, 2010).

Caminos hacia una educación inclusiva: Recomendaciones

La interacción surgida entre los estudiantes sordos y oyentes en la intervención educativa realizada durante seis meses (enero a julio de 2018)

provocó el contacto con la diferencia; sin embargo, el proceso de inclusión a través de las prácticas pedagógicas no se reduce a la interacción mixta o a la *educación combinada* sino que el contacto con la diversidad es un ejercicio para propiciar encuentros con el estigma de la discapacidad.

En la intervención se trabajaron tres rutas:

1. Desarrollar habilidades de motricidad fina y gruesa.
2. Generar contextos educativos mixtos.
3. Propiciar la socialización entre estudiantes sordos y oyentes.

Un común denominador en las prácticas educativas con una orientación inclusiva es la atención y esfuerzo de incluir la lengua de señas dentro de la cultura escolar, así como sus planes de acción para desarrollar la identidad en los estudiantes sordos. Esto busca reducir aquellas “barreras” que, por las razones que sea, limitan las posibilidades de algunos alumnos para aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros (Alonso y Echeita, 2006). Otra propuesta es la realizada por Powers (2002), quien sugiere una serie de indicadores que caracterizan los programas educativos que buscan la inclusión de los alumnos sordos. Estos indicadores pueden ser aplicados a cualquier contexto educativo y no están vinculados a ninguna modalidad comunicativa, pero reconocen la diversidad lingüística y cultural de las personas sordas.

Tomando como referencia estas propuestas con las que se diseñó la intervención educativa, se señalan algunos de los *indicadores* o requerimientos que se consideraron y que también aplican los centros que escolarizan alumnos sordos y que pueden ayudar, en la práctica, a construir alternativas más inclusivas en la educación de estos alumnos:

- Promover actitudes positivas hacia la diversidad, en este caso concreto, hacia la sordera.
- Desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares.

- Uso de la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa y como lengua de enseñanza.
- Crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción con iguales y con adultos.
- Acceso a la cultura de la comunidad sorda.
- Formación del profesorado.
- Participación de la familia.

Para que todos estos indicadores puedan ser aplicados y los dilemas que generan puedan ser resueltos (al menos provisionalmente), es necesario que exista una “disposición” por parte de la comunidad educativa, pero sobre todo del claustro de profesores, para analizar o someter a revisión sus propios procesos de toma de decisiones, así como los valores y principios desde los que se abordan. Sin esta actitud compartida de indagación crítica, en la que es importante asumir que todos los miembros de la comunidad educativa deben sentirse protagonistas y participar para resolver sus discrepancias desde el diálogo igualitario, poco puede conseguirse. También es fundamental entender que se trata de un *proceso* que llevará tiempo y que nunca termina, pues se trata de ser capaces de mantener ciclos más o menos continuos de mejora. Tan perjudicial puede resultar el “inmovilismo” de quienes piensan que todo lo hacen bien y que no son necesarios los cambios como el de los que tratan de conseguir “todo ahora”. La ausencia de las habilidades, las actitudes y los conocimientos que sustentan la elaboración de un plan de mejora específico se configuran como otra gran barrera sobre la que es necesario incidir antes de querer introducir cambios concretos en la vida de las aulas o del centro relativos a prioridades sentidas por la comunidad educativa. Los trabajos sobre cambio y mejora escolar llevan tiempo y ponen de manifiesto que un elemento central a estas iniciativas es la capacidad de “sostener el cambio”, tarea para la cual es necesario, entre otras muchas cosas, ser capaz de mantener una política de registro y evaluación de las innovaciones en marcha (Ainscow, 2002).

Sin duda, hay más caminos por explorar. Iniciemos por salir a la calle, observar nuestro alrededor, cuestionarnos sobre quiénes son los que comparten nuestro camino de vida y quiénes no pueden hacerlo, quiénes son los que —por razones fuera de su voluntad— están ausentes en nuestras prácticas sociales. Quizás estas interrogantes proporcionen pistas para identificar la desigualdad social que vivimos e incidir sobre ella.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2002), *Understanding the Development of Inclusive Schools*, 2.a ed., Londres, Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*, Londres, Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. (1994), *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid, Morata.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P., y Frankham, J. (2003), “Making sense of the development of inclusive practices”, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), pp. 227-242.
- Alonso, P., y Echeita, G. (2006), “Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos”, V. Acosta (dir.), *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*, Barcelona, Masson.
- Alonso, P., Rodríguez Ramos, P., y Echeita Sarrionandia, G. (2017), *El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva*, Madrid, Colegio Gaudem.
- Altman, Barbara M. (2001), “Disability Definitions, Models, Classification Schemes and Applications”, Gary L. Albrecht et al. (eds.), *Sage Handbook of Disability Studies*, Londres, Sage, pp. 97-122.
- Cruz-Aldrete, M. (2017), “Si escucharas lo que yo veo. La educación básica para sordos usuarios de la LSM”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 63.
- Domínguez, B. (2010), *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*, Málaga, Aljibe.

- Dhamoon, Rita (2009), *Identity/Difference Politics. How Difference is Produced, and Why It Matters*, Vancouver, Toronto, University Of British Columbia Press.
- Dolnick, Edward (1993), "Deafness as Culture", *The Atlantic Monthly*, septiembre, pp. 37-53.
- Duk, C. (2007), "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef D04I1313", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), pp. 97-118.
- Echeita, G. (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Nancea.
- Giménez, G. (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, Colección Intersecciones, México, ITESO-CONACULTA.
- Goffman, E. (2012), *Estigma: La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____. (2006), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- González, M. (1998), "La sistematización y análisis de los datos cualitativos", R. Mejía y S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica*, México, ITESO, pp. 155-160.
- Herrera Fernández, V., y Calderón, V.D.L.P. (2019), "Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), pp. 73-88.
- Honneth, A. (1992), "Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento", *Isegoría*, 5, p. 78.
- _____. (2009), *Reconocimiento y menosprecio, sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, Barcelona, Katz.
- _____. (2006), *El reconocimiento como ideología*, Frankfurt, Isegoría.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*. En <http://internet>.

- contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf [recuperado el 6 de agosto de 2017].
- (2015), *Discapacidad auditiva*. En <https://www.inegi.org.mx/400.html> [recuperado el 6 de agosto de 2017].
- Lane, H. (1984), *When the Mind Hears. A History of the Deaf*, Nueva York, Penguin Books.
- (1992), *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- Ladd, P. (2003), *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Clevedon, The Cromwell Press.
- Lesmes, C.Z., Rodríguez, M.C.B., Solano, J.A., y García, M.C.S. (2016), “Modelo para la formación de profesores en y para la diversidad”, *Teknos Revista Científica*, pp. 102-116.
- Reséndiz, R. (2001), “Biografía: Proceso y nudos teóricos-metodológicos”, Tarrés, M.L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa, pp. 123-140.
- Sacks, O. (2003), “Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos”, Anagrama, Barcelona.
- Sparrow, R. (2005), “Defending Deaf Culture: The Case of Cochlear Implants”, *The Journal of Political Philosophy*, 13(2), pp. 135-152.
- (2010), “Implants and Ethnocide: Learning from the Cochlear Implant Controversy”, *Disability and Society*, 25(4), pp. 455-466.
- Skliar, C. (1997), *Pedagogías de las diferencias*, Noveduc, Buenos Aires.
- Torres, C. (2013), “Expresiones del orgullo sordo. El espacio colectivo como eje de encuentro y reconfiguración de la identidad”, Morales, Z., y Salazar, T. (coords.), *Socialidades y afectos: Vida cotidiana, nuevas tecnologías y producciones mediáticas*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 150-198.

Reflexiones sobre la formación docente en el nivel medio superior

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE
JOSÉ LUIS DUEÑAS GARCÍA

Introducción

En un escenario de cambios en el Sistema Educativo Nacional mexicano, debido —entre otras razones— a las distintas propuestas creadas como reforma educativa de los gobiernos en turno, no faltan las críticas y los cuestionamientos de parte de diversos actores, como profesores e investigadores en educación. La experiencia y datos generados por estos actores destacan aspectos en torno a las posibilidades de cambios en el desempeño de los profesores. Dichas experiencias y datos son el resultado de las diversas alternativas de formación que les han sido ofrecidas.

Dado que las reformas educativas conllevan cambios de diversos órdenes— entre los que se encuentran los de tipo curricular—, muchos de los cuales se proponen llevar a cabo una mejora educativa a través de la manera en que los profesores realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se espera que éstos se apropien, en la mayor medida posible, de tales cambios (De Ibarrola, 2012).

Respecto a las políticas y acciones para promover la formación docente en el marco de la reforma educativa impulsada por el gobierno anterior, con la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se encargó de atender los compromisos del Gobierno Federal relativos a la formación *continua* de los profesores, lo que implicó un cambio conceptual, pues, hasta ese momento, la formación había sido heterogénea

y dependiente más de esfuerzos individuales o institucionales aislados, particularmente en el nivel medio superior (Aguilar, 2015).

Respecto a la reforma educativa impulsada por el gobierno anterior, en relación con la operación de los programas de formación docente que la acompañaron, quienes elaboramos esta reflexión planteamos la cuestión de la demanda de una especie de adiestramiento para los procesos de evaluación de los profesores, ya fuera para su ingreso (en el caso de quienes pretendían obtener una plaza como docentes en escuelas públicas), permanencia (para quienes ya contaban con una plaza) y promoción (para quienes aspiraban a cargos directivos).

La formación docente que se ofreció —en el caso de la educación media superior, objeto de este trabajo—, al insertarse en esta coyuntura, no siempre estuvo libre de situaciones como la proliferación de materiales, discursos y actividades encaminadas al objetivo inmediato de los profesores de aprobar los exámenes, dados los costos y beneficios económicos, profesionales y sociales que, se suponía, podrían desprenderse de ello.

Un dato interesante para comprender las condiciones en que se ofreció la formación a los docentes de la educación media superior lo aporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Leyva y González, 2019: 204). Se trata de la relación entre la edad de los profesores de los 17 929 planteles de educación media superior que existían en el ciclo 2017-2018. Un 22% de los profesores tenía 50 años o más cumplidos, pero sólo 4.1% contaba con 30 años o más de antigüedad en el servicio; por otra parte, 12.5% se encontraba en el rango de los 20 a 29 años —esto es, prácticamente eran nuevos en el sistema—, y sólo poco más de la tercera parte de todos los profesores (36.3%) contaba con cuatro años de antigüedad o menos. En suma, la formación tenía que atender, por un lado, a una población pequeña con muchos saberes producto de su experiencia en el servicio y, por otro, a una población numerosa y con muy poca experiencia. Como se concluirá más adelante, el problema más importante no fue tanto conciliar visiones del trabajo y necesidades de formación, sino generar una interacción en la que unos se enriquecieran con la aportación de los otros.

Considerando lo anterior y ante el panorama del cambio de administración federal a finales de 2018, a partir del que se esperaría la oportunidad de establecer nuevas rutas de formación docente orientadas al tipo de escuela requerida para superar la problemática actual que enfrentan los distintos niveles educativos en nuestro país, en el presente capítulo se recupera parte de la problemática presente en el caso de la formación de los profesores de nivel medio superior. Con ello se busca aportar a la reflexión en torno a las políticas y los programas de formación docente que se desprendan de la reforma educativa que impulsa el actual gobierno, la cual se encuentra en proceso de difusión;⁴ esto no sin la discusión que ha generado sobre la profundidad real de la transformación que se plantea.

Entre el mandato institucional y la experiencia de los destinatarios de la formación

Bajo la premisa de que cualquier componente de un proceso de mejora educativa tiene como antecedente inmediato propuestas que han resultado exitosas en tiempos previos, enseguida se expone una problematización acerca de la formación del profesorado del nivel medio superior en nuestro país, con apoyo en hallazgos de estudios sobre esa temática.

En principio, para dar cuenta de parte del contexto en que se implementaron las propuestas de formación de los profesores, conviene recordar nuevamente que uno de los momentos clave de la reforma educativa de la administración pública federal anterior fue la *evaluación docente*, que el discurso oficial implementó con el propósito central de regular el ingreso, la permanencia y la promoción de los profesores de los niveles básico y medio superior.

Desde el principio este proceso se cuestionó y fue calificado como punitivo por una parte importante de los profesores de estos niveles

⁴ En particular, se encuentra en relación con aspectos como la definición de las leyes secundarias referidas a los procesos de promoción de los profesores, uno de los incentivos más importantes para incorporarlos a la formación.

educativos, quienes, por mandato de ley,⁵ participaron en la evaluación instrumentada a partir del 2014. Para superar esa evaluación y conseguir ser declarado “idóneo”, la parte oficial ofreció actividades y materiales de apoyo a los profesores —como cursos presenciales y en línea— en los que se explicaban aspectos como los denominados *perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación de docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior y para la promoción en cargos directivos*.⁶ Asimismo, la oferta de los programas de formación incluyó la atención a necesidades identificadas en los procesos de evaluación docente en áreas donde los profesores resultaron mal evaluados, como la “planeación didáctica argumentada” (INEE, 2018b).

Conviene señalar que, de manera previa a esta evaluación de los profesores, ya se encontraban en vigencia opciones de capacitación y actualización para aquellos que, estando en servicio, tendrían que “nivelar” sus conocimientos relativos a los componentes pedagógicos de la educación media superior, de donde se desprendió, entre otros, el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), diseñado para que los docentes pudieran alcanzar el perfil exigido por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, DOF, 26 de septiembre de 2008), que se propuso ofrecer a los diversos subsistemas de educación media superior un marco curricular común (MCC) para generar una identidad educativa con rasgos compartidos.

Otra parte de los propósitos del PROFORDEMS se orientó a proporcionar los referentes formativos para que los docentes promovieran una educación sustentada en el enfoque por competencias, con el que se pretendía lograr que los estudiantes enfrentaran los retos de un mundo globalizado. Este programa ilustra cómo la formación ofrecida tuvo cierta

⁵ La denominada Ley General del Servicio Profesional Docente fue el mecanismo de ordenamiento laboral que acompañó la reforma educativa del gobierno anterior.

⁶ El diseño de tales lineamientos correspondió a la instancia creada en el gobierno anterior mencionada en este documento: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

pertinencia, pero con un impacto cuestionable sobre aspectos del desempeño de los profesores como sus concepciones y prácticas de enseñanza, como se discute enseguida.

Los cursos de PROFORDEMS dieron inicio en 2008. De acuerdo con cifras de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2013) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante 2013 se encontraban inscritos a este programa 29 332 profesores, de los cuales 64.8% egresó, mientras que el restante 35.2% lo abandonó. De los egresados, 16.8% obtuvo la certificación (CERTIDEMS). Por otro lado, según esta misma fuente, faltaba por incorporar al programa a casi una cuarta parte de la población de profesores del nivel en ese año (22.7%). Tiempo más tarde, en 2016, sólo 53.1% de los docentes del nivel medio superior participó en algún programa, y menos de la mitad (22%) logró la certificación (INEE, 2018).

Los datos presentados sugieren que la iniciativa del PROFORDEMS no tuvo el eco esperado entre los profesores, pues, a pesar de que más de la mitad de los inscritos en 2013 egresaron, prácticamente la tercera parte de quienes lo iniciaron no lo continuaron, y sólo una sexta parte de los egresados culminó el proceso con la certificación. En este sentido, quienes han estudiado las percepciones de los profesores ante los cambios han explicado cómo para ellos se complica ajustarse a una nueva perspectiva del modelo enseñanza-aprendizaje con la que no están familiarizados (López-Bonilla y Tinajero, 2009).

A su vez, el PROFORDEMS se alineaba con las metas de formación impuestas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), impulsada por la SEP (2008). En este sentido, si bien se reportan percepciones positivas entre los profesores acerca de resultados de este programa —por ejemplo, en términos de la capacitación para implementar soluciones de enseñanza y proveer un incipiente bagaje teórico para enfocar problemas educativos (ANUIES 2012, 2014; Alemán y Gómez, 2014; López-Lugo, Amparán-Valenzuela y Tapia-Ruelas, 2015)—, es pertinente recuperar cuestionamientos que otros profesores participantes en ese programa han formulado sobre su experiencia.

Algunos de los señalamientos de los participantes en el PROFORDEMS respecto a las limitaciones del programa, particularmente en su modalidad en línea, comprenden carencias en el diseño de las plataformas, lo que se dio a la par de una falta de habilidades de los profesores en el uso de la tecnología (Martínez, Navarro y Rodríguez, 2013; Rivera, Figueroa y Navarro, 2013; Treviño, 2014; Chávez, 2017).

Siguiendo la perspectiva de esos trabajos, los autores consideramos que la participación en el PROFORDEMS y en otros programas de formación ofrecida en línea no alcanzó los impactos esperados en el cambio de la práctica docente porque esta modalidad limitó mucho la interacción entre los profesores que lo estudiaron y quienes fueron sus formadores, al menos, en dos aspectos clave:

- La posibilidad de aclarar con mediaciones eficaces una serie de ideas, conceptos y planteamientos en torno a los cuales se asignaron tareas. Si en los programas de tipo presencial se les dificulta a los estudiantes apropiarse de significados como los referidos a las teorías del aprendizaje,⁷ cuando no se cuenta con la posibilidad del encuentro cara a cara con algún formador, eso se complica aún más. Lo mismo sucede con aspectos de orden metodológico que, al parecer, se esperaba que fueran comprendidos por los participantes sólo con lecturas, lo que difícilmente ocurre, como han puesto de manifiesto otros estudios (Morales, Richart y Coter, 2016; Oviedo y Oviedo, 2016; Villarreal, Cárdenas y Valdez, 2017; Vergara y Valenzuela, 2017).

⁷ Un ejemplo se refiere precisamente a una tarea recurrente a la que se denominó *andamio cognitivo*, reportada en un cuadro de Excel donde había que contestar una serie de preguntas dirigidas a la comprensión de determinados temas. Sin embargo, podría corroborarse que, entre distintos docentes que participaron en ese tipo de tareas, la base conceptual referente a ambas categorías (*andamiaje* y *cognitivo*, respectivamente) no quedó suficientemente entendida.

- La presencia de una interacción abundante y fructífera en espacios como los foros incluidos en el PROFORDEMS que permitiera nutrir con mejor calidad los procesos de reflexión sobre la práctica, en lugar de reducirse a la publicación de clichés sobre educación o sobre lo dicho por otros compañeros, como experimentaron profesores a quienes se ha preguntado su percepción acerca de la formación en estudios como los citados anteriormente.⁸

Otra situación que puede explicar estas limitaciones se relaciona con un problema propio de la cultura docente en distintos sitios, *la ausencia en muchos profesores de un nivel suficiente de habilidades y disposiciones de lectura* para operar con materiales académicos incluidos como parte de la formación en estos nuevos escenarios, en parte porque acarrean hábitos como el de leer sólo cuando requieren información inmediata. Sobre este problema se ha aportado evidencia en diferentes trabajos de investigación sobre la práctica lectora de los profesores (De Santos, Salim, Raya y Dori, 2008; Caldera, Escalante y Terán, 2010; Yarlequé, Javier, Nuñez, Navarro, Cerrón y Monroe; 2012).

Siguiendo con el asunto de las posibilidades que ofrecen las modalidades de formación en línea, en el estudio promovido por el INEE (2018) donde sobresalen buenas prácticas nacionales e internacionales en la formación docente, destaca cómo los buenos resultados de la formación continua se apoyan en acciones enfocadas a atender los contenidos curriculares, intensas y de larga duración; éstas se llevan a cabo en comunidades de aprendizaje que permiten la colaboración y la puesta en común de la experiencia de los docentes. Una primera conclusión es, entonces, que las opciones de formación en línea son un medio eficaz

⁸ A esto hay que añadir la falta de sincronía entre el tiempo que un emisor deja su aportación y el de respuesta de los otros participantes. Da la impresión de que se dejan opiniones “por consigna”, por tener algo que decir que será tomado en cuenta con fines de evaluación (calificación), pero no necesariamente en términos de objetivos y problemáticas comunes de la educación media superior.

para atender la cobertura; sin embargo, presentan importantes limitaciones para conseguir lo anterior.

Otra explicación a estas limitaciones la provee Aguilar (2015) cuando señala que el profesorado real que está enseñando en las aulas de países como México está muy lejos de contar con el perfil profesional deseado. A partir de los datos que revisa el autor citado sobre el profesorado latinoamericano infiere que el perfil mayoritario del docente de educación media superior en nuestro país es el de un sujeto con bajas expectativas profesionales, con deficiente educación general, producto de una escuela de mala calidad y a menudo con una deficiente formación para la docencia.

Por otra parte, entre los propósitos ulteriores del PROFORDEMS, también se hallaba disminuir el abandono escolar en el nivel medio superior. No obstante, después de cinco años de su implementación, los datos obtenidos no mostraban un cambio notable al respecto. En la tabla 1, compuesta con datos de la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la SEP (DGPYEE, 2013) se aprecia sólo una ligera variación en los porcentajes de abandono escolar y de eficiencia terminal a partir de la incorporación de los profesores al PROFORDEMS en el 2008.

Tabla 1.
Abandono escolar y eficiencia terminal
en la educación media superior de 2005 a 2013.

Indicador/ciclo	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013
Abandono escolar	16.5	16.3	16.3	15.9	14.9	14.9	15.00	14.5
Eficiencia terminal	58.3	58.0	58.9	60.9	62.0	62.2	61.3	63.3

Fuente: Elaboración a partir de las estadísticas publicadas por la SEP (2013).

Datos como los anteriores se complementan con la visión de los estudiantes. En el trabajo de Álvarez, Gutiérrez y Martín del Campo (2018), por ejemplo, se encontró que existe una valoración más positiva de los estudiantes hacia la correspondencia entre lo que sabe el profesor de su materia que hacia la capacitación didáctica y pedagógica ofrecida por las distintas alternativas oficiales, tales como el citado PROFORDEMS. En el estudio al que se hace referencia, obtuvo una valoración positiva por parte de los estudiantes un 43% de profesores correspondiente a quienes contaban con el PROFORDEMS y la certificación (CERTIDEMS o ECODEMS), mientras que una proporción casi igual (40%) obtuvo un mal resultado en la valoración. Este tipo de datos sugieren que la capacitación pretendida no impacta en lo que los profesores hacen en el aula. En ese sentido, los autores del estudio son tajantes y concluyen que, posiblemente, los cursos ofrecidos estaban mal orientados o que quienes los tomaron no los aprovecharon.

Por otra parte, al revisar la composición de las plantas docentes en las escuelas que ofrecen educación media superior, se distingue cómo algunos de los puestos de profesor han sido ocupados por personas con perfiles profesionales diversos que no incluyen la formación para la docencia. Lo anterior da lugar, en estos profesores, a prácticas de trabajo con los estudiantes que tienen como rasgos positivos la organización y el uso de distintos recursos, pero en las que se ignoran aspectos clave como las maneras en las que ocurre la comprensión y los distintos obstáculos que los estudiantes enfrentan para conseguirla.

Acerca de lo anterior, según los distintos análisis de las tendencias en la formación docente en educación media superior (Aguilar, 2015; Leyva y González, 2019), en la perspectiva de los profesores, no se es un buen maestro por teoría ni por un nuevo modelo o enfoque, sino por los años recorridos en el aula. Los contenidos, así como la reflexión de la práctica, son menos relevantes. Las representaciones que se adquieren sobre el conocimiento y el valor de la educación en la escuela se tejen en la vida diaria, la cual se caracteriza por su sentido práctico y utilitario, y menos por su sentido reflexivo y conceptual.

Piñón y Martí realizaron otro estudio cuyo objetivo fue entender la manera en la que se implementa la evaluación y la capacitación de la RIEMS a partir de lo que se establece en los documentos normativos y la opinión de los docentes. Después de revisar lo que los profesores expresaron, los autores señalan que los docentes coinciden en que la RIEMS “es ambigua y no alcanza a dimensionar el conflicto que tienen los maestros de nivel medio superior, puesto que no existe un sistema de formación específico para ellos” (2018: 2315), y en que la capacitación que se les ofrece es deficiente; indican que los cursos son muy teóricos y no aportan información que les permita lograr un cambio en el aula. Además, recalcan que el sistema educativo actual no ha logrado atender las problemáticas de los alumnos ni de los docentes.

Este tipo de investigaciones ponen de relieve cómo actividades de formación —como cursos, talleres, diplomados y otras modalidades— tienen como común denominador que los profesores no formados en cuestiones de carácter didáctico y pedagógico puedan familiarizarse con algunos referentes básicos (por ejemplo, el concepto *competencias*) y tenerlos en cuenta dentro de su práctica. Sin embargo, en varios casos, los profesores que se incorporaron a estas actividades incluyen esos referentes en su discurso sin entenderlos de manera sólida, como se puede notar en muchas expresiones que todavía utilizan, por ejemplo, la de “transmitir el conocimiento”, asunto que se torna contradictorio cuando dicen trabajar desde un enfoque constructivista, que plantea que el conocimiento no se transmite, sino que se construye.

El papel del conocimiento, la interacción entre profesor y estudiante, los valores que guían las prácticas o el propio significado de la experiencia escolar para los estudiantes en su dimensión social son otros de los muchos objetos en los cuales es posible reflejar la apropiación de elementos de análisis de parte de los profesores sujetos de la formación. No obstante, sus explicaciones sobre este tipo de objetos adoptan la forma de juicios que, si bien tienen una base en la experiencia, son resultado de una interpretación simplista. Como ejemplo, explican una variedad de problemáticas de aula con una sola causa: la “falta de interés” de los estudiantes.

A diferencia de lo anterior, propuestas como el PROFORDEMS contemplaron entre sus contenidos elementos para considerar otros referentes en la explicación de los fenómenos educativos, tales como el estudio del desarrollo psicológico del adolescente, estrategias didácticas para ayudar al aprendizaje de determinados contenidos y del marco general en que se inscriben las prácticas de enseñanza (aula-escuela-sistema educativo). Entonces, los profesores contarían con un bagaje muy importante que incluye, en principio, considerar *el tipo de persona que se quiere formar*, y una serie de herramientas de trabajo no sólo para ayudarles a aprender conocimientos, sino para intentar explicar y atender a sus problemáticas durante el aprendizaje desde una multiplicidad de dimensiones, como la cognitiva, emocional y social.

Los profesores como sujetos de la formación, eje de cualquier propuesta

Si se dirige la atención hacia las acciones de la administración educativa federal anterior en términos del apoyo al magisterio en su “formación continua” y, más aún, en la nivelación de conocimientos y experiencia que supone trabajar en un contexto como el de la educación media superior, se tiene que tales acciones no tuvieron un alcance que se tradujera en aspectos clave como la posesión de *una base sólida de conocimiento teórico sobre educación*, lo que favorecería, por ejemplo, que el discurso de las competencias como propósito educativo se materializara en las prácticas docentes (INEE, 2016)

Formar tiene que ver con activar todas las disposiciones que tiene el sujeto para que haga mejor su labor. En el caso de los profesores, formar implica incidir en sus prácticas pedagógicas para lograr aprendizajes duraderos, situados en la realidad que viven los estudiantes. Sin embargo, actividades como el PROFORDEMS y otros cursos que conformaron la oferta formativa docente en educación media superior han tenido como límite el hecho de que, a pesar de lograr vencer conocidas resistencias en los profesores para integrarse a actividades nuevas (Monereo, 2010), éstos no consideraron del todo cumplidas sus expectativas de formación

(Martínez, Navarro y Rodríguez, 2013; Olaskoaga, Mendoza y Marúm, 2018).

Partiendo de que, para que una situación sea formativa, ésta debe *provocar una experiencia* que permita a la persona evolucionar en su hacer —en este caso, de docencia—, otra cuestión que se puede plantear sobre iniciativas como el PROFORDEMS y otros cursos diseñados con el fin de proporcionar una base común de saberes para desempeñarse como profesor en este nivel es la importancia de explorar desde una perspectiva del profesor, más cercana a su experiencia en el aula, cuáles son los impactos de la formación (Macías y Valdés, 2014).

Por otra parte, debe considerarse que muchos profesores *tuvieron que* inscribirse al PROFORDEMS. Una consecuencia de realizar prácticas *bajo prescripción* es que los sujetos no asumen como propia una actividad. Así se evidencia cuando se revisan, por ejemplo, planeaciones que incluyen numerosos conceptos sólo porque éstos se encuentran escritos en los documentos curriculares —como los de la RIEMS—, pero sin que los autores tengan una buena comprensión de ellos. Otra consecuencia es que los profesores se convierten en personas que organizan actividades, llenan formatos y dan seguimiento a consignas cuyos destinatarios son los estudiantes, en detrimento de la reflexión sobre su quehacer. Ejemplos de lo anterior son:

- Incluir actividades de tipo administrativo como el llenado de cronogramas de trabajo. Cada grupo es distinto y la planeación es sólo una hoja de ruta para orientar el trabajo con los contenidos. No obstante, en ciertos contextos, esta práctica se impone como si se tratara de la línea de producción de una empresa.
- Incorporar dentro de la planeación didáctica determinados enunciados de las competencias “genéricas” y “disciplinares”, suponiendo que “esas son las que se van a desarrollar” en un período de trabajo. Asumir esto no sólo refleja que no se entiende el desarrollo de competencias, sino que se cree que basta con declarar en los documentos de planeación estos “ingredientes” para que así se dé en la realidad.

- Señalar de manera reiterativa cuándo y cómo se están utilizando modalidades como la *heteroevaluación* y *coevaluación*, principalmente. Aquí lo importante no es “estar a la moda” incluyendo esos tipos de evaluación (de acuerdo con el agente que lo hace), sino argumentar su pertinencia y su inclusión desde un concepto más completo de *evaluación*.

Resultados como los encontrados por Castro (2015) confirman que los profesores que participaron en alguna de las actividades de formación, en particular el PROFORDEMS, terminaron por reconocer que desarrollaron más habilidades administrativas que las académicas, establecidas en el programa. Como hemos referido, el autor coincide en que parte de esta tendencia fue resultado de las exigencias de evaluación docente vinculadas con la reforma educativa señalada, de donde las prioridades para los docentes fueron el cumplimiento de los programas de estudio, la entrega de calificaciones y realizar las planeaciones que serían revisadas por distintas autoridades educativas.

Al revisar otros datos sobre cómo los docentes percibían la formación que se les dio (Ibarra, Escalante y Darío, 2014; Castro, 2015), frente a los retos que supuso para ellos la adquisición del enfoque por competencias y el desarrollo de las habilidades para el manejo de las TIC, se informó que muchos abandonaron los cursos. Las respuestas de los participantes de esos estudios también da cuenta de que la capacitación no logró impactar en el aula. A cambio, sólo se lograba la repetición del discurso de la RIEMS y de la información vista en los cursos y una práctica simulada y de supervivencia laboral. En otras palabras, parece que profesores como éstos sólo consiguen alinearse a lo que se les solicita que lleven a su práctica, desperdiciándose así lo que ellos conocen y tienen para decir.

Junto con la valoración de los saberes que el profesor ha adquirido con su experiencia, también se dejó de lado la consideración de que sus condiciones laborales no les permiten apostar por un modelo consistente de formación que, de ser justo, les demandaría horas de preparación a

cambio de mejoras significativas en sus sueldos y oportunidades de movilidad laboral y social (Díaz Barriga y Núñez, 2008; Aldrete, Vázquez, Aranda, Contreras y Oramas, 2012; Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2014; Castro, 2015).

Por ejemplo, en el contexto de la investigación realizada por Lozano (2017), se encontró que prácticamente sólo uno de cada cinco profesores tiene categoría laboral de tiempo completo, mientras que tres de cada cinco son profesores que trabajan por horas y el resto está distribuido entre quienes cuentan con medio tiempo (20 horas por semana) o tres cuartos de tiempo (30 horas). Sobre este punto, Leyva y González advierten en su trabajo cómo “el sistema sigue manteniendo casi igual su estructura, pues en seis años no ha cambiado mucho el porcentaje de docentes por horas: de 61.2% en el ciclo 2012-2013 a 58.7% en el ciclo 2017-2018” (2019: 205).

Al respecto, Chávez (2017) sostiene que el docente de educación media superior queda inmerso en medio de una serie de circunstancias al interior del aula que tienen que ver con asuntos institucionales (competencias, reglamentos, capacitación) y del aula (orientación, tutoría, apoyo a estudiantes, evaluación). En suma, existe una tensión entre cómo al rol del profesor se le exige ser el actor por medio del cual se alcancen las metas de mejora en los desempeños de los estudiantes, la falta de reconocimiento de su labor docente y el deficiente apoyo de las instancias institucionales.

A manera de conclusión

Estamos situados en una coyuntura de cambios políticos que podría dar lugar a nuevos procesos encaminados a impulsar la formación docente. Las reformas educativas ofrecen la posibilidad de poner en práctica diversos debates sobre la pertinencia de contenidos, métodos y, en este caso, acciones de formación que repercutan en una mejora de la educación de los estudiantes. Fruto de ese debate es la confrontación entre las propuestas oficiales y la percepción de la sociedad sobre sus alcances en términos de la formación de mejores ciudadanos. Entonces, los profesos-

res llevan sobre sí la carga de un medio social y laboral donde son poco valorados.

Precisamente en torno a lo anterior, Leyva y González (2019), recuperando datos recientes del INEE, apuntan cuatro áreas de mejora y fortalecimiento de la formación de los profesores de educación media superior:

1. Al comparar las necesidades de docentes de nuevo ingreso con las de quienes están en servicio y han presentado su evaluación de desempeño, se hacen evidentes las discrepancias entre la oferta formativa de la parte oficial y las necesidades expresadas por los profesores *y sobre todo las detectadas a través de la evaluación*. En sus palabras, las autoras señalan que eso sucede no sólo en términos de contenido, sino en cuanto a la modalidad en la que se imparte la formación y las oportunidades para socializar el conocimiento. En este sentido, reconocen como áreas críticas el que la mayoría de la formación se ofrece en línea y que ésta adolece de la socialización de las reflexiones individuales generadas en los cursos.
2. En contraste, la demanda de los docentes radica en contar con actividades presenciales, orientadas a la práctica, en espacios donde puedan socializar y compartir experiencias con sus pares y con instructores que tengan mayor dominio del contenido y experiencia de trabajo en el mismo contexto de su práctica; en suma, piden poder aprovechar experiencias de trabajo de los profesores en servicio y utilizarlas adecuadamente, lo que consiguen mediante las redes colaborativas que ellos mismos forman.
3. Los programas de formación dirigidos a la adquisición de contenidos conceptuales y teóricos han demostrado ser insuficientes; es preciso considerar herramientas que ayuden al docente a traducir estos contenidos en estrategias para la resolución de problemas concretos que enfrentan en el aula.
4. Los resultados de las actividades de formación deben estar encaminados a la valoración de las experiencias pedagógicas que ponen en

contacto a los maestros con la realidad de los alumnos, para así superar la disociación entre el proceso de construcción de conocimientos del profesorado y su recreación en el aula. En otras palabras, el profesor debe adoptar una actitud reflexiva y considerar las interrelaciones entre sus puntos de vista y los de las teorías, con lo cual desarrolla conocimientos a partir de su propia actividad.

Además, los procesos de formación tendrían que considerar de manera explícita el desarrollo habilidades como la lectura y la escritura, ambas herramientas importantes para el desempeño de su labor como ha quedado manifiesto en los trabajos de Serrano, Duque y Madrid (2012), Elías (2018) y García (2019), dado que de ello dependen sus posibilidades de apropiación y reconstrucción del conocimiento y las supuestas competencias en las que se quiso formar.

Es necesario que un profesor sepa escribir como parte de sus funciones pedagógicas, que conozca las formas y las funciones de la escritura en el contexto en el que se encuentra, para que pueda comunicar y producir reflexiones sobre su práctica y plantear instrucciones didácticas, siempre considerando el destinatario. Algunas de las tareas de escritura a las que se enfrentan los profesores tienen que ver con la elaboración de documentos administrativos, de evaluación y disciplinarios; igualmente, escriben para dar cuenta de su habilitación para la docencia —por ejemplo, en sus evaluaciones— y producen escritos que les ayuden a encauzar a sus estudiantes en la elaboración de ideas.

De igual forma, la lectura es relevante para su labor, dado que van más allá de los temas disciplinarios. En diversos casos, para cumplir con sus funciones, un profesor requiere leer textos sobre temas administrativos, legales, sociales y psicológicos, entre otros. Su acervo como lector le ayudaría a orientar sobre diversos temas a los estudiantes.

Asimismo, es necesario recuperar la visión de los profesores como encargados de esa tarea que cada vez se complejiza más. Es a ellos a quienes se ha tenido en la mirada de la opinión pública como responsables del fracaso del sistema educativo, cuando la cuestión no es tan sim-

ple. Basta, por ejemplo, con visitar escuelas en zonas rurales o en zonas marginadas de las ciudades para darse cuenta de que las debilidades en la práctica docente están acompañadas de graves rezagos en el desarrollo de la infraestructura de las escuelas y de la desigualdad social y económica entre los estudiantes, lo que afecta que éstos se involucren en los procesos de aprendizaje.

La formación docente en educación media superior ha estado dirigida a profesionales que, se supone, forman un conjunto homogéneo encaminado a una tarea común, bajo los mismos referentes y que busca lograr objetivos únicos bajo un enfoque instruccional, predominantemente. No obstante, el desarrollo profesional docente debe estar orientado tanto al aprendizaje de estudiantes en condiciones de diversidad e imbricados en la vida diaria de las escuelas, así como ofrecer oportunidades para que los maestros indaguen sistemáticamente acerca de cómo su práctica construye diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Por otro lado, es necesario incluir estrategias formativas que, atendiendo a las aportaciones de la bibliografía científica, promuevan cambios en otros niveles de los docentes: renovación en las concepciones, innovación en comunidades de práctica, la reflexión sobre la práctica, entre otros. De manera particular, esto conlleva la necesidad de recuperar y valorar otra parte del capital de formación que ya esté presente en algunos profesores, por ejemplo, en aquellos que cuentan con posgrados de calidad.

Finalmente, será necesario ampliar los contenidos y el enfoque de los programas de formación docente y las propuestas para esta tarea deberán incluir, de modo imperativo, el estudio de la realidad en la que se encuentran inmersos los estudiantes, otorgando prioridad al enfoque de la desigualdad social y sus implicaciones en lo educativo, de tal manera que proporcionen los elementos pertinentes para acercarse a esas problemáticas. Reconocer las situaciones de violencia y pobreza que muchos estudiantes enfrentan a diario y el significado que ellos dan a la escuela y a su educación se vuelve un asunto esencial en el ideario de

cualquier programa de formación que pretenda sumarse a las muchas transformaciones que nuestra sociedad demanda y requiere.

Bibliografía

- Aguilar, N. (2015), “Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México”, *Perfiles Educativos*, 37, pp. 89-107. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea7.pdf>.
- Aldrete, M., Vázquez, L., Aranda, C., Contreras, M., y Oramas, A. (2012), “Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México”, *Revista Cubana de Salud y trabajo*, 13(1), pp. 19-26. En <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=34711>.
- Alemán, L., y Gómez, M. (2014), “PROFORDEMS-Tecnológico de Monterrey: Caso de éxito en la formación docente de la educación media superior”, *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 5(9), pp. 2-6. En <https://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/231>.
- Alfaro, J.A. y Rodríguez, L. (2016), “Sistema Nacional de Desarrollo Profesional: Una propuesta innovadora para la formación y superación profesional docente”, Fundación para el Desarrollo Educativo, de la Investigación y Superación Profesional de los Maestros, México.
- Álvarez, J.H., Gutiérrez, R.C., y Martín del Campo, B.J. (2018), “Profesionalización e idoneidad del profesor en el Departamento de Humanidades y Sociedad y su impacto en la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Caso Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara”, *recie. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), pp. 473-489. En <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/363>.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2012), *Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS)*. En <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=103>.

- ____ (2014), PROFORDEMS. *Estructura del Diplomado*, versión 2014. En http://profordems.anui.es.mx/pdf/Estructura_DCDNMS_2014.pdf.
- Caldera, R., Escalante, D., y Terán, M. (2010), “Práctica pedagógica de la lectura y formación docente”, *Revista de Pedagogía*, 31(88), pp. 15-38. En <https://www.redalyc.org/html/659/65916617002/>.
- Castro, A. (2015), “Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), pp. 263-294. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100013.
- COPEEMS (Consejo para la evaluación de la educación del tipo medio superior, A.C.) (2012), *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*, México, SEP. En http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.
- Chávez, C. (2017), “El docente de nivel medio superior: en medio de dos reformas”, *Investigación e Innovación Educativa*, 3(1), pp. 45-51. En http://cresur.edu.mx/ojs/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/173/143.
- De Ibarrola, María (2012), “Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular”, Landesmann, M. (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas del currículum pensado y el currículum vivido*, México, UNAM-FES Iztacala, pp. 93-118.
- DGP y EE (Dirección General de Planeación y Estadística Educativa) (2013), *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, México, SEP. En http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf.
- De Santos, M., Salim, R., Raya, F., y Dori, M. (2008), “Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 8, pp. 194-198. En <http://www.faz.unt.edu.ar/images/stories/pdfs/pva/0736.pdf>.
- Díaz Barriga, F., y Núñez, P. (2008), “Formación y evaluación de profesores novatos: Problemática y reto”, *Reencuentro. Análisis de Pro-*

- blemas Universitarios, 53, pp. 49-61. En <https://www.redalyc.org/html/340/34005305/>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008), *acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, 26 de septiembre.
- Elias, J. (2018), "Crónica de una incursión etnográfica a la práctica docente en el bachillerato", *Sinéctica*, (51), pp. 1-14. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2018000200004&script=sci_art-text.
- García, V. (2019), "La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño", *Foro de Educación*, 17(26), pp. 197-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.603>.
- Ibarra, L., Escalante, A., y Darío, C. (2017), "Obstáculos para la formación docente en la educación media superior en México. El caso del bachillerato tecnológico", *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), pp. 21-54. En <http://146.83.132.58/index.php/dialogoseducativos/article/view/1036/1048>.
- INEE (2018), Bases de Datos, Educación Media Superior 2016 Evaluación de la Implementación Curricular (EIC). En <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/bases-de-datos/educacion-media-superior-2016-eic/>.
- ____ (2018 b), *Formación continua de docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*, México. En <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>.
- ____ (2019), *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*, México, INEE.
- Leyva, Y., y González, M. (2019), "Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio", *Gaceta INEE*, 12 de agosto.
- López-Bonilla, G., y Tinajero, G. (2009), "Los docentes ante la reforma del bachillerato", *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), pp. 1191-1218. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a9.pdf>.

- López-Lugo, E., y Amparán-Valenzuela, N., y Tapia-Ruelas, C. (2015), “Nivel de logro de las competencias docentes al concluir profordems en Itson y el impacto de en la sociedad”, *Ra Ximhai*, 11(5), pp. 63-73. En <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142593004.pdf>.
- Lozano, M. (2017), “Emparejar lo disparate: La profesionalización de los docentes de educación media superior”, *Voces de la Educación*, 2(2), pp. 74-82. En <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/67/58>.
- Macías, A. y Valdés, G. (2014), “Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador”, *Sinéctica*, 43, pp. 1-13. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a13.pdf>.
- Martínez, L., Navarro, R., y Rodríguez, S. (2013), “El blended-learning en la formación docente, análisis del diplomado PROFORDEMS en México”, *XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, del 2 al 6 de diciembre, Guadalajara. En http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxi/memo_ponencias.php.
- Monereo, C. (2010), “¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”, *Revista de Educación*, 352, pp. 583-597. En <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1196>.
- Morales, R., Richart, R.E., y Coter, K. (2016), “Percepción sobre la práctica docente a partir del PROFORDEMS”, *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5). En <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/581/618>.
- Olaskoaga, J. Mendoza, C. y Marúm, E. (2018), “Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara”, *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, 47(185), pp. 139-165.
- Oviedo, E. y Oviedo, J. (2016), “Los docentes y la evaluación del desempeño en la EMS. Estudio de Caso en Playas de Rosarito, Baja California”, *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educa-*

- tiva*, 3(1), pp. 187-193. En <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/201/291>.
- Piña, J., Escalante, A., Ibarra, I. y Fonseca, D. (2017), “El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior”, *Tla Melaua, Revista de Ciencias Sociales de la BUAP*, pp. 157-178. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00158.pdf>.
- Piñón, R., y Martí, M. (2018), “El Sistema Educativo Nacional: Preparación de los docentes en nivel medio superior”, *Jóvenes en la Ciencia*, 4(1), pp. 2312-2316. En <http://www.jovenesenla-ciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenla-ciencia/article/view/2980>.
- Rivera, L., Figueroa, S. y Navarro, R. (2013), “Competencias docentes, un reto para el nivel medio superior de México”, *Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa*, del 3 al 5 de octubre, Ixtapan de la Sal. En <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/11-competencias-docentes-un-reto-para-el-nivel-medio-superior-de-mexico>.
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2014), “Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente”, *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 7(2), pp. 171-183. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127507>.
- SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior) (2013), “Avances y resultados de la Educación Media Superior”, México, SEP. En http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/presentacion_avances_resultados_educacion_media_superior.
- SEP (2013), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, México, Secretaría de Educación Pública.
- ____ (2017), *Modelo educativo para la educación obligatoria*, Secretaría de Educación Pública, pp. 127-140.
- Serrano, M., Duque, Y., y Madrid, A. (2012), “Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar?”, *Educere*, 16(53), pp. 93-108. En <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538011.pdf>.

- Treviño, O. (2014), “El desarrollo de la educación virtual en el posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación”, *Revista Digital. Escuela de Ciencias de la Educación*, 4(7), pp. 34-59. En <http://www.ece.edu.mx/ecedigital/files/Revista%20Digital%20Num7%20Version%20completa.pdf#page=34>.
- Vergara, L., y Valenzuela, G. (2017), “Evaluación de las competencias docentes en un bachillerato particular en Puebla”, *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Evaluación*, 2(2), pp. 2802-2812. En <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/C078.pdf>.
- Villareal, M., Cárdenas, J., y Valdez, L. (2017), “Diplomado PROFORDEMS: Una nueva experiencia educativa en línea en la UAdC”, *Memorias del “Encuentro Internacional de Educación a Distancia”*, 5(5). En <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid/index.php/memorias/article/view/276>.
- Yarlequé, L., Javier, L., Nuñez, E., Navarro, L., Cerrón, A., y Monroe, J. (2012), “Comprensión lectora en los docentes de educación básica de la región Junín”, *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), pp. 83-91. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.3666>.

Flexibilidad curricular y cursos optativos en la formación normalista. Avances y desafíos

ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA

RICARDO CERVANTES RUBIO

Resumen

Se hace un recuento de la aplicación de un curso optativo en una institución normalista a lo largo de cinco semestres, con la finalidad de reflexionar en torno a la noción de *flexibilidad* en la formación inicial docente. Se analiza la flexibilidad institucional, curricular y académica: las dos primeras relativas a la oferta educativa que ofrece la escuela normal de cursos optativos y la académica, que refiere al seguimiento del trabajo de aula. Se resalta la experiencia de participación del docente responsable del curso en una comunidad de práctica entre docentes de la Escuela Normal y una universidad estatal, que tiene el propósito de mejorar la práctica docente a partir de la innovación. Los hallazgos muestran la manera en la que impacta la conformación de los grupos de estudiantes que cursan la asignatura optativa Taller de Producción de Textos Académicos, así como la presión que ejercen las diferentes unidades académicas que conforman la estructura institucional, para reorientar el contenido y los propósitos del curso.

Introducción

La formación docente inicial ha transitado por distintos planes de estudio desde que obtuvo el rango de licenciatura. Se inició con el plan 1984 en el que, por primera vez, se formaron distintas generaciones de licenciados en Educación Primaria. El acuerdo secretarial que elevó la formación docente al nivel de licenciatura incorporó a las Escuelas Normales a la educación superior en los siguientes términos: “las escuelas normales deberán realizar no sólo actividades de docencia, sino también actividades de investigación educativa y de difusión cultural,

haciéndose necesario un programa de superación del personal académico de estas instituciones” (Acuerdo, 23 de marzo de 1984). En el plan de estudios se incorporó un enfoque de investigación y acción con la finalidad de formar docentes-investigadores. Centrándose en la investigación y desapareciendo las didácticas, se pretendía dejar atrás la visión técnica de la docencia, para convertirla en una formación profesional a nivel licenciatura.

Este paso por decreto a la educación superior impuso una dinámica a las instituciones normalistas para la cual no estaban preparadas:

Tan profundos eran los cambios que implicaba esta nueva condición de las Escuelas Normales, tan aguda la ruptura respecto a la tradición, sobre todo en el nivel de educación preescolar y primaria, y tan graves las carencias en materia de infraestructura y recursos materiales, de administración y de gestión y de planta docente, que la consecuencia derivó en un deterioro académico de la formación, contrariamente a la intención de este proyecto innovador (Ducoing, 2014: 142).

Como parte del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se derivó la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), que promovió la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP, 1997a). Se reformó el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria en 1997, y con ella, progresivamente se fueron transformando las demás licenciaturas. En 1999 la de Preescolar y la de Secundaria con sus diez especialidades; en el 2000, la licenciatura en Educación Física, y en 2004, la de Educación Especial.

La transformación y el fortalecimiento de las Escuelas Normales atendía cuatro líneas principales de trabajo: 1) transformación curricular, 2) actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas normales, 3) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y 4) mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales

(SEP, 1997a). Posteriormente, se incorporarían dos líneas más de trabajo: 5) evaluación objetiva y sistemática de las escuelas, y 6) regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (SEP, 2002).⁹

En 2012 inició una nueva reforma para la formación docente inicial que atendería educación preescolar y educación primaria. Luego de un año de prueba piloto, se aplicó a nivel nacional el plan 2012 en las siguientes licenciaturas: Preescolar, Primaria, Preescolar Intercultural Bilingüe y Primaria Intercultural Bilingüe, que tuvo una vigencia de cinco generaciones, porque en 2018 inició otra reforma a nivel nacional en la que se incluyeron todas las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (Acuerdo 14 de julio de 2018).

En la formación inicial docente, desde el PTFAEN, se han incorporado elementos de flexibilidad curricular de manera progresiva. Los cursos optativos, que se plantean de distintas formas en los planes de estudio, son uno de los elementos particulares de la flexibilidad. La implementación de estos cursos ha sido todo un reto para las instituciones normalistas. Con el paso de los años y la aplicación de los distintos planes de estudio, se tiene una experiencia acumulada de la que se desprenden aportes y reflexiones en torno a la flexibilidad en el currículum en las instituciones educativas de nivel superior, en particular, en las instituciones normalistas.

En México la formación inicial docente es nacional, es decir, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece a nivel federal los planes y programas de estudios, de tal forma que la flexibilidad curricular que se aplica en las Escuelas Normales es mixta. La SEP propone programas para cursos optativos, así como lineamientos para el diseño de dichos cursos con temáticas acordes con las necesidades regionales o de formación identificadas.

⁹ Un trabajo de investigación puntual a la aplicación en el primer semestre del plan de estudios 1997 se puede encontrar en Czarny (2003); asimismo, propuestas para una reforma integral de la educación normal, en Savín (2003).

Los estudiantes participan en su propia trayectoria de formación al elegir los cursos optativos como parte de la flexibilidad curricular que les ofrece el plan de estudios. Sin embargo, una mirada más acuciosa de la forma como se ofrecen y se seleccionan los cursos a nivel institucional nos permite cuestionar la idea de flexibilidad curricular en función de la flexibilidad administrativa, que determina la estrategia institucional, y de la flexibilidad académica, que tiene lugar al interior de las aulas en el desarrollo del programa.

Las Escuelas Normales han ido avanzando progresivamente en la implementación de un modelo flexible de formación, al que aspiran todas las instituciones de educación superior. En un futuro cercano, en este mundo globalizado, no sólo en nuestro país, sino como una tendencia internacional que presiona a la formación en el pregrado, las universidades y otras IES han flexibilizado sus planes y programas de estudio para ofrecer una formación de calidad que compita con diversas instituciones a nivel mundial y favorezca el intercambio y la interdisciplinariedad. Las Escuelas Normales no están exentas de estas presiones y también participan en modelos flexibles de formación acordes con sus propósitos educativos.

Las instituciones normalistas comparten con las IES formas comunes en las que se instrumenta la flexibilidad, algunos de estos rasgos son los siguientes:

- Adopción de un sistema de créditos.
- Que los estudiantes seleccionen un conjunto de cursos dentro de su trayectoria de formación.
- Diversificación y ampliación de actividades, espacios y actores en el proceso formativo.
- Creación de sistemas de asesoría y tutoría.
- Impulso a procesos de movilidad de los estudiantes.
- Desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC.

- Reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas fuera del contexto escolar.
- Limitación de las actividades presenciales del estudiante.
- Modificación en la duración de las carreras.
- Diversificación de opciones de titulación (Acuerdo 649: 9).

Desde esta perspectiva, la flexibilidad tiene el propósito de brindar una formación integral al estudiante de pregrado, pero su aplicación en las IES tiene sus retos y desafíos. Las instituciones normalistas han avanzado de manera diferenciada en los rasgos que caracterizan esta formación con un enfoque de flexibilidad, que además demanda coherencia y trabajo conjunto en las distintas áreas en las que impacta.

En este capítulo se hace el análisis de cómo ha avanzado la incorporación de cursos optativos en el currículum flexible para la formación de licenciados en Educación Primaria y los retos a los que se enfrenta una Escuela Normal al incorporar esta flexibilidad en su organización. La experiencia que se presenta refiere al trabajo con un curso optativo a lo largo de cinco semestres. Se realiza un análisis de la flexibilidad institucional, curricular y académica: las dos primeras tienen que ver con la oferta educativa que ofrece la Escuela Normal de cursos optativos y la académica refiere al seguimiento del trabajo de aula, en el que se muestra la evolución del sentido de flexibilidad que se va transformando conforme se hace una revisión y reflexión de la aplicación del programa y se incorporan modificaciones para el próximo semestre.

La flexibilidad administrativa, curricular y académica en el pregrado
Como el término lo señala, la flexibilidad se postula como la contraparte de los sistemas rígidos que remiten a una sola manera de hacer las cosas y atiende a las características promedio de la población, de tal forma que aquellos que no se ajustan a ese perfil corren el riesgo de quedar excluidos del sistema educativo.

La flexibilidad curricular presupone una ruptura con las demarcaciones fuertes, rígidas y jerárquicas entre los diferentes conocimientos

que constituyen el currículum (o conocimiento oficial legítimo); entre el conocimiento académico y el no académico; y entre las jerarquías de los agentes/competencias/contextos, inscritos en los diferentes campos de saber y práctica delimitados en los dominios tradicionales (Díaz, 2007: 141).

En la educación superior, tener un modelo flexible de atención permite que se abran las posibilidades de formación de los estudiantes para adaptarse a las demandas de un mundo cambiante en el que los conocimientos que se adquirieron en el pregrado rápidamente son superados por los avances de la ciencia y la tecnología. Un currículum flexible, además de formar al estudiante en el campo disciplinario al que se ha inscrito, le permite incrementar sus posibilidades de incorporación al mercado de trabajo en una visión más amplia de la profesión: “la flexibilidad produce un profesional más flexible; con una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, fomentando la creatividad, el autoaprendizaje, el sentido de responsabilidad, el ejercicio interdisciplinario y la actualización permanente” (Barajas y Fernández, 2007: 80).

El currículum flexible fomenta en los estudiantes del pregrado la autonomía en sus aprendizajes y en la posibilidad investigar para aprender y producir nuevo conocimiento. Los perfiles profesionales cada vez demandan mayores competencias a los futuros profesionistas, por lo que el mercado de trabajo ejerce una presión de las instituciones de educación superior para modificar sus estructuras y abrir sus espacios de formación: “En la educación superior, la flexibilidad administrativa parece asociarse a la introducción de nuevos ordenamientos horizontales y verticales en una institución, que transforman las relaciones de poder y las formas de comunicación entre sus diferentes agentes, y entre y dentro de las diferentes unidades” (Díaz, 2002: 110).

Con un sistema de formación flexible se espera desarrollar la formación integral de los estudiantes. La flexibilidad curricular les permite participar en la elección de su trayectoria profesional y una forma de hacerlo es seleccionar cursos optativos, con los que se atienden las necesidades futuras del mundo del trabajo y, a la vez, los intereses de los es-

tudiantes. Las instituciones de educación superior determinan el número de créditos que los estudiantes debe cubrir con cursos optativos; ellos seleccionan y arman su propio currículum de acuerdo con la oferta que propone la institución. Los cursos que se ofrecen tienen que ser pertinentes para fortalecer el programa de estudios y mantener actualizado el currículum: “Esto implica la adecuación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación, al fomentar la capacidad de decisión del estudiante sobre la selección y combinación de contenidos y planes de trabajo, así como sobre las secuencias o rutas y ritmos de su formación” (Díaz, 2002: 63).

Si bien se cuenta con las definiciones clásicas de Díaz (2002, 2007) para entender y explicar la noción de flexibilidad, es necesario considerar el contenido polisémico del concepto, así como la tendencia a considerar un solo aspecto de flexibilidad en la formación como si fuera el todo:

La noción de flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados. Mientras para unos se relaciona con una oferta diversa de cursos, para otros tienen que ver con la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes. También puede significar la capacidad de los usuarios del proceso formativo de poder escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes (Díaz, 2002: 62).

La flexibilidad en las instituciones normalistas se ha ido incorporando de manera progresiva en la normatividad vigente de los últimos años. Como instituciones de educación superior, las Escuelas Normales participan en distintos programas que favorecen la flexibilidad, pero que, a la vez, ejercen una presión para que se cumplan. La incorporación de una visión flexible en las prácticas institucionales normalistas ha significado un reto hacia el cambio: “con la finalidad de replantear la organización académica, administrativa y su impacto curricular, para lo cual se requiere de la intervención no sólo de los directivos y profesores sino también

de los alumnos por la influencia y demanda del entorno político, social y cultural (Barajas y Fernández, 2007: 79).

En la formación normalista no se tiene un mercado laboral diversificado, pero sí hay escuelas, familias, docentes y, sobre todo, niños muy diversos con los que el docente de educación primaria va a trabajar. El perfil que se espera del maestro es que atienda a esa población diferenciada y que también sea capaz de producir textos académicos de esa experiencia. Así, no sólo se trata de la práctica, sino de la producción de conocimiento a partir de esa práctica situada en un contexto diferenciado.

La flexibilidad pedagógica presupone un conjunto complejo de relaciones sociales en los contextos pedagógicos (instruccional y regulativo) donde éstas se activan, generan nuevos significados, prácticas de interacción y formas de producción y reproducción del conocimiento (Díaz, 2002: 109).

Desde esta perspectiva es que se han estructurado los cursos optativos para las licenciaturas que forman a los maestros de educación básica. Por una parte, brindan herramientas necesarias para tender la diversidad en todos sus sentidos y, por otra, ofrecen herramientas académicas para documentar la práctica y generar conocimiento a partir de la sistematización de los procesos de formación, como es el caso del Taller de Producción de Textos Académicos (TPTA) al que se hace referencia en este trabajo.

La investigación sobre la formación docente y las instituciones normalistas

La formación docente en México, como en otros países, genera una serie de interrogantes acerca de su efectividad y de las mejores condiciones para asegurar que los niños y jóvenes que cursan la educación básica cuenten con profesores preparados. La investigación que gira en torno a la formación inicial docente para la educación básica en nuestro país se presenta como una novedad en los Estados de Conocimiento 2002-2011 del COMIE (Ducoing, 2013: 32), a pesar de que “este objeto de estudio ha estado presente en la investigación educativa nacional

en los últimos 30 años” (Fortoul, Güemes, Martell y Reyes, 2013: 154). Al respecto, Juárez y Hernández (2013) analizan los procesos de formación en las instituciones normalistas y la UPN desde una perspectiva sociohistórica e institucional, también en los Estados de Conocimiento 2002-2011.

La última década ha dejado productos de investigación para el análisis y reflexión desde distintos aspectos de la formación inicial docente. Un texto obligado acerca de la vida en las Escuelas Normales de los últimos años es el de Medrano, Ángeles y Morales (2017) que, desde el INEE, brindan información sistematizada de 2000 a 2016 como insumo para el análisis del sector normalista, tanto público como privado.

Ducoing (2014) con una larga trayectoria investigativa en el tema de la formación docente¹⁰ y coordina una compilación de textos que caracterizan a la Escuela Normal desde la confrontación de la alteridad. Asimismo, Navarrete-Cazales (2015) hace un recuento histórico sobre la formación de profesores en las Escuelas Normales en el siglo xx con la finalidad de “percibir su singularidad”. También, desde el ámbito de la educación histórica y la formación docente, se encuentran los trabajos de Arteaga y Camargo (2013), Cantú (2013), Rodríguez (2013) y Valverde (2013), todos preocupados por la enseñanza y el aprendizaje de la historia en distintos niveles educativos, así como por la formación docente.

Chapa y Flores (2015) realizan un estudio empírico que explora el desarrollo de las competencias profesionales del plan de estudios 2012 en estudiantes normalistas a través de entrevistas, observación participante, revisión de documentos y grupos focales. Este estudio lo realizan una Escuela Normal y una institución de educación superior en Monterrey, con lo que se puede identificar que, cada vez más, las instituciones normalistas realizan investigación y participan en eventos académicos de investigación educativa a nivel nacional,¹¹ el “Simposio: Retos

¹⁰ Véase Ducoing y Serrano (1996).

¹¹ Al respecto se pueden revisar las memorias electrónicas de los últimos Congresos Nacionales

para la formación de los futuros maestros en las escuelas normales ante la política educativa nacional” (Fortoul, 2017), donde participan docentes-investigadores de Escuelas Normales y de instituciones de educación superior.

La atención diferenciada en la formación normalista

En México, una de las preocupaciones constantes de los gobiernos, en relación con la formación docente, tiene que ver con la conformación de un perfil de maestro como profesional de la educación que “aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica” (Acuerdo 649, 2012: 11) considerando las características de las escuelas y de los niños en este país tan diverso. La flexibilidad curricular para ofrecer los cursos optativos aplica prioritariamente este criterio:

Si se toma en cuenta que las instituciones de educación superior son diferentes en su naturaleza, misión, objetivos y propósitos, en aspectos cualitativos y cuantitativos, fundamentadas en diversas concepciones de la sociedad, pueden variar las percepciones de la flexibilidad, por lo que es necesario considerar que la inscripción, adaptación y adecuación de las propuestas que se derivan del principio de flexibilidad originan transformaciones desiguales, pudiendo ocurrir en diferentes grados, en diferentes aspectos y con diferentes dinámicas (Barajas y Fernández, 2007: 82).

En el artículo 12 de la Ley General de Educación, desde su promulgación, se establece que las Escuelas Normales del país aplicarán los planes de estudio que determine la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la formación inicial docente:

Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

de Investigación Educativa organizados por el COMIE.

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y además para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48 (Ley General de Educación, 2013).

La existencia de diversas instituciones normalistas “que aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas” (Arnaut, 2004: 7) dado su origen y fecha de creación, a saber: Escuelas Normales Urbanas, Beneméritas y Centenarias, Normales Rurales (creadas en 1926), Centros Regionales de Educación Normal (desde 1960) y Normales Experimentales (promovidas a partir de 1970). Esta variedad en las instituciones tiene que ver con el período de su creación y de la política en turno, la impresión de Arnaut (2004: 8) es que “las autoridades educativas federales de distintas épocas concluyeron que era más fácil crear nuevas instituciones que reformar las preexistentes”.

Si bien las normales tienen distintos orígenes, todas se rigen por el mandato constitucional del artículo tercero que señala: “el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República” (última reforma del 15 de mayo de 2019). En tal sentido, así como se establecen los planes y programas de estudio desde la SEP, también se norma la flexibilidad curricular en función del gobierno en turno. Esto, de 2005 a la fecha, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Subsecretaría de Educación Superior, y con anterioridad en la Dirección General de Normatividad (DGN), de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con una estructura mixta de atención a los estudiantes en la oferta de cursos optativos.

En los planes de estudio del PTFAEN, la flexibilidad curricular se estableció en el primero de los criterios y orientaciones al señalar: “la formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional,

con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país” (Acuerdo 259, 1999: 6). Así, se destinaron dos espacios curriculares para Asignatura Regional, uno en cuarto semestre y otro en sexto, con 4 y 6 horas a la semana respectivamente y un total de 17 créditos. Estos espacios curriculares eran secuenciados o con temas independientes entre sí.

En el modelo mixto al que se ha hecho referencia, las instituciones normalistas podían optar por alguno de los cursos propuestos por la SEP o diseñar sus propios programas, para los cuales se emitieron los lineamientos respectivos: “la Secretaría de Educación Pública propone una serie de temas para el programa de las asignaturas mencionadas, cuya elaboración será responsabilidad de cada Escuela Normal, conforme a los lineamientos básicos establecidos por la SEP” (SEP, 1997b: 88). Las asignaturas propuestas para el plan 1997 de la licenciatura en Educación Primaria fueron las siguientes:

- La enseñanza en grupos multigrado.
- Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas.
- La atención educativa a niños de zonas urbanas en situación de riesgo.
- La atención educativa en zonas de migración y para niños de grupos migrantes.
- La atención educativa para alumnos *extraedad*.
- La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo.

En cada Escuela Normal se podían ofrecer simultáneamente dos o más cursos de Asignatura Regional, la oferta diversificada dependería de los recursos con los que se cuente en las escuelas y las necesidades de formación de los estudiantes. En el plan 1997, los estudiantes cursaban de forma obligatoria una Asignatura Regional en cuarto semestre y otra en sexto para completar el número de créditos de la licenciatura, independientemente de la temática.

Ya en el plan 2012 se hablaba explícitamente de flexibilidad curricular, académica y administrativa:

La flexibilidad supone el cumplimiento de un proceso complejo y gradual de incorporación de rasgos y elementos que otorgan mayor pertinencia y eficacia a los programas académicos, considerando las particularidades derivadas de los avances en las disciplinas, de los nuevos tipos de programas educativos, de los requerimientos de los actores del proceso formativo, así como de la vocación, la dinámica y las condiciones propias de cada institución (Acuerdo secretarial 649, 2012: 8).

En las licenciaturas del plan 2012 la flexibilidad se expresa de las siguientes formas:

adopción de un sistema de créditos; selección, por parte de los estudiantes, de un conjunto de cursos dentro de su trayectoria de formación; diversificación y ampliación de actividades, espacios y actores en el proceso formativo; creación de sistemas de asesoría y tutoría; impulso a procesos de movilidad de los estudiantes; desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC; reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas fuera del contexto escolar; limitación de las actividades presenciales del estudiante; modificación en la duración de las carreras, y diversificación de opciones de titulación (Acuerdo secretarial 649, 2012: 9).

Los estudiantes cursan de manera obligatoria cuatro cursos optativos en un espacio curricular de los semestres cuarto a séptimo con 4 horas a la semana y 4.5 créditos, independientemente de su contenido, lo que da un total de 18 créditos, uno más que el plan 1997, pero con dos posibilidades más de diversificar la formación. Los cursos propuestos por la DGESPE son:

- Educación Ambiental para la Sustentabilidad
- Conocimiento de la Entidad

- Producción de Textos Académicos
- Prevención de la Violencia en la Escuela¹²

En este capítulo hacemos referencia a la aplicación del curso optativo TPTA a lo largo de cinco semestres, resaltando las adecuaciones realizadas para atender la demanda institucional y las necesidades de formación de los estudiantes. Será para el semestre de agosto de 2021 a enero de 2022 cuando se atenderá la última generación del plan de estudios 2012 y, con ella, la aplicación de este curso optativo. Otra opción de trabajo podría ser ofrecer Producción de Textos Narrativos y Académicos del plan 2018, como se verá a continuación.

En el plan de estudios 2018, para la formación de licenciados en Educación Primaria se mantienen los espacios curriculares de los cursos optativos con cuatro horas a la semana y 4.5 créditos; sin embargo, los estudiantes podrán cursarlos de primero a séptimo semestres. Esta modalidad de abrir la oferta desde primer semestre demandará nuevas formas de organización en las Escuelas Normales. Para la primera generación del plan 2018 la DGESE ofrece una primera opción de tres cursos optativos:

- Conocimiento de la Entidad: Contextos e Indicadores Educativos
- Filosofía de la Educación
- Producción de Textos narrativos y Académicos

Los cursos propuestos por la DGESE y los diseñados en las Normales tienen el mismo valor curricular y de créditos. Al respecto, la SEP ofrece, a nivel nacional, una beca de capacitación para el diseño de cursos optativos para los planes 2018.¹³

¹² Una propuesta de diseño de curso optativo para la atención de grupos multigrado se puede encontrar en Silva, Loeza y Briceño (2017).

¹³ Véase https://becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_Capacitacion_Docentes_Normales_Taller_II_2019.pdf.

Los cursos optativos: una experiencia de trabajo

A continuación, se presenta una experiencia de trabajo que recupera cinco semestres en la oferta de cursos optativos para la licenciatura en Educación Primaria, plan de estudios 2012. Los semestres a los que se hace referencia se muestran en la tabla 1:

Tabla 1.
Ciclos de aplicación y documentación de la experiencia

Antecedentes: Primero y segundo semestres de aplicación	Ciclo 0	agosto 2016-enero 2017 febrero-julio 2017
Tercer semestre de aplicación	Ciclo 1	agosto 2017-enero 2018
Cuarto semestre de aplicación	Ciclo 2	febrero-julio 2018
Quinto semestre de aplicación	Ciclo 3	agosto 2018-enero 2019

La oferta educativa se abre en todas las Escuelas Normales del país cada año; por ese motivo, en el período que va de agosto a enero se trabaja con los semestres nones, y durante los meses de febrero a julio con los pares. Se han denominado los ciclos a partir del tercer semestre de aplicación porque es el primer ciclo en el que se incorporan modificaciones al programa a partir de la aplicación del modelo de investigación-acción dentro del programa RECREA.

La metodología utilizada en la aplicación de la experiencia y en su documentación corresponde al modelo de investigación-acción propuesto por Latorre (2003: 24), quien la define como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. Así, en donde se planifica la acción, se lleva a la práctica el plan con una estrategia de observación y seguimiento. Esta recolección

de información brinda los insumos para analizar y reflexionar sobre los resultados y, de forma crítica, diseñar un plan de acción revisado que incorpore los resultados del análisis, para iniciar un nuevo ciclo de aplicación. La investigación-acción es el modelo idóneo para la mejora de la práctica educativa y para la incorporación de innovaciones, como se mostrará más adelante.

La experiencia que se reporta corresponde a un caso concreto de aplicación en una Escuela Normal en una ciudad capital. Como todas las instituciones normalistas del país, ésta ha ido avanzando en la aplicación de los criterios de flexibilidad a distintos ritmos en las distintas unidades académicas que conforman la organización institucional. Es una Escuela Normal grande, que ofrece sólo la licenciatura en Educación Primaria, tanto en el turno matutino como en el vespertino.

Actualmente, la institución cuenta con dos cuerpos académicos en la unidad de investigación y con una coordinación de titulación; unidades que impactan directamente al curso optativo TPTA, como se mostrará más adelante. El énfasis en la “comunicación, colaboración y movilidad entre los profesores de las diferentes unidades académicas” (Díaz, 2002: 106), como condición necesaria de la flexibilidad, ha resultado difícil en la aplicación.

La forma de organización particular en cada una de las unidades académicas y administrativas impactan necesariamente en el conjunto de la organización institucional. Las estructuras rígidas o flexibles con las que se ofrecen los cursos optativos muestran dinámicas complejas de flexibilidad curricular en la que es difícil lograr que todas las unidades estén alineadas, de tal forma que se cuenta con condiciones diferenciadas de apertura a la flexibilidad y la presión explícita o implícita que ejercen unas áreas sobre otras.

A continuación, se hace un recuento del curso optativo TPTA, aplicado por el mismo docente a lo largo de cinco semestres. Durante este período, se aplicaron tres ciclos de investigación-acción (Latorre, 2003) y se muestran áreas de cambio y flexibilidad, así como áreas en las que no se ha logrado una estructura flexible que atienda las necesidades di-

ferenciadas de los estudiantes.

La exposición se organiza en dos apartados atendiendo a los distintos niveles en los que se manifiesta la flexibilidad. El primer apartado aborda la flexibilidad administrativa y curricular, por su vinculación con la oferta de cursos y las estrategias institucionales de organización. Y en el segundo apartado se da cuenta de la flexibilidad académica atendiendo a los ciclos de aplicación de la investigación-acción dentro del programa RECREA.¹⁴

La flexibilidad administrativa y curricular

Para cursar las asignaturas optativas a partir del cuarto semestre, se convoca a los estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación Primaria, plan 2012, a través de sus concejales o representantes de grupo, a que asistan a una reunión donde se les da a conocer la mecánica de la elección de los cursos optativos. Esto es, se publican dos tipos de listas en lugares visibles; por un lado, se encuentra una con los nombres de los estudiantes por semestre, con el orden de prelación de acuerdo con el promedio de calificación obtenido, con la intención de que los normalistas con altos promedios sean los primeros en elegir el curso optativo que desean cursar en ese semestre. Por otro lado, se publican las listas de los cursos optativos a considerar. En ellas aparecen el nombre del curso, de los maestros y el cupo límite; esto es, no se puede rebasar el límite acordado por la propia institución, debido a que se tiene previsto que, al llenarse un curso, se debe cerrar para darle *quorum* a las demás optativas. Por lo anterior, cuando los estudiantes con bajos promedios van a elegir las optativas, no tienen realmente opciones, debido a que varios cursos ya están al límite; así, terminar por inscribirse en cursos que no son de su interés.

Esta manera de inscribirse en los cursos optativos ha generado in-

¹⁴ Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior. Véase <https://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/ROP2019.pdf>.

equidad y poca atención a las necesidades de los estudiantes con los promedios más bajos. Los estudiantes que se colocan en los primeros lugares de prelación se benefician de las bondades de la flexibilidad curricular; sin embargo, este proceso genera dificultades para la atención de las necesidades de formación en los estudiantes que quedan inscritos en el curso por no tener otra opción. Es en este sentido que se problematiza la noción de flexibilidad curricular como un problema educativo. La tabla 2 muestra la oferta de cursos durante los cinco semestres:

Tabla 2.
Recuento de la oferta de cursos optativos en relación
con el semestre que se cursa.

Antecedentes: Primer semestre de aplicación	Ocho cursos para estudiantes de quinto y séptimo semestres.
Segundo semestre de aplicación	Cinco cursos para estudiantes de cuarto semestre y cinco para sexto.
Tercer semestre de aplicación Ciclo 1 de investigación-acción	Cinco cursos para estudiantes de quinto semestre y cinco para séptimo.
Cuarto semestre de aplicación Ciclo 2 de investigación-acción	Cinco cursos para estudiantes de cuarto semestre y cinco para sexto.
Quinto semestre de aplicación Ciclo 3 de investigación-acción	Cuatro cursos para estudiantes de quinto semestre y cuatro para séptimo.

Antecedentes La primera práctica docente aplicada en el taller se desarrolló en el semestre que va de agosto de 2016 a enero de 2017 y fue una experiencia compleja desde su origen. De manera permanente y por varias causas, el taller se conformó por estudiantes que cursaban el quinto y séptimo semestre, y esta situación no benefició al curso. Por un lado, estaba la disposición y obligatoriedad de los estudiantes para su asistencia al taller, debido a que los tiempos de permanencia para los alumnos de quinto y los de séptimo eran variables. Se presentó un problema para

atenderlos a todos en los mismos días, es decir, a los de quinto, que debían asistir a prácticas en las escuelas primarias durante cuatro semanas en el semestre, y a los de séptimo, que tenían una estancia prolongada de ocho semanas durante el mismo período. Esto provocó un desajuste global en la planificación del taller, pues no se podía aplicar la misma lógica de trabajo presencial y de evaluación en los temas que serían analizados en el semestre.

Se tuvieron que hacer modificaciones sobre la marcha en lo planificado para atender buena parte de los temas y resolver los tiempos de atención a la clase y de entrega de los trabajos, para que los estudiantes de un semestre adquirieran el conocimiento de los otros y, así, cuando estuvieran presentes ambos semestres, existieran las mínimas condiciones para trabajar los temas de mayor relevancia en su formación.

La segunda experiencia antecedente del curso optativo comprende el período de enero a junio de 2017. A diferencia de la primera experiencia, el grupo estuvo integrado sólo por estudiantes del cuarto semestre, lo que en cierta medida benefició el trabajo áulico en relación con el tratamiento de los temas, debido a que en ese semestre se analizaron las disposiciones y criterios establecidos en el programa de la SEP para la construcción de la planificación y carta descriptiva a trabajar; es decir, se aplicó la ruta de trabajo como lo presenta la propuesta federal. El grupo estaba integrado por 65% de estudiantes interesados en la temática de base; sin embargo, el otro 35% estaba en los últimos lugares de la prelación y comentó que no era su opción este taller, es decir, que no estaban cursándolo por interés, sino porque no tuvieron otra opción institucional.

La tercera experiencia al desarrollar este taller, y primera dentro del programa RECREA con la metodología de investigación-acción, fue bajo la misma estrategia institucional de los semestres anteriores. El 24% de los integrantes del taller no seleccionaron este curso por interés, sino porque no había otra opción. El taller se ofreció sólo a estudiantes de séptimo semestre, lo que permitió darle un nuevo sentido al vincular-

lo con la elaboración de su documento de titulación.¹⁵ Al respecto, hay que señalar que en el plan 2012 de la licenciatura en Educación Primaria los estudiantes se pueden titular bajo tres modalidades: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación (SEP, 2016).

En la cuarta experiencia, el curso optativo se impartió sólo a estudiantes del sexto semestre y se diseñó una planificación donde el taller estuviera dirigido para la construcción del texto de los dos primeros apartados de la tesis: la ponencia y el artículo de revista. Entonces, como una medida del taller, se solicitó al área de docencia que coordina el proceso de elección de las optativas, que sólo les permitieran elegir en este curso a los estudiantes interesados en desarrollar la tesis, lo que impactó en el reducido número de estudiantes en comparación con los otros semestres. Sin embargo, una clase después, se le permitió ingresar a estudiantes que no estaban interesados en la optativa.

El tercer ciclo completo de aplicación de la investigación-acción fue la quinta experiencia que se trabajó el curso optativo del TPTA. Esta intervención se dio con estudiantes del séptimo semestre en el período que va de agosto 2018 a febrero 2019. Se diseñó la planificación dirigida a la tesis para trabajar los apartados metodológicos y resultados, y para retomar la ponencia; sin embargo, debido a la dinámica institucional ya mencionada, se inscribieron estudiantes interesados en desarrollar la tesis, pero también estudiantes interesados en elaborar informe de prácticas profesionales (40%).

El TPTA forma parte del trayecto de cursos optativos que promueve la SEP a través de la DGESPE en la malla curricular de la licenciatura en Educación Primaria, plan 2012. Puede cursarlo el normalista a partir de cuarto y hasta séptimo semestre por una ocasión y tiene un valor de 4.5 créditos:

¹⁵ Esta vinculación del curso optativo Producción de Textos Académicos con la elaboración de la tesis lo exploran Covarrubias, Armendáriz y Garibay (2017).

tiene como propósito que los estudiantes normalistas fortalezcan sus competencias en el ámbito de la producción escrita, para que sean capaces de elaborar de manera sistemática, accesible y correcta, los textos académicos que se proponen en cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios, así como los que tendrán que producir a lo largo de su carrera docente y académica (SEP, 2012: 2).

En la tabla 3 se muestran la cantidad de estudiantes inscritos al curso optativo TPTA y el semestre en el que éstos estaban inscritos:

Tabla 3.
Número de estudiantes inscritos por curso.

Antecedentes: Primer semestre de aplicación	11 estudiantes de quinto y 18 de séptimo semestre.
Segundo semestre de aplicación	18 estudiantes de cuarto semestre.
Ciclo 1 de investigación-acción dentro de programa RECREA	21 estudiantes de séptimo semestre que trabajaban con la modalidad de tesis en su documento de titulación.
Ciclo 2 de investigación-acción dentro de programa RECREA	18 estudiantes de sexto semestre que trabajan en la modalidad de tesis en su documento de titulación.
Ciclo 3 de investigación-acción dentro de programa RECREA	31 estudiantes de séptimo semestre. Veintidós trabajaban con la modalidad de tesis en su documento de titulación y 8 en el informe de prácticas profesionales.

Como se puede apreciar, en el taller se propone la escritura en la licenciatura, así como en su vida académica. La estructura del curso se organiza en dos unidades de aprendizaje. La primera presenta los géneros discursivos convencionales de la cultura actual y el conocimiento de algunos tipos de documentos académicos, como la monografía, el ensayo, la ponencia, los artículos de investigación, el proyecto de investigación, el diario, el portafolio y el reporte de prácticas. En la segunda unidad se enfatiza en el taller de escritura académica considerando las normas

convencionales, el uso del aparato crítico y la difusión de escritos académicos en eventos escolares organizados por la propia institución.

El TPTA ha sido impartido por varios docentes desde la primera generación del plan 2012. En este escrito se presenta la experiencia de un maestro que ha impartido este curso desde el período que va de agosto de 2016 hasta la fecha. El programa del curso ha sido objeto de una serie de transformaciones desde la temática abordada y su aplicación en las aulas, como parte de la flexibilidad académica, de las cuales se hablará a continuación manteniendo la estructura de exposición por ciclos.

Como antecedentes, se aplicó el programa propuesto por la DGESE en dos semestres iniciales, previos a la aplicación de la investigación-acción dentro del programa RECREA. En ambos casos los tiempos para el análisis y la reflexión de los temas no fue suficiente debido, por una parte, a la extensión del programa en su modalidad de taller y a la cantidad de temas a desarrollar y, por otra, a los distintos avances en la formación de los normalistas y sus experiencias previas de producción de textos.

Como parte de la estructura institucional, al inicio de cada semestre los catedráticos de la Escuela Normal entregan una planificación del curso con el que van a trabajar. Este plan es el currículum moldeado por el profesor, a partir del programa oficial y de sus propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la temática a la que refiere el curso (Gimeno, 1992). Con cierta frecuencia esta planificación se elabora sin tener conocimiento del grupo, de tal forma que, si una parte importante de los sistemas flexibles de formación es atender las necesidades de los estudiantes, en las primeras sesiones de clase el plan se reestructura en función de las características del grupo con el que se va a trabajar.

En ese sentido, atender a las necesidades de los grupos impone ya una forma de trabajo flexible que rompe con el paradigma rígido de planificación centrado en los contenidos del programa y la revisión de temas en estricto cumplimiento de una agenda propuesta al inicio del semestre. Con esta perspectiva centrada en el alumno, las situaciones didácticas y las actividades de aprendizaje fueron transformándose con-

forme se trabajaba en las sesiones de clase y se reconocía la dinámica de trabajo de los integrantes del grupo, es decir, era flexible de acuerdo con la circunstancia de los grupos.

En atención a la necesidad de generar vínculos entre formación, investigación y proyección social, como constitutivo de la flexibilidad académica (Díaz, 2002), se elaboró la primera propuesta de innovación del programa del TPTA a partir de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en el Nivel Superior (RECREA), cuyo propósito es generar una cultura de colaboración e intercambio de experiencias docentes entre académicos de universidades públicas y Escuelas Normales a partir de la creación de comunidades de práctica (CoP) en siete regiones del país llamadas *nodos*.

Las Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) son proyectos de investigación aplicada en los que existe vinculación entre cuerpos académicos consolidados y en consolidación en el área de innovación educativa de UPES, UPEAS y UIC y cuerpos académicos en formación o en consolidación de Escuelas Normales, buscando la formación de comunidades y redes de académicos orientadas a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción colectiva del conocimiento, además de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la expansión del uso de las tecnologías digitales para crear y difundir nuevos materiales y cursos de aprendizaje.¹⁶

La intención del proyecto es mejorar las prácticas docentes a partir de la innovación, del aprendizaje entre pares, el trabajo colaborativo, la autorreflexión y la investigación docencia. El programa RECREA permite generar una serie de oportunidades que facilitan el desarrollo profesional de los maestros de las Escuelas Normales y universidades públicas a través del trabajo colaborativo, debido a que pretenden compartir buenas prácticas, dificultades y, con ello, alternativas de solución. Tiene la

¹⁶ Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el ejercicio fiscal 2019, véase <https://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/rop2019.pdf>.

finalidad de facilitar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes al diseñar situaciones didácticas a través de una planificación del proceso de enseñanza y la reflexión de la propia práctica.

La primer CoP de RECREA que trabajó este proyecto de investigación y formación se creó en agosto de 2017. Durante esta etapa participaron 14 cuerpos académicos (CA), siete de universidades públicas y siete de escuelas normales, quienes, a su vez, fueron los responsables de coordinar los trabajos de siete regiones del país denominados *nodos recrea*. El objetivo de esta CoP denominada *profacilitadores* fue diseñar, aplicar, sistematizar y analizar la propuesta de trabajo de un curso donde impartiera clase alguno de los integrantes del CA bajo los planteamientos del modelo instruccional de este proyecto.

Como se mencionó, la flexibilidad académica se expresa en la capacidad innovadora y la interacción entre unidades académicas de la institución (Díaz, 2002), por lo que, a partir del semestre que inició en agosto de 2017, se aplicó el primer ciclo de investigación-acción desde los planteamientos rectores del proyecto RECREA: el pensamiento complejo, el uso de las TIC y el desarrollo por competencias. En estos ciclos de planificación se resalta la flexibilidad curricular al tener la capacidad de apertura para transformar la planificación de cada semestre de acuerdo con las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes que egresan de este taller y se consideraron los temas que, en su opinión, eran los de mayor relevancia para su formación en ese momento histórico.

En el primer ciclo de aplicación, la interacción entre el área de titulación y los asesores de tesis de la Escuela Normal orientaron la aplicación del TPTA hacia el trabajo de titulación, de tal forma que se creó la propuesta de innovación a través de una planificación con los temas: capítulo II y III de la tesis, la ponencia y el ensayo. La decisión de vincular el TPTA con los procesos de titulación tiene que ver con el objetivo que se le pretende dar a este curso optativo: el trabajo de titulación en la modalidad de tesis.

En la tabla 4 se muestra el esquema de aplicación de la investigación-acción, ejemplificada en el primer ciclo.

Tabla 4.
Esquema de aplicación

Ciclo 1	Primera intervención RECREA.
Plan de acción	Planificación del curso optativo TPTA para normalistas de séptimo semestre que elaborarán una tesis. Una competencia de salida. Dos unidades de competencias agrupadas y jerarquizadas. Una tarea/proyecto de aprendizaje por cada unidad de competencias.
Actividades	10 sesiones de intervención. Cuatro actividades por cada sesión intervenida con distinto nivel de complejidad.
Observación de la acción. Formularios aplicados. Instrumentos y técnicas	Evaluación al TPTA. Autoevaluación y coevaluación. Propuesta temática para el próximo taller. 11 producciones de alumnos en plataforma Classroom. 10 registros de observación externa. 10 audio grabaciones de las sesiones. 10 videgrabaciones de las sesiones. Respuestas de los tres tipos de formularios.
Análisis y reflexión: Sistematización de la información y creación de categorías a partir de...	Trabajo en colaboración a partir de la comunidad de práctica con los CA normalistas y universitarios. 10 transcripciones de las sesiones intervenidas. Videgrabaciones. Registros de observación. Evaluación de los trabajos en classroom. Resultados de los tres formularios. Propuesta de innovación a partir de las sugerencias de los normalistas, de los resultados del trabajo analizado y de las sugerencias de la CoP.
Plan de trabajo corregido/innovado	Planificación reestructurada a partir de los resultados de la aplicación del primer ciclo.

En el diálogo que se sostuvo con siete asesores de tesis, ellos coincidieron en que a los estudiantes les hacía falta trabajo para comprender y trabajar los apartados de la tesis, por lo que propusieron implementar un curso bajo esta perspectiva, considerando que los estudiantes tenían desarrollado su protocolo de investigación entregado al concluir el quinto semestre. A partir del análisis del objeto de estudio, los asesores sustentaron la viabilidad que permitiera diseñar y producir un texto pertinente de dos apartados de la tesis. Con ello, se buscaba que los estudiantes uniformaran sus avances (primer capítulo), y se estableció como prioridad que fueran congruentes entre sí el título provisional de su tesis y las preguntas generales, específicas y los objetivos; para ello, se utilizó como mediación un cuadro de doble entrada denominado *de congruencia*. Un efecto no deseado de la flexibilidad puede hacer que las estructuras se muevan en un sentido distinto a los propósitos por los cuales ésta se aplica.

En el contexto de RECREA, la propuesta de innovación para el TPTA surgió a partir de 3 prioridades: 1) necesidades de mejorar la escritura de los apartados de la tesis (propuesta de algunos asesores); 2) los resultados de un formulario aplicado a estudiantes acerca de sus necesidades académicas, y 3) los resultados obtenidos por evaluaciones de grupos anteriores. Los trabajos planificados para este ciclo 1 del taller se transformaron, debido a que fue complicado trabajar en apego estricto a lo programado; por esa razón, se intentó trabajar en gran medida de manera personalizada de acuerdo con el nivel en el que estaba cada integrante.

Las prioridades identificadas en el ciclo 1 se mantuvieron en el *ciclo* 2 al elaborar la segunda innovación al programa del TPTA, a partir del análisis y resultado de la primera intervención con el proyecto RECREA y de los requerimientos de los asesores de tesis. La necesaria interacción entre unidades académicas de la institución, como criterio de flexibilidad, complejizó el tratamiento e innovación de este curso desde el origen de la planificación.

En los semestres anteriores se había trabajado a partir de lo establecido en el programa de la DGESE, en el que las voces de los estudiantes no eran el factor determinante de los temas a tratar. Sin embargo, a partir del *ciclo 2*, se trabajó un modelo conforme a las necesidades de los estudiantes y se partió de tareas/proyectos con ciertos niveles de complejidad, en los que demostraron sus niveles de desempeño y sus capacidades evolutivas en la redacción de textos. Estas actividades hacen referencia a la flexibilidad pedagógica (Díaz, 2002: 109).

En el *ciclo 3*, se elaboró la tercera innovación al programa del TPTA a partir de dos situaciones: el análisis y resultado de la segunda intervención con el proyecto RECREA, y el que se incorporaran más de 30% de estudiantes que trabajaban informe de prácticas. En colaboración con la CoP integrada por el CA de la Escuela Normal, el taller se reformuló según las siguientes prioridades: 1) necesidades de mejorar la escritura de los apartados de la tesis y del informe de prácticas; 2) necesidad de elaborar una ponencia acerca de los avances en el coloquio institucional; 3) los resultados de tres formularios aplicados a estudiantes acerca de sus necesidades académicas y sugerencias, y 4) los resultados obtenidos en el análisis y reflexión del trabajo docente en la experiencia anterior.

La planificación se diseñó para atender a los estudiantes que trabajaron tesis, por un lado, y el informe, por el otro. En esta ocasión la planificación del programa del taller sufrió modificaciones más complejas que las del semestre anterior por diversas razones. La primera tuvo que ver con la continuidad como parte del proyecto RECREA, lo que significó innovar la práctica docente a partir de la reflexión y análisis de los resultados en la segunda intervención aplicada en el período anterior con los alumnos del sexto semestre; esto se logró a través del trabajo colaborativo de los integrantes del CA que tenían este proyecto aplicado.

El programa que se había diseñado para ese semestre —es decir, la planificación— estaba enfocado para trabajar los apartados sugeridos por los estudiantes del semestre anterior, quienes recomendaron que se trataran los temas relacionados con los apartados del marco metodológico y de los resultados de una tesis; sin embargo, 35% de los que iban

a hacer la tesis estaba trabajando el capítulo primero y 38% de los integrantes del taller iban a desarrollar el informe de prácticas profesionales. Esta situación detuvo los trabajos desde la primera sesión y se tomó la decisión de trabajar a la par ambos formatos desde donde se habían quedado (tesis e informe de práctica profesionales) dentro del mismo taller.

Como se puede ver, las posibilidades de flexibilización académica al interior de un curso optativo se someten a la estructura institucional que avanza en un ritmo más lento hacia la flexibilidad. En estas tensiones de avance diferenciado y presión de las estructuras internas de la institución se identifican los principales desafíos de la flexibilidad en la educación superior y, recientemente, en las instituciones normalistas, discusión que ampliaremos en el siguiente apartado.

Discusión

El origen de la flexibilidad curricular parte de la necesidad de reconstruir currículums establecidos que se consideraban cerrados, inamovibles, lo que resulta ajeno para las tendencias actuales en las que los marcos normativos donde están anclados estos currículums han sufrido transformaciones. El caso de las Escuelas Normales no es ajeno a esta situación; se han hecho ejercicios en los que las instituciones flexibilizan el currículum. Sin embargo, este tipo de flexibilidad en las Escuelas Normales es mixto por las condiciones que impone la propia SEP a través de la DGESPE.

La flexibilidad curricular que se presenta en esta institución normalista, a partir de los cursos optativos, es una garantía de que existe una oferta de cursos que demanda la propia profesión. En ellos se prepara al estudiante normalista bajo una mirada de formación integral. Se pretende que el estudiante obtenga los conocimientos necesarios que faciliten su formación y su vida como profesional de la educación.

A partir de lo expuesto, se puede decir que existe un problema educativo de orden institucional, debido a que la estrategia aplicada para inscribirse en los cursos optativos, que no ha cambiado en años, favorece

a los estudiantes con promedio más alto en la elección del curso optativo. Entonces, ¿cómo determinar las dinámicas institucionales pertinentes que favorezcan el aprendizaje integral de los normalistas a partir de sus propios intereses y motivaciones cuando es limitada su participación en la elección de la optativa de su interés por el promedio que no le favorece y es obligado a elegir una materia que no es de su agrado? Esta situación podría ser un factor que afecte su rendimiento académico.

Resulta necesario valorar la estrategia de selección de los cursos optativos a partir del promedio de los estudiantes, dado que es una medida inequitativa porque favorece a los que ya tienen los mayores elementos y castiga a aquellos que, por diversas razones, tienen bajas calificaciones. Convendría considerar, además del promedio, otros criterios de orden cualitativo para organizar los grupos de estudiantes que cursarán las optativas, sobre todo considerando que la flexibilidad curricular tiene el propósito de formar integralmente al estudiante.

Existe un problema en la flexibilidad administrativa por el hecho de que se condiciona a la institución a limitar la elección de los estudiantes considerando sólo el promedio, lo que, en la práctica, influye en el trabajo durante los cursos. De hecho, la flexibilidad administrativa, sus grados y sus posibilidades están condicionados por las características, historia y perfiles de una institución, por la trayectoria institucional y la del propio sistema de educación superior (Díaz, 2002: 111).

Cursos optativos en una estructura rígida de calendarios de práctica demanda otras formas de atención para los estudiantes. Un sistema presencial de formación con calendarios que viene desde la SEP se podría flexibilizar con un mayor uso de las TIC. A la fecha en la que se escribe este texto, la SEP ha publicado un calendario escolar exclusivo para las Escuelas Normal.

Al interior de la Escuela Normal de referencia, se reproduce ese modelo de calendarización al inicio de los semestres en el que se programan fechas únicas para la realización de las prácticas de los estudiantes. Una propuesta flexible de formación tendría que considerar para el calendario de prácticas el semestre que cursan los estudiantes y las ne-

cesidades de formación de las demás asignaturas, incluyendo los cursos optativos.

En este sentido, los propósitos del curso optativo van a depender del semestre que se cursa. Para cuarto semestre los estudiantes interpretaban estos cursos como de esparcimiento; sin embargo, para sexto y séptimo le daban otro significado debido a que se encontraban ya en proceso de elaboración de su trabajo de titulación.

La flexibilidad pedagógica es una de las acciones más recurrentes que se presentan en el trabajo áulico del TPTA, porque se presenta una serie de situaciones que deben ser atendidas y controladas de manera sistemática por el maestro, como la interacción entre pares dentro de la clase, que obliga a significar de una manera distinta los esquemas de trabajo tanto del profesor como de los estudiantes.

La flexibilidad pedagógica presupone un conjunto complejo de relaciones sociales en los contextos pedagógicos (instruccional y regulativo) donde éstas se activan, generan nuevos significados, prácticas de interacción y formas de producción y reproducción del conocimiento (Díaz, 2002: 109). Se requiere retomar el sentido del curso para ver la posibilidad de conocimiento autorregulado en la producción de textos académicos como parte de la formación de un profesional de la educación que escribe: “la flexibilidad pedagógica hace que el discurso instruccional, propio de un programa académico de formación se realice con base en principios y prácticas socializantes autorregulativas y cercanas a las formas de exploración e investigación” (Díaz, 2002: 109).

Por primera vez, en el plan de estudios 2012, se estableció la tesis como una de las modalidades de titulación en las Escuelas Normales, normativa que, entre algunos sectores, significó llegar al estatus de ser “una verdadera institución de educación superior”. El curso se fue vinculando con la tesis y se fue convirtiendo en un curso remedial que entró en contradicción con la labor de la asesoría.

Como lo señala el programa del curso optativo TPTA (SEP, 2012), la docencia no es una “profesión ágrafa”, pero lo que el docente escribe no es un texto académico formal y, por ese motivo, no se valora: “en

la medida de las posibilidades de cada Escuela Normal, pueden generar una revista con registro ISSN, en la que puedan publicar sus estudiantes o buscar algunos espacios de publicación en revistas arbitradas” (SEP, 2012).

La DGESE ha corregido esta expresión y el sentido de la escritura en los docentes con la incorporación de la narrativa como texto fundamental que elaboran los docentes y que les permite revisar, analizar y mejorar su propia práctica, propósitos afines con el proyecto RECREA. Asimismo, es importante distinguir, por lo menos, dos formas de flexibilidad curricular, las cuales están interrelacionadas. La primera se refiere a la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículum. La segunda tiene que ver con el grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas y con la diversificación de áreas de conocimiento y práctica, y está orientada a satisfacer las demandas e intereses de los usuarios (los estudiantes), así como a favorecer el acceso a la formación a cada vez más segmentos de sociedad (Díaz, 2002: 63).

La apertura puede tener efectos no deseados. En el caso que se presentó, la titulación y los asesores han ejercido gran presión para la flexibilidad curricular y no se ha logrado retomar los propósitos originales del curso, que están pensados en la producción de todo tipo de textos académicos durante la carrera y no sólo en la elaboración del documento de titulación.

Entonces, la flexibilidad académica implica el debilitamiento de los límites rígidos y el fortalecimiento de las interrelaciones entre unas unidades y otras. Este debilitamiento puede conducir a la generación de formas de trabajo más socializado, participativo y cooperativo, coherente con formas flexibles de organización del conocimiento. En este sentido, la forma de lograr una estructura académica flexible parece contar con una estructura curricular flexible (Díaz, 2002: 104).

El trabajo que se presenta es una muestra del avance que se ha tenido en las funciones de investigación de los docentes en la Escuela Normal

y la conformación de cuerpos académicos. Con estos avances resulta necesario “generar fuertes vínculos entre la formación, la investigación y la proyección social” (Díaz, 2002: 106) para que estos avances sean motivo de análisis y discusión en las unidades académicas con el fin de propiciar los cambios pertinentes para avanzar hacia la organización institucional con un enfoque de flexibilidad.

Conclusiones

Paradójicamente, los desafíos para atender las necesidades de los estudiantes se renuevan con la aplicación del programa del curso cada semestre. Se avanza, pero en la denominación de la flexibilidad se incorporan nuevas búsquedas y nuevos desafíos.

La historia y la cultura de la Escuela Normal se impone sobre las posibilidades de flexibilidad. Un sistema flexible demanda movimiento, innovación, cambio. Las instituciones normalistas, que son centenarias, han ido fijando a su paso formas de ser y de hacer un tanto anquilosadas que en su organización más interna se mantienen. Si bien participan en la movilidad académica y en el sistema de tutorías como las demás instituciones de educación superior, la flexibilidad académica para la formación docente se ha flexibilizado muy poco, la expresión “siempre se ha hecho así” pesa tanto o más que los nuevos modelos de formación propuestos por planes y programas de estudio.

Debido a sus bajos promedios, la capacidad de decisión de los estudiantes más vulnerables es limitada. Este sistema de promedios es inequitativo y tendría que combinarse con criterios cualitativos de selección. La participación de docentes de la Escuela Normal en una CoP ha favorecido la planificación y evolución del curso a través de sus aplicaciones; sin embargo, no ha fortalecido la autonomía en la toma de decisiones dado que se enfrenta una fuerte estructura que vincula el curso con la titulación y modifica su sentido original de producción de distintos tipos de textos académicos.

Se propone una flexibilidad administrativa y curricular en la presentación y elección de los cursos optativos, en la cual se les informe y per-

mita a los estudiantes elegir los cursos que tiene la institución a partir de dinámicas de elección inclusivas, en la que sea abierta para todos sin considerar el promedio de calificación, sino que sea a partir de los intereses de los estudiantes, o bien otra forma de llevar a cabo la elección en la que todos los involucrados formen parte del proceso con las mismas oportunidades y no sean discriminados por distintos motivos.

Bibliografía

- Arnaut, A. (2004), “El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio”, *Cuadernos de Discusión*, 17, México, SEP.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2013), “La educación histórica en la formación de maestros de educación primaria y preescolar en el Plan de Estudios 2012”, Blázquez, J.C., Latapí, P., Torres, H. (comps.), *Memoria. Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 63-74.
- Barajas, G., y Fernández, J.A. (2007), “Flexibilidad. Del mundo del trabajo a la educación superior”, Fernández, J.A. (coord.), *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas*, Puebla, BUAP, pp. 77-89.
- Cantú, M. (2013), “Nociones sobre el significado de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en estudiantes normalistas”, Blázquez, J.C., Latapí, P., Torres, H. (comps.), *Memoria. Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 400-408.
- Chapa, M., Flores, M. (2015), “La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales”, IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), abril-septiembre, pp. 28-35.
- COMIE (2011), Memoria electrónica del “XI Congreso Nacional de Investigación Educativa”, San Luis Potosí, COMIE. En <http://www.co->

- mie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/.
- (2017), Memoria electrónica del “XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa”, San Luis Potosí, COMIE. En <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>.
- Covarrubias, P., Armendáriz, E.L., Garibay, C.S. (2017), “Aportes de la malla curricular 2012 para la elaboración de tesis normalistas y el perfil de egreso”, ponencia, *Memoria electrónica del “XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa”*, San Luis Potosí, COMIE.
- Czarny, G. (2003), “Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997”, *Cuadernos de Discusión*, 16, México, SEP.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1984), “Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura”, México, SEP, 23 de marzo.
- (1993), “Ley General de Educación”, México, SEP, última reforma publicada el 19 de enero de 2018.
- (1999), “Acuerdo número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria”, México, SEP, 2 de agosto.
- (2012), “Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria”, México, SEP, 20 de agosto.
- (2018), “Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica que se indican”, México, SEP, 3 de agosto.
- Díaz, M. (2002), *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano para el fomento y desarrollo de la educación superior.
- (2007), *Flexibilidad y educación superior. Vol. 1: La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

- Ducoing, P. (2013) (coord.), *Procesos de formación. 2002-2011. Vol. I: Estados del conocimiento*, México, COMIE.
- ____ (2014), “De la formación técnica a la formación profesional: La reforma de la educación normal de 1984”, Ducoing, P. (coord.), *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM, IISUE (Educación), pp. 117-156.
- ____ (coord.) (2014), *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM, IISUE (Educación).
- Ducoing, P., y Serrano, J.A. (1996), “La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, I(1), pp. 88-106, enero-junio.
- Fortoul, M.B., Güemes, C.R., Martell, F.M., Reyes, M.E. (2013), “Formación inicial de docentes para la educación básica”, Ducoing, P. (coord.), *Procesos de formación. 2002-2011. Vol. I: Estados del Conocimiento*, México, COMIE, pp. 153-203.
- Fortoul, M.B. (2017) (coord), “Simposio: Retos para la formación de los futuros maestros en las escuelas normales ante la política educativa nacional”, *Memoria electrónica del “XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa”*, San Luis Potosí, COMIE.
- Gimeno, J. (1992), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España, Morata.
- Juárez, J.A., y Hernández, M.A. (2013), “Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: Normales y UPN”, Ducoing, P. (coord.), *Procesos de formación. 2002-2011. Vol. I: Estados del conocimiento*, México, COMIE, pp. 205-259.
- Latorre, A. (2003), “La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa”, *Investigación educativa*, 179, España, Graó.
- Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M.A. (2017), *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, INEE (Indicadores Educativos).
- Navarrete-Cazales, Z. (2015), “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo xx”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), pp. 17-34.

- Rodríguez, B.G. (2013), “El uso de la didáctica de campo en la formación inicial de los profesores de historia en educación secundaria”, Blázquez, J.C., Latapí, P., Torres, H. (comps.), *Memoria. Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 75-82.
- Savín, M.A. (2003), “Escuelas normales: Propuestas para la reforma integral”, *Cuadernos de Discusión*, 13, México, SEP.
- SEP (1997a), *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997*, México, SEP.
- ____ (1997b), *Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Regional I y II*, México, SEP-DGN.
- ____ (2002), *Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002*, México, SEP.
- ____ (2012), *Taller de producción de textos académicos. Programa del curso optativo. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012*, México, SEP-DGESPE.
- ____ (2016), *Modalidades de titulación para educación normal*, México, SEP-DGESPE.
- Silva, R.M., Loeza, L.A., Briceño, R. (2017), “Las competencias para la enseñanza en grupos multigrado”, ponencia, *Memoria electrónica del “XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa”*, San Luis Potosí, COMIE.
- Valverde, A. (2013), “Comprensión lectora y expresión escrita en la formación de docentes en la especialidad de historia de la ENSM”, Blázquez, J.C., Latapí, P., Torres, H. (comps.), *Memoria. Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 1294-1301.

Reflexiones e interlocuciones que aportan a la formación para la investigación en educación

JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO

Introducción

El presente capítulo es producto del análisis y la reflexión de sus autores en torno a los procesos simbólicos de autorregulación que se ponen en marcha en el desarrollo de una investigación y, de manera paralela, a la relación de éstos con los procesos de formación de nuevos investigadores. Lo que se pretende es evidenciar la complejidad de los procesos especializados en la producción de conocimiento y la existencia de múltiples factores con gran influencia en el desarrollo de la producción mencionada, pero también en el surgimiento de mediaciones que pueden propiciar la formación de nóveles investigadores en educación.

Este texto es producto de la reflexión individual y de la interlocución entre los autores; por ello, es importante diferenciar en la redacción las dinámicas personales y las colectivas, por medio de las cuales se pretende analizar el proceso en estudio. En este sentido, el ejercicio de redacción se constituyó en un escenario propicio para la reflexión que quedó plasmada en la interlocución entre los autores (identificados por medio de las letras iniciales de sus nombres y apellidos) a lo largo del escrito. Los tramos de reflexión individual se presentan en primera persona del singular. Cuando los contenidos son producto de la interlocución sostenida, se escriben en primera persona del plural.

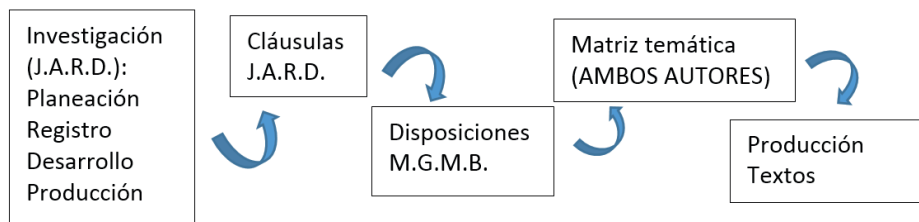
El ejercicio inició con la planeación e impulso de una investigación individual en el campo de las políticas públicas y el cambio institucional

de José Antonio Ramírez Díaz (JARD), la cual siguió el proceso habitual de toda investigación: planeación, registro en el padrón de la universidad, desarrollo (fase en la que se encuentra) y el trabajo de producción académica conforme se fue avanzando. A diferencia de las anteriores investigaciones realizadas por el autor, en ésta se pensó acompañar el progreso del trabajo con una reflexión y toma de notas en torno a dos preguntas planteadas en primera persona: ¿qué constituye *lo científico y lo educativo* de mi investigación? y ¿cómo se relaciona el contenido de mi investigación con los elementos regulatorios de una comunidad científica especializada? Al intento de dar una respuesta sistematizada a estas preguntas se le reconoció como *foco* de la metainvestigación de la que aquí se da cuenta.

El método elegido para dar respuesta a las preguntas de la metainvestigación consistió en disponer de material que emergió de la reflexión individual de JARD en momentos críticos de la investigación que se encuentra realizando, los cuales se recuperaron de las notas que ha ido tomando y de los recuerdos de la experiencia, para dar forma a contenidos tematizados (denominados *cláusulas*) que fueron leídos por María Guadalupe Moreno Bayardo (MGMB), cuyas observaciones escritas (denominadas *disposiciones*) abonan al tema desde una posición diferenciada de JARD, aportando a la cláusula material para conformar una matriz y con ello establecer una interlocución posterior sobre aspectos especializados en torno a la formación de investigadores en educación.

La figura 1 muestra cómo, en primer término, JARD plasmó en ciertas cláusulas las reflexiones que surgieron en él mientras realizaba su investigación individual, las cuales concretó en preguntas específicas que fueron respondidas por MGMB y se les denominó *disposiciones* de tal manera que la primera interlocución entre ambos fue secuencial en el tiempo, no simultánea. Posteriormente, vino la mirada conjunta y una nueva interlocución para establecer algunas conclusiones por cláusula y, al final del texto, unas conclusiones de carácter global.

Figura. 1.
La relación entre la investigación y la metainvestigación
El desarrollo de la metainvestigación (planteamiento)



Fuente: Elaboración de José Antonio Ramírez Díaz.

Planteamiento del problema

JARD: El interés por realizar la metainvestigación mencionada surgió de un proceso de problematización sobre las dificultades que afrontan los estudiantes de los posgrados orientados a la formación para la investigación en el área de educación. Durante los últimos nueve años he fungido como docente y director de tesis en espacios de formación para la investigación educativa y, mediante esas actividades, me he percatado de los aprietos vividos en los procesos de formación. En torno a ello, me planteo cuatro áreas de problematización:

- a). Después de la caída del paradigma positivista como referente hegemónico de la investigación en todas las disciplinas, se fue alimentando una amplia gama de alternativas que relajaron el otrora dominante marco procedimental. Al mismo tiempo, se alcanzó una mayor apertura en el intercambio entre teorías y metodologías para ampliar el horizonte de proyección, diseño y operación de las investigaciones. La diversidad de los paradigmas y el nivel de conocimiento de éstos constituye un problema para la formación de los estudiantes pues se tiene el riesgo de caer en planteamientos ambiguos sobre la producción científica.

- b). En el caso del campo de la educación, la investigación pareció entrar en una confrontación mediada exclusivamente por las posturas personales sobre las metodologías (cuantitativa vs. cualitativa), sin posar la mirada sobre aspectos históricos, de sistematicidad, de lógica de investigación y de la reflexión ontológica y epistemológica que conlleva el acercamiento a objetos de estudio en el campo la educación; todo ello permitiría ampliar la focalización para elevar el nivel argumentativo del debate.
- c). A lo anterior, se agregó la observación hecha a las particularidades de sesgo disciplinar que, en los procesos formativos de investigadores de la educación, imprimen los investigadores de otras disciplinas; ya sea en su papel de docentes de posgrado o de directores de tesis, los investigadores de campos disciplinares ajenos a la educación muestran una marcada tendencia a replicar sus prácticas académicas sin atender ni respetar los procesos de un campo especializado como es la educación, generando una buena dosis de confusión en quienes aspiran a convertirse en investigadores de la educación.
- d). En forma teórica, las problemáticas referidas previamente se encuentran contempladas por Moreno, Torres y Ortiz (2011); Sánchez (2000) y Cupani (1989), quienes subrayan la complejidad de la formación para la investigación educativa no sólo por lo riguroso del proceso lógico formal sino por la singularidad del régimen de investigación, de la institución, los condiscípulos y los profesores, las particularidades del director de tesis y la inexperiencia del estudiante en materia científica para hacer frente a las limitaciones de los docentes, las cuales pueden convertir la enseñanza en un acto rutinario y alienante.

Existe una lógica de articulación de estas problemáticas que converge en la constitución del objeto de estudio de esta metainvestigación, el cual es la formación para la investigación educativa entendida como un proceso de toma de conciencia a partir de las dificultades percibidas, reflexionadas y compartidas mediante la interlocución en el desarrollo de

una investigación. Se presume que la apertura de conciencia inicia con la comprensión de la justificación de las acciones propias de una práctica académica como es el proceso de producción de conocimiento en el campo especializado de la educación. Es decir, ¿por qué considero que las acciones llevadas a cabo en un proceso asumido como investigación tienen un carácter científico y se inscriben en el campo disciplinar de la educación?

Si esta pregunta es de carácter individual, se procede a una reflexión que trasciende los aspectos cognitivos e incide en lo social al intentar ubicar y explicar los factores sociales (normas, reglas, incentivos) que están siendo contemplados para atender cada una de las fases de la investigación y considerar la manera en que se manifiestan en la configuración de las teorías, metodologías, esquematizaciones y procedimientos aceptados.

Finalmente, se pretende ampliar la reflexión al tematizar los hallazgos en torno al ejercicio de la docencia orientada a la formación para la investigación en educación, la búsqueda de alternativas para atender los problemas y fortalecer los aciertos al expandir el dominio de la reflexión mediante las ideas expresadas por diferentes autores en relación con la formación mencionada.

Los investigadores

JARD: Los estudios de licenciado en Psicología y maestría en Desarrollo Organizacional marcaron para mí una ruta de interés para estudiar la acción en los contextos organizacionales. Curar el doctorado en Educación me permitió concentrar el interés en las acciones dentro de contextos educativos a través de la relación: políticas educativas-cambios organizacionales-acción. Los objetos de estudio que construí tanto en las tesis de maestría (la noción de *cambio educativo*) como en el doctorado (atribución de sentido educativo a la práctica docente) son una muestra de mi interés en este eje. Estas investigaciones —como las desarrolladas después del egreso del doctorado en el 2005— fueron elementos

constitutivos de un perfil que se reflejó en la construcción de los temas y objetos que he estudiado.

Al terminar la formación doctoral, pude emplearme en la Universidad de Guadalajara para realizar actividades académicas de investigación y docencia. Fue a partir de 2010 cuando pude vivenciar los retos que implica la formación de los investigadores en educación y alcancé a observar las dificultades del proceso formativo ya no como estudiante sino como docente. Muchas de las problemáticas de los estudiantes de posgrado me sirvieron para enunciar la presente metainvestigación. Para el caso, opté por ubicar un segundo nivel de investigación, que corresponde a las reflexiones personales en torno a la articulación comentada.

Doy cuenta de que mi trabajo como investigador se ve influido por las condiciones emanadas de mi pertenencia a la Universidad de Guadalajara, en especial por las reglas de evaluación de su programa de estímulos, por la búsqueda de reconocimientos como el del Perfil PRODEP y por las demandas a las que debo responder para mantener mi incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, pues en muchos casos he de atender las peticiones y requerimientos de carácter administrativo.

MGMB: Mis intereses académicos y de investigación están marcados por una fuerte vocación docente que inició desde mi formación en Escuelas Normales y se plasmó en un recorrido profesional que me llevó, en diferentes etapas, a ser profesora en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta doctorado, incluyendo la formación de docentes en Escuelas Normales. En forma paralela a mis estudios de maestría y doctorado en educación, se fue definiendo mi interés por la formación para la investigación, asunto que estuvo presente ya en mi tesis doctoral y que se fue alimentando de mi incorporación como docente en posgrados en educación, precisamente en cursos o seminarios vinculados con la formación para la investigación.

A partir de mi incorporación como profesora investigadora al Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educa-

ción Jalisco (CIPS), donde participé como maestra y directora de tesis de alumnos de la maestría en Investigación Educativa, así como al Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara (DEEDUC), donde mi función académica, además de la investigación, ha estado vinculada principalmente con la docencia y la dirección de tesis en el doctorado en Educación, fui consolidando mi interés por la temática de la formación para la investigación hasta convertirla en foco central de mi línea de trabajo, en cuyo marco he desarrollado diversas investigaciones que, a su vez, han sido el origen de la mayoría de mis publicaciones desde el 2000 hasta la fecha.

Mi tendencia inicial fue hacia la producción individual, quizá fruto de un estilo personal cultivado a lo largo de mis estudios, pero también ante la escasez de investigadores que hubieran adoptado como línea de investigación la temática de mi interés. Fue hasta que algunos de mis tutorados de posgrado se interesaron por la formación para la investigación, la adoptaron como asunto central en sus tesis y se convirtieron en mis interlocutores, cuando inicié a trabajar y a producir con ellos en pequeños equipos, casi siempre de dos o tres personas. En forma posterior, las políticas que inducen fuertemente a la producción colegiada como las de los cuerpos académicos y las de CONACYT en lo que se refiere a los programas incluidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), me han llevado a privilegiar la producción conjunta, de tal manera que la búsqueda de coincidencia de intereses, sobre todo con los miembros del cuerpo académico al que pertenezco, me ha supuesto incursionar en otras temáticas sin abandonar la investigación y la producción en la línea que elegí.

Mi pertenencia al SNI en el nivel II está asegurada hasta el año 2027, pues me acogí al beneficio de poder contar con un nombramiento vigente por 15 años, el que se otorga a investigadores que han cumplido 65 años de edad y que tienen ya por lo menos 15 años de permanencia en dicho sistema; esto representa para mí una cierta disminución de la tensión que genera el hecho de buscar en forma continua el cumplimiento de los requisitos de producción y de formación de recursos hu-

manos establecidos por el SNI, aunque eso no me libera de la necesidad de seguirlos cumpliendo. En la Universidad de Guadalajara, donde laboro como profesora investigadora de tiempo completo, soy sujeto de evaluación anual para el programa de estímulos al desempeño y de evaluación trianual para continuar con el reconocimiento del perfil PRO-DEP. Además, sostengo el compromiso de producción conjunta con mi cuerpo académico para que éste continúe en el nivel de *consolidado*; en ese marco, debo reconocer que el trabajo colegiado ensancha horizontes e incentiva el ritmo de la producción. Así, las presiones institucionales para incrementar la producción no cesan, pero, afortunadamente, sigo gozando lo que hago tanto en la docencia como en la investigación, ahora con las limitantes propias de la edad y de la salud.

La investigación individual en proceso

Como se precisó antes, la investigación que generó los elementos para la reflexión se denomina “El CONACYT como organismo rector de las capacidades de Estado en la relación de la ciencia con el sector educativo” y es un proyecto institucional registrado en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). Se inició en abril de 2018 y se planea terminarlo en abril de 2021. Su objeto de estudio se articula en torno a las capacidades del Estado como gestor del sistema de ciencia y su impacto en sectores específicos como es el educativo.

El núcleo del estudio relaciona las políticas públicas y la gestión del Estado en su relación con la sociedad. Con el arribo de los nuevos modelos de Estado, se incrementó la demanda de libertades económicas y políticas para los miembros de la sociedad y se requirió una nueva forma de administración de recursos por parte del gobierno en aras de resolver o prevenir los problemas de los diversos sectores sociales y productivos, manteniendo el proceso sistemático y planeado de las políticas públicas consistente en un circuito de acciones que inician con el diagnóstico y la planeación para continuar con la práctica de medidas específicas en sectores económicos o sociales concretos y concluir con su evaluación.

La ruta de circulación desde la conformación de las políticas hasta su aplicación se va diferenciando por los siguientes aspectos: a) el aparato burocrático que lo genera y lo administra; b) los problemas especificados, definidos y jerarquizados, y c) el sector al que se aplicarán los programas determinados por las políticas. Por ello, se puede hablar de políticas públicas en torno a salud, educación, producción o, como es el caso de la presente investigación, de políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación.

El máximo órgano de gestión de las políticas públicas en México es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual ronda los 50 años de haberse fundado. Puede afirmarse que ha sido objeto de estudio, pero la mayor cantidad de las investigaciones y textos producidos sobre ese organismo son de autoría institucional o fueron elaborados por encargo de ésta. De manera especial, se nota la carencia de investigaciones sobre su impacto en el sector educativo. Es por lo que se optó por llevar a cabo la investigación individual a partir de una base teórica fundamentada en las capacidades institucionales.

El problema de investigación se centró en la carencia de investigación sobre los procesos de implementación de las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación. A pesar de sus casi 50 años de gestión y administración, el CONACYT ha sido poco estudiado desde una perspectiva independiente. Los estudios de su relación con los sectores sociales y productivos datan de 1980 y fueron hechos con el incipiente marco teórico y metodológico que despuntaba en el campo disciplinar. A pesar de que, a lo largo de la historia del país, se han presentado grandes cambios en materia económica, política y sociotécnica, no se ha profundizado en los cambios que ha tenido la institución ni en el efecto de las políticas de ciencia implementadas.

En la programación del proyecto se tenía contemplado llevar a cabo el grueso del levantamiento de información durante el mes de abril de 2019 y la redacción de textos a partir del mes de enero del mismo año. Sin embargo, se presentaron circunstancias que modificaron el crono-

grama de actividades y consideré propicio adelantarlas. A continuación, se hace una síntesis de las circunstancias.

A partir del mes de abril de 2018 inicié la búsqueda de investigaciones sobre las capacidades estatales en organismos de ciencia, la relación de los consejos estatales de ciencia y tecnología con el sector educativo y de aquellos trabajos que tuvieran como objeto de investigación al CONACYT. En la revisión se detectaron 127 textos que manejan las líneas de exploración señaladas. Se han clasificado los 127 textos y revisado 79 de ellos. Con la información obtenida en el estado del arte se pudo elaborar un artículo científico que se encuentra en evaluación (Ramírez, 2020).

Con el propósito de aprovechar la disponibilidad de recursos internos de la Universidad de Guadalajara, se anticiparon actividades a desarrollarse en las oficinas del CONACYT, las cuales consistieron en la realización de entrevistas iniciales a funcionarios de la institución y, especialmente, en la obtención de documentos oficiales que no se encontraban disponibles en su portal, como son las minutas del Consejo Directivo del CONACYT.

La investigación fue planeada mucho antes de conocer quién sería el presidente de México en el período 2018-2024 y cuál proyecto se tenía para el sistema de ciencia nacional, tema que, a lo largo del tiempo, se ha manejado en forma retórica, pero no se había convertido en un escenario de intensa discusión política, como lo fue a partir del mes de junio de 2018 cuando el entonces candidato a la presidencia, el Lic. Andrés Manuel López Obrador, lanzó su propuesta de nombrar como directora del CONACYT a la Dra. María Elena Álvarez-Buylla Roces en caso de que obtuviera el triunfo, tal y como sucedió.

A partir del mes de junio de 2018, se desató una polémica en torno al CONACYT y al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que alcanzó un punto crítico en el mes de febrero de 2019, cuando tuvo que intervenir el presidente de la República para aminorar la intensidad de las críticas a la institución. La polémica pública se centró en la capacidad de la directora propuesta para ocupar el cargo, en el plan de re-

estructuración del CONACYT y del Sistema Nacional de Ciencia, en la conceptualización de ciencia y sus implicaciones para el ejercicio de la investigación, en los cambios sugeridos para una nueva ley de ciencia y en los perfiles de los nuevos funcionarios que ingresaban al CONACYT (Ramírez, 2019).

De pronto, el objeto de estudio se convirtió en un tema de interés público con extraordinaria participación social y académica en los medios de comunicación y en las redes sociales, con una diversidad de discursos basados en argumentos o como fruto de la pasión política que defendía o atacaba a los miembros del nuevo gobierno federal (Ramírez, 2019). De esta manera, los acontecimientos mediados por la prensa fueron generándose cuestionamientos en torno a la manera en la cual se resolvía el perfil programático de la ciencia en México, a la resolución o acuerdo sobre lo que es la ciencia y a las implicaciones en la formación para realizar investigación en educación.

Temas emergentes. Cláusulas y disposiciones

Se dio la denominación de *temas emergentes* a los contenidos de conciencia que se convirtieron en objeto de reflexión personal a lo largo de la investigación y luego pasaron a formar parte de la interlocución entre los investigadores autores del presente capítulo. Es importante recalcar que el material de conciencia individual es producto de la reflexión de JARD y que dicho contenido es lo que dio forma a la interlocución. Al contenido, se le dio un orden cronológico atendiendo el tiempo en el cual surgieron las ideas:

a) La relación temporal dinámica del investigador y el objeto de estudio

JARD: Se reconoce en los fenómenos educativos un alto grado de complejidad que concierne a su carácter social y a la intención educativa de quienes en ellos participan. Abordar la densidad de la realidad educativa en un proceso racional y articulado como lo es la investigación conlleva atender las complicaciones del estudio de las interacciones sociales en un contexto específico que presume una intencionalidad y un conjunto

de normas y valores identificados como educativos dentro de una articulación metodológica entre la teoría y los acontecimientos.

En mi forma de entender la investigación educativa, lo que se propone es hacer un recorte sobre los elementos de un fenómeno con base en una(s) teoría(s), pero en una evolución pautada por los rasgos percibidos en el fenómeno y la comprensión de la(s) teoría(s). Es decir, la realidad educativa no se agota en lo que señala(n) una(s) teoría(s) a partir de la(s) cual(es) se nombra el fenómeno, pues existen particularidades en los contextos y características e intereses del investigador que modifican su constitución como objeto de estudio. En la manera en que Zemelman (1996; 1994; 1987) caracteriza el proceso de investigación, se presume una dialéctica entre lo teórico y el fenómeno como un proceso de cuestionamiento a los enunciados teóricos y a las articulaciones o relaciones concebidas en los fenómenos que se pretenden abordar.

Reconozco la planeación como una fase importante del proceso de investigar. Sin embargo, en el desarrollo de mi investigación individual, aparecieron dos circunstancias que modificaron la ruta trazada. Una de ellas tuvo que ver con aprovechar la disponibilidad de recursos institucionales para realizar el viaje al CONACYT en la Ciudad de México, lo cual anticipó a junio de 2018 una parte del levantamiento de datos que estaba considerada para enero de 2019. La segunda situación se presentó por la cantidad de información en torno a la polémica sobre el CONACYT, que se generó a partir de los procesos de adecuación que este organismo se encuentra realizando a propósito de las nuevas autoridades y el nuevo período de administración del país.

En este caso, la información a recabar de fuentes hemerográficas se encontraba contemplada como parte del levantamiento de datos. Entre abril y mayo de 2018 se había efectuado una revisión y recolección de información derivada de fuentes académicas a la que se sumó la de revistas, diarios y medios sociales. A partir de mayo del mismo año, la información hemerográfica se multiplicó debido a los cambios internos en el CONACYT, los cuales se convirtieron en un foco de atención social. Los numerosos textos en medios de comunicación me generaban la impre-

sión de que la realidad tomaba una velocidad inalcanzable, lo que hacía difícil conciliarla con el proceso planeado para la investigación en curso.

La reflexión en torno a ambos sucesos se centró en la influencia que tienen los tiempos y los procedimientos de la burocracia en la investigación y, por otra parte, en la dinámica que toman los objetos de investigación en la realidad, y la lentitud del proceso científico. Tanto la burocracia institucional como la dinámica social propia de los objetos de investigación son factores catalíticos de la investigación. En ese marco, me pregunto ¿cómo se enseña al investigador la relación “real” entre él y el objeto de investigación?

MGMB: La reflexión presentada en el párrafo anterior orienta el diálogo hacia una cuestión no fácil de abordar que mi interlocutor concretó en la pregunta ¿cómo se enseña al investigador la relación “real” entre él y el objeto de investigación?, y que yo plantearía así: ¿cómo se aprende, en el marco de las dinámicas temporales, institucionales y sociales, que no son susceptibles de control por parte del investigador, a consolidar, y en su caso replantear, la relación entre el investigador y el objeto de estudio que ha construido? y ¿cómo los formadores podemos ser mediadores para facilitar ese aprendizaje? La razón de este replanteamiento de la pregunta inicial es que asumo con Ferry (1997: 55) que, sobre todo tratándose de aprendizajes complejos, como el del oficio de investigador, “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros [...]”.

En primer término, hablaré de dicha relación enfatizando la necesidad de explicitar la involucración que el investigador tiene con el objeto de estudio que ha construido; ya desde mis primeras investigaciones sobre el tema (Moreno 2002: 252-254) señalé que una de las habilidades metacognitivas a desarrollar en la formación para la investigación es la de *objetivar la relación personal con el objeto de conocimiento*; esto porque el proceso de construir un objeto de estudio da lugar a un modo específico de involucración personal del investigador con dicho objeto.

Se trata de una involucración que también es afectiva, en tanto que el objeto construido es de interés especial para quien lo investiga, a tal punto que la sola elección de éste puede convertirse en motivo suficiente para que no abandone la investigación y ésta llegue a feliz término. Sobre todo se da una involucración cognitiva, en primer lugar, porque se trabaja con un objeto de estudio que el investigador ha construido y, además, porque su acercamiento a él ha ocurrido desde sus propios esquemas conceptuales, incorporando ciertos supuestos que quizá derive de los esquemas que ha internalizado y habiéndose ubicado desde cierta perspectiva teórica.

Ahora bien, esta involucración afectivo cognitiva puede darse y permanecer como algo no consciente en el investigador, o bien, explicitarse; esto es, hacerse pasar al plano de la conciencia, objetivarse, como un ejercicio que el mismo investigador realiza para hacerse consciente de cómo es que está involucrado con ese objeto y las consecuencias que esto puede traer en términos no tanto de sesgar o falsear los resultados de su investigación, sino de dar un tipo de tratamiento específico al estudio del objeto de conocimiento elegido y al análisis de los resultados de la investigación acerca del mismo, los que podrían ser diferentes si se estudiara desde otros esquemas, supuestos o perspectivas teóricas. Pero, además de la toma de conciencia, la objetivación a la que estamos haciendo referencia demanda que, cuando así se requiera, el investigador rompa o reestructure sus esquemas previos, sobre todo si descubre que en éstos ha incorporado verdades a medias, creencias no sustentadas, formas superadas de comprender su objeto de estudio, o bien que las condiciones y circunstancias en las que éste fue concebido hayan evolucionado.

Como se habrá notado, aquí no se está entendiendo la objetivación a la manera de antiguas tradiciones que consideraban que todo lo que tiene carácter subjetivo debe ser eliminado o controlado en los procesos de investigación; se habla de objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento, entendida ésta en concordancia con ese pasar de un estado ingenuo a uno crítico, al que Freire (1997) ha hecho re-

ferencia en muchas de sus obras. La manera en que se ha entendido lo que es y supone objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento puede corresponder con lo que Bourdieu y Wacquant denominan *objetivación participante*, a la cual califican como:

[...] el más difícil de los ejercicios, porque exige romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes; a menudo con aquellas que fundamentan el interés mismo del objeto estudiado para quien lo estudia, es decir, lo que él menos desea saber acerca de su relación con el objeto que intenta conocer (1995: 191).

Entonces, ocurre que, para poder realizar dicho rompimiento, cuando éste es necesario, en primer término, hay que traer al plano de la conciencia lo que hasta entonces permanece en el de la no conciencia, y luego someterlo a ese modo de reflexión sobre el conocimiento que caracteriza a los procesos de orden metacognitivo. No está por demás insistir en que, si bien la reflexión de orden metacognitivo es llevada a cabo por un individuo en particular, la mayor parte de las veces, los insumos para la misma surgen en su interacción con otros; porque son los otros, quizá, quienes en un momento dado logran percibir lo que el individuo no ha sido capaz todavía de traer totalmente a su conciencia, o bien ciertos supuestos que subyacen en los planteamientos que éste genera. Es de tal importancia el papel de los pares como aportadores de elementos para la reflexión de orden metacognitivo que resultaría totalmente aceptable, por ejemplo, ubicar la habilidad para objetivar la involucración personal con el objeto de estudio en el núcleo de las habilidades de construcción social del conocimiento.

Ahora bien, una forma de relación entre el investigador y su objeto de estudio puede darse en forma de *adherencias y adhesiones* como las que se mencionaron más arriba, las cuales pueden originarse si el investigador realiza su trabajo esperando que nada cambie ni evolucione en el entorno social y cultural en el que insertó su objeto de estudio; si es así, se sentirá sorprendido y descontrolado ante la necesidad, ya sea de

reconstruir algunos rasgos del objeto que construyó para un estudio particular, o de ajustar los tiempos, espacios o formas de acercarse a él. A fin de cuentas, esto tiene que ver con la *tolerancia a la incertidumbre* que quien aspire a ser investigador necesita desarrollar. No obstante, yendo más allá, se relaciona con el *modo de estar en el mundo* que en este tiempo se caracteriza por una evolución continua, a veces precipitada, de las condiciones políticas, económicas, tecnológicas y socioculturales en las que estamos insertos.

Que los profesores de posgrado logremos mediar para facilitar que los investigadores en formación aprendan formas de relación con su objeto de estudio *abiertas y flexibles* lo asocio con todos los momentos (cursos, seminarios, espacios en dirección de tesis, interacciones espontáneas, reflexiones grupales, participación en eventos) en que podamos hacerles caer en la cuenta del carácter provisorio y cíclico con el que se genera cualquier avance de investigación, de tal manera que comprendan que la elaboración de un proyecto de investigación es exactamente eso, un proyecto que se ajusta y evoluciona conforme a las dinámicas en las que está inserto, incluyendo los ritmos propios del avance de la ciencia.

Conclusiones del apartado

Lo señalado en el presente acápite muestra planos alternativos del desarrollo de una investigación que no parecen haber cobrado relevancia en los contextos de formación de los investigadores en educación. Antes bien, los procesos formativos suelen estar subordinados a procedimientos regulados por normas y manuales. Un aspecto importante consiste en evidenciar el impulso generativo de conocimiento mediante la reflexión de las vivencias de la formación, entendidas como acercamiento (o distanciamiento) afectivo, ejercicio de la metacognición y recuperación de la propia experiencia en el mundo que, en tiempo y espacio, es el escenario de intercambio de la investigación.

Si bien es cierto que la construcción del objeto de estudio es un arduo proceso que requiere exhaustivos vínculos entre la teoría y el re-

corte del mundo que se busca conocer, en muchas ocasiones los aspectos afectivos y los productos cognitivos de la reflexión sobre el propio proceso que lleva a cabo el estudiante de los posgrados suelen ser relegados a un segundo plano e incluso omitidos por apearse a la formación de manual.

Con la interacción presentada, asumimos una diferencia de conocimiento sobre la metacognición que rebasa la idea de formación reducida como metodología o teoría. El “cemento” de la formación lo vemos inscrito en la capacidad de reconocer y dialogar sobre los vínculos afectivo y cognitivo del investigador con el objeto de estudio y en la ampliación de su mirada para establecer los vínculos de la coyuntura histórica con los elementos constitutivos de articulación entre la teoría y el fenómeno educativo. Lo que de manera frecuente se llama *construcción* nos remite a ese ejercicio dialógico de interlocución entre colegas, alumnos y formadores que inciden en el incremento de la capacidad de comprender la relación entre la teoría, la realidad y los fenómenos educativos.

b) La imbricación de aspectos centrales de la educación en una conformación interdisciplinar y la delimitación de los objetos de estudio

JARD: Un tema relevante en el proceso de desarrollo de la investigación en educación ha sido el reconocimiento de su carácter interdisciplinario. Es a partir de la configuración del objeto de estudio de mi investigación en proceso que se me presentó una serie de cuestionamientos sobre la relación entre la política como ciencia, la política como práctica y el conjunto de prácticas, teorías y metodologías de lo que reconocemos como educación.

La pregunta central que me formulé se refiere a cómo podría demostrar una relación entre las prácticas y orientaciones de una instancia de gobierno (el CONACYT) y los resultados que se obtienen en el sector educativo en un período. La dificultad central se genera en lo complejo que es el sector educativo, pues está dividido en niveles escolares, con sujetos que desempeñan funciones especializadas y roles diferenciados; también

se ve afectado por circunstancias sociales, culturales y económicas presentes en los niveles municipal, estatal y federal.

El principio básico de la reflexión fue reconocer que la respuesta para la relación cuestionada en la investigación individual en proceso no se puede sustentar en una sola ciencia y, en cambio, sí parece necesario explicitar un nexo entre la política y la educación como ciencias y, con ello, establecer la base teórica y metodológica de la investigación. En el transcurso de la planeación, se empezó a destacar la historia de la ciencia con un aporte fundamental a la investigación. A partir de estas reflexiones, mi pregunta es, entonces, ¿cómo se enseña lo interdisciplinar en el proceso de investigación?

MGMB: Con la confianza de estar participando en una interlocución dialogada, inicio replanteando la pregunta original de mi interlocutor, expresada en términos de ¿cómo se enseña lo interdisciplinar en el proceso de investigación? Por razones que ya expresé, cambio el foco central de *cómo se enseña* a *cómo se aprende*, sin eludir con ello el interés de mi colega por indagar lo relativo a la enseñanza, en mi caso, entendida como la mediación del formador, a la que en su momento también haré referencia. Además, circunscribo la pregunta a la *investigación educativa* debido al estatus que ésta tiene entre académicos de disciplinas cercanas a la educación, como la psicología, la antropología, la sociología, la filosofía, entre otras.

Una vez revisados los planteamientos de García (2011), me queda claro que la investigación interdisciplinaria es un asunto de gran complejidad, que es fácil “adornarse” afirmando que se investiga de esa forma, sin que haya suficientes evidencias que lo respalden y que, en los procesos de formación de investigadores, es un reto lograr al menos una iniciación a lo interdisciplinar. Entonces, centraré mi comentario en torno a la pregunta ¿cómo se puede mediar para iniciar en lo interdisciplinar a los investigadores educativos en formación?

Considero necesario explicitar que asumo la generación de conocimiento sobre lo educativo como una disciplina que tiene existencia per se, la cual se nutre fuertemente de conocimientos generados por otras

disciplinas, sobre todo las pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales, algunas de las cuales fueron mencionadas en el párrafo anterior. Difiero de quienes afirman, con diversos argumentos, que la educación es sólo una especie de *pista de aterrizaje* para los conocimientos que se generan en las diversas ciencias sociales, pero reconozco ampliamente la necesidad de recurrir a muchos de esos conocimientos para una mejor comprensión de los procesos educativos.

Dado que la pregunta planteada en este apartado tiene que ver con lo *interdisciplinar*, hago referencia de manera breve a este concepto, cuyo significado difiere del que se asigna a lo multidisciplinar y a lo transdisciplinar, cuestión que puede ser revisada en trabajos como el de Henao et al. (2017) o el de Ortiz (2012), entre otros. Asumo el planteamiento de García en el que denomina “*investigación interdisciplinaria* al tipo de estudio que requiere [es requerido por] un *sistema complejo*” (2011: 67), así como su precisión de que los sistemas complejos se caracterizan por “la confluencia de múltiples procesos cuyas interrelaciones constituyen la estructura de un sistema que funciona como totalidad organizada” (66); de allí su afirmación de que “un estudio integrado de un sistema complejo, donde está en juego el funcionamiento de la totalidad del sistema, sólo puede ser obra de un equipo con marcos epistémicos, conceptuales y metodológicos compartidos” (68).

En este sentido, afirmo que un sistema educativo es precisamente eso: un sistema complejo en el que confluyen múltiples procesos interrelacionados que, si bien pueden ser aislados para fines analíticos y de investigación, encuentran explicaciones de mayor densidad y completud en la interdisciplinariedad. Sin embargo, aclaro con García que no es “la condena a la ‘especialización excesiva’, lo que conduce, por oposición, a la interdisciplina, ni es posible prescindir de los especialistas aún en la investigación interdisciplinaria [...]. No toda la investigación es interdisciplinaria, ni todo profesional necesita ocuparse de la interdisciplina” (2011: 70), pero en la investigación de cuestiones sociales, entre ellas la educación, resulta ineludible que el aprendizaje de la interdisciplinariedad sea incluido entre los propósitos de la formación de investigadores.

Alerto sobre el riesgo de considerar que, sólo con formar un equipo de trabajo en el que participen especialistas de diversas disciplinas, puede afirmarse que se hace trabajo interdisciplinario; esto no es así, sino que es necesario ir más allá porque “la interdisciplinariedad comienza desde la formulación misma de los problemas, *antes de los estudios disciplinarios*, se prolonga en un largo proceso [...] y acompaña a los propios estudios disciplinarios hasta el término de la investigación” (García, 2011: 76). Entonces, la investigación interdisciplinaria no es un acto de coordinación de resultados de diversas investigaciones disciplinarias; es un proceso que se pone en marcha desde que se concibe una investigación, de tal manera que las disciplinas se articulan desde el inicio “a través de un marco epistémico común” (87).

La cuestión de mediar para iniciar en la interdisciplinariedad a los investigadores en formación es una labor compleja, se trata de facilitar un *metaaprendizaje*, algo que no se logra en un curso ni en un conjunto de ellos por más valiosos que éstos sean; la tarea de aprender a *construir marcos epistémicos comunes* y realizar acciones congruentes con dichos marcos demanda el acercamiento a trabajos de investigación realizados desde la interdisciplinariedad, pero, sobre todo, la participación directa de los estudiantes en investigaciones interdisciplinarias, al lado de investigadores consolidados; esto es, exige *aprender haciendo en un trabajo de tipo artesanal*, lo cual ha sido considerado como estrategia fundamental en los procesos de formación de investigadores (Sánchez, 2000).

Desde luego que aprender lo interdisciplinar rebasa el tiempo que dura un programa sistematizado de formación de investigadores —por ejemplo, el de un doctorado—, pero las mediaciones de los formadores en ese período pueden ir propiciando que los aspirantes a obtener el doctorado amplíen su espectro de análisis de las situaciones que estudian, perciban la necesidad de incorporar marcos epistémicos de otras disciplinas en sus investigaciones, flexibilicen su pensamiento para *dejar entrar* otras formas de mirar los problemas educativos a investigar, incluso que amplíen su concepto de aquello que puede ser considerado como educativo. Algunas de las habilidades a desarrollar en los procesos

de formación para la investigación que propuse en su momento (Moreno, 2002) abonan precisamente a la iniciación en lo interdisciplinar, tales como la de *amplitud de percepción*, contemplada en el núcleo denominado *habilidades de percepción* y la de *flexibilizar el pensamiento*, ubicada en el núcleo de *habilidades de pensamiento*.

Conclusiones del apartado

Con la base en la interlocución sostenida, consideramos que el tema requiere un trabajo de análisis y discusión de mayor profundidad entre la comunidad académica. Los puntos centrales que en este apartado hemos relevado se refieren a la importancia de la interdisciplinariedad (vista desde lo epistemológico), el carácter interdisciplinar de la educación que le autoriza a establecer fronteras con otras disciplinas y las formas de incorporar lo interdisciplinar en la investigación educativa.

La interlocución en el tema de la interdisciplina como parte de la enseñanza y del aprendizaje en los doctorados de investigación nos ayuda a reconocer su importancia para ampliar las capacidades de formación entre los asesores y docentes de posgrados especializados mediada por la reflexión, y está a la espera de emerger de su relegamiento, que ha impedido asumir su contribución en la formación.

Identificamos la importancia de atender la dinámica de construcción de los objetos de estudio mediante la inclusión conceptual de los sistemas complejos en forma tal que, como lo señalamos, se abone a la idea de que es la construcción del objeto, a través de diferentes disciplinas, el eje de aprendizaje de la complejidad y, con ello, se hace posible desarrollar la competencia para formular marcos epistémicos en ese tenor y, al mismo tiempo, desarraigarla de la idea de que lo interdisciplinar se constituye como presencia material de investigadores de diferentes disciplinas.

En este sentido, lo hemos planteado como un metaaprendizaje que ante un objeto de estudio en desarrollo hace necesario revisar los nodos de relación entre las disciplinas, en el contexto de los alcances de los es-

tudiantes, para luego ser ampliados con el paso del tiempo y la reflexión de la intención puesta en ello.

De igual forma, creemos que otra alternativa para comprender lo interdisciplinar en la educación se presenta a través del análisis de la historia de la educación, pues, en ella, puede distinguirse la potencia de la teoría y la relevancia de los conceptos y categorías sociales, psicológicas, pedagógicas y de las ciencias políticas para reconocer fenómenos educativos. En el caso de la investigación de JARD, se deducen algunos elementos que, orientados en este sentido, podrían incluir, por ejemplo: el proceso y la dinámica social de la educación, las formas de aprendizaje de los estudiantes, los procedimientos ensayados para enseñar a poblaciones específicas y el papel del Estado para atender los efectos de la economía, la desigualdad y la pobreza en la educación, que luego servirá de base a los programas educativos.

Reconocer y evaluar la historia de las ideas empleadas entre las diferentes disciplinas para explicar los fenómenos educativos ayuda a juzgar su potencialidad para investigar los fenómenos de sociedades y grupos con alto grado de complejidad y ubicados en contextos diferentes a los revisados por las teorías disciplinares.

c) La concepción de ciencia y el énfasis en la metodología. La reducción a lo cuantitativo y lo cualitativo

JARD: Un tema emergente fue la ubicación de la educación como ciencia dentro del espectro jerárquico que la divide en de frontera, básica, aplicada y tecnología, así como la riqueza de la teoría asumida como interdisciplinaria y su relación con lo metodológico. El interés por alcanzar un impacto con la investigación desplaza el interés por contribuir a la conformación de la teoría educativa especializada. Las preguntas sobre qué es la teoría educativa, qué es la ciencia de frontera y la ciencia básica o la diferencia entre ciencia aplicada y tecnología no se hacen presentes de manera frecuente entre la comunidad educativa.

La idea de que la investigación educativa debe hacerse para resolver los problemas de la educación —como en los momentos actuales se

promueve desde el CONACYT— es propicia para rebasar los límites de la recurrente discusión en las aulas de formación para la investigación educativa, la cual tiende a centrarse en si la investigación que un alumno plantea es de corte cuantitativo o cualitativo. En estos momentos, parece necesario incorporar la reflexión sobre el tipo de ciencia que se hace y, especialmente, preguntarse para qué se hace investigación (tema que se aborda en la siguiente cláusula); de ahí, mi siguiente pregunta: ¿cuáles son los límites de la ciencia educativa y cómo se clarifica el tipo de ciencia que se produce en el desarrollo de la investigación?

MGMB: Con la intención de acercarme al menos a una de las posibles respuestas para la pregunta planteada por mi colega en el párrafo anterior, comencé por cuestionarme: en las comunidades científicas actuales, ¿se reconoce la existencia de una ciencia de la educación?; las clasificaciones de ciencia ¿incluyen a la educación? Una revisión somera de diversas clasificaciones tradicionales de la ciencia me llevó a constatar que algunas incluyen a la *educación*, otras a la *pedagogía*, una de las revisadas incluye de forma vinculada *educación y didáctica*, y las hay que no incluyen a ninguna de las anteriores. Entonces, ¿cómo se puede interpretar eso? El estudio de la educación ¿constituye una disciplina científica, o no lo hace?

Un tratamiento a profundidad de todas las formas en que se ha argumentado a favor o en contra de que el estudio de la educación sea una ciencia o una disciplina sería motivo de una obra extensa que incluiría muchos debates no dirimidos; entonces, la posibilidad de construir una respuesta para la pregunta de mi colega demanda por lo menos explicitar la forma en que se atribuye significado a algunos conceptos. Aquí lo hago en coincidencia con los planteamientos de Vasco, Martínez y Vasco, quienes distinguen entre *educación*, *pedagogía* y *didáctica* desde una perspectiva epistemológica. Estos autores parten del reconocimiento de *la educación como una práctica social compleja* de gran espectro, en la que podrían quedar incluidos “todos los procesos de inculturación en todos los ámbitos y todas las edades” (2008: 22), a diferencia de la pedagogía y la didáctica, a las cuales ubican en la región epistemológica

habitada por los saberes y las disciplinas. En tanto práctica social, “la educación no sería objeto directo de una reflexión epistemológica; pero la pedagogía, lo mismo que la didáctica, sí serían objeto de dicha reflexión” (6).

En la aseveración anterior se manifiesta que estos autores se ubican en la vertiente histórico-discursiva inaugurada por Foucault, donde *el saber* es lo central, entendido, conforme lo señalan Vasco, Martínez y Vasco, “como un campo más abierto que el de un conocimiento y menos sistematizado que el de una disciplina, aunque incluye también conocimientos dispersos y fragmentos de disciplinas académicas” (2008: 10), en él quedan incluidos también los saberes que subyacen en las prácticas cotidianas personales e institucionales, que quizá no están explícitos en las teorías, pero posibilitan su aparición.

Bajo la premisa de que “en todo saber hay niveles, inicialmente no organizados sino dispersos” (Vasco, Martínez y Vasco, 2008: 10), establecen que los *saberes en formación* “no serían objeto (todavía) de reflexión epistemológica. Sobre ellos opera más bien un análisis genealógico y arqueológico, hasta que lleguen a un cierto grado de epistemologización” (9). En ese marco, asumen la pedagogía “como un saber disperso, fragmentario y, en algunos casos, marginal” (10), reconocen que “no es sólo una ciencia o una disciplina, sino que la pedagogía vive a través de las prácticas y que esas prácticas pedagógicas son prácticas de saber, en las que se producen objetos de saber” (11) tales como enseñanza, maestro, escuela, entre otros.

Así, Vasco, Martínez y Vasco hacen notar que en el campo de los saberes “hay nociones vagas que pasan umbrales hacia los conceptos y hay opiniones dispersas que se refinan hacia las tesis. Esos objetos, conceptos y tesis se articulan en enunciados con el fin de esbozar modelos y teorías explícitos” (2008: 11). Los saberes más articulados son los que pueden constituirse en disciplinas académicas, como es el caso de la pedagogía y la didáctica.

En relación con el concepto de *disciplina científica*, Ortiz afirma que “una disciplina puede definirse como una categoría organizadora del co-

nocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguaje propio, técnicas y teorías exclusivas” (2012: 3). El mismo autor establece que

una disciplina está formada por un corpus de conocimientos teóricos, por procedimientos de investigación y por una práctica profesional acumulada, con un componente institucional y socio-histórico, así como por una comunidad, redes de conocimiento y comunicación, una tradición, estructura conceptual, modos de investigación y cuerpos profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos (2012: 3).

En ese sentido, Vasco, Martínez y Vasco afirman que “si se trata de concretar un nivel de epistemologización que permita concebir la pedagogía como disciplina, y aun como disciplina científica, habría que precisar su objeto” (2008: 25) y su propuesta es que el objeto mayor de la pedagogía es *la enseñanza* “por ser el articulador de los demás objetos que se mueven en el campo de la educación: maestro, escuela, aula, niño-alumno, materia o contenido que se enseña, métodos de enseñar o formas de incitar al aprender” (35).

Entonces, Vasco, Martínez y Vasco reconocen a la *pedagogía* como “un cuerpo conceptual y nocional que, como campo en construcción, ha aportado formas de conocimiento, ha procurado construir una positividad y está dotado de historicidad, de seriedad, de rigor interno” (2008: 35). Para referirse a la didáctica, lo hacen de manera sintética estableciendo que “la didáctica piensa y habla sobre el cómo de la enseñanza y la pedagogía piensa y habla sobre todo lo relacionado con la enseñanza” (31), pero, desde luego, reconocen la diferencia entre la noción que ellos sostienen y la forma en que la escuela francesa, por ejemplo, ha planteado esa discusión, así como la existencia de otras formas de concebir lo educativo.

Asumiendo en conjunto los planteamientos de Vasco, Martínez y Vasco (2008), a la pregunta de mi colega acerca de cuáles son los límites de la ciencia educativa y cómo se clarifica el tipo de ciencia que se

produce en el desarrollo de la investigación educativa, respondo, en un principio (porque lo complementaré en mi respuesta a la pregunta que se planteó en el siguiente apartado), que hablar de ciencia o ciencias de la educación tiene que ver con la forma en que se entienda la educación. Si la educación es entendida como práctica social compleja que abarca todas las formas de inculturación de todos los tiempos y todas las edades, entonces su estudio tendría que ser objeto de múltiples ciencias, cuestión que dio origen a los planteamientos de la escuela francesa en relación con la necesidad de estudiar las situaciones educativas desde las *ciencias de la educación*.

Por otra parte, si se asume que la práctica de la educación tiene como objeto central la enseñanza, entonces son la pedagogía y la didáctica, entendidas como las conciben Vasco, Martínez y Vasco (2008), las que constituyen la ciencia educativa como tal. En este último caso, los límites de la ciencia educativa tendrían que establecerse como resultado de precisar qué aspectos se consideran directamente vinculados con la enseñanza, por ejemplo, si se considerarían, o no, temas relacionados con el currículo, la institución escolar, las políticas educativas, etcétera. En el caso de la perspectiva de múltiples ciencias de la educación, sería necesario especificar qué aspectos de la compleja práctica de la educación serían abordados preferentemente por cada disciplina y cuáles convendría abordar desde un trabajo pluri, inter o transdisciplinario.

En relación con el tipo de ciencia que se produce en el desarrollo de la investigación educativa, tomo como pista la pregunta ¿cuál sería la ubicación de la educación como ciencia dentro del espectro jerárquico que la divide en de frontera, básica, aplicada y tecnología? En ese sentido respondo que dicha ubicación tendrá que ver, de nuevo, con la forma y la amplitud con la que se conciba lo que es educativo como tal y se distinga cuáles son las ciencias a las que aportan los resultados de la investigación educativa.

Si asumo con Vasco, Martínez y Vasco que la pedagogía y la didáctica, cuyo objeto central es la enseñanza, son campos en construcción cuyo principal insumo son aquellos saberes que van adquiriendo cier-

tos niveles de articulación y sistematización como para ser objeto de reflexión epistemológica, entonces diré que la investigación educativa produce, en su nivel de desarrollo actual, ciencia básica, aplicada y tecnología, aclarando que las aportaciones a la ciencia básica no se dan todavía en forma de teorías de gran amplitud, pero sí en forma de “conceptos y tesis que se articulan en enunciados con el fin de esbozar modelos y teorías explícitos” (2008: 11). Si la educación como práctica social compleja y multideterminada se estudia en el entramado de las llamadas *ciencias de la educación* (filosofía, psicología, antropología, sociología, pedagogía), también puede llegar a producir ciencia de frontera, sobre todo como resultado de estudios inter y transdisciplinares, que en este ámbito aún son escasos.

Conclusiones del apartado

Para nosotros, el tema referido en este acápite puede considerarse un ámbito amplio para la discusión de la teoría educativa. Apuntamos que, en este necesario debate, se requiere establecer límites a partir de las definiciones de lo que se entiende como teoría, disciplina y ciencia, temas que suelen ubicarse en la esfera de la epistemología.

Ni la diferenciación de la educación como ciencia o disciplina ni la argumentación filosófica que las pauta como tales, suele ser objeto de la formación de los investigadores. Consideramos que al omitir el tema no se generan las condiciones necesarias para convertirse en un productor de ciencia acorde con las peticiones institucionales vigentes.

Ante la demanda política de emplear la ciencia para resolver los problemas de México, en este caso de la educación, reconocemos el vacío existente para cumplir con tal fin, propiciado por la ausencia de reflexión y el reconocimiento a su carácter como un campo consolidado con teorías, métodos y prácticas propios.

Al incluir en el tema el rasgo interdisciplinar de la educación, hay necesidad de distanciarse de las investigaciones donde se acota su carácter científico exclusivamente a lo pedagógico, lo didáctico, lo social o lo psicológico. Esto nos parece un reduccionismo que impide extender su

densidad científica o disciplinar a la construcción enriquecida de los objetos de estudio complejos.

Prescindir de la discusión sobre los rasgos científicos o disciplinares de la educación y las ciencias que en ella convergen implica una marginación capaz de restringir el proceso formativo, lo cual podría tener como consecuencia la emergencia de objetos de estudio planos, carentes de elementos con el potencial de establecer las pautas para dilucidar el carácter y el tipo de ciencia que se realiza.

d) Los propósitos de la investigación educativa: ¿para qué investigar en educación?

JARD: Considero que un tema que integra el conjunto de las cláusulas previamente descritas se refiere al nivel de comprensión de los propósitos y la función de la investigación educativa. Puesto como un cuestionamiento, se refiere a para qué investigar en educación, más allá de los grandilocuentes sueños de generar un cambio en la educación de México, los que, muy probablemente, acompañan a la mayoría de los profesionales de la educación durante el proceso de formación. Con el paso del tiempo, esta ambiciosa idea se matiza y se clarifican sus propósitos.

En el caso de la investigación individual en curso, la intención en su diseño se limitó a profundizar en el conocimiento sobre las instituciones. De manera específica, en la relación entre la institución rectora de ciencia en México (CONACYT) y su influencia en las instituciones del sector educativo, para revisar los marcos conceptuales que la explican. En la medida que se ha ido desarrollando la investigación, me parece notorio que existe un bajo nivel de conocimiento sobre las instituciones, condición que, en teoría, dificulta establecer condiciones para su transformación.

Por igual, me ha parecido necesario comprender que pensar la investigación educativa no sólo remite al intento por ubicar la particularidad de sus objetos de estudio y, mediante ello, explicar la convergencia de diferentes disciplinas. También se trata de ubicar la conformación histórica del objeto de estudio dentro de la educación, pues cada uno de los

temas y objetos tiene una configuración a lo largo del tiempo. Avanzar en este sentido permite depurar la *soberanía* de la educación en relación con otras disciplinas. La pregunta que hago en este apartado es, entonces, ¿cómo se clarifican y se enseñan los propósitos de la investigación educativa a lo largo de un proceso de formación?

MGMB: Mi primera intervención en este apartado empieza por replantear la pregunta en los siguientes términos: en los procesos de formación de investigadores educativos, ¿cómo se propicia la clarificación de los diversos propósitos que la investigación educativa puede tener? Afirmando que los doctorados son, hasta ahora, la forma más sistematizada de formar investigadores, aunque tengo claro que la formación de los investigadores educativos no es exclusiva de ese tipo de programas y que dicha formación se continúa y se va consolidando a lo largo de toda la trayectoria del investigador, tanto en la interlocución con las comunidades académicas en el ejercicio mismo de la investigación como en las tareas de formación de otros investigadores.

Asumo que el nombre que se da a los doctorados que forman investigadores en educación es una primera señal de cómo se conciben en cada programa los diversos propósitos a los que puede orientarse la investigación educativa; por ello, enlisto algunos nombres que ubico en asociación con programas doctorales que se ofrecen en México: doctorado en Educación, doctorado en Ciencias de la educación, doctorado en Investigación y Desarrollo Educativo, doctorado en Pedagogía, doctorado en Innovación Educativa, doctorado en Investigación Educativa Aplicada, entre otros.

Si existe congruencia entre el nombre del programa, su diseño curricular y las estrategias con las que se propicia la formación para la investigación, estaríamos hablando, por ejemplo, de que, en un doctorado en pedagogía, la investigación educativa se orientaría a generar o develar saberes sobre la enseñanza cuyo nivel de articulación y sistematización permita la reflexión epistemológica, conforme se explicitó en el apartado anterior. Un doctorado referido al desarrollo educativo, a la investigación aplicada o a la innovación, es posible que tenga como propósito

realizar investigación educativa encaminada a formas de uso del conocimiento existente para apoyar la solución de problemas educativos o a la búsqueda y contrastación de formas alternativas de acción que permitan responder a las necesidades educativas con mayor pertinencia. Un doctorado en educación o en ciencias de la educación orientaría la investigación educativa a la búsqueda de explicaciones comprensivas de los procesos educativos, desde un concepto amplio de la educación como práctica social compleja que incluye como posibilidad el estudio de todas las situaciones (escolares o no) en las que se dan dichos procesos, en una visión que contemple tanto los diversos contextos en los que éstos tienen lugar como las determinaciones externas a éstos, y en cuya comprensión es fundamental la aportación de diversas disciplinas (filosofía, sociología, historia, psicología, antropología, entre otras).

Entonces, más que hablar de propósitos genéricos de la investigación educativa, encuentro pertinente hablar de aquéllos a los que se da prioridad conforme la intencionalidad con que son concebidos los diversos programas que forman investigadores; sin embargo, cabe considerar como propósito más general de la investigación educativa el de generar conocimiento acerca de la educación.

Para propiciar que los investigadores educativos en formación se vayan dando cuenta de los diversos propósitos que la investigación en educación puede tener, es fundamental que conozcan los debates existentes acerca del estatus científico de los productos que se generan por vía de la investigación educativa; que distingan el bagaje teórico conceptual que subyace al significado que se atribuye a términos como educación, pedagogía, didáctica, ciencias de la educación, desarrollo educativo, etcétera; que tengan acceso a textos o presentaciones en vivo donde se reporten investigaciones educativas realizadas con diversos propósitos y que perciban en ellas tanto la intencionalidad como el tipo de resultados a los que éstas condujeron, lo cual propicia un *aprendizaje vicario* (Bandura y Walters, 1987); que puedan precisar el propósito principal de la investigación que emprenden para presentarla como tesis de grado y argumentar por qué la consideran como investigación educativa.

No hay un curso, seminario o taller donde se aprenda de manera específica todo lo enlistado en el párrafo anterior, pero las actividades que en éstos se llevan a cabo, así como la interlocución constante con los formadores que participan en el programa, con el tutor o director de tesis, con los pares, necesitan formar parte de una acción colegiada que tenga el propósito claro de incidir en esos aprendizajes. De igual manera, la participación de los investigadores en formación en congresos, conferencias y diversos eventos académicos puede apuntalar los aprendizajes antes mencionados.

Conclusiones del apartado

La reflexión que hemos realizado sobre los propósitos de la educación ayuda a sintetizar la amplitud de los temas puestos en interlocución. En el caso del presente apartado, se reconoce la impronta que las expectativas externas a la educación y las comunidades de formación le imponen a los propósitos y las funciones.

Consideramos que el tema no puede ser abordado mediante un curso formal. Muchos de los compromisos que todo investigador asume con la ciencia y con la sociedad se trasladan, desde los contextos de formación, por medio de las instituciones y los académicos involucrados en las actividades de enseñanza. Se trata de una situación que reivindica la reflexión ante la dificultad que conlleva alcanzar la claridad en la conciencia y en las intenciones cuando se busca producir ciencia en educación.

Un punto de arranque para la reflexión lo advertimos al reconocer el espacio formativo donde se crean los propósitos de los objetos de investigación y desde el campo disciplinar están siendo perfilados. Su registro y caracterización servirán para dilucidar si los propósitos de la investigación son producto del interés particular del investigador, si responden a los intereses de los formadores o si son inducidos por las múltiples ofertas de financiamiento de las investigaciones.

Al pensar los proyectos de investigación como una construcción en la que se hace uso de la racionalidad y la afectividad de los estudiantes que se están formando, identificamos la necesidad de trabajar en el

proceso de formación los vínculos entre el proceso individual y las demandas del contexto, entendiéndole como el escenario en el cual se desarrollan los fenómenos educativos, la jerarquización conceptual que las diversas disciplinas educativas establecen, las prescripciones académicas en la realización de la ciencia y las exigencias o demandas que desde los órganos de gobierno impactan los intereses propios de los investigadores. En consecuencia, las mediaciones de los formadores en el escenario de formación cobran alta relevancia para ayudar a precisar los objetivos de la investigación según las condiciones y las fuerzas que inciden en el campo disciplinar dominante en que se lleva a cabo.

Conclusión general

El presente texto fue escrito en el marco de una reflexión e interlocución entre académicos de la educación sobre problemas actuales de este campo disciplinar y el imperativo de divulgar el producto de nuestros diálogos y reflexiones. Como autores, podemos considerar que la experiencia de producción conjunta fue muy rica y productiva, motivo por el cual revaloramos el trabajo colaborativo entre pares.

Al problematizar la formación de los investigadores en educación hemos apreciado aspectos específicos que, a raíz de la interlocución sostenida, cavilamos, pueden ser aún más fecundos en ideas para la formación si logramos llevarlos a la mesa de discusión con otros colegas y con nuestros propios estudiantes, lo que creemos que podría enriquecer el núcleo de reflexión del campo disciplinar especializado.

A lo largo del texto, evidenciamos que las diferencias en la formación y en los intereses de los autores más que significar un obstáculo a la reflexión y a la producción del texto le dio una amplitud de sentido al tema y nos propició un aprendizaje individual. Las diferencias percibidas en los marcos teóricos de los investigadores sirvieron para destacar la importancia de la pluralidad conceptual que acompaña a la educación.

El intercambio sostenido nos permitió discurrir en el proceso de investigación y revisar la relación entre sujeto y objeto en el marco de una sociedad e instituciones de la educación que cambian a gran velocidad

y, al ser consideradas en su conformación de objetos de estudio, se empiezan a distanciar de los marcos teóricos generales de la educación que fueron producto de una conformación unidisciplinaria y sirvieron a instituciones más estáticas.

Al abordar el tema de la conformación de la teoría de la educación como un producto de la imbricación interdisciplinar, reconocemos la fuerte necesidad de examinar los objetos de estudio de la educación en su carácter complejo y, por lo tanto, abordable mediante propuestas interdisciplinarias que respeten el núcleo de conformación histórica de los fenómenos de la educación.

En este contexto, resulta relevante atender los procesos de formación para la investigación educativa con un énfasis en la complejidad y el carácter sistémico de los objetos de estudio, en su carácter interdisciplinar y abonando a la necesidad de adoptar un enfoque centrado en el desarrollo de las capacidades reflexivas de los estudiantes y de los propios formadores, capaz de atender el conjunto de creencias personales y la maleabilidad de los principios que rigen en su investigación o en la formación, respectivamente.

Al realizar este texto, advertimos cómo el producto de una reflexión sobre los principios con los que se realiza una investigación se convierte en un sólido tema de interlocución. Discurrir sobre los contenidos de la reflexión puede ser un elemento importante en la formación de investigadores y propiciar la formación de una espiral que volverá a iniciarse en la siguiente investigación.

Por otra parte, nuestra postura no acredita los propósitos como un ente externo al sujeto que investiga. Lo vemos más como un ejercicio de clarificación de la relación de sus intereses y creencias con los fenómenos educativos delimitados y la elección de un marco conceptual para su estudio en el contexto de una relación social con sus pares y formadores.

El carácter irresoluble de las problemáticas abordadas nos da una pista de la profundidad del tema y de su relevancia en la época actual, especialmente por las implicaciones que tiene para la formación de las

nuevas generaciones en un campo disciplinar que, día a día, llama a producir más teoría y a intervenir la realidad para transformarla.

Bibliografía

- Bandura, A., y Walters, R.H. (1987), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J.D. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Cupani, A. (1984), “Reflexões sobre o ensino da filosofia da ciencia”, *Revista de Ciências Humanas*, 3(6), pp. 80-85. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- García, R. (2011), “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), pp. 65-101.
- Henao, C.F., García, D.A., Aguirre, E.D., González, A., Bracho, R., Solórzano, J.G., y Arboleda, A.P. (2017), “Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería”, *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), pp. 179-197.
- Moreno, M.G. (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G., Torres, J.C., y Ortiz, V. (2011), “Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación”, *Perfiles Educativos*, 33(132), pp. 142-157.
- Ortiz, E.A. (2012), “La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas”, *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), pp. 1-12.
- Ramírez, J.A. (2020), “Los contornos disciplinares para la producción científica en la educación de México. Una revisión desde la sociología de la educación y la formación del Sistema Educativo”, *Revista NOESIS*, vol. 29, núm. 58, agosto- diciembre.

- ____ (2019), “Debate público y trivialización de la gestión para la transformación del CONACYT y la política de ciencia en México”, artículo en proceso de dictamen.
- Sánchez, R. (2000), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, Plaza y Valdés, UNAM, CESU.
- Vasco, C.E., Martínez, A., y Vasco, E. (2008), “Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica”, Hoyos, G. (ed.), *Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, 29, Madrid, Editorial Trotta/CSIC, pp. 99-127.
- Zemelman, H. (1987), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, México, El Colegio de México.
- ____ (1994), *Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales*, Barcelona, Anthropos.
- ____ (1996), *Problemas utópicos y antropológicos del conocimiento*, México, El Colegio de México.

Propuesta para desarrollar el cultivo de la filosofía en los adolescentes

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE
JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO

Resumen

Este trabajo surge de una propuesta centrada en el acercamiento de los adolescentes de contextos escolares a la filosofía a través de escenarios dialógicos; i.e., espacios contruidos para el diálogo entre pares. Las adolescencias, tanto de escuelas secundarias como de bachilleratos, pueden acceder al cultivo de la filosofía desde prácticas dialógicas que conlleven a la crítica de su propia cultura, su tradición y su entorno (Nussbaum, 2001). La filosofía no debe ser sólo una asignatura, sino un ejercicio práctico en la escuela, que es un escenario propicio para el diálogo, donde los adolescentes puedan discutir temas de su interés que conlleven a sendas críticas y reflexivas. El diálogo demanda espacios para el debate, la discusión argumentada y la escucha del otro. Así, la ejercitación del diálogo conforma un *ethos* dialógico, entendido como una virtud práctica en el sentido aristotélico (Beuchot, 2018).

Las preguntas que orientan el presente escrito son: ¿cuál es el papel histórico de la formación filosófico humanista y qué papel han tenido las escuelas en esta tarea?, ¿cómo acercar la filosofía a los adolescentes?, ¿cómo pasar con ellos del diálogo a las preguntas propiamente filosóficas? El trabajo se divide en dos momentos; en una primera parte, se analiza de manera crítica el papel histórico de las escuelas en la formación de la filosofía y, en segundo lugar, se generan ideas para argu-

mentar algunas reflexiones sobre el acercamiento de los adolescentes a la filosofía.

Palabras clave: Escuela, adolescentes, filosofía, diálogo.

Introducción

En este trabajo se parte de considerar que el acercamiento a la filosofía a través del diálogo implica romper con el esquema tradicionalista de la escuela donde alguien enseña de manera activa y otro aprende de manera pasiva. Por el contrario, *formar*, en el sentido de cultivar el espíritu de la indagación filosófica, requiere habilidades dialógicas centradas en la sensibilidad hacia los problemas y la búsqueda de respuestas desde la argumentación racional. Desarrollar las habilidades dialógicas implica la formación de las virtudes vistas como hábitos que permiten la acción tanto en el mundo teórico como práctico (Beuchot, 2018). El espacio *par excellence* para desarrollar esta formación es la escuela. Ésta constituye el escenario institucional propicio para formar las virtudes a través del cultivo de la filosofía, vista como actividad crítica y reflexiva y no como asignatura vacía de sentido para las mentes jóvenes, pues más que enseñar pensamientos se debe enseñar a pensar, como bien lo señaló Kant en su crítica a las universidades de su tiempo: “un espacio de libertad para la crítica fundada en la razón” (Kant, 2002: 2).

En tal contexto, las escuelas, que en su momento, tuvieron como tarea un “carácter de *paideia* o de formación y enriquecimiento intelectual y moral de los estudiantes” (Bicocca, 2015: 59), también han sufrido los embates de visiones reduccionistas generadas por un modelo economicista y de eficientismo ascendente, al respecto Emilio Lledó señala:

Se proclama que la enseñanza ha de transmitir cosas útiles y que el saber ha de hacer progresar y ser feliz al hombre. Los jóvenes han de hablar entre ellos y salirse del influjo de los educadores. Se pretende que sean los libros, sin apenas contacto con profesores que los expliquen, los que abran el ideal

de la enseñanza. Se cae, pues, en un nuevo dogmatismo, en la importancia del aprendizaje de manuales y de un control estricto a través de los exámenes, lastre que se ha arrastrado desde entonces [...] (1994: 27).

El cuestionamiento de la enseñanza escolar a la que alude Lledó tiene como correlato la crisis de las humanidades ante la ponderación de la ciencia y la tecnología (CT), reconocidas por amplios sectores productivos como medios para el progreso y el desarrollo económico. Desde tal mirada, las humanidades son consideradas un saber no útil para impulsar el progreso y el desarrollo económico. Así, las CT son vistas como condición necesaria para incorporar al sujeto a un mundo globalizado. A partir de tal posición, las humanidades, y en particular la filosofía, han sido consideradas de poca valía para los sistemas educativos y para la sociedad. Este argumento se presenta particularmente peligroso dada la problemática que vive la humanidad, donde se requiere deliberar sobre nuestro presente por el déficit que tenemos en materia moral. Se apela a la buena deliberación sobre los asuntos que nos preocupan, como sentenciaba Aristóteles (2012).

En este trabajo se analiza el sentido que puede tener, hoy en día, el cultivo de la filosofía en los adolescentes si se trabaja con preguntas y problemáticas del entorno que los afectan y los interpelan. Así, se propone un acercamiento a la deliberación filosófica, entendida como cultivo de virtudes desde una experiencia dialógica centrada en el ejercicio reflexionante. Donde se delibere sobre los problemas que les preocupan o se discuta de manera crítica sobre las preguntas surgidas desde su propia curiosidad. Indudablemente, esto permitirá el cultivo de sus virtudes a través de la condición reflexiva y crítica que brinda esta disciplina (Beuchot, 2018). Para sustentar nuestros argumentos, a lo largo del capítulo, recuperamos la postura de varios filósofos que acertadamente discuten sobre el papel de la enseñanza de la filosofía, sin que se conviertan en un marco de reflexión acotado.

Las escuelas como espacios del ethos dialógico

En algunos momentos de la historia se dio una escisión entre las ciencias y las humanidades, v. gr., en los inicios de la modernidad se separó la razón y la especulación. En el siglo XIX y parte del XX, se marginó la filosofía a un pensar recursivo e inútil cuyos pseudoproblemas quedaban lejos de las posibilidades del entendimiento humano. La ciencia, por su parte, fue coronada en el plano del conocimiento que conduce al progreso del saber; por su parte, la filosofía fue relegada a una forma de sabiduría del mundo (cfr. Piaget, 1990)

Estas posiciones prevalecieron en los sistemas educativos; no obstante, en el presente se plantea una defensa de la enseñanza de las humanidades esgrimiendo la tesis de que la educación no debe formar sólo capital humano para atender las necesidades del mercado sino, ante todo, formar virtudes a través de la enseñanza de las humanidades y de las artes como lo esgrime Nussbaum (2010). Esta autora arremete contra los sistemas reformistas actuales que han convertido las artes y las humanidades en “ornamentos inútiles para quienes defienden las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga utilidad para ser competitivas en el mercado global [...]” (Nussbaum, 2010: 20).

Ante esa visión de la inutilidad de las humanidades y las artes, volvamos la mirada a la Grecia clásica que, a través de sus pensadores, hablaba de la relación necesaria entre la utilidad (*opheleia*) y el bien (*agathón*). Aristóteles, en su *Ética Nicomáquea*, planteó que el concepto de utilidad se entreteje con el bien, dado que “es algo que prolonga la vida material del hombre y le sirve para crear *polis*; por tanto, tiene que estar de alguna forma inserto en el *agathón*, en el bien” (Aristóteles, citado por Lledó, 1994). La utilidad implicada a un bien constituía, en la perspectiva del estagirita, una condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía en la *polis*. Otra analogía interesante la ofrece Platón en el libro II de *La República* cuando señala que la justicia es la clave para la felicidad, pero aquella se construye, ya que no es un *telos*, o fin determinado, sino una

construcción que sólo puede lograrse a través de la *paideia*, la educación que se debe ofrecer a los jóvenes.

Podemos afirmar que los primeros humanismos posicionan la existencia humana bajo la connotación de una construcción permanente del hombre en interacción con la sociedad y la cultura. Las imágenes homéricas de un Odiseo que rechaza la inmortalidad a cambio de la finitud, afirmando los valores de la tierra, ponderan la idea de que, en el reconocimiento de la condición transitoria del proyecto humano, persiste el cuidado de sí (*cura sui*) a través de la *paideia*. Este proceso abierto de construcción permanente llamado *formación* es el *logos* como acción dialógante e intersubjetiva; podríamos decir que el *logos* es una conciencia que se conforma permanentemente desde la otredad y el mundo.

Nussbaum (2010), por su parte, señala la necesidad de formar ciudadanos para las democracias contemporáneas desde la imaginación, la capacidad de reconocimiento de otras culturas y de autocrítica de la tradición propia. Desde este argumento podemos esgrimir que las artes, la literatura y, particularmente, la filosofía son medios valiosos para desarrollar la capacidad imaginativa, condición necesaria de la ciudadanía cosmopolita. Por tanto, deben proponerse no sólo aprendizajes técnicos o instrumentales, sino saberes reflexivos que permitan pensar, tomar decisiones, asumir compromisos éticos con el entorno, puesto que las escuelas no sólo deben enseñar a trabajar o reducir la educación escolar a fuente de empleo para resolver necesidades inmediatas desde un entorno egoísta, sino cultivar la humanidad desde el diálogo.

De acuerdo con Latapí, este proyecto lo podría asumir la escuela, la cual deberá: “[...] arrancar en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje” (Latapí, 2007: 3).

En concordancia con lo anterior, el cultivo de la filosofía desde la formación dialógica conllevaría interacciones cotidianas y actitudes ante el aprendizaje y el desarrollo propio. Los conocimientos no sólo deben situarse en una racionalidad instrumental, como señalan Horkheimer, Marcuse y Adorno (1999), teóricos de la Escuela de Frankfurt, quie-

nes consideran que la razón instrumental ha devenido en un empobrecimiento de lo humano al convertirlo en un instrumento de la propia razón, un ser unidimensional que asume los problemas como asuntos técnicos cuya intervención cosifica la otredad en un medio con miras a un fin, racionalizando tanto medios como fines. Esto pone en riesgo la propia condición humana, pues implica una barbarie basada en los usos de las personas y de la naturaleza que se conciben como medios para la obtención de un fin, cuyos efectos irremisibles son la destrucción ecológica, la explotación de humanos, animales y naturaleza, la violencia y el abuso a costa del poder y el beneficio unívoco; Horkheimer señala que “Los avances en el ámbito de los medios técnicos se ven acompañados de un proceso de deshumanización. El progreso amenaza con destruir el objetivo que estaba llamado a realizar: la idea del hombre” (2010: 55).

Así, la lucha ante una exacerbada visión instrumental del saber conlleva a una urgente y necesaria vuelta de los saberes humanísticos como lo ha señalado Nussbaum (2001) al afirmar que hay que formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos desde el reconocimiento y la empatía con la otredad y con la naturaleza. Nuevamente, los argumentos de esta filósofa son valiosos para fundamentar la importancia de acercar la filosofía a los adolescentes, porque mediante esta disciplina los jóvenes podrán ser capaces de poner en práctica la sentencia socrática de examinar permanentemente sus creencias. Latapí (2007) agregaría que el conocimiento que requieren las sociedades no sólo se vincula con la economía, sino que los conocimientos necesarios son otros de muchos tipos. Las universidades no existen sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil sino las diversas formas de conocer que requiere una sociedad.

De acuerdo con los puntos anteriores, los saberes instrumentales son importantes porque le permiten al sujeto resolver problemas concretos, pero estos saberes, conocimientos, habilidades y competencias deben ir acompañados de la reflexividad y la crítica; la relación necesaria entre utilidad *opheleia* y bien *aghatón* a la que aludían nuestros pensadores

clásicos. Tal relación entre ciencias, tecnologías y humanidades debe ser dialógica, no de supeditación de la una frente a la otra. Nussbaum señala que:

[...] preocupan otras capacidades igualmente fundamentales que corren el riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales [...] para la creación de una cultura. Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico [...]. No pretendo afirmar que las ciencias exactas y las otras ciencias sociales, como la economía, no sean esenciales también para la educación, [...] nadie está proponiendo que esas disciplinas queden atrás. [...] La ciencia si se practica de manera adecuada, no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades (2010: 25).

Sin embargo, en la primera década del presente siglo la propuesta de las políticas educativas fue adoptar un modelo por competencias que ponderó un saber integrador útil a la producción y a la competitividad cuyo concepto de *utilidad* desdeñó a las humanidades en la formación media superior y básica; esto constituyó un retroceso en el sentido de reducir la utilidad a lo inmediato desligándola del sentido humanista, como lo señala Nussbaum:

En efecto, en casi todas las naciones de Occidente se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Ya que éstas son concebidas como un ornamento inútil por quienes definen las políticas educativas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga una “utilidad” para ser competitivas en el “mercado educativo” (2010: 20).

Desde tales tesis, las escuelas deben apelar a conocimientos tanto humanísticos como científicos y técnicos ponderando una formación integral donde los sujetos asuman un compromiso y una creatividad ante los

problemas y no sólo un afán centrado en el poder monetario. La utilidad de las humanidades radica en desarrollar las virtudes como cultivo del buen vivir, la ciencia y el conocimiento técnico al servicio de la sociedad y del propio hombre.

La educación, por tanto, debe cultivar las virtudes a través de ejercitar una actividad crítica y reflexiva comprometida con problemas del entorno. Se ha coincidido en que el espacio privilegiado para la adquisición de estos saberes humanísticos y científicos es la escuela. Otro elemento fundamental que no se descarta de las reflexiones más actuales es el papel del maestro en esta tarea como guía, mediador y referente en la interacción dialógica.

Los adolescentes y el diálogo filosófico

El aprendizaje tiene un sentido. Se aprende a partir de los problemas que se enfrentan y la búsqueda de soluciones transforma a los sujetos y al entorno social, cultural y simbólico; sin embargo, gran parte de lo que los estudiantes aprenden en las escuelas se queda en el olvido. Delval (2001) considera que, mientras a las personas les ocupa resolver sus problemas cotidianos, el conocimiento que se aprende en la escuela parece muy alejado de su realidad, y la enseñanza de la filosofía, vista como asignatura vacua, no se queda atrás. Este problema relacionado con los escasos procesos de transferencia del saber podría superarse si las escuelas fueran espacios de reflexión donde los adolescentes tomaran como objeto de análisis situaciones de su vida, las volvieran asuntos problemáticos a partir de preguntas que generaran desde sus respuestas, argumentos que luego los conducirían a deliberar a través de grupos de discusión. Estas experiencias no están exentas de la búsqueda de respuesta en pensadores de la historia de la filosofía. Sin embargo, el acercamiento a la historia se da desde una intencionalidad práctica: ver qué soluciones se dieron a problemas comunes en el pasado, otorgando con ello un nuevo sentido a la experiencia de vida.

Ahora bien, se ha considerado que la filosofía se puede acercar a los niños, pero, en este caso, se aborda su cercanía a los adolescentes. A di-

ferencia de los niños, los adolescentes construyen nuevas significaciones que rompen con la visión tradicional; de acuerdo con Piaget y Kohlberg (1994), los adolescentes se hallan en una etapa de autonomía moral o tienden hacia ésta; de acuerdo con su edad, la mayoría de las veces, cursan la educación secundaria o el bachillerato.

Por eso, es importante escucharlos. Ellos vuelven visibles las diferencias de su generación con las generaciones adultas; nos marcan nuevos derroteros en su búsqueda de la identidad, su realización y proyecto de vida. Esto no significa que otras generaciones no lo hagan. Sin embargo, son los adolescentes quienes de manera abierta muestran su reconocimiento de lo instituido y emergen lo instituyente de forma creativa, disruptiva, a veces conflictiva; con ello, crean nuevas significaciones del mundo social.

A través de su manera de hablar, vestir y los usos del cuerpo, los adolescentes dan cuenta de las crisis, entendidas como las tensiones o las contradicciones en la que están insertos como sujetos partícipes de un mundo complejo que también los interpela. Y es que las instituciones que los han formado también se han dinamizado y emergen de nuevos contextos con modelos de familias diferentes a las tradicionales, relaciones afectivas e intimidades en escenarios líquidos, como serían las redes *on line* a través del uso de tecnologías.

Como parte de este contexto, las escuelas se han complejizado ya que han transitado de la conformación de un modelo homogéneo de ciudadano, sujeto a reglas sociales determinadas, a un esquema de sociedad diversificado; por ende, el modelo homogéneo de ciudadano ha sido rebasado ante estos nuevos contextos.

Por otra parte, es necesario partir de que los adolescentes pueden desarrollar el pensamiento crítico a través del análisis de los problemas que los rodean, ante los cuales muestran una sensibilidad, o bien es necesario crear, para emerger posteriormente, la problematización generadora de preguntas. A través del diálogo y la deliberación promovida por el ejercicio filosofante, los adolescentes desarrollarán la capacidad de argumentar sus posiciones ante sus pares, lo que les permitirá hacer juicios

críticos y reflexivos sobre los problemas sociales, en tanto ofrecen razones de carácter práctico para valorar fenómenos. Así, estaremos cultivando su pensamiento y, por ende, la filosofía.

La argumentación debe ser un instrumento para sostener una idea; por tanto, tiene un carácter práctico. Ya que es parte de la vida humana, no debería estar centrada en una lógica formal que exige un rigor disciplinar que, obviamente, los adolescentes de secundaria no han desarrollado. Por el contrario, su carácter práctico permite al adolescente un uso de lenguaje para dar razones a favor o en contra de una idea; desde esta posición, argumentar: “es una actividad verbal, que ocurre por medio del uso del lenguaje: es una actividad social, que regularmente está dirigida a otras personas, y es una actividad racional, que está basada generalmente en consideraciones intelectuales” (Van Eemeren, 2011: 13).

Dicha actividad implica una toma de posición referida a hechos y datos para persuadir o convencer a otros. Argumentar es un acto verbal que busca persuadir y convencer a un oyente. Es un acto humano que todos, independientemente del nivel académico o de la edad, utilizamos para convencer a otros. Por tal razón, el acercamiento de los adolescentes a la filosofía partiría de aspectos que impactan su espacio vivencial desde una retórica fundada en el argumento y el consenso, la cual puede desarrollarse no como una asignatura sino como actividad reflexiva y crítica cuyo origen son las propias interrogantes y la capacidad de discernir mediante el juicio. Esta actividad interrogante es fundamental en el ejercicio filosófico, pues todo conocimiento surge de las inquietudes en torno a las cosas del mundo inmediato; como señala Heidegger, “*Nos preguntamos, aquí y ahora, para nosotros*” (1999: 7). La vida cotidiana es el origen de las interrogantes que devendrían en preguntas filosóficas.

Estas preguntas son sustantivas porque su origen es la vida misma en la que los adolescentes están implicados. Al respecto, Berlín, entrevistado por Bryan Magee, dice: “[...] los problemas filosóficos son interesantes por sí mismos. A menudo se refieren a ciertos supuestos, en los que se fundamenta una gran cantidad de creencias generalizadas[...]

son motivos de análisis filosófico gran cantidad de creencias ordinarias, de sentido común” (Berlín 1993, en Magee, 1993: 23).

Los problemas no pueden ser ajenos o externos a los sujetos; es importante que los estudiantes vivan el problema, se apropien de él, lo incorporen a su experiencia cuestionadora y reflexiva. De esta experiencia surgirán las preguntas filosóficas cuyo fin es contribuir al esclarecimiento de las problemáticas. A su vez, las preguntas conllevarían a la práctica del arte de la buena deliberación (Aristóteles, 2012), donde los asuntos prácticos deben ser problematizados desde la acción interrogante y del reconocimiento de las diferentes posiciones de los participantes. La buena deliberación es un vehículo de la discusión filosófica, donde los estudiantes parten de aceptar que sus posturas tienen que ser soportadas por razones y que en la discusión aquella postura que presenta un argumento más sólido es la que tiene mayor peso. Entre ellos pueden estar de acuerdo o en desacuerdo con algunas creencias, pero esa deliberación los lleva a descubrir su compromiso frente a dichas posturas. Precisamente, ésta es una de las tareas de practicar filosofía: reconocer qué tan responsables somos con nuestras actitudes hacia el conocimiento (Thomson, 2002).

A partir del problema vivido, se pueden investigar en la historia de la filosofía conceptos creados para tratar ese problema o problemas próximos a él, y examinar los conceptos en relación con nuestro problema: saber si nos sirven o no, si precisan ser adaptados, recreados o si pueden ser descartados. Para Gallo, éste es el momento de la experiencia filosófica de pensamiento propiamente dicha: “el tratamiento del problema a través de un concepto apropiado de un filósofo, un concepto recreado o un concepto realmente nuevo, creado con originalidad” (Gallo, 2018: 74).

El carácter dialógico de la filosofía partiría de las preguntas de los estudiantes, permitiría la problematización y la argumentación que conlleva juicios y argumentos debatibles y que buscan la persuasión de sus pares. Por tanto, no puede ser sólo un conjunto de ideas muertas del pa-

sado, pues si la filosofía continúa viva y activa, es porque su actividad se vivifica en el acto o en el proceso dialogante.

Gallo (2018) considera que lo primero es partir de problemas propios, luego problematizar desde las interrogantes para, de ahí, investigar en la historia de la filosofía y extraer conceptos que permitan la dilucidación de los problemas. Sin embargo, señala que los conceptos son vías para pensar; son sintagmas, no paradigmas; caminos para la reflexión y no modelos acotados que ofrezcan soluciones o respuestas acabadas.

En este hilo argumentativo, para Gallo (2018) enseñar la filosofía a los adolescentes es sembrar el acto, el proceso del filosofar. En concordancia con Kant (2002), habría que formar para pensar y no sólo enseñar pensamientos; habría que investigar y buscar respuestas y no consultar los manuales o instructivos. Finalmente, habría que huir de las soluciones fáciles y momentáneas y pensar por uno mismo.

En este ejercicio, también se exige ir a la historia de la filosofía, pues no podemos despreciar 2 500 años de historia. Cultivar la filosofía es *también mostrar la historia de la filosofía*. Precisamos de los maestros, de la tradición, para iniciarnos en el acto de la filosofía como actividad dialogante. Pero esa actividad dialógica también nos exige separarnos y tomar distancia del maestro y de la tradición: “también precisamos matar al maestro, negar la tradición, para continuar la aventura filosófica, para que la mantengamos viva y activa” (Berlín, en Magee, 1993). Por esta razón, habrá que entender el sentido de lo dialógico, no como una técnica sino como una actitud virtuosa, en el sentido de un hábito para la vida y para el ejercicio reflexionante, aspecto que se desarrolla en el apartado siguiente.

Formar un ethos dialógico a través del ejercicio filosofante

De acuerdo con González (1996), el *ethos*, en su significación más prístina, significó la morada de los animales, aquella que se construye para aguardarse de los peligros del entorno; tanto la morada interior como la exterior son resultado del cultivo, lo que da lugar al modo de ser o al carácter. Ese sentido transita a lo humano cuando se conforma la idea del cuidado de sí, o *cura sui*, entendida como un conjunto de elemen-

tos adquiridos por el sujeto, internalizados, adaptados y apropiados, para conformar una imagen, un hacer, una identidad con formas de autorregulación a partir del ideal al que se aspira. Esta connotación del carácter nos permite asumir que formación y *ethos* se imbrican en escenarios intersubjetivos, donde conviven sujetos en el espacio público como las escuelas, pero ello implica transitar de la concepción basada en la idea de escolaridad fundada en la acumulación de saberes a una formación integradora y reflexiva en contextos de diálogo e interlocución de saberes y experiencias.

En este sentido, el diálogo resulta una de las experiencias más formativas para los humanos. En la escuela los adolescentes dialogan para tener sentido de comunidad, para ganar reconocimiento y visibilidad en el espacio público, para autovalorarse y proveer de respeto a sus compañeros y para imaginar un mundo promisorio y esperanzador.

Tanto el diálogo como la educación son actos hospitalarios, análogos al abrir la puerta para dar la bienvenida a un recién llegado a la cultura (Melich, 2014). De ahí que el diálogo filosófico también debe ser un espacio hospitalario que abra las puertas del discernimiento a los adolescentes, un espacio donde ellos encuentren nuevos derroteros que contribuirán a la resignificación del mundo: la condición es abrir las puertas a la cultura para que poseas la herencia que dejaron atrás otras generaciones a cambio de que dejes algo en el espacio que te abrió las puertas. La generosidad recíproca es también un acto dialógico.

Asimismo, el diálogo conlleva la formación del juicio y del criterio: “pues enjuiciar es, en griego *Krinein*, del que viene criterio, y esto es lo que posibilita una actitud crítica, culmen e ideal de toda educación” (Beuchot, 2018: 10). Para Beuchot, el cometido de la filosofía es formar el juicio, sea prudencial o *phronético* o sapiencial. El primero de carácter práctico y el segundo teórico, analógicos mas no excluyentes. El desarrollo de la actividad dialógica en los adolescentes sería de naturaleza práctica, tendría un carácter ético: *Ethos*, si se llega a desarrollar, desde la ejercitación y la educación, en una virtud entendida como hábito (Aristóteles, 2012).

Ahora bien, ¿pueden las escuelas proveer de estos espacios a los estudiantes? Consideramos que los escenarios dialógicos pueden ser viables cuando en la escuela y el aula se crean espacios para que los chicos discutan y analicen temas que son de su interés. El diálogo es un espacio de encuentro en el que las relaciones con los demás constituyen un referente de la vida en comunidad y, según Aristóteles (2012), lo mejor de la vida se vive en comunidad y no en aislamiento. El papel de la escuela es fundamental, pues el ejercicio dialógico de la filosofía aviva la sentencia socrática de examinar siempre el vivir; hacerlo es abonar al logro de los siete saberes necesarios para una educación del futuro, tal y como lo propone Morin (1999), en el sentido de centrar la enseñanza en la condición humana. De esta manera, sería erróneo pensar que la escuela no puede coadyuvar al cultivo de la filosofía y que nuestros adolescentes adopten el diálogo de manera habitual.

Al respecto, Martha Nussbaum (2001) nos provee de algunas propuestas que sería necesario considerar para repensar el diálogo. La primera es la capacidad de hacer un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, es decir, cuestionar toda forma de dogmatismo e imposición de las creencias y los conocimientos. La segunda es el reconocimiento de comunidad o el sentido de ciudadanía en contextos que van más allá de nuestras identificaciones regionales, étnicas, religiosas o de cualquier otro tipo, lo cual conllevaría a la capacidad de situarnos en el plano de otras personas, de comprender las emociones, sentimientos y aspiraciones de otros.

Situarnos en escenarios dialógicos implica un reconocimiento de las diferencias de pensamiento, lo que implicaría reconocer que la filosofía: “es un ejercicio de apuesta a la diversidad, al perspectivismo; es un ejercicio de acceso a cuestiones fundamentales para la existencia humana; es un ejercicio de apertura al riesgo, de búsqueda de la creatividad, de un pensamiento siempre fresco; es un ejercicio de la pregunta y de la desconfianza ante la respuesta fácil” (Gallo, 2018: 66). El diálogo filosófico genera el pensamiento crítico, el consenso o disenso tanto exterior como interior, con los autores y con uno mismo.

Siendo, pues, la filosofía una actividad cuestionadora, que conlleva a examinar críticamente la cultura inmediata en la que como sujetos estamos inmersos, nos conduce a la reflexión, a partir de la cual se entiende la realidad y se actúa. La actividad filosófica: “no se caracteriza como un saber cerrado en sí mismo —una verdad dogmática—, sino como un saber que se experimenta, que se confronta consigo mismo y con los otros, que se abre al diálogo con otros saberes, como un saber abierto y en construcción colectiva” (Gallo, 2018: 73). Importa que cada estudiante pueda pasar por la experiencia de pensar filosóficamente, de lidiar con conceptos creados en la historia, apropiarse de éstos, comprenderlos, recrearlos y llegar a crear conceptos propios.

Ahora bien, pensemos en cómo transitar de la sensibilidad ante los eventos cotidianos que impactan a los adolescentes al trabajo propiamente filosófico: las preguntas, la argumentación y el uso de conceptos útiles para repensar los problemas. Al respecto, Gallo (2018) propone un taller con cuatro fases: el primero plantearía la sensibilización, ante hechos o situaciones que afecten el mundo de los sujetos; el segundo sería la problematización, espacio donde los adolescentes generan preguntas, argumentan ideas y debaten entre sí. El tercero sería la investigación, porque es necesario salir de la mismidad y ver qué tanto esos problemas se comparten por otros, en otras culturas y otras latitudes; y finalmente la conceptualización, que significa revisar los conceptos con los cuales otros pensaron y problematizaron problemas afines a los de nuestro contexto.

Aprender filosofía es aprender a filosofar. El filosofar consiste en abandonar la idea compulsiva de dar respuestas como un acto de supervivencia y permitir que de esa laguna surja un diálogo que se volverá filosófico en el momento en que se construya una subjetividad. Esta postura persiste en reflexionar sobre la presencia del otro, dejar que su pensamiento irrumpa y enriquezca la dimensión dialógica.

Para ello se debe abandonar la idea de que la filosofía es una asignatura árida o densa, propia de espíritus contemplativos. Tampoco se trata de comprender contenidos acabados y cerrados sino aprender la actitud

de filosofar, misma que está transversalizada por la apertura al diálogo, que se vuelve filosófico cuando se construye desde la intersubjetividad; i.e., cuando requerimos la presencia del otro, al cual reconocemos punto clave en la constitución de nuestras ideas u opiniones. Es una actividad en comunidad, que exige ser compartida, mostrada, argumentada y provista de razonamientos que inviten a pensar.

La filosofía no es una cuestión privada, sino que se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público que permitirá el buen vivir desde el pensar. No es un misterio insondable que atesoran unos pocos. Y en esto, el profesional de la filosofía tiene como tarea fundamental invitar a pensar a través del diálogo, en el aula, en el taller, en los medios de comunicación, sea cual sea su espacio profesional. La actividad dialógica propia del ejercicio filosofante exige compartir para enfrentarse con lo nuevo; novedad que cuando aparece frente a algo que antes no había transforma el mundo y transforma al sujeto como parte de él.

De ahí que, no filosofar significa vivir prisionero de los dogmas y prejuicios de nuestra propia cultura; la escuela puede ser potenciadora de un pensamiento que libere a los adolescentes de un entorno muchas veces desolador, violento y desesperanzador.

Reflexión final

Las escuelas pueden ser escenarios donde se potencie la actividad filosófica a través del diálogo que propicie la deliberación, la problematización y la argumentación. El diálogo es *phronesis* porque implica una actitud ética, un *ethos* dialógico ante las posiciones de otros y una actitud prudencial al comparar lo propio con lo ajeno. Así, la actitud dialógica es virtud, en el sentido de convertirse en hábito como lo señala Beuchot (2018).

Construir espacios dialógicos en el cultivo de la filosofía demanda escuelas dispuestas a conformar ambientes donde los adolescentes tengan acceso a la actividad dialógica en tres niveles: 1) con él frente a sus

creencias, su cultura y su realidad social; II) con los argumentos de sus pares del contexto áulico escolar; y III) con las ideas de pensamientos que no forman parte en su realidad inmediata, pero que interpelan su horizonte; un diálogo cosmopolita, más allá de su inmediatez y cercano en su interlocución (Nussbaum, 2001).

Desde sus inicios, la filosofía se construyó mediante el diálogo y el asombro ante el descubrimiento de una novedad que adquiere significado, que invita a reflexionar; hacerla florecer a través del diálogo nos conduce a sacarla de un espacio privado y exclusivo de unos pocos y ponerla al servicio de una comunidad. No es un lenguaje de élites, es una actividad humana liberadora.

Por eso, proponemos enseñar la filosofía a los adolescentes a través del encuentro dialógico con las ideas y los pensamientos. Un ejercicio que parte de los asuntos de la vida práctica, de los problemas e inquietudes que los atraviesan. Filosofar es ese ejercicio en el que los adolescentes tienen que habérselas con los problemas y su análisis para comprenderlos mejor para, de esta manera, poder intervenir de manera prudente y justa en las situaciones que se afrontan. Finalmente, en la buena deliberación se avivan y renuevan los pensamientos que permiten habitar de manera hospitalaria el mundo. Y esta hospitalidad constituye el espacio que reclaman hoy en día los adolescentes.

Bibliografía

- Aristóteles (2012), *Ética nicomáquea*, México, UNAM.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1999), *Dialéctica de la Ilustración*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- Beuchot, M. (2018), “La hermenéutica en la filosofía de la educación”, *Revista Temachtiani*, (2018) *Revista de Escuela Normal de Toluca*, núm. 3, México, Gobierno del Estado de México, pp. 8-15.
- Berlín, I. (1993), “Una introducción a la filosofía. Diálogo con Isaiah Berlín”, Magee, B. (1993), *Los hombres detrás de las ideas. Algunos creadores de la filosofía contemporánea*, México, FCE, pp. 17-46.

- Bicocca, M. (2015), “La idea de Universidad. Un análisis filosófico de sus principios vitales en la Edad Media y su cambio a partir del pensamiento de Martha Nussbaum”, *Revista Scripta*, vol. 9, núm. 1, 2016, pp. 55-76.
- Delval, J. (2001), *Aprender en la vida y en la escuela*, España, Morata.
- Gallo, S. (2018), “La filosofía en la educación secundaria: Concepto y transversalidad”, Torres, A., y Grima, P. (coords.) (2018), *La educación secundaria sigue en el debate*, México, Educarnos.
- González, J. (1996), *El Ethos, destino del hombre*, México, FCE, FFYL, UNAM.
- Heidegger, M. (1999), *¿Qué es metafísica?*, Velázquez Mejía, M. (comp.), *Antología*, 2.^a ed., Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 2-49.
- Horkheimer, M. (2010), *Crítica de la razón instrumental*, España, Trotta.
- Kant, I. (2002), “El conflicto de las facultades”, *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, España, enero-junio/julio-diciembre.
- Kohlberg, L. (1994): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Latapí, P. (2007), *Los riesgos de las universidades públicas*, conferencia magistral al recibir el Honoris Causa en la UAM. En http://www.estepais.com/inicio/historicos/195/6_educacion_los%20riesgos_latapi.pdf [consultado el 12 de agosto de 2018].
- Lledó, E. (1994), “Las humanidades hoy”, *Boletín informativo*, núm. 245, España, diciembre, pp. 25-29.
- Mèlich, J.C., y Bárcena, F. (2014), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Morín, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, Correo de la Unesco.
- Nussbaum, M. (2001), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós.
- _____, (2010), *Sin fines de lucro*, Buenos Aires, Katz.
- Piaget, J. (1990), *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Argentina, Península.
- Thomson, G. (2002), *Introducción a la práctica de la filosofía*, Bogotá, Panamericana.

Acerca de los autores y coordinadora

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS Cuenta con estudios de doctorado en Educación, y posdoctorado en Enseñanza de la Ciencia. Profesor en la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, y perfil PRODEP. Cultiva la línea de investigación “Formación para la investigación en educación superior y posgrado”.

RICARDO CERVANTES RUBIO Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander y maestro en Investigación Educativa por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. Estudió la maestría en Ciencias de la Educación con la opción terminal en Pedagogía en el Instituto Superación de Investigación y Docencia para el Magisterio. Es licenciado en Contaduría Pública por el Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Es Profesor de Tiempo Completo con Perfil PRODEP en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Sus investigaciones se encuentran inmersas en la línea general de aplicación del conocimiento sujetos de la formación y de la educación.

JOSÉ LUIS DUEÑAS GARCÍA Doctor en Educación y profesor investigador de la Universidad de Guadalajara en donde desempeña funciones de docencia en los programas académicos del doctorado en Educación y en la maestría en Investigación Educativa en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitarios de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Profesor de bachillerato en la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios de la Secretaría de Educación Pública. Sus líneas de investiga-

ción se sitúan en el nivel medio superior con foco de interés en los procesos educativos relacionados con el aprendizaje de las matemáticas y el abandono escolar en ese nivel de estudios.

ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA Docente investigadora en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Profesora de educación primaria y licenciada en Psicología. Tiene una maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el CINVESTAV y un doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara. Realizó una estancia posdoctoral en el programa Educación en Ciencias en la Unidad Monterrey del CINVESTAV. Su trayectoria académica la ha dedicado a la formación docente inicial y de posgrado. Sus líneas de investigación giran en torno a la documentación y el análisis de la práctica, orientadas principalmente a los textos que se escriben en la profesión docente.

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido jefa del Departamento de Fomento a la Lectura y, posteriormente, coordinadora operativa en la Red Estatal de Bibliotecas del Estado de Jalisco. Actualmente, se desempeña como profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Imparte cursos en pregrado y posgrado de metodología de la investigación y seminarios sobre lectura. Los temas de investigación que trabaja son procesos de lectura y escritura, cognición y aprendizaje.

MYRNA CAROLINA HUERTA VEGA Licenciada en Ciencias y Técnicas de la Comunicación en la Universidad del Valle de Atemajac. Maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Sociales en El Colegio de Michoacán (COLMICH) y doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Ha sido profesora en La Universidad del Valle de Atemajac y la Universidad Pedagógica Nacional. Las líneas de investigación que desarrolla son educación en salud intercultural, estudios socioculturales y latinoamericanos y educación inclusiva.

MARIO ALBERTO MORALES MARTÍNEZ Es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se desempeña como pro-

fesor de tiempo completo en el Departamento de Cultura, Justicia y Democracia del Centro Universitario del Norte, de la Universidad de Guadalajara. Es integrante del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Antropología de dicho centro universitario. Cuenta con el Perfil Deseable PRODEP y ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Su actual línea de investigación trata las trayectorias escolares, desigualdad de resultados educativos y vulnerabilidad a la exclusión social de la población joven.

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO Doctora en Educación. Profesora investigadora titular C en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Sus líneas de investigación son la formación para la investigación, formación de docentes y enseñanza de las matemáticas.

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco 2006-2010. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Perfil deseable PRODEP. Profesor Titular C del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Línea de investigación registrada en el CA es filosofía de la educación.

JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ Profesor investigador Titular A del Departamento de Estudios en Educación del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. Doctor en Educación por la esta misma universidad. Licenciado en Psicología y maestro en Desarrollo Organizacional por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Sus línea de investigación son políticas educativas, organismos internacionales y cambio institucional.

JORGE IGNACIO ROSAS Licenciado en Sociología. Maestro en Investigación en Ciencias de la Educación. Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesor de tiempo completo del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de

Guadalajara. Miembro del CA en Consolidación: Educación, Ciencia y Sociedad. Actualmente desarrolla la línea de investigación de interculturalidad en educación superior.

MARTHA VALADEZ HUÍZAR Es profesora investigadora Titular del Departamento de Estudios en Educación en el Centro Universitarios de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Es doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Sus intereses de investigación son los procesos cognitivos y afectivos del aprendizaje, la creatividad y la autorregulación del aprendizaje.

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Filosofía por la Universidad de Guadalajara, maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio; licenciada en Filosofía por la Universidad de Guadalajara; profesora normalista por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación se centran en temáticas de filosofía de la educación y sujetos en contextos socioeducativos. Actualmente es profesora e investigadora de Tiempo Completo del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y Coordinadora de Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Problemas educativos actuales
se terminó de editar
en febrero de 2021
en los talleres gráficos
de Amateditorial, S.A. de C. V.
Prisciliano Sánchez 612, Colonia Centro
Guadalajara, Jalisco
Tel.: 36120751 / 36120068
amateditorial@gmail.com
www.amateditorial.com.mx

La edición consta de 1 ejemplar.

Edición: Martha Valadez Huízar

El título de este libro *Problemas educativos actuales*, encauza las distintas miradas de los autores para discutir sus preocupaciones y compartir los resultados de sus investigaciones e intervenciones educativas con el propósito de reflexionar junto con el lector sobre algunos temas en los que cada uno ha configurado, enfoques teóricos, propuestas metodológicas, análisis críticos o nuevas líneas de investigación que aunque no agotan el universo de estudio de las problemáticas educativas son temas presentes.

La situación actual de los jóvenes, principales destinatarios de la educación que enfrentan retos y dilemas particulares sobre sus procesos educativos, resultado de su condición juvenil, es motivo de cavilación para adentrarnos en algunos temas como son la investigación de sus necesidades académicas y personales y la inclusión educativa.

Los profesores también ocupan un lugar central en las discusiones sobre los problemas actuales de la educación. Específicamente la situación política, académica y administrativa que influye en su práctica docente, así como las preocupaciones sobre sus necesidades de formación y la evaluación curricular para enfrentar la compleja situación educativa.

Otro de los asuntos educativos revisados son los vinculados con el posgrado, en especial la formación para la investigación. Se examina la complejidad del abordaje del objeto de estudio, desde su construcción hasta su observación empírica en el contexto particular del espacio de formación institucional, del proceso de investigación y del investigador en ciernes

Este texto está dirigido a todos quienes se desempeñan en el ámbito educativo, investigadores, profesores, expertos y novatos, todo aquel interesado en la reflexión sobre los problemas y procesos educativos.