

PROBLEMAS SOCIOHISTÓRICOS DE EDUCACIÓN, GÉNERO Y CULTURA

LEONEL GARCÍA LEÓN
Coordinador



Copy Right © 2013
Derechos Reservados:
Leonel García León

Flores Editor y Distribuidor, S.A. de C.V.
Calle Cuauhtémoc No. 1405, Col. Del Gas
C.P. 02950, Azcapotzalco, México, D.F.
Tels.: (55) 5556-0590 / 5556-7020 / Cel. (04455) 5436-7365

floreseditor@prodigy.net.mx
floreseditor@hotmail.com
www.floreseditor.com

ISBN: 978-607-606-165-7

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico o por fotocopia, por registro u otros medios, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión o uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copy Right.

Copy Right ©:
Leonel García León
Flores Editor y Distribuidor, S.A. de C.V.

AUTORES

LEONEL GARCÍA LEÓN

Coordinador

Coautores

ALEJANDRO BARRAGÁN OCAÑA

Es Doctor en Ingeniería de Sistemas (Planeación) por la Facultad de Ingeniería de la UNAM; Maestro en Ingeniería de Sistemas (Calidad) por la Facultad de Química de la UNAM; Químico Farmacéutico Biólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana y Licenciado en Administración a través del acuerdo 286 de la SEP. Actualmente, trabaja en la Universidad Autónoma del Estado de México en el Centro Universitario UAEM Valle de Chalco como Profesor de Tiempo Completo. Asimismo, es Profesor de Asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Química de la Maestría de Ingeniería de Sistemas (Calidad) y, colabora como asesor del Centro Internacional de Posgrado A.C (CIPAC) en Tabasco de estudiantes del Doctorado en Educación.

ARTURO BALLESTEROS LEINER

Sociólogo por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la UNAM. Obtuvo el Doctorado en la misma disciplina también en la UNAM. Realizó una estancia de investigación postdoctoral en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia y obtuvo el Pos doctorado en investigación por la Universidad de Alicante, España. Ha obtenido el reconocimiento al Mérito Universitario por la UNAM en 2006 y el Reconocimiento con Perfil Académico Deseable por el PROMEP. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Civilidad y educación social: marcos referenciales de una agenda educativa pendiente. Proyecto en curso: Estudios sobre las profesiones en México: balance y perspectivas.

Publicaciones: 1) Max Weber y la sociología de las profesiones. Ed. UPN México 2007 2) Profesiones y Estado de Bienestar: el educador social y el graduado social. UPN, México 2009.

BELINDA ARTEAGA CASTILLO

Es doctora en Ciencias Sociales por la UAM-X, maestra en Historia de América Latina por la Universidad Internacional de Andalucía, Licenciada en educación por la UPN. Es profesora titular “C” por la UPN, pertenece al Cuerpo Académico: Historia y su enseñanza. Desarrolla las líneas de investigación, género e historia, educación histórica y educación histórica con empleo de tecnología. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha asesorado tesis de doctorado y maestría.

Ha publicados varios textos entre los que destaca los libros: Ramón G. Bonfil, una vida bajo palabra de honor, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009; Bibliografía Comentada sobre la historia de la formación de maestros en México, 2 volúmenes, México, DGESPE, 2010 y 2011; El pensamiento pedagógico de los grandes educadores del Convenio Andrés Bello: el caso de México. México, DGESPE, 2011. Es Miembro del Comité Científico del Estado del Conocimiento del COMIE para el periodo 2002-2012 en el área de historia de la educación.

BLANCA E. ARCIGA ZAVALA

Es docente-investigadora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UJAT. Realizó estudios de Licenciatura en la Facultad de Psicología, y de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Obtuvo el grado de Doctor en Educación (PhD) por la Universidad de Sheffield, Reino Unido. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales como: International Studies in Sociology of Education y la Revista de Educación Superior de la ANUIES. Sus líneas de interés e investigación apuntan hacia la docencia, la cultura y el género.

BLANCA LILIA RAMOS GONZÁLEZ

Es Maestra en educación y doctorante en Educación en el Centro Internacional de Posgrado AC.

DORA MARÍA LLADÓ LÁRRAGA

Cursó sus estudios de Licenciatura y Maestría en Educación, así como el Doctorado en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual también es profesora investigadora. Autora de un libro sobre egresados y movilidad social, así como varios capítulos de libros y artículos publicados en revistas especializadas. Sus líneas de investigación son Educación Superior y Trabajo; Política, Administración y Gestión de la Educación.

GLADYS HERNÁNDEZ ROMERO

Es maestra en Educación por la Universidad TEC- MILENIO. Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación 1982-1986. Es profesora de medio tiempo desde 1989. Trabajó como Jefa del Departamento de Superación Docente en la Dirección de Estudios y Servicios Educativos durante cuatro años, 1989-1993.

HÉCTOR MALDONADO WILLMAN

Es Doctor en Ciencias Sociales, con especialidad en Educación y Sociedad por la Universidad Autónoma Metropolitana y actualmente es Director del Departamento de Humanidades en la Universidad de Monterrey. Ha realizado estudios de Filosofía y de Teología. Tiene la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social, con especialidad en Publicidad, por la Universidad Regiomontana. Obtuvo Maestría en Educación, con especialidad en Comunicación, por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y ha trabajado para diversas empresas como Director de Recursos Humanos y como investigador de mercados.

HÉCTOR MALVÁEZ TOVAR

Estudios realizados: Lic. Sociología, UNAM, Méx. 1979. MC. en Educación, UJAT. 1994. Profesor-Investigador de la DACSYH- UJAT. Villahermosa, Tabasco, México. 1990-2012. Investigaciones publicadas: varios artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Miembro de asociaciones profesionales: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco. Méx. 2003-2005.

JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS

Profesor-Investigador del Departamento de Sociología y miembros del Laboratorio de Docencia y el Estudiante Universitario (LADDEU) adscrito al mismo departamento y en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la UAM Unidad Iztapalapa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.

JESÚS NICOLÁS GRACIDA GALÁN

Es Doctor en Educación por el Instituto Pedagógico de Posgrado; Maestro y Licenciado en Historia por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Consultor y Director General de la empresa de capacitación educativa CAPACITAB. Es coautor del libro *Educación y Ciencias Sociales*, editado por Plaza y Valdés y, tiene en prensa el libro *Innovando las Aulas a través de la investigación acción* con la misma casa editorial. Es Profesor de la Maestría en Ciencias Sociales de la UJAT; del programa de Maestría en Educación de la Universidad Tecmilenio y ha colaborado con los programas de posgrado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Villahermosa y de la Universidad del Valle de México campus Tabasco.

JOSÉ JULIO NARES HERNÁNDEZ

Es Doctorante en Filosofía Política por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestro en Filosofía de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestro en Derecho Penal por el Instituto Nacional de Ciencias Penales; Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana; Licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana; Licenciado en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo Completo de la Lic. en Derecho del Centro Universitario UAEM Valle de Chalco, y como Profesor de la Maestría en Procesos Jurídicos del Centro Universitario UAEM Texcoco.

JOSÉ MARTÍN HURTADO GALVES

(Querétaro, 1962). Historiador, filósofo y escritor. Es Profesor Normalista, por la Escuela Normal del Estado de Querétaro; Licenciado en Cien-

cias Sociales, por la Escuela Normal Superior de Querétaro; Licenciado y Maestro en Filosofía por la Universidad Autónoma de Querétaro; Doctor en Educación, en la especialidad Teoría pedagógica, Hermenéutica y Multiculturalismo, por la Universidad Pedagógica Nacional. Laboralmente se desempeña como Profesor-Investigador de la Escuela Normal Superior de Querétaro e Investigador del Archivo Histórico de Querétaro.

Tiene más de treinta libros publicados, además de varios ensayos y artículos en revistas arbitradas e indexadas internacionalmente. Es miembro de la Sociedad Académica de Historiadores, de la Comunidad Normalista de Educación Histórica y de la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación.

LEONEL GARCÍA LEÓN

Doctor en Filosofía en el Programa de Doctorado en Filosofía Contemporánea por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor de tiempo completo en la DACSyH de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Coautor del libro *¿Por qué me volví docente?* (2011).

LETICIA DEL C. ROMERO RODRÍGUEZ

Es Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro, es especialista en Gestión Escolar, obteniendo el diploma superior de la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Chile. Es Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Benito Juárez de Oaxaca y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. Es miembro del SNI y miembro del COMIE. Es profesora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y colabora como docente de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271 y en la UVM de Tabasco. Coordina la línea de investigación de Educación y Género y Tecnología Educativa en ambientes virtuales.

LILIA FRAIRE SIERRA

Ing. Agrónomo, especialidad en Agricultura Tropical. CSAT, Cárdenas, Tabasco, Méx. 1985, MC. En Productividad Agrícola, Centro de Graduados Agropecuarios, Oaxaca, Méx. 1993. Profesor-Investigador del CBETA

No .54. de Villa Ocuiltzapotlán, Centro, Tabasco, México. 1986-1992. Profesor-Investigador del Instituto Tecnológico de la Zona Olmeca ubicado en Villa Ocuiltzapotlán, Centro, Tabasco, México. 1993-2012.

Inspectora Internacional de Agricultura Orgánica COD: SL01 Bioagricert–IFOAM. Italia 2003-2012. Tiene publicado varios artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. *Libro de Autosuficiencia Familiar*, *Libro del cacao en Tabasco 2003*, *Libro del festival del Chocolate 2011*.

Miembro de asociaciones profesionales: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco. Méx.2000-2012, Colegio de Ingenieros Agrónomos de Tabasco 1986-2012. Federación Agronómica de Tabasco, México. Consejera del Consejo Consultivo para el Desarrollo Sustentable SEMARNAT, Estatal, Regional y Federal PENUT, 2003-2007.

LUIS IVÁN SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Realizó sus estudios de Maestría y Doctorado en Educación y ha colaborado en distintas instituciones de educación superior de México. Fue Director de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades, de esta institución, es profesor investigador. Es autor de numerosos artículos científicos sobre política, administración y gestión educativa.

MARCO ANTONIO LEYVA PIÑA

Profesor-Investigador del Departamento de Sociología y miembros del Laboratorio de Docencia y el Estudiante Universitario (LADDEU) adscrito al mismo departamento y en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la UAM Unidad Iztapalapa. Marco Antonio Leyva es jefe del Área de Clases y reproducción Social.

MARCO AURELIO NAVARRO LEAL

Realizó sus estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas; Maestría en Planeación Educativa y Desarrollo en el Instituto de Educación de la Universidad

de Londres, Inglaterra; así como un Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor del Doctorado en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en donde también fue Director de Planeación y Secretario Académico. Ha sido también profesor del Centro Internacional de Posgrados (CIPAC). Actualmente es Coordinador General Académico en el Colegio de Tamaulipas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2000.

MARÍA ELENA MACÍAS VALADEZ TREVIÑO

Profesor-investigador en la DACBIOL-UJAT con Perfil PROMEP desde 1997, miembro del Sistema Estatal de Investigadores del CCyTET (desde 1978) y del CAM-SEP (desde 1992), Egresada de la Lic. en Pedagogía (UNAM); de la Especialidad en Enseñanza del Inglés (UADY), MScTeaching English (Aston University.); pasante de doctorado en Educación (CIPAC). Coordinadora Académica del Enseñanza de Idiomas (82-92), Editor de Kuxulkab' Revista de Divulgación de la DACBiol (98-01) Coordinador editorial y editor asociado de la Revista de Difusión UyC (95-04), Jefe de investigación de la Dirección de Investigación y Posgrado (02-04), Profesora de Educación a Distancia (2004 a la fecha y Responsable de tutorías en la DACBIOL de 2006 a la fecha.

MARÍA GUADALUPE HERNÁNDEZ PÉREZ

Es Maestra en Educación, doctorante en educación por el Centro Internacional de Posgrado AC.

MARÍA TRINIDAD TORRES VERA

Es doctora en Educación por el Centro Internacional de Posgrado AC, Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma de México. Profesora Investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde 1983. Es autora del libro *Mujeres y utopía*, coautora de *La Educación de la mujer en Tabasco* y *Voces en Diálogo. Construcción de identidades*.

MIGUEL ÁNGEL ESCALANTE CANTÚ

Es Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Maestro en Antropología Social por El Colegio de Michoacán A. C. y Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha participado en la atención a niños de la calle y en atención psicopedagógica de educación preescolar. Colabora en la formación de profesores en el Centro de Actualización del Magisterio desde 1993 y en la Licenciatura en Psicología de la UJAT desde 1998. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Su línea de investigación es el imaginario social de la educación y la interacción verbal en la escuela.

NELLY OCHOA SALAYA

Es Maestra en Educación, doctorante en educación por el Centro Internacional de Posgrado AC.

INTRODUCCIÓN

La investigación es una de las actividades fructíferas que nutre la ciencia y abre nuevos horizontes para la reflexión sobre los problemas que nos rodean. En los años recientes, particularmente, en el ámbito educativo, hay una creciente producción científica por parte de quienes, además de dedicarse a la docencia, también se ocupan a la investigación en las instituciones de educación superior. Desde estos espacios, los profesores investigadores han emprendido el oficio de la investigación sobre diversas temáticas que atañen la educación superior.

Entre esas preocupaciones, destaca la atención a los problemas sociohistóricos, de educación y género convertidos en ejes temáticos para el desarrollo de proyectos de investigación. Como resultado de este ejercicio en el presente volumen se reúnen los trabajos de profesores y profesoras de diferentes instituciones de educación superior en México como un aporte para la discusión al respecto.

El libro está organizado en tres partes conteniendo en su conjunto quince trabajos. La primera parte está dedicada a la educación y actores sociales. En esta sección se incluyen trabajo que reflexionan sobre los condicionamientos institucionales en alumnos de nivel superior y sobre la recepción del modelo de competencia por profesores de institutos tecnológicos, sus reacciones de los docentes en torno a la puesta en operación de ese modelo.

La segunda sección Educación y trabajo, sobresalen las experiencias de estudiantes de la Universidad tecnológica de Tabasco en los programas de vinculación donde los autores tratan de mostrar la falta de reconocimiento como profesionista universitarios a pesar de recibir una formación integrada que los hace altamente competitivos en el mercado de trabajo.

En otro estudio se aborda previsión de la demanda de formación de profesionistas para favorecer una buena planeación y la gestión en

la apertura de nuevas carreras, en la zona conurbana del sur de Tamaulipas.

El siguiente trabajo que aparece en esta sección se refiere al aprendizaje virtual como sistema de redes y flujos cognitivos. En él los autores sostienen la tesis “que los estudiantes que hacen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han desarrollado un tipo de cognición que comparativamente es diferente a la cognición desarrollada por aquellos estudiantes que hacen uso del libro como instrumento principal de conocimiento”.

El último trabajo de esta sección está dedicado a reflexionar sobre el Trabajo y formación profesional en México, se reflexiona sobre el panorama del trabajo de los egresados de las universidades del país en el contexto de la globalización desde donde se plantean nuevos perfiles y exigencias relacionadas con las competencias y la necesidad de ajustar las currículas de los programas educativos.

La parte tres de libro contiene nueve trabajos relacionado con la ética, género e inclusión. El primer trabajo de esta sección nos ofrece una experiencia educativa en Tabasco, desarrollada en la década de los treinta denominada “La escuela al aire libre”. Se destaca también el tema de las representaciones de los docentes y alumnos en torno a modelo por competencia de la educación superior

La identidad de los adolescentes, la agencia femenina, la civilidad y educación social, la conformidad discursiva, a educación ética y valores, se tratan en la última sección de libro a partir de experiencias concretas en educación superior.

INDICE

PARTE I

EDUCACIÓN Y ACTORES SOCIALES

1. Factores sociodemográficos asociados al clima institucional y expectativas de estudiantes universitarios (caso: escuela de derecho de la UJAT).

LETICIA DEL C. ROMERO RODRÍGUEZ Y

LEONEL GARCÍA LEÓN.....

3

2. Competencias profesionales en docentes de educación superior.

HÉCTOR MALVÁEZ TOVAR Y

LILIA FRAIRE SIERRA

41

3. Representaciones sociales sobre el conocimiento y actitudes de profesores de secundaria sobre cambio climático

MARÍA ELENA MACÍAS VALADEZ TREVIÑO

67

PARTE II
EDUCACIÓN Y TRABAJO

- 4. Estudio comparativo del 2004 al 2010 de las experiencias de los estudiantes de la UTTAB en los Programas de Vinculación: Estancias, Estadías y Visitas a empresas en Tabasco.**
LETICIA DEL C. ROMERO RODRÍGUEZ Y
BLANCA LILIA RAMOS GONZÁLEZ..... **89**
- 5. Previsión de demandas de educación superior. El caso de la zona conurbada del sur de Tamaulipas.**
MARCO AURELIO NAVARRO LEAL
DORA MARÍA LLADÓ LÁRRAGA
LUIS IVÁN SÁNCHEZ RODRÍGUEZ **123**
- 6. El aprendizaje virtual como sistema de redes y flujos cognitivos.**
JOSÉ JULIO NARES HERNÁNDEZ
ALEJANDRO BARRAGÁN OCAÑA..... **149**
- 7. Trabajo y formación profesional en México.**
JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS Y
MARCO ANTONIO LEYVA PIÑA **175**

PARTE III
ÉTICA, GÉNERO E INCLUSIÓN

8. De la ranchería a la escuela rural... historia de Eva.	
LETICIA DEL CARMEN ROMERO RODRÍGUEZ	
BELINDA ARTEAGA	213
9. El modelo educativo por competencias en la Licenciatura en Historia (Representaciones de docentes y alumnos).	
MARÍA TRINIDAD TORRES VERA	247
10. La vida en Red: Identidades Adolescentes en estudiantes de Bachillerato.	
GLADYS HERNÁNDEZ ROMERO	
JESÚS NICOLÁS GRACIDA GALÁN	279
11. Estudiantes en la Educación Superior: Explorando la agencia femenina.	
BLANCA E. ARCIGA ZAVALA	
LEONEL GARCÍA LEÓN	
LETICIA DEL C. ROMERO RODRÍGUEZ	319
12. Civildad y educación social: marcos referenciales de una agenda educativa pendiente.	
ARTURO BALLESTEROS LEINER	331
13. Conformidad discursiva en el aula: <i>La sutil violencia de condicionar la palabra del alumno.</i>	
MIGUEL ANGEL ESCALANTE CANTÚ	347

14. La formación cívica y ética desde la perspectiva del docente de secundaria una razón para enseñar valores.	
NELLY OCHOA SALAYA	
MARÍA GUADALUPE HERNÁNDEZ PÉREZ	391
15. Educando para reforzar los valores.	
HÉCTOR MALDONADO WILLMAN	427
16. Educación, valores y desarrollo moral.	
JOSÉ MARTÍN HURTADO GALVES	451

PARTE I

EDUCACIÓN Y ACTORES SOCIALES

1. FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS ASOCIADOS AL CLIMA INSTITUCIONAL Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (CASO: ESCUELA DE DERECHO DE LA UJAT)

LETICIA DEL C. ROMERO RODRÍGUEZ

LEONEL GARCÍA LEÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

La universidad pública, en las últimas tres décadas, paso de ser un actor poco estudiado por los especialistas de la disciplina, para convertirse en uno de los fenómenos sociales que goza de mayor análisis, dada a importancia otorgada al conocimiento, como capital indispensable en el desarrollo de los países.

La enorme diversificación y desigualdad que caracteriza al sistema de educación superior del país, ha convertido a sus actores y prácticas en objetos de estudio, de tal forma que la producción científica realizada en los últimos años ha ido en aumento, hasta constituirse en un campo de estudio.

Autores como FUENTES MOLINAR (1987); IBARRA COLADO (2001); GIL ANTON (2000); FONTES (2003) han realizado investigaciones acerca de los estudiantes universitarios, tratando de definir, sus rasgos, pensamientos y decisiones, relacionadas con el desempeño, eficacia, éxito, fracaso y una centena de factores que condicionan o no su estancia en la universidad pública.

Entre las más relacionadas con el tema, objeto de estudio que nos ocupa, puede mencionarse, los esfuerzos realizados por Araceli Mingo

(2006), quien analiza la trayectoria de los estudiantes universitarios de la UNAM desde una perspectiva de género, la autora da cuenta de cómo los modelos de masculinidad y feminidad son utilizados para sancionar o premiar el comportamiento de los individuos en su rol de estudiantes. Una aportación similar a la que se presenta e inspiración para el desarrollo de este trabajo es el estudio desarrollado por GALAZ y SEVILLA (2007) acerca de la universidad vista por sus estudiantes. Los autores presentan una radiografía de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California contextualizado por sus vivencias escolares y cotidianas.

Otro trabajo, que sirvió de marco referencial para la interpretación de datos de nuestro estudio fue el de Adrián de Garay publicado recientemente (2010), el cual cumple con el propósito de demostrar la diversificación que ha experimentado la población estudiantil que acude a las aulas universitarias en la última década, exponiendo además los rasgos que predominan en las prácticas culturales que comparten los estudiantes universitarios, mediados por intereses propios en la llamada sociedad del “riesgo” (BECK,2002).

1.2. ¿QUIÉNES SON LOS UNIVERSITARIOS DE HOY?

A la pregunta que da título a este apartado, varios autores han intentado dar respuesta desde diversos puntos de vista, algunos cuestionan si los jóvenes en la actualidad tienen alguna identidad (BAUMAN,2007) otros más los identifican como la generación “X” o la generación “Nini” (TWENGE,2006) hay quienes los ubican como producto de la sociedad del riesgo (BECK,1998) y para otros son simplemente un producto de la posmodernidad (TALARN, 2007) (BAILE,2003) LIPOVETSKY (2006).

Caracterizar a los jóvenes universitarios contemporáneos a este estudio, no es tarea sencilla, una especie de lógica generacional nos impide lograr una descripción objetiva, que no resulte de un comparativo entre la generación de quienes los describimos y la condena de lo que nos resulta atrevido o desconocido. De allí la arrogancia perpetua de considerar que en nuestros tiempos las cosas eran mejores.

Sin embargo, hay rasgos que determinan los comportamientos y el sentido de lo que tiene o carece de importancia para los jóvenes de cada

generación. Los estudiantes mexicanos que hoy cursan sus estudios en las universidades públicas comparten al menos algunas pautas culturales relacionadas con la comunicación y la construcción de la ciudadanía cultural que deben ser tomadas en cuenta en la planificación curricular.

A nivel motivacional y ubicación de intereses, es claro que no existen patrones ni pautas que permitan clasificar preferencias o gustos, dada la rapidez que cambian las modas y preferencias. Es posible sin embargo realiza algunos acercamientos a partir de la convivencia de más de medio siglo con estudiantes universitarios.

La dificultad para elegir ante la diversidad, por ejemplo, es una de las características de éste siglo que justifica en lo jóvenes la aplicación de la cultura del *zapping* en todos los aspectos de su vida. La *zappincultura*, término acuñado por ADRIÁN DE GARAY en su reciente texto sobre los jóvenes universitarios, refiere la acción de cambiar con rapidez: [...] *desde la generalización del control remoto en los aparatos televisivos y en los equipos de sonido, se abrió la posibilidad de que el espectador o el escucha cambie de canal, de estación de radio, o la canción de su disco compacto sin tener que realizar diversas acciones mecánicas que implicaban moverse de lugar e invertir tiempo en ello.* (DE GARAY, 2008:213).

Por su parte, ELISEO VERÓN ha destacado las distintas conductas del televidente y su relación con el *zapping*: [...] *hoy sabemos que el término genérico de zapping recubre varios fenómenos diferentes. Los investigadores norteamericanos han identificado cuatro tipos de comportamiento. El zapping propiamente dicho, acto de cambiar de canal cuando llega la tanda publicitaria que corta un programa, El zipping, que consiste en acelerar el pasaje de un programa que el individuo ha grabado en videocasete, con el fin de "saltar" los spots publicitarios. El flipping que cambia de programa durante una emisión, sin que ese cambio tenga ninguna relación con la tanda publicitaria. Y por último el grazing, que es una ida y vuelta permanente entre dos o más programas y que traduce la voluntad de seguir varias emisiones simultáneamente.* (VERON, 1991)

Una imagen mental de referencia es la del joven que contempla los videoclips en la televisión con el control en la mano, cambiando cada segundo la imagen y el canal, como la única forma de mantener el interés con base al dinamismo y la fragmentación.

Este término resulta interesante cuando se aplica en lo general a la vida cotidiana de los jóvenes que ocupan las aulas universitarias, estudiantes cuyas pautas de conducta se encuentran seriamente influenciados por la cultura de masas, con identidades que se desdibujan mediante la imagen electrónica, los centros comerciales, la televisión, los antros y los escaparates.

De igual manera ocurre con los demás aspectos de su vida, algunos minutos en un antro para posteriormente hacer un clásico recorrido por los todos los demás; navegar en el ciberespacio encontrando alguna página divertida que lo lleve a diversos hipervínculos; la plática simultánea en el chat y la velocidad y fragmentación con que se obligan a escribir para mantener el hilo de cada conversación; los mensajes en el celular, breves, simultáneos, fragmentados y codificados.

El teléfono celular se ha convertido en un dispositivo que determina la vida cotidiana muchas personas, en especial de la población joven. Un gran número de ellos lo utilizan como despertador, reloj de bolsillo, cámara fotográfica, grabadora, agenda electrónica, radio, modem y memorandum (TALARN,2007) . *[...]nunca antes un aparato tecnológico se había convertido en un objeto tan importante en la vida diaria de las personas ni tan determinante en el poder sobre la identidad individual.* (SRIVASTAVA,2005).

DE GARAY (2008) lo remite al mundo de la escuela, donde los estudiantes fotocopian el capítulo de un libro o la introducción de otro, sin tener una clara idea de la lógica de los mismos o de la identidad de los autores. Es decir la fragmentación permea en todos los planos, gustos, modas, deseos, códigos, manifestaciones estéticas se encuentran atravesadas por la inmediatez, la resolución de lo emergente, la eficientización del tiempo, “cuanto más rápido mejor” parece ser el axioma universal: *[...] la comunicación: instantánea; los transportes: acelerados; las terapias: breves; la alimentación: rápida; el aprendizaje: intensivo; el diseño: cambiante; los servicios: al momento.* (TALARN:2007:98).

Como consecuencia del usual dinamismo el aburrimiento se incorpora como parte del estado de ánimo de los jóvenes cuando son alejados de su contexto. Ésta faceta se manifiesta en situaciones concretas, estudiantes incapaces de mantener la atención por más de 20 minutos; jóvenes que muestran su negatividad a convivir con adultos mayores, más aún acciones como comer en familia o compartir espacios recreativos,

has dejado de ser atractivos para la población joven, quienes prefieren llevar su plato de comida a su cuarto, donde por lo general instalan su computadora y asegurarse que los lugares de “convivencia” tengan conexión a internet.

En éste contexto, no es extraño —comenta TALARN— que instituciones como la iglesia, la escuela o la familia encargadas de transmitir los usos y costumbres sociales, se vean corroídas por la confusión con respecto a los modos apropiados de comportarse, trabajar, divertirse, vestir, relacionarse con la autoridad, con los hijos, con el otro sexo, con los jóvenes, con los extraños y demás.

Los universitarios son producto de este exceso de velocidad que les resta en todo momento calidad en el tiempo que requieren dedicar a sus actividades escolares, extracurriculares, familiares y laborales, con el consiguiente problema de estrés, falta de sueño, mala alimentación y demás desequilibrios que provoca la rapidez.

Estamos pues frente a sujetos sociales que desarrollan procesos considerables de abstracción intelectual, sujetos que se mueven en diferentes planos donde se encuentran o desencuentran gustos, modas, deseos, códigos con los que reconfiguran sin duda las prácticas pedagógicas universitarias que le imprimen al proceso lógicas en ocasiones incommensurables con los modelos de enseñanza que nuestra generación adquirió en los avatares del siglo XX.

Una cita de Talarn, nos permite resumir con precisión el ritmo en el que vive nuestra juventud y el mundo al que debe responder: *[...] un mundo donde la imagen vale más que mil palabras, donde la apariencia dictamina las reglas del juego social, donde el tamaño y la cantidad adquieren una relevancia desbordante, donde las manufacturas y los productos no están destinados a expresar su máximo rendimiento, sino que son sencillamente sustituidos por el nuevo modelo, sentirse parte de una masa informe, indiferenciada y gris, vivir en una ilusión de identidad propia, autoestima y valoración personal y por encima de todos.* (TLARAN,2009:119)

1.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para conocer la influencia que ejerce el medio familiar y social en los

estudiantes, decidimos utilizar la propuesta de Coleman (1966) que consiste en dividir las variables que definen el contexto en que se mueve el estudiante en dos grandes apartados:

Background, integrado entre otros indicadores por el nivel socioeconómico; la formación y procedencia de los padres; las relaciones culturales y familiares y el tipo de vivienda.

Clima Institucional que se describe a partir de indicadores como: comunicación; administración; ambiente; liderazgo y toma de decisiones; reformas y normatividades; identidad y pertinencia.

En este sentido presentamos los datos obtenidos en las encuestas siguiendo las pautas de los indicadores mencionados y estableciendo una correlación significativa entre Background y Clima como las dos variables principales.

Comenzamos por tanto definiendo lo que se entiende por *Background* familiar. GÓMEZ DACAL señala que la influencia que el *Background* sociofamiliar ejerce sobre el futuro formativo de las personas, es de dos tipos:

- En primer lugar, condiciona el acceso a las ofertas escolares, especialmente a las que corresponden a estudios medios y superiores.
- En segundo lugar, afecta a los resultados del proceso de aprendizaje discente, estimados tales resultados en términos de éxito escolar, puntuación de pruebas y test instructivos, obtención de una determinada titulación. etc. (GÓMEZ,2010:43).

El *Background* es un criterio útil en la jerarquización de los sujetos, acorde a la posición económica, cultural, de poder etc., que ocupan en la estructura social de la que forman parte, se utiliza comúnmente como la variable independiente de las investigaciones de carácter educativas cuya hipótesis se basa en que los alumnos procedentes de familias de clase alta o media alta, tienden al seguir opciones formativas de carácter más académico y de mayor duración y prestigio, mientras que los hijos de obreros, pequeños comerciantes y campesinos, eligen ramas de tipo ocupacional y estudios de corta duración.

Si bien no es el interés de éste estudio comprobar la hipótesis planteada que da origen al uso del background, su utilización en nuestro

caso, permitirá ordenar y analizar los indicadores, acorde a variables, que en éste estudio tendrán el objetivo de construir una imagen de la manera en que los estudiantes perciben su realidad institucional.

El clima institucional a su vez, es posible definirlo como las condiciones en que el estudiante desarrolla sus actividades, a partir de las facilidades, servicios y oportunidades para su desarrollo académico que le dan sentido de comunidad, atmósfera intelectual y la percepción general sobre su sentido de pertinencia.

El estudio que se presenta, aborda las apreciaciones de estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, institución enclavada en el sur-sureste de la república. La carrera de derecho conforma una de las licenciaturas con más de medio siglo de existencia y una de las mayores matrículas estudiantiles en la universidad, compuesta por 2,415 estudiantes, distribuidos en 1340 mujeres y 1075 hombres en el período que se estudia (2009).

El trabajo presenta resultados de una encuesta aplicada en los meses de enero a noviembre de 2009, tomada del prototipo diseñado por GALAZ y SEVILLA en el año de 2007 y de estudios aplicados por DE GARAY (2001) y GIL (1994). En el diseño reestructurado se otorgó un gran peso a la inclusión de cuestionamientos con temáticas propias de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Las preguntas del cuestionario para su análisis fueron agrupadas en torno a 9 categorías: datos socioeconómicos; estructura familiar; dependencia económica; clima y expectativa institucional; valoración de los servicios que presta la institución; pertinencia y orgullo institucional; condiciones de la infraestructura; apreciaciones sobre docencia y aprendizaje; conocimiento formal de la universidad.

El instrumento en su totalidad contiene 110 preguntas, en su mayoría estructuradas en formato de opción múltiple y escala de Liker, donde se pedía al estudiante elegir su respuesta acorde a una determinada afirmación. Fue validado y piloteado en diciembre de 2005 para su adaptación y posterior aplicación a una muestra de estudiantes compuesta por el 6.2% de la población total que cursa la carrera de derecho, pero que conforma el 98% de estudiantes inscritos en el último ciclo de la carrera. La elección de la población responde a las siguientes características: estar matriculados como estudiantes regulares a la

fecha de aplicación del estudio; cursar el último ciclo de la carrera de derecho y cursar la carrera de derecho en su modalidad presencial.

Las respuestas fueron leídas y capturadas por el equipo a cargo, utilizando para su procesamiento el paquete SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

1.4 FACTORES SOCIECONÓMICOS

1.4.1. Edad

Tabla 1. Edad de los encuestados según sexo

Género	Edad						Total
	18-20	21-23	24-26	27-30	37-40	41-43	
Masculino	19	31	5	3	0	0	58
Femenino	40	38	6	3	4	1	92
Total	59	69	11	6	4	1	150

La tabla 1 nos muestra que durante el período 2002-2006, la matrícula estaba compuesta principalmente por mujeres con edades entre los 18 y 23 años, las cuales representan un total del 61%. de 150 estudiantes encuestados.

Este dato confirma lo que algunos teóricos como CHAIN, MARTÍNEZ y JÁCOME (2001) y MINGO (2006), afirman en el sentido de que a partir de la década de los noventas, las mujeres han ocupado un mayor espacio en las estadísticas de acceso a la educación superior. Datos de la composición por sexo de la matrícula de la UNAM muestran la amplia incorporación de las mujeres a los estudios de nivel superior [...] *En licenciatura, la matrícula alcanza el 51.3 en mujeres y el 48.7 en hombres; el número de mujeres comienza a incrementarse a partir de 2002. [BUQUET; COOPER; RODRÍGUEZ y BOTELLO (2006:146)]*

En el caso de la UJAT es hasta el período 1992-1993 cuando los grupos prácticamente se equilibran, pues desde entonces y en adelante una u otra población, no rebasa la mitad más allá de nueve décimas de

punto. Vale la pena agregar que para 2006, las mujeres matriculadas en las carreras que ofrece la UJAT, representan el 59% (UJAT,2006:95)

La feminización de la matrícula en los estudios superiores ha sido importante pero insuficiente, dado que no ha desaparecido la clasificación la división entre carreras femeninas y masculinas. Los datos encontrados, muestran que las mujeres siguen ingresando en mayor número a carreras relacionadas con humanidades, ciencias sociales, filosofía y letras (Buquet, 2006)

1.4.2. Estado Civil

Tabla 2. Estado civil según género

Género	Estado civil					Total
	Soltero	Casado	Divorciado	Unión libre	Otro, específico	
Masculino	55	1	0	1	1	58
Femenino	75	13	1	2	1	92
Total	130	14	1	3	2	150

Un 83% de los participantes en el estudio son solteros; el 93% de los participantes que reportan el estado civil de casados, son mujeres. Éste dato de igual forma corrobora que las mujeres logran incorporarse a los estudios de educación superior, más a menudo en condición de casadas y con hijos, que los varones.

1.4.3. Subsistema

Tabla 3. Tipo de escuela donde estudio el bachillerato

Género	Tipo de escuela		Total
	Pública	Privada	
Masculino	51	7	58
Femenino	83	9	92
Total	134	16	150

Los estudiantes de la carrera de derecho que formaron parte de este estudio, proceden de escuelas públicas, sólo un 11% proviene de escuelas privadas. Por lo general a las universidades públicas ingresan estudiantes procedentes de los colegios de bachilleres, escuelas de carácter público conocidas por sus siglas como COBATAB (Colegio de Bachilleres de Tabasco).

1.4.4. Estructura Familiar

Los indicadores que caracterizan a la familia de los alumnos, son datos indispensables para estimar la productividad que genera la escuela en los miembros de la familia. De igual forma, el nivel formativo de sus padres, los ingresos y características de la vivienda, hacen referencia a rasgos poco accesibles a la acción de la escuela.

Estudios empíricos que tratan sobre efectos del medio sociofamiliar en el estudiante (GÓMEZ,1992) han demostrado que las principales consecuencias son:

En primer lugar, condiciona el acceso a las ofertas escolares, especialmente a las que corresponden a estudios medios y superiores. En segundo lugar, afecta los resultados del proceso de aprendizaje discente, estimados tales en términos de éxito escolar, puntuación en pruebas y test instructivos, obtención de una determinada titulación. etc.

Tabla 4. Número de miembros del hogar

Género	Número de miembros del hogar											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	
Masc.	0	2	10	22	11	6	0	4	1	0	0	58
Fem.	1	6	16	19	23	15	4	5	0	3	1	92
Total	1	8	26	41	34	21	4	9	1	3	1	150

El cuadro 4 proporciona datos que permiten conocer la composición de las familias de los entrevistados, lo cual tiene una fuerte influencia en el proceso de aprendizaje escolar, asociado a la vez con factores de

índole económico y “clima familiar” que viven los alumnos. Se observa que predomina la familia nuclear donde la mayoría pertenece a familias compuestas por 4 o 5 miembros; la composición ha variado a nivel nacional, el número de hijos por familia hasta la década de los setenta era superior a 5; hoy día el número máximo de hijos en la clase media es de un promedio de dos; lo cual es más o menos constante, dado que es común que los hijos al abandonar el hogar para formar su familia, sean reemplazados por la presencia de los padres que como adultos mayores, se mudan a los hogares de sus hijos

1.4.5. Dependientes económicos

Según las tablas 5 y 6 , en los hogares donde una sola persona aporta el ingreso familiar (52%), la responsabilidad recae principalmente en las mujeres quienes representan al 69%, en ocasiones se trata de hijos de madres solteras o de hogares donde sólo la mujer cuenta con un empleo; en los hogares donde aportan dos personas, que representa al 34% de los casos estudiados, la cifra de aportación por género es mayor en mujeres (55%) que en hombre (45%); en hogares la aportación proviene de 3 personas cuya cifra representa el 8% de los participantes, son los hombres quienes contribuyen en mayor proporción con los gastos familiares (58%); En las aportaciones que provienen de 4 y más personas la diferencia por género es casi imperceptible.

En general las cifras indican que el sostenimiento de los estudiantes de la DACSyH en su mayoría provienen de una persona y que por lo general se trata del sexo femenino.

Tabla 5. Género y número de personas que aportan al ingreso familiar



Tabla 6. Número de miembros que aportan al ingreso familiar

A large black rectangular box redacting the content of Table 6.

La tabla número 7 que se aprecia a continuación, permite conocer con mayor precisión la procedencia del sostenimiento económico de los estudiantes y refleja que en el 75% de los casos, ésta obligación recae en los padres y en el 61% de éstos casos, es la mujer quien los proporciona. En un 9% de los casos, el estudiante es apoyado económicamente por su pareja, y son más las mujeres (61%) las que apoyan a sus parejas para continuar con sus estudios. Un 10% se sostiene de su trabajo y solo en un 4% de los estudiantes las becas funcionan como un medio de sostenimiento.

Tabla 7. Sostenimiento por género

A large black rectangular box redacting the content of Table 7.

Los ingresos de la familia son parte de un grupo de indicadores que permiten conocer las condiciones en que el estudiante desarrolla su práctica educativa en relación a la infraestructura y medios que posee.

En la pregunta relacionada con los ingresos familiares de sus familias representados en la tabla 8 —medidos en número de salarios mínimos (SM)—, la información proporcionada por los estudiantes indica que tres cuartas partes que representa al 52% de los participantes en el estudio, cuentan con al menos seis o menos salarios mínimos y el 96% de los entrevistados cuentan con un ingreso mensual de 3,000 pesos o menos y de nuevo es el género femenino quien tiene la percepción económica más alta en promedio (ver tabla 9).

Tabla 8. Ingreso mensual de la familia

A large black rectangular box redacting the content of Table 8.

Tabla 9. Ingreso mensual de los encuestados

A large black rectangular box redacting the content of Table 9.

1.4.6. Lugar de nacimiento de la madre

Según las tablas 10 y 11, el 83% de las madres de los estudiantes son oriundas del estado de Tabasco, aunque sólo el 30% de ellas nacieron en el municipio del Centro, una población relativa al 10% procede el municipio de Jalpa de Méndez cercano al municipio del Centro, sede de la DACSyH; el 6% de las madres e los entrevistados son oriundas del municipio de Macuspana, municipio enclavado en la región de la sierra.

Nacajuca, Cunduacán, Centla, Huimanguillo, Jalapa y Comalcalco son los lugares que los estudiantes señalan con mayor frecuencia como el lugar de origen de su madre. En menos proporción Municipios más lejanos como Balancán Tenosique, Jonuta o Zapata que en su conjunto representan el 14% de los lugares de orígenes de las mamás nacidas en el estado.

Un 5.4. de los estudiantes manifiestan que sus madres son originarias del vecino estado de Veracruz, principalmente de los municipios colindantes tales como las Choapas, Boca del río, Minatitlan, Ocosingo, Tihuatlan, Playas de Catzaja y Alvarado.

El 1.3% de las madres de los entrevistados son originarias de Puebla procedentes del municipio de Hautlatlauca.

En proporciones de menos de un punto porcentual, las madres de los encuestados proceden de estado cercanos como Yucatán y Campeche o de estados del Centro como Oaxaca, Guerrero o el D.F. en tres ocasiones se mencionan estados del norte como Sinaloa y Jalisco.

1.4.7. Lugar de Nacimiento del Padre

Según datos de las tablas 12 y 13, el 78% de los padres de los estudiantes que participaron en el estudio, son oriundos del Estado de Tabasco, y sus municipios, al igual que sus madres, la mayoría de ellos que conforman el 26% del total de encuestados, nació en el municio de Centro Tabasco; un 10% es nativo de Jalpa de Méndez y un porcentaje similar de Macuspana y Nacajuca Tabasco; el resto de la población nacida en el Estado, proviene de municipios como Centla, Tacotalpa, Cunduacán,

Jalapa, Cárdenas, Teapa, Tenosique y Huimanguillo y en menor proporción de Jonuta, Paraíso y Emiliano Zapata

El 6.2% afirma que sus padres son oriundos del vecino estado de Veracruz, procedente de municipios como Poza Rica, Las Choapas, Córdoba, Cerro Azúl, Amatan, Sayula y Telonapa. Un 48% de los padres de los estudiantes proviene del municipio de Chiapas y de municipios tales como Amatan, Pichucalco, Libertad, Juárez y Villacorzo.

En menos proporción los padres de los estudiantes proceden de Estados del Centro de la república tales como Estado de México (2%) D.F (2%) y en menos de un punto porcentual de Puebla, Guanajuato, Morelos y Guerrero. Sólo un 0.7% provienen de estados del Norte como Tamaulipas y Jalisco.

Resulta interesante que a diferencia de otras carreras, cuya procedencia de los padres de los estudiantes en su mayoría es de rancherías, poblados o municipios alejados de la capital, los padres de los estudiantes por lo general son de clase media o media alta y en su mayoría originarios del propio estado o residentes desde hace muchos años en Tabasco.

Tabla 10. Lugar de nacimiento de la madre por Estado



Tabla 11. Municipio donde nació la madre

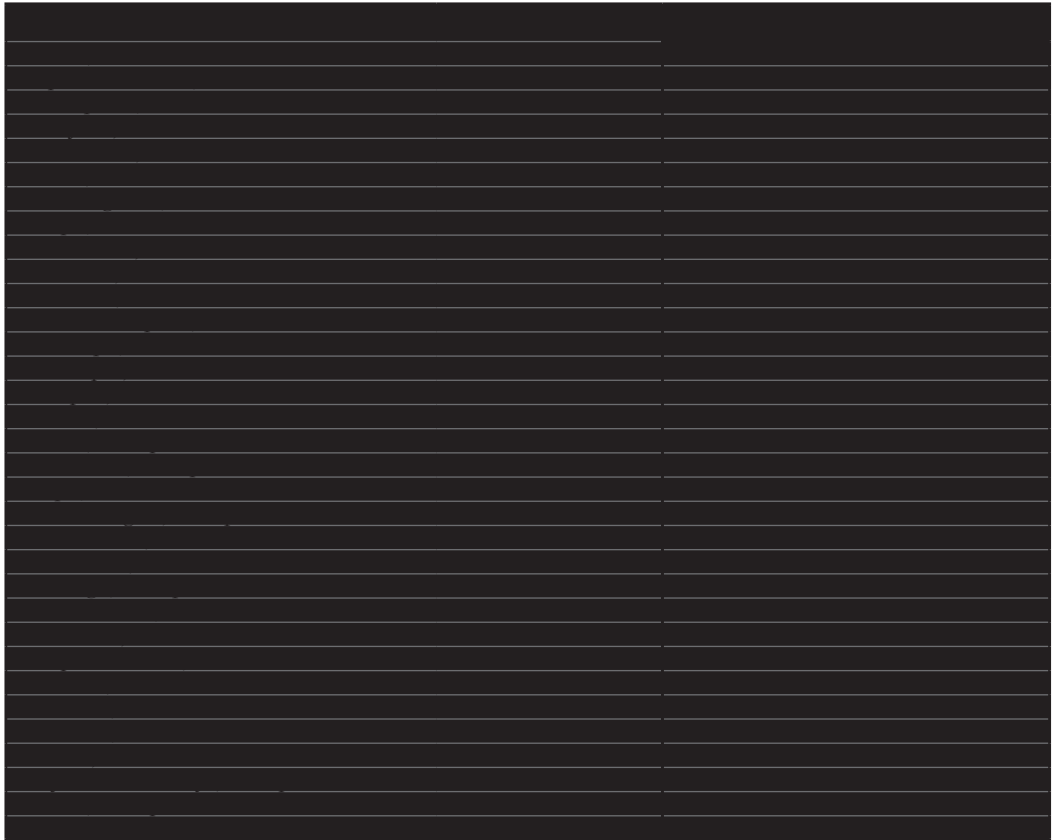


Tabla 12. Estado donde nació el padre

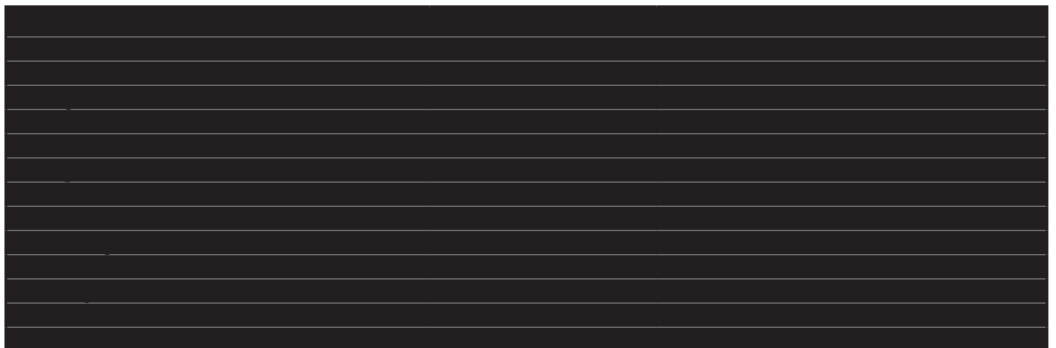
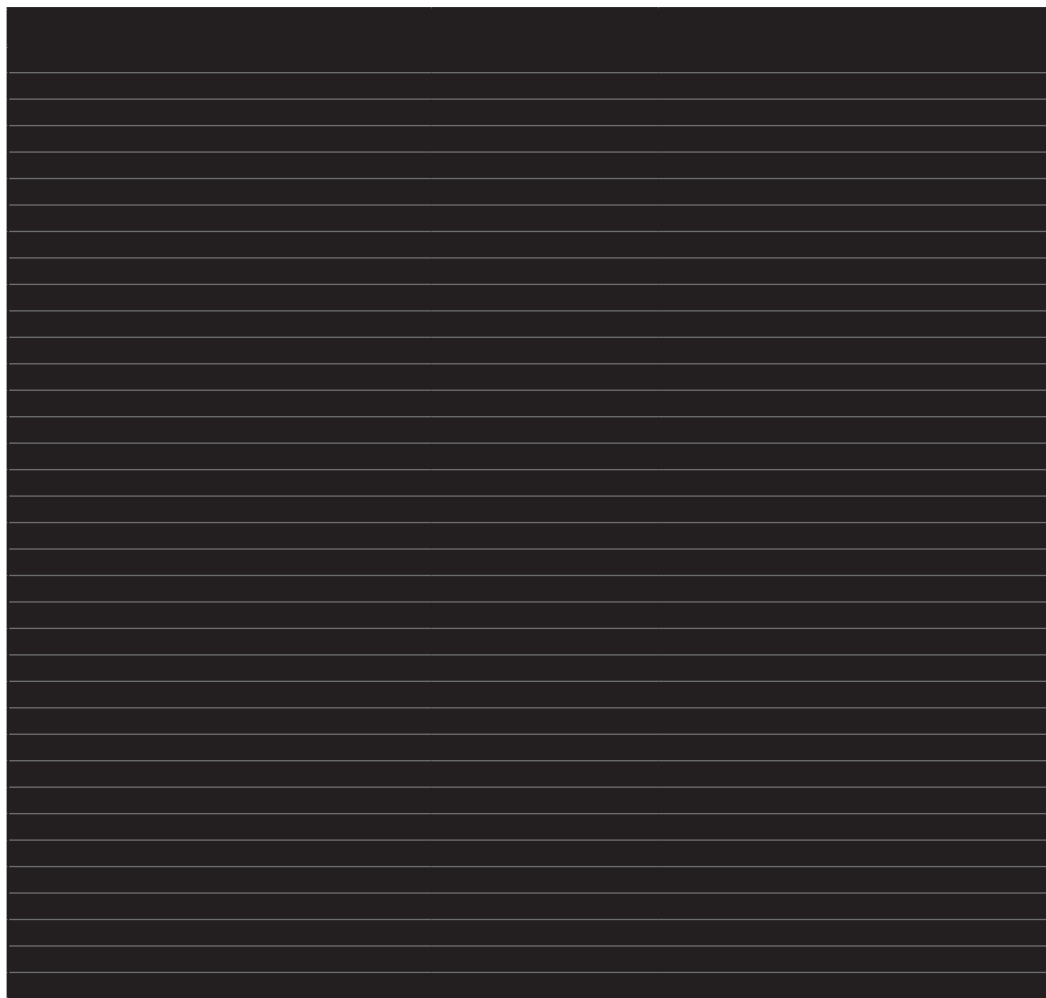


Tabla 13. Municipio donde nació el padre



1.4.8. Propiedad de la vivienda

Un dato más, relacionado con el *Blackground*, es el tipo de vivienda en la que habitan los estudiantes, este indicador permite conocer los servicios que tiene a su alcance, los cuales cobran importancia en la medida en que se relacionan con las condiciones en que realiza su trabajo académico cotidiano.

En este sentido, el cuadro número 14 nos muestra que el 86% de los estudiantes habita en viviendas propiedad de sus padres, el 58% refleja que la propiedad es de alguna de las mujeres que componen su núcleo familiar.

De igual modo los datos permiten observar que la mayoría de estudiantes habita en viviendas propias, aunque no se profundizó en el tipo de construcción de las mismas.

Tabla 14. Género y propiedad de la vivienda



1.5. APRECIACIONES SOBRE LOS SERVICIOS INSTITUCIONALES

1.5.1. Elección de la Institución

Los datos que se presentan a continuación están relacionados con la institución y dan cuenta del clima y las expectativas que los estudiantes tienen en relación con su vida académica.

En la tabla número 15 se observa la preferencia del estudiante por ingresar a su institución, dato que además como todos los que en éste estudio se manejan se encuentra disgregado por género. El 93% de los estudiantes que conforman el estudio eligieron la UJAT como su primera opción. La tabla número 16 a su vez nos arroja datos en torno a la elección de la licenciatura de derecho. Para el 84% fue la carrera que eligieron estudiar desde un principio, lo cual marca una diferencia importante con estudiantes de otras carreras de la división como sociología e historia, un promedio del 50% aproximadamente se inscribe esperando aprobar el examen para Derecho y cambiarse revalidando el tronco común.

Tabla 15. Género y elección de la UJAT como primera opción

Tabla 16. Género y elección de la carrera como primera opción

Tabla 17. La UJAT como primera opción

Opción	Masculino	Femenino	Total
El prestigio de la institución	23	38	61
Su cercanía geográfica a mi domicilio	6	14	20
El costo de inscripción y cuotas	14	33	47
Sus fechas de ingreso	1	0	1
Facilidad de ingreso	1	0	1
Consejos de profesores	2	3	5
Consejo de familias y amigos	8	1	9
Otros especifique	3	3	6
Total	58	92	150

Las razones por las que los estudiantes eligieron estudiar su carrera en la UJAT según la tabla 17 se distribuyen de la siguiente forma: el 40% menciona que el prestigio de la institución fue determinante en

su elección; para el 31% fueron las posibilidades de costearse los estudios lo que los hizo decidirse a ingresar a la UJAT; para el 13% de los encuestados la cercanía con su domicilio fue factor preferencial; un 9% de recibió el consejo de sus profesores de preparatoria o de familiares y amigos que les recomendaron la institución para realizar sus estudios profesionales y un porcentaje mínimo que no llega ni al 1% decidieron ingresar en la UJAT por la coincidencia en las fecha de terminación de estudios de bachilleres y fechas de ingreso a la UJAT y/o por la facilidad de los requisitos de ingreso.

Tabla 18. Razón por la que eligió la carrera de derecho

Razón	Masculino	Femenino	Total
Prestigio de la UJAT	6	5	11
La carrera es de alta demanda	12	23	35
Facilidad de ingreso	1	0	1
El plan de estudio	7	7	14
La duración	1	2	3
Por vocación	31	55	86
Total	58	92	150

El cuadro número 18, da cuenta de las razones por las que decidieron elegir la carrera de derecho además de estudiarla en la UJAT. En este sentido destaca la vocación como la razón más recurrida por los informantes (57%); el 23.3% señala que la razón para elegir la carrera fue la alta demanda que existe de profesionistas del derecho en el país; 9.4% de ellos revisaron el plan de estudios y lo consideraron adecuado a la formación que deseaban recibir; el 7.3% de los estudiantes que formaron parte del estudio relacionan la razón de la elección de la carrera con el prestigio de la universidad elegida; al 2% les pareció atractivo el tiempo que dura la carrera y menos del 1% eligieron la opción de la facilidad de ingresar a la carrera de derecho. Además que una característica de esta carrera es que por su demanda los estudiantes presentan en ocasiones hasta tres veces el examen de admisión, sin lograr el ingreso.

1.5.2. Valoración de los servicios de la institución

La valoración de los servicios que brinda la universidad, permite conocer la situación que guardan las expectativas iniciales de los estudiantes con respecto a la institución en relación con lo que verdaderamente viven como estudiantes regulares en la misma.

Tabla 19. El sistema de inscripción en línea es eficiente



Algunos de los esfuerzos más recientes de la institución por modernizar sus procesos de gestión son los enfocados a la inscripción en línea, la cual se lleva a cabo a través del ingreso de la página web, previa asignación de clave y password. La opinión de los estudiantes sobre este proceso, según los datos de la tabla número 19 es favorable en su mayoría (63%); el 37% sin descalificarlo en su totalidad hace mención de algunos inconvenientes en específico tales como: saturación de la página en horas pico; inconvenientes relacionados con la carencia de servicios en sus domicilios lo que les genera, altos costo de conexión a internet en establecimiento donde rentan las máquinas para poder realizar todo el proceso.

Tabla 20. Calidad de atención del personal administrativo



Aun cuando se han realizado esfuerzos importantes por modernizar y tecnificar los procesos de gestión administrativa, éstas tareas son ejecutadas por personal que ha estado al frente de los servicios desde hace al menos una década y que se ampara en viejos esquemas tradicionales que en ocasiones al estudiante le resultan obsoletos o poco adecuados a procesos que dependen del uso de las nuevas tecnologías.

En este sentido, la tabla número 20 registra que el 60% de los estudiantes que formaron parte del estudio, rechazan la manera en que los encargados de administrar los procesos de gestión realizan sus actividades, entre las razones que aducen destacan: los procesos son demasiado lentos y se entretienen por lo general por la falta de firma de las personas autorizadas; el trato es despótico con la mayoría de los alumnos sobre todo si se acerca la hora de la salida de los empleados; en ocasiones nadie sabe a quién se le debe dirigir un trámite.

Tabla 21. Eficiencia en los trámites de programa de movilidad e intercambio estudiantil



Algunas actividades que forman parte de las nuevas opciones que tiene un estudiante universitario a partir de las reformas de los noventas, son el programa de tutorías, movilidad estudiantil y el sistema de becas, al respecto según datos de la tabla número 21, un 59% de los estudiantes que fungió como informante del estudio, no recibió la atención necesaria para realizar los trámites para lograr formar parte del programa. Entre las posibles causas de ineficiencia señalan, la falta de coordinación a nivel central y las divisiones; la falta de precisión en el envío de los paquetes a la SEP o CONACYT por parte de las divisiones y/o la unidad central que los deja automáticamente fuera del proceso; la falta de información y difusión del programa en la División académica

exceptuando la que se les proporciona en los cursos de inducción al inicio de su carrera.

Tabla 22. Eficiencia de los trámites asociados a la obtención de becas



Las becas significan un trámite muy importante para los alumnos, dado que en muchas ocasiones del éxito de la gestión depende que continúen o no en la carrera. En este sentido, el 60% de los estudiantes que forman parte del estudio consideran que el trámite para la obtención de la beca es ineficiente y las razones que manifiestan con mayor frecuencia son: El aviso de la apertura de la convocatoria se pega en las ventanas de la oficina de posgrado con un margen muy corto para obtener los documentos que se piden como requisitos; la persona encargada la mayoría de las veces no se encuentra en su oficina; no se nos informa la razón por la que no aplicamos, simplemente se nos da la negativa.

Tabla 23. Los trámites de reinscripción son eficientes



Los trámites de reinscripción a diferencia de otros servicios, depende de los tutores y se realizan en línea por lo que la participación del personal administrativo es tangencial y sólo para efectuar el cobro en ventanilla. Al respecto el 73% de los informantes señaló estar satisfecho con la atención que recibe para realizar el trámite. (tabla 23)

Ante la multiplicidad de trámites que el alumno debe realizar durante su estancia en la universidad, son pocos los colegiados e instancias con las que puede contar para recibir ayuda o ser escuchado frente a los problemas que enfrenta en las áreas de gestión administrativa. Una de ellas que suele ser la más conocida y demandada es la sociedad de alumnos. Ante la pregunta sobre la eficiencia de la misma, según la tabla número 24 el 65% de ellos considera que sus demandas ante su representante estudiantil no son atendidas y las principales razones que señalan son: los representantes estudiantiles están coludidos con las autoridades para lograr al término de su periodo acceder a un puesto dentro de la misma universidad o una beca para continuar sus estudios; la mayoría de los representantes cuando toman posición de su cargo abandonan las aulas y se dedican a reuniones y juntas que los convierten en un burócrata más. Una apreciación mas señala que por lo regular las personas que son atendidas bien, son muy cercanas al presidente de la sociedad de alumnos o amigos de sus aliados, por lo que reciben información privilegiada tales como la convocatoria de becas, o el apoyo siempre abierto de que si reprueban pueden hablar con los maestros y ayudarlos a pasar las materias.

Tabla 24. Nivel de atención a las demandas ante el representante de la Sociedad de alumnos

1.6. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA INFRAESTRUCTURA

El cuadro No. 25 describe la forma en que los estudiantes perciben su institución, acorde a una serie de indicadores en los que se le solicitó que proporcionaran su apreciación acorde a una escala de valores de diversos aspectos de la infraestructura institucional.

Los estudiantes consideran de pésimo a regulares sus salones de clases (99%); la cafetería (94.5%); equipo de enseñanza como video proyectores, DVD y otros (94%) equipo de cómputo (93%); los servicios sanitarios (98%); espacios de recreación (82%). Calificaron de regular a bien los espacios de asesoría (71%) y otorgaron una opinión favorable a la biblioteca (89.9) al aula magna (89.9) y al auditorio (82.5).

Como es posible apreciar la mayor parte de la infraestructura es calificada por los estudiantes como pésima o regular, son muy pocos los espacios que se consideran en la categoría de bien o adecuados.

Tabla 25. Infraestructura



En cuanto a la posibilidad de mejorar la infraestructura los estudiantes señalan (tabla 26) que no se ven opciones de mejora (63.3); un

37% señala que habrá mejoras y fundamentan su apreciación según datos de la tabla 27, en base a las siguientes opiniones: hay un mayor interés de los funcionarios (51.7%); hubo cambios en la dirección (26.2%); hay obras en proceso que se observan (12.1%); hay acercamiento entre funcionarios y alumnos(10.1%)

Tabla 26. Percepción de mejoría de la infraestructura en un futuro inmediato según género

A large black rectangular box redacting the content of Table 26.

Tabla 27. En qué se fundamenta su percepción

A large black rectangular box redacting the content of Table 27.

1.7. LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Una actividad sustancial para ser evaluada por los estudiantes es la que corresponde a la docencia, en ese sentido, es posible observar en el cuadro siguiente (28), que los estudiantes de la licenciatura en derecho

de la DACSyH consideran que son atendidos por un cuerpo docente adecuado. Específicamente opinan que sus profesores tienen una formación sólida (83.3%). Una mayoría conformada por el 63% opina que sus profesores cuentan con el perfil adecuado para impartir la materia que tienen a su cargo; quienes opinan lo contrario conforman un 37%. El grado de satisfacción de lo aprendido en clases en la mitad de los encuestados (51%); la otra mitad declara no sentirse satisfecho (49%) por la naturaleza del dato sin duda es un aspecto que debe atenderse. El 51.4% se encuentra satisfecho con lo que ha aprendido en clases y el 66% con su trabajo como estudiante.

Tabla 28. Percepción de la docencia y el aprendizaje según género



Aun cuando los estudiantes se dicen satisfechos en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, su visión contrasta cuando se les cuestiona acerca del programa institucional de tutorías el cual arroja resultados bajos en la totalidad de los rubros (ver tabla 29).

La aportación de los servicios de orientación psicopedagógica fue considerado en general como baja por el 73% de los estudiantes, conside-

ran además que las tutorías no han contribuido a un mejor desempeño académico (71%).

La baja calificación se otorga a pesar de los esfuerzos institucionales que desde 2006 se han venido realizando a través del Programa Institucional de Tutorías y de que desde esa fecha cada licenciatura cuenta con un coordinador del programa, encargado de impartir capacitación y dar seguimiento al programa.

Un indicador importante en el nivel de participación estudiantil en eventos relacionados con la investigación académica, indica que más de la mitad de los encuestados no considera contar con oportunidades para desarrollarse en éste plano. Esta situación es contradictoria al número total de profesores de la carrera que han reportado que se dedican a actividades relacionadas con la investigación científica, o que son miembros del Sistema Estatal y/o Nacional de Investigadores, cuyo número hasta el 2006 se reporta (UJAT:2006) con un total de 11 profesores de la carrera de derecho.

En congruencia con el aspecto arriba mencionado, un 56% de los estudiantes indica no estar satisfecho con las oportunidades que se le ofrecen para participar en actividades de investigación y un 55% señala que tampoco tiene oportunidad de participar en eventos culturales ni deportivos.

Dado el modelo del plan de estudios diseñado como flexible y recientemente basado en competencias, la figura del tutor cobra mayor importancia en el proceso de aprendizaje, sin embargo las cifras parecen marcar cierta contradicción entre la calificación que los estudiantes otorgan a la calidad docente sin un proceso tutorial ni de integración a actividades como la investigación en un nivel equiparable. Sin duda son procesos que merecen reflexionarse desde una perspectiva institucional.

La baja participación demostrada en cuestiones culturales y deportivas, indica además el descuido institucional en procesos de integración extracurricular, pertinencia, representación que requieren alternativas a corto plazo.

Tabla 29. Apreciaciones de las tutorías y orientación educativa según género



1.9. CONOCIMIENTO FORMAL DE LA UNIVERSIDAD.

El siguiente cuadro (30) recoge la apreciación de los estudiantes respecto al uso de servicios ofrecidos por la universidad.

Con respecto al uso de medios de comunicación, tales como radio universidad o prensa universitaria, los estudiantes señalaron tener poco o muy bajo contacto con los mismos. Así la proporción de encuestados que señaló el uso de la radio o televisión universitaria es muy bajo (3.3.% y 8% respectivamente). Cuando se habla del uso de la página

electrónica de la universidad y de su propia División Académica, la cifra cambia significativamente (79.3% y 53% respectivamente).

En cuanto a los medios escritos tales como el periódico o la gaceta universitaria, los estudiantes responden de la siguiente forma: sólo un 30% consulta eventualmente la gaceta universitaria; el 50% consulta carteles y volantes y el 72% participa activamente en la elaboración de los mismos cuando así le corresponde.

Si observamos el comportamiento de los estudiantes en cuanto al vínculo más efectivo para conocer lo que sucede en su institución, es claro que el medio más efectivo es el correo electrónico o el uso de carteles y volantes, sin embargo parece existir una falta de cultura en la población para la apreciación de programación de radio y televisión universitaria a la que comúnmente califican de aburrida tanto estudiantes como público en general. En la misma tabla número 30 es posible analizar la percepción de los estudiantes en cuanto al nivel de conocimientos acerca de normatividades, reglamentos y decisiones de colegiados institucionales y órganos internos universitarios.

A la pregunta acerca de su conocimiento del plan de desarrollo institucional vigente en el momento de la consulta (2003-2007), el 42% manifiesta su desconocimiento; el 30% señala tener un regular conocimiento y el 28% señala conocerlo. En cuanto a la normatividad vigente, parte sustancial que rige la vida universitaria los estudiantes reportan entre bajo y regular el conocimiento de la misma (45% y 34% respectivamente) sólo un 21% señala que conoce la normatividad.

Tabla 30. Percepción de los estudiantes sobre la normatividad y decisiones colegiadas

	Masculino						Femenino					
	Desacuerdo		Neutral		Acuerdo		Desacuerdo		Neutral		Acuerdo	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Escuchas radio universidad	30	20.0%	25	16.7%	3	2.0%	56	37.3%	34	22.7%	2	1.3%

**FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS ASOCIADOS AL CLIMA INSTITUCIONAL
Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
(CASO: ESCUELA DE DERECHO DE LA UJAT)**

	Masculino						Femenino					
	Desa- cuerdo		Neutral		Acuerdo		Desa- cuerdo		Neutral		Acuerdo	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Vez televisión universitaria	30	20.0%	20	13.3%	8	5.3%	61	40.7%	27	18.0%	4	2.7%
Utilizas la página electrónica de la UJAT	5	3.3%	8	5.3%	45	30.0%	5	3.3%	13	8.7%	74	49.3%
Página electrónica de tu división	13	8.7%	18	12.0%	27	18.0%	18	12.0%	22	14.7%	52	34.7%
Consultas a la gaceta universitaria	17	11.3%	29	19.3%	12	8.0%	28	18.7%	31	20.7%	33	22.0%
Observas los carteles y volantes de la universidad	13	8.7%	16	10.7%	29	19.3%	19	12.7%	26	17.3%	47	31.3%
Conozco el plan de desarrollo institucional 2008-2012	28	18.7%	16	10.7%	14	9.3%	35	23.3%	29	19.3%	28	18.7%
Conozco la visión y la filosofía de la institución	15	10.0%	24	16.0%	19	12.7%	29	19.3%	30	20.0%	33	22.0%
Conozco la normatividad vigente de la institución	22	14.7%	23	15.3%	13	8.7%	45	30.0%	28	18.7%	19	12.7%
Estoy enterado de las decisiones que toma el consejo universitario de mi división	43	28.7%	11	7.3%	4	2.7%	75	50.0%	13	8.7%	4	2.7%
Estoy enterado de las decisiones que toma el consejo universitario	45	30.0%	10	6.7%	3	2.0%	73	48.7%	16	10.7%	3	2.0%

PROBLEMAS SOCIOHISTÓRICOS DE EDUCACIÓN, GÉNERO Y CULTURA

	Masculino						Femenino					
	Desa- cuerdo		Neutral		Acuerdo		Desa- cuerdo		Neutral		Acuerdo	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Participas en las decisiones que toma el Consejo Técnico y el Consejo Universitario	42	28.0%	12	8.0%	4	2.7%	69	46.0%	20	13.3%	3	2.0%
Participas en las elecciones de los representantes de mi sociedad de alumnos	27	18.0%	22	14.7%	9	6.0%	52	34.7%	22	14.7%	18	12.0%
Mi opinión en el desempeño docente es tomada en cuenta	29	19.3%	24	16.0%	5	3.3%	56	37.3%	30	20.0%	6	4.0%
influyo en las decisiones que se toman en mi división	39	26.0%	15	10.0%	4	2.7%	65	43.3%	24	16.0%	3	2.0%
Los estudiantes participan más en las decisiones que se toman en esta institución	37	24.7%	16	10.7%	5	3.3%	72	48.0%	17	11.3%	3	2.0%
El consejo divisional de mi división se reúne regularmente	34	22.7%	23	15.3%	1	.7%	58	38.7%	32	21.3%	2	1.3%
Las decisiones del consejo universitario resulta de la discusión de las propuestas	36	24.0%	20	13.3%	2	1.3%	57	38.0%	30	20.0%	5	3.3%
Las decisiones del consejo técnico de mi universidad resulta de la discusión de las propuestas	32	21.3%	24	16.0%	2	1.3%	53	35.3%	37	24.7%	2	1.3%

FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS ASOCIADOS AL CLIMA INSTITUCIONAL
Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
(CASO: ESCUELA DE DERECHO DE LA UJAT)

	Masculino						Femenino					
	Desa- cuerdo		Neutral		Acuerdo		Desa- cuerdo		Neutral		Acuerdo	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Tengo confianza en la gestión de mis representantes consejeros	35	23.3%	19	12.7%	4	2.7%	53	35.3%	31	20.7%	8	5.3%
Confío en el buen manejo de los recursos universitarios	42	28.0%	13	8.7%	3	2.0%	51	34.0%	33	22.0%	8	5.3%
Confío en las decisiones que toman las autoridades	32	21.3%	22	14.7%	4	2.7%	55	36.7%	28	18.7%	9	6.0%
El discurso es congruente con las decisiones y acciones que se toman	32	21.3%	24	16.0%	2	1.3%	44	29.3%	41	27.3%	7	4.7%
Conozco la normatividad institucional	26	17.3%	25	16.7%	7	4.7%	42	28.0%	34	22.7%	16	10.7%
Participo en la elaboración de carteles y volantes de la UJAT	44	29.3%	13	8.7%	1	.7%	64	42.7%	24	16.0%	4	2.7%

Sobre las decisiones que se toman en los órganos internos de gobierno y en particular en el consejo técnico y en el consejo universitario, los estudiantes en su mayoría (79%) señalan el nivel más bajo como respuesta, sólo un promedio del 5% señala conocer el trabajo que realizan los representantes de los consejos. El dato coincide cuando se les interroga si participan en las decisiones que se toman en los consejos técnico y universitario.

En esa misma lógica los estudiantes responden en un rango de negativo (62%) a regular (33%) que suma el 95% del total de encuestados,

ante el cuestionamiento en torno a si las decisiones de los consejos resultan de la discusión de las propuestas; el 61.4% no sabe si el consejo se reúne regularmente y el 37% supone que se reúne con cierta regularidad pero no esta enterado de los asuntos que se tratan. Sólo el 8% del total de encuestados confía en la gestión de sus representantes consejeros.

En lo que se refiere a su apreciación en temas relacionados con el rendimiento de cuentas y transparencia por parte de la administración de los recursos universitarios, sólo el 7% confía en que se realiza un buen manejo de los mismos y un 9% confía en la decisión que toman las autoridades, en este mismo sentido, el 6% señaló que el discurso de las autoridades es congruente con las decisiones y acciones que toman.

Es claro el vacío que se genera a nivel de información institucional hacia las bases como resultado de que las decisiones se tomen en la cúpulas. La responsabilidad y necesidad de reflexión implica por supuesto a los sujetos que son elegidos para representar a los estudiantes frente a los órganos colegiados.

Un dato relevante, que confirma la calidad de la participación estudiantil es el relacionado con las estructuras organizacionales en donde el estudiante tiene voz y voto a través de sus representantes; en relación a ello, los estudiantes otorgan una calificación de baja (53%) a regular (29%) en su participación en las elecciones de los representantes de la sociedad de alumnos, a pesar de que ésta se realiza mediante voto individual y directo sólo un 18% manifiesta sentir que participa en la elección. Un 93% además percibe que no influye o influye de manera regular en las decisiones que se toman en la división en materia académica y en congruencia con lo señalado, sólo un 7.7% de los encuestados responde de manera afirmativa al cuestionamiento acerca de si su calificación al desempeño docente es tomada en cuenta.

Lo anterior refleja un estudiantado que se percibe al margen de las decisiones que afectan diariamente su vida académica, por lo que su sentido de pertinencia parece estar fuertemente afectado.

1.9. PERTINENCIA E IDENTIDAD INSTITUCIONAL

La apreciación que los estudiantes tienen de su institución, es el principal elemento de análisis del estudio. Por lo general existen apreciaciones

de entrada (in put) y de salida (out put) que los estudiantes comparten. Al tratarse de informantes que cursan el último ciclo de la licenciatura en Derecho, el criterio de sus apreciaciones se respalda en la experiencia vivida durante más de 4 años. La tabla número 31 nos muestra que los encuestados reflejan un alto sentido de orgullo y pertinencia por la institución en donde cursan sus estudios, el 67% manifestó estar orgulloso de ser de la UJAT; el 28% señalaron la opción de regular y sólo el 4.8% manifestó no sentirse orgulloso.

De igual modo, un alto porcentaje (55%) declara que para su familia es un orgullo que estudie en la UJAT, el 42% señaló que su familia siente algo de orgullo y sólo un 3% señaló que su familia no esta orgulloso de que estudie en la UJAT.

Su sentido de pertinencia implica además en la mayoría de los encuestados (88%) el gusto por lograr que sus hermanos y amigos cercanos estudien en la UJAT.

Aun cuando en interrogantes anteriores manifiestan claramente sus apreciaciones en torno a la falta de integración que se vive en cuanto a su influencia en decisiones de orden colegiada, los alumnos manifiestan un alto o regular sentido de pertinencia en cuanto a sentirse parte del crecimiento y desarrollo de la UJAT (83%).

Comparten además la confianza en que la UJAT esta buscando perfeccionarse académicamente y perciben que hay una clara visión de la función de la educación.

**Tabla 31. Aspectos relacionados con
la pertenencia institucional**



CONCLUSIÓN

Las universidades públicas en su intento por responder a los dictados de los organismos internos y externos que las obligan a adoptar modelos internacionales, transformar estilos de enseñanza, diversificar el trabajo docente y reformar esquemas de financiamiento; están obviando el sentir de los estudiantes, sujetos que de agentes sustanciales en el proceso de enseñanza, se han convertido en receptores pasivos y ajenos al cambio.

Los datos apuntan hacia la necesidad de retomar las apreciaciones que los jóvenes tienen acerca de sus instituciones, analizar sus expectativas y conocer sus experiencias, bajo esta óptica se comparten los principales hallazgos encontrados:

1. Una primera conclusión que salta a la vista entre la población estudiada es que la forma de vida tradicional en familias compuestas por padre, madre y una buena cantidad de hijos se ha esfumado, en su lugar tenemos familias nucleares sin

más adultos que los progenitores o diversificadas en nuevos esquemas tales como: un solo progenitor y sus hijos; parejas del mismo sexo fungiendo como padres o tutores; familias compuestas de parejas con hijos de matrimonios anteriores. En el caso que nos ocupa, prevalece el esquema de mujeres solteras que sostienen familias nucleares con una media de dos hijos. Una característica más es que en la mayor parte de los casos, la totalidad de los miembros de la familia tienen un empleo remunerado fuera del hogar aunque sea de tiempo parcial. El cambio más importante es sin duda la figura de la mujer activa en el mercado de trabajo.

2. El nivel de feminización de la matrícula de la licenciatura en derecho es evidente en este estudio, además de que es esta población la que presenta un mayor porcentaje de estudiantes que declaran su estado civil como casadas,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECK, U. (1988) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.

BUQUET, A., COOPER, J., RODRÍGUEZ, H. y BOTELLO, L. (2006) *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: UNAM/PUEG.

CHAIN, R., MARTÍNEZ, N. JÁCOME *et.al* (2001) *Demanda, estudiantes y elección*, citado por MINGO, A. (2006) *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. México: UNAM/CESU/PUEG/FCE.

COLEMAN (1996) *Equality of educational opportunity*. Citado por Gómez Dacal (1992) *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*, Madrid: La Muralla.

DE GARAY, A. (2008) *Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales?* en Suarez Z. y Pérez I. *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy*. México: UNAM/Porrúa.

FUENTES, MOLINAR, (1987) Presentación al número temático *Explorando en la universidad*, Revista Sociológica, año 2, núm. 5. México: UAM.

GALAZ F. y SEVILLA G (2007) La universidad vista por sus estudiantes: el caso de una universidad pública estatal, en Mingo A. *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* Revista pensamiento Universitario, tercera época 101. México: IISUE.

GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectado*. Mapas de la interculturalidad, Argentina: Gedisa.

GIL ANTON, M. *et.al.* (2000) *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos en una universidad estatal pública: la realidad institucional bajo la lente del profesorado*, México: ANUIES.

GÓMEZ DACAL (1992) *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*, Madrid: La Muralla.

IBARRA COLADO, E. (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y Modernización*, México: UNAM/UAM-I/ANUIES.

MINGO, A. (2006) *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. México: UNAM/CESU/PUEG/FCE.

SRIVASTAVA, L. (2005) *Mobile phones and evolution of social behaviour* citado por Talarn, Antoni (comp.) (2007) *Globalización y salud mental*. México: Herder.

TALARN, ANTONI (comp.) (2007) *Globalización y salud mental*. México: Herder.

UJAT (2007) Tercer informe de actividades 2006, por una universidad de calidad. México: UJAT .

VERÓN, E. (1991) *Zapping, zipping, flipping, grazing*, en Obiols y DiSegni (2008) *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Argentina: Noveduc.

2. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

HÉCTOR MALVÁEZ TOVAR

LILIA FRAIRE SIERRA

INTRODUCCIÓN

La instrumentación vertical de las políticas educativas agropecuarias federales relacionada con las competencias profesionales irrumpieron la estructura y funcionalidad de las Instituciones de Educación Superior, que en búsqueda de financiamiento accedieron a modelos de evaluación ligadas al otorgamiento de recursos federales. Esto ha provocado incertidumbre e inseguridad laboral entre los docentes quienes fueron relegados del proceso de reestructuración y refuncionalización institucional. Dando lugar a conductas y comportamientos variados de parte de los profesores lo cual además ha tenido repercusiones en la eficiencia, eficacia y calidad de la formación profesional que imparte la institución que también afecta su permanencia. La discusión teórica a la que han dado lugar estos procesos, es el objeto de la discusión del presente artículo.

El Programa de COMPETENCIAS PROFESIONALES está inserto dentro de una estrategia de transformación diseñada en los 90s por la CEPAL y financiada por el BM, en el marco de las políticas de ajuste para los países latinos, la cual se ha convertido en el eje articulador de los cambios económicos en el continente. De esta actividad se desprenden dos políticas: la descentralización escolar y la competitividad, que son las que caracterizan a las tendencias educativas actuales en A. L. y está dirigida a edificar una nueva ciudadanía y desarrollar la competitividad en el plano institucional, es decir, en la escuela. Estos objetivos apuntan hacia la reorganización de los sistemas educativos vigentes

sobre todo de la gestión educativa orientada hacia la descentralización para dar mayor autonomía a las escuelas públicas.

Nuestro país se encuentra, inmerso en este proceso de transformación. En los sectores productivos, de bienes y servicios, se percibe la necesidad de renovar sus esquemas de organización; de adecuar e innovar sus procesos de manufactura y mejorar los estándares de calidad de su producción a fin de alcanzar los niveles que le permitan competir en el mercado internacional. Esta situación obedece, en gran parte a los cambios, a los que México no puede marginarse, en las relaciones económicas que en el ámbito mundial, se vienen configurando.

TENDENCIAS EDUCATIVAS EN EL NUEVO ORDEN MUNDIAL

En las actividades científico-tecnológicas de la DGEST, dentro de la cual se considera a los Institutos Tecnológicos Agropecuarios, dentro de los cuales se inserta el Instituto Tecnológico de la Zona Olmeca (ITZO), se están generando transformaciones sin precedente dentro de las cuales están las realizadas en el año 2009, donde se planteó la revisión de los programas de las carreras de Ingeniería en Agronomía, Ing. Producción Animal Tropical, Ing. en Desarrollo Comunitario, Ing. Forestal. A partir del mes de Enero del 2010 se implementó el nuevo modelo por Competencias Profesionales que inciden en la práctica de los profesores, producto del creciente desarrollo en ciertas áreas del conocimiento; donde la capacidad de aprender, de aplicar conocimientos, de colaborar y de resolver problemas se han vuelto competencias profesionales estratégicas, (ITR, 2009)

En el discurso educativo oficial que ampara el modelo propuesto, la calidad es concebida "...un punto de referencia importante y permanente de las IES para la realización de sus funciones sustantivas y adjetivas, el cuales permite avanzar en el cumplimiento de su finalidad social", por lo que se asume que un sistema de educación superior de buena calidad, debe estar orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; que debe ser promotor de innovaciones y estar abierto al cambio con entornos institucionales caracterizados por la argumentación

racional y rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad, la libertad, la intensa colaboración interinstitucional, y la búsqueda permanente de nuevas formas de mejorar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. (ANUIES, 2006, 82).

Desde esta perspectiva, la incorporación de las nuevas tendencias educativas, que emergen a nivel mundial y la adopción de nuevas concepciones, metodologías y estrategias educativas específicas, como la formación y desarrollo de competencias profesionales, son aspectos medulares que configuran los retos sociales que la DGEST están permeados por una concepción de la calidad de de la Educación, entendida como "...uno de los atributos más importantes, no sólo de los procesos educativos, sino de las instituciones y los establecimientos en donde esos procesos se llevan a cabo y, más aún, del conjunto del sistema que los contiene", (ALCÁNTARA, 2007, 22).

Estos aspectos buscan constituirse en la columna vertebral que permitan al Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en general, y al ITZO en particular, continuar y fortalecer sus procesos de diseño, e innovación curricular y de esta manera responder de manera oportuna a las demandas cambiantes de la sociedad.

Un factor esencial en estos procesos lo constituyen, las actividades académicas; los docentes, las academias y los directivos de cada Instituto Tecnológico. En este sentido, solo es posible pensar en los procesos de diseño e innovación curricular a partir de la participación organizada de los profesores, las academias, los departamentos, y las subdirecciones involucradas: académica, planeación y administrativa, en la formación de los estudiantes. Sin embargo, la problemática que se ha dado en el ITZO, es preocupante, debido a que algunos profesores no han adoptado la nueva modalidad educativa por competencias profesionales, por lo que no ha sido posible lograr la formación de los cuerpos académicos con el perfil posible y el perfil deseable; así como el desarrollo y aplicación del programa educativo por competencias profesionales, debido a la falta de respuesta por parte de algunos docentes, por lo que, debido a esta problemática que predomina al interior del plantel nace la inquietud de investigar dicho problema.

Dentro de todo este proceso innovador el docente a pesar de ser el elemento humano esencial e indispensable para llevar a cabo dichos

objetivos educativos, pues es él quien moldea y desarrolla el currículo en su última y más importante dimensión: el espacio aúlico, ha sido relegado de este proceso como sujeto activo, solo tiene una presencia pasiva y mecánica para con la normatividad, de ahí la indiferencia, apatía, rechazo o resistencia que expresa el docente como respuesta ante esta Nueva Tendencia Educativa característica del Nuevo Orden Mundial.

El enfoque de competencias se ha convertido en pocos años en la orientación central alrededor de la cual gira la gestión de la calidad en la educación superior, estando en la base de los procesos de formación (docencia), investigación y extensión. Esto lo ponen de manifiesto, tanto los proyectos educativos institucionales en los cuales es frecuente encontrar el término competencias, como los planes de reforma y transformación del currículo, la implementación de políticas estatales basadas en competencias, el aumento de publicaciones, seminarios y posgrados en esta área y el establecimiento de proyectos internacionales bajo este mismo enfoque.

El término “competencia profesional” no es nuevo. Surge en la década de los años ochenta al terreno del debate generado al interior de los países industrializados sobre la necesidad de establecer una mejor relación del sistema educativo con el productivo, con el fin de impulsar una adecuada formación de la mano de obra que requería el mercado de trabajo. Su desarrollo y progreso como punto de encuentro entre formación y empleo ha tenido lugar durante la primera mitad de los noventa a partir de las distintas experiencias internacionales que desde este enfoque se fueron materializando en naciones como Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España, al avanzar desde diferentes experiencias que fueron configurando un nuevo escenario en la forma de entender la formación para el trabajo. (citado por MENDOZA, J.L., www.SlideShare.net).

Nace en un contexto socioeconómico, político y cultural mundial caracterizado por la crisis del modelo de desarrollo benefactor, y el desarrollo y fortalecimiento de un modelo de desarrollo económico neoliberal, permeado y complementado por el fenómeno globalizador el cual ha traído consigo un progresivo desarrollo y consolidación de la sociedad del conocimiento. La globalización le ha impuesto a las empresas estatales y nacionales mayores niveles de competitividad para poder

competir en el plano internacional, obligándolas a demandar recursos humanos que les aporten las ventajas competitivas que demanda el mercado mundial para mantenerse y crecer en él. Es aquí en donde aparecen en escena las Instituciones de Educación Superior abocadas a impartir y garantizar y gestionar una educación de calidad. Por otro lado, la Sociedad del Conocimiento ha obligado a las Instituciones de Educación Superior a refuncionalizarse para mantenerse y crecer. Para lograrlo deben dejar de ser transmisoras de conocimientos para formar competencias, esto es, la formación de cuadros profesionales que aprendan a buscar, analizar, sistematizar, comprender y aplicar el conocimiento.

Esta dinámica se ha impuesto a los países emergentes y en vías de desarrollo, en particular los latinoamericanos, quienes a riesgo de quedar al margen de todo el proceso globalizador, han sido obligados a crear e impulsar el modelo, a pesar de no contar con la infraestructura ni los medios económicos necesarios y suficientes para impulsar los cambios estructurales y administrativos con el fin de implementar nuevas metodologías y definir nuevos parámetros de formación que les permitan dar un salto cualitativo en el mercado laboral así como en la gestión y calidad de los recursos humanos, para insertarse en la vorágine de cambios que trae consigo esta nueva geopolítica mundial y económica, en donde México, Colombia, Chile, Argentina, Honduras, etc. han destacado por los procesos de modernización formativa implementados vinculados con la competencia profesional. (SÁNCHEZ, 2001, pp. 55-97; CEPAL 2004 y 2008; y OCDE, 2010)

De acuerdo a Porter en su texto *La Universidad de Papel*, en nuestro país la competitividad como categoría surge en condiciones sui generis, al interior de la administración pública en el periodo sexenal de Luis Echeverría Álvarez, periodo en el cual se creó la infraestructura y las instancias oficiales necesarias para llevar a cabo una verdadera política pública fincada en la planeación y administración estratégica. Dicha planeación y administración estratégica buscaba implementar, desde una visión inductiva, de lo general pasar a lo particular de cada caso, la planeación normativa de las políticas públicas, acordes a cada contexto específico con el fin de conformar los Programas de Desarrollo, con lo cual se comenzó a prestar más atención al contenido mismo de las políticas, abriendo espacio a los productos de la investigación académica y a los investigadores. (Porter, 2005, pp-79)

Esta propuesta de planeación y administración estratégica fue relegada paulatinamente del discurso oficial al no preverse los escenarios posibles generados, por un lado, por la crisis del modelo de desarrollo denominado “Sustitución de Importaciones” y, por otro lado, por la crisis del petróleo generada por la devaluación de los precios del crudo internacional, pero resurgió en los noventa a partir de la implementación de “una nueva terminología el de “estrategia” que se puso de moda; más tarde dicho término fue sustituido, por convenir más al nuevo modelo económico, por el concepto de “evaluación”. (PORTER, 2005, pp-79-80)

De acuerdo a este autor, una característica esencial de las oficinas centrales de nuestro sistema educativo federal y estatal es la falta de comunicación horizontal y la instrumentación de políticas verticales las cuales trajeron consigo, por un lado, un tipo de problemática generada por condiciones y circunstancias coyunturales dirigidas a encontrar soluciones inmediatas “de costos políticos concretos, que generalmente se expresan en el hecho de que dentro de determinados plazos y utilizando determinados recursos, hay que encontrar formas efectivas que ayuden (en este caso) a “mejorar la calidad” en las instituciones o a realizar una “distribución más racional de los conocimientos o de los recursos”, lograr la “equidad”, la “pertinencia” social, o cualquiera de los eslogan que sirvieron de punto de partida a la política o al plan”.

Por otro lado, “hacen que los pequeños detalles, no explícitos en las políticas, se encuentren más cerca de la realidad cotidiana que viven los subordinados, que de la declaración directiva. Los mandatos impresos en documentos oficiales no logran el aterrizaje ni llegan a ser la guía que dan por hecho sus autores. Para los autores la realidad está hecha con tinta y papel, para los “operadores” de horarios y rutinas inmóviles. Vemos así como la política se queda en el discurso o en el documento cuya vigencia se pierde al momento de salir de la imprenta, y envejece antes de encontrar su lugar en el librero. (PORTER, 2005, pp. 53-56)

CONCEPTUALIZANDO LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

El surgimiento de este fenómeno social, la competitividad, impactó definitivamente la estructura de las sociedades nacionales e internacionales constituyéndolo en todo un hecho social que despertó el interés por estudiarlo desde una perspectiva más académica y científica. La

impresionante producción teórica y metodológica generada en torno a este concepto, a lo largo de tres décadas, y teniendo como referente una inmensa cantidad de experiencias dirigidas a analizar y mejorar su metodología del análisis ocupacional y el desarrollo de actitudes, aptitudes, capacidades, habilidades, etc. de la mano de obra así como las demandas del mercado laboral, del diseño curricular y sus técnicas de evaluación.

Dicha producción podemos agruparla para su estudio en dos niveles de análisis: un primer nivel de análisis gira en torno a las escuelas y corrientes teóricas e ideológicas, dentro de las cuales podremos mencionar la Conductista, la Funcionalista y la Constructivista. Un segundo nivel de análisis gira en torno a la producción generada por las diferentes disciplinas científicas pioneras en el análisis de la competitividad.

1ER. NIVEL: LAS ESCUELAS O CORRIENTES ACADÉMICAS

Escuela conductista

- EE.UU. aparece como principal representante en la aplicación del modelo conductista.
- La metodología del análisis conductista busca identificar los atributos de los trabajadores con éxito a través de la investigación educativa.
- El desempeño efectivo se constituye en el elemento central de la competencia.
- La competencia se define como las características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto.
- Se desarrollan normas orientadas a resultados: normas blandas.
- Sistema educativo/formativo basado en un proceso educacional que busca el desarrollo de la competencia.
- Numerosos estudios en diversos países han producido más de 186 modelos genéricos de competencias basados en el análisis

- conductista.
- Definición de competencia excesivamente amplia.
 - Los modelos construidos están relacionados con el éxito en el pasado, y poco apropiados para organizaciones que operan en base a cambios rápidos y permanentes.

Escuela funcional

- El caso más representativo de aplicación de un modelo funcionalista es el sistema de cualificaciones nacionales del Reino Unido.
- Otros países con modelos de base funcionalista son Australia y Canadá, si bien plantean una orientación modificada que integre los atributos de la persona con el desempeño.
- El modelo funcional analiza las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras.
- Se buscan aquellos elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la obtención de un resultado o la solución de un problema.
- Cuanto más diversas sean las circunstancias que pueden confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por los trabajadores, los resultados del análisis proporcionarán un mayor conocimiento de la función.
- Se describen productos y no procesos: lo importante son los resultados, no cómo se hacen las cosas.
- Se desarrollan normas basadas en resultados: normas duras.
- Se toma como punto de partida el objetivo principal de la organización, y se van identificando progresivamente subfunciones en base a la relación problema-solución, hasta el nivel de detalle requerido.
- Es un método de aproximación sistemática que asegura que

no se pierdan de vista los objetivos de las actividades.

- Sistema educativo/formativo orientado al rendimiento real en el trabajo.
- El análisis funcional solamente verifica qué se ha logrado pero no cómo lo hicieron, circunstancia que dificulta la conexión con los procesos formativos.

Escuela constructivista

- El modelo constructivista es observado principalmente en Francia.
- En este país el reconocimiento de la formación en el lugar de trabajo contribuyó a la creación de los bachilleratos profesionales, que convierten la formación en el trabajo en obligatoria e introducen una verificación progresiva del conocimiento adquirido, sin otorgar tanta importancia a los exámenes.
- El modelo constructivista desarrolla las competencias por procesos de aprendizaje ante disfunciones e incluye a la población menos competente.
- Se diseña un sistema formativo que para que resulte efectivo requiere de la participación de todos los actores: tutores, gerencia y trabajadores.
- La formación individual se encuadra dentro de una formación colectiva.
- La identificación de las competencias comienza por señalar y analizar las disfunciones propias de cada organización.
- La definición de la competencia y de su norma se produce al final del proceso, a partir de los resultados del aprendizaje: normas contextuales.
- El sistema educativo/formativo plantea una estrategia de alternancia en planta: combinación de formación teórica con formación práctica. (CIDEA, 2004, pp. 22-23)

Todo este mosaico teórico-conceptual que han generado estas tres escuelas sumamente heterogéneo, ha logrado avanzar y progresar al consensar y establecer acuerdos para entender y analizar el fenómeno generado por las competencias, que le den un sustento al interior de las escuelas y corrientes teóricas, algunos de estos acuerdos son:

En primer lugar, posibilitar el dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales, que son difícilmente catalogables si se utilizan las clasificaciones más tradicionales;

En segundo lugar, la competencia no es un ente independiente, está ligada al desempeño profesional. La competencia no existe en sí misma, independientemente de una actividad, de un problema a resolver, es decir, del uso que de la misma se hace.

En tercer lugar, la competencia se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta, lo que por otra parte plantea el problema de su transversalidad, su transferibilidad.

Por último, la competencia integra diferentes tipos de capacidades. No se trata de una suma de capacidades sino de capacidades estructuradas y construidas que constituyen un capital de recursos disponibles que se combinan entre sí, permitiendo la actividad-desempeño profesional y la consecución del rendimiento/resultados esperados.

2º. NIVEL: INTERDISCIPLINARIO

Un segundo nivel de análisis gira en torno a la producción generada por las diferentes disciplinas científicas pioneras en el análisis de la competitividad, dentro de las cuales podemos mencionar la Lingüística, la Psicología Cognitiva, la Psicología Conductista, la Psicolingüística, La Organización Industrial, y donde teóricos como CHOMSKY, HYMES, MICHAEL PORTER, VARGAS, PERKINS, GARDNER y STERNBERG, desde su espacio académico y científico, han coadyuvado en el estudio y análisis de la competitividad.

Aunque algunos autores, como MIHOVILOVIC, DASLAV, señalan que el concepto competitividad apareció por vez primera en Estados Unidos a mediados de los años 50s (MIHOVILOVIC, 2009), podemos afirmar que dicho concepto aparece inicialmente en los años 70, con el fin de apoyar

la idea de que ni el currículum educativo de las personas, ni los resultados de los tests de aptitud y de inteligencia, ni la adaptación eficaz a los problemas de la vida diaria predicen el éxito profesional.

Durante los años 80 la terminología de Competencia Profesional se amplió, aunque de un modo confuso que remite de forma indiferenciada, a nociones múltiples y diversas como tarea, capacidad, aptitud, conocimiento o actitudes. Es en los años 90 cuando la noción de Competencia Profesional comienza a ganar terreno de forma generalizada permeando las actividades tanto laborales como educativas y jugando un papel esencial en la orientación de toda una serie de iniciativas y procesos de cambio estratégicos que durante las últimas dos décadas han venido introduciendo y poniendo en práctica las naciones desarrolladas y en vías de desarrollo.

Dicho concepto aparece por primera vez con un evidente interés académico y científico a partir de los estudios lingüísticos que realizó CHOMSKY paralelamente a la estructuración de la teoría de la gramática generativa transformacional que se produce en los años sesenta. CHOMSKY propuso el concepto de competencia lingüística definiéndola como “una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo, existiendo entonces una diferencia sustancial entre competencia y desempeño.

CHOMSKY señala que es gracias al proceso de crecimiento y socialización que se interioriza el mundo que nos rodea, a lo cual denomina Representación interna de la realidad. Este tipo de representación va a depender del contexto familiar, social, cultural y educativo. De esta manera el individuo actúa en el mundo social proyectando lo que ha interiorizado. Los sujetos se desempeñan de acuerdo con una identidad propia al solucionar los problemas o al interactuar con otros sujetos. De esta manera se vuelve más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación en el contexto en el que está inmerso.

En general se considera que el término competencias ingresa al campo educativo desde dos vertientes diferentes. Las teorías de la comunicación a partir de los estudios de lingüística y uso de la lengua realizados en 1965 por NOAM CHOMSKY; quién propone “una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que

desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos; y la performance, la actuación, la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua”. (citado por MENDOZA, J.L., *www.SlideShare.net*).

La segunda postura de este interés académico y científico lo aporta HYMES a través de la Psicolingüística. HYMES introduce una nueva definición del concepto competencia. Se trata de la competencia comunicativa en donde desaparece la oposición competencia/desempeño al centrarse la competencia en la actuación comunicativa de acuerdo con las demandas que impone la situación.

Por el mismo periodo en que surge la propuesta de CHOMSKY sobre el concepto de competencia lingüística, al interior de la Psicología Conductista se empieza a dar la aplicación del conductismo a situaciones laborales, lo cual trajo consigo que se empezara a hablar también de competencias. El interés de la psicología conductista hacia la actitud y conducta del trabajador en las organizaciones empresariales trae consigo el surgimiento de un segundo enfoque de las competencias. Es desde este interés que surge el concepto “comportamientos efectivos” y el de “competencias clave” en el marco de las organizaciones empresariales (VARGAS, 2004).

Con la aportación de la Psicología Conductista ahora las competencias no solo se estudian como “estructuras internas” sino que se empiezan a estudiar como “desempeños especiales” de los trabajadores que le brindan ventajas a una empresa. Este modelo conductual sobre las competencias se mantiene vigente en la actualidad no solo en las empresas sino en las mismas Instituciones de Educación Superior dirigidos con el fin de formar los recursos humanos que demanda el mercado de trabajo con el tipo de características que se requieren para lograr la permanencia y crecimiento de las empresas, en un marco de competitividad nacional e internacional cada vez más intenso.

Otro campo disciplinar trascendental para el desarrollo de la competitividad es el de la Psicología Cognitiva, desde donde se ha dado una variada e importante producción teórica con aportes esenciales dentro de los que destaca “el desempeño comprensivo”, este aporte es esencial en el estudio de las competencias, pues la comprensión debe ser un

aspecto transversal a toda actuación con idoneidad (PERKINS (1999); “las inteligencias múltiples” son otro aporte a las competencias, que nos permiten comprender los diferentes modos de procesar la información que tienen los seres humanos, así como los diferentes modos de resolver los problemas, (GARDNER, 1997) y “la inteligencia práctica”, la cual consiste en la capacidad para abordar las diferentes situaciones cotidianas acorde con las demandas y el contexto (STERNBERG, 1977).

Por último podemos hablar de una aportación que se hace desde la *Harvard Business School* con la publicación del texto *Estrategias Competitivas* de MICHAEL PORTER en 1980. En dicho texto el autor desarrolla el primer antecedente sobre competitividad basado en “la idea de formulación de políticas como proyecto (...) y (...) la necesidad de políticas genéricas, aplicadas a cada organización, es decir, combinó la política como proyecto con la visión de la planeación, a lo que le agregó su personal conocimiento de la organización industrial. (PORTER, 2005, pp. 80)

CARACTERIZACIÓN DEL UNIVERSO DE TRABAJO

Con la finalidad de iniciar un análisis de la problemática social que presenta nuestro objeto de estudio, hemos tratado de edificar puentes que nos permitan acceder a esta y de esta manera establecer un primer acercamiento a ella. Dicho acercamiento lo pensamos realizar a partir de la caracterización cuantitativa de nuestro objeto de estudio.

Nuestro objeto de estudio está conformado por 40 docentes de los cuales 2 no serán considerados en este momento pues corresponden a dos docentes que fueron sancionados institucionalmente, por sus actos para con el alumnado y fueron dados de baja. Hasta el momento sus plazas no han sido cubiertas por lo que en nuestro análisis cuantitativo aparecerán como dados de baja.

DATOS GENERALES

1. Género

Por lo que se refiere a la variable vinculada con el Género, el análisis nos muestra que la plantilla docente conformada por 38 docentes en

activo, 10 de ellos, es decir el 25% del total son mujeres, mientras que los 28 docentes restantes son hombres, conformando el 70% restante. (ver tabla 1)

Tabla 1
Personal académico por género

ITZO	GÉNERO		
	Femenino	Masculino	baja
	10 = 25%	28= 70%	2 = 5%

Fuente: Información Directa

2. Edad

La edad de la plantilla docente oscila entre los 26 y los 56 años de edad, siendo la edad promedio de la misma los 41 años de edad. De acuerdo a los rangos de edad establecidos, el 60% de la población docente se localiza en los rangos de 46 a 50 años con 10 docentes, esto es el 25% del total de la plantilla docente; le sigue el rango que va de 31 a 35 años en donde coinciden con dicha edad 8 docentes, y finalmente en el rango de edad que va de los 51 a los 55 años de edad se ubican 6 docentes, correspondientes al 15% del total del universo de trabajo.

El resto de la plantilla docente se ubica en los siguientes rangos de edad: en los rangos de edad que van de los 41 a los 45 años se ubican 5 docentes que corresponden al 12.5% del total; mientras que en el rango de edad que va de los 36 a los 40 años de edad se ubican solo 3 docentes, correspondientes al 7.5% de la población total; finalmente en el rango de edad que va de los 26 a los 30 años de edad localizamos a dos docentes, que corresponden al 5% del total de la plantilla docente. (ver tabla 2)

Tabla 2
Personal docente por edades

26 a 30 años	31 a 35 años	36 a 40 años	41 a 45 años	46 a 50 años	51 a 55 años	56 o más años	baja	total
2 = 5%	8 = 20%	4 = 10%	5 = 12.5%	10 = 25%	6 = 15%	3 = 7.5%	2 = 5%	40

Fuente: Información Directa

3. Estado Civil

Por lo que respecta al estado civil que guarda la plantilla docente, ésta manifestó que el 70% del total de la plantilla docente, esto es 28 docentes, se encuentran casados, mientras que 9 docentes, correspondientes al 22.5% de la plantilla docente, manifestaron estar actualmente divorciados; del total de docentes que laboran en la institución solo uno declaro encontrarse viudo. (ver tabla 3)

Tabla 3
Personal académico por estado civil

ITZO	ESTADO CIVIL						baja	Total
	Soltero	Casado	Divorciado	Viudo	Unión Libre	Otra		
		28 = 70 %	9 = 22.5%	1 = 2.5%			2 = 5%	40

Fuente: Información Directa

4. Religión

De acuerdo a la variable religión, los docentes de esta institución 32 docentes, es decir el 80% del total de la plantilla docente, manifestaron

ser en su mayoría católicos, mientras que 4 de ellos, correspondientes al 10% del total, se declararon a favor de la religión cristiana y los dos restantes no especificaron su religión. (ver tabla 4)

Tabla 4
Personal académico por tipo de religión

ITZO	Religión				Total
	Católica	Cristiana	Otra	baja	
	32= 80%	4=10%	2= 5%	2=5%	40

Fuente: Información Directa

5. Lugar de origen

Por lo que respecta a la composición de la plantilla docente de acuerdo a su lugar de origen, ésta se divide en el personal que proviene de otros estados de la república y los oriundos del estado de Tabasco.

El personal docente que proviene de fuera de la entidad está integrado por 17 docentes, correspondientes al 42.5 % del total de la plantilla docente. De éstos 6, esto es 15% del total, provienen del estado de Veracruz, 3 docentes, es decir el 7.5% del total provienen del estado de Oaxaca; 2, es decir el 5% del total, provienen del estado de Coahuila; con 1 docente, correspondiente al 2.5% del total, están los estados de Yucatán, Guerrero, Campeche, Zacatecas y San Luis Potosí.

Por lo que respecta a la población docente que conforma nuestro universo de trabajo, 21 docentes, es decir el 52.5% del total, manifestaron tener como lugar de origen a Tabasco. De ellos destaca el municipio del Centro con 10 docentes, correspondientes al 25% del total, mientras que 3 docentes, correspondientes al 7.5% de la población total, manifestaron ser oriundos del municipio de Macuspana; entre los municipios

de Jalpa de Méndez, Nacajuca y Cárdenas aportaron 6 docentes, dos por municipio, correspondientes al 5% del total; de Cunduacán y Comalcalco provienen dos docentes, uno por municipio.(ver tabla 5)

Tabla 5
Personal académico por lugar de origen

Ver.	Coah	Oax.	Chih	Yuc.	Guer	Zacatecas	Camp	S.L.P	Tabasco							baja	total
									Centro	Macusp	Jalpa de M.	Nacaj	Card.	Cund	Comal.		
6 = 15%	2 = 5%	3 = 7.5%	1 = 2.5%	1 = 7.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	10 = 25%	3 = 7.5%	2 = 5%	2 = 5%	2 = 5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	2 = 5%	40
17 = 42.5%									21 = 52.5%							2 = 5%	40

FUENTE: Información Directa

6. Formación profesional y superación académica

Estudios profesionales realizados

De acuerdo al estudio realizado encontramos una plantilla docente con diferente tipo de estudios realizados, los cuales se dividen en Licenciatura, Maestría y Doctorado. Los 38 docentes encuestados manifestaron haber realizado un tipo de estudios de Licenciatura, los cuales los podemos dividir en tres tipos: Agropecuarios, Industriales y de Licenciatura. (ver tabla 6, página siguiente).

Tabla 6
Personal docente por tipo de estudios realizados

INSTITUCION	TIPO DE ESTUDIOS		No DOCENTES	TOTAL
ITZO	Licenciatura	Agropecuarias	23	38
		Industriales	8	
		Licenciaturas	7	
	Posgrado	Maestría	15	15
		Doctorado	2	2

Fuente Información Directa

La plantilla docente manifiesta una predominancia por la realización de estudios de Licenciatura de tipo Agropecuaria, pues 23 docentes, esto es 57.5% del total de los docentes, declararon haber realizado una Licenciatura de este tipo.

De estas 23 profesiones realizadas en el sector agropecuario, poco más del 50% de los docentes, esto es 12 de ellos, realizaron sus estudios como Ingeniero Agrónomo; de los 11 docentes restantes, 3 de ellos manifestó que realizó su carrera como Ingeniero Zootecnista; 2 como Ingeniero Pecuario. Por lo que respecta a las Licenciaturas en Entomología, Manejo de Agroecosistemas, Desarrollo Rural, Agropecuario, Médico Veterinario Zootecnista y Biología, solo un docente por cada una de ellas la realizaron.

En el campo de las Ingenierías Industriales se ubican 8 docentes, de los cuales 2 de ellos, esto es el 5% del total, realizaron estudios de Ingeniería en Informática y 2 más en Ingeniería Civil; por lo que respecta a los estudios de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Alimentos e Ingeniería Química, encontramos a un docente por carrera.

Los 7 docentes restantes manifestaron haber realizado estudios en diferentes Licenciaturas. Dentro éstas se mencionan a la licenciatura en Arquitectura, Sistemas Computacionales, Orientación Vocacional, Comunicación, Contaduría Pública y Administración. De estos 7 docentes, dos de ellos manifestaron haber realizado estudios de licenciatura en Sistemas Computacionales, el resto se distribuye de un docente por licenciatura. (Ver tabla 7).

Tabla 7
Personal académico por tipo de formación profesional

FORMACION PROFESIONAL DOCENTE																						
AGROPECUARIAS								INGENIERÍAS INDUSTRIALES				LICENCIATURAS										
Agrónomo	Zootecnista	Pecuario	Entomólogo	Manejo de Agroecosist.	Des. Rural	Agropecuario	MVZ	Biología	Eléctrico	Informática	Industrial	Alimentos	Civil	Químico	Arquitectura	Sist. Computacionales	Orient. Voc.	Comunicación	CP	Admón	baja	Total
12 = 30%	3 = 7.5%	2 = 5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	2 = 5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	2 = 5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	2 = 5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	1 = 2.5%	2 = 5%	40	
23 profesiones agropecuarias = 57.5%								8 profesiones de las ingenierías industriales = 20 %				7 profesiones de diferentes licenciaturas = 17.5%				5%						

FUENTE: Información Directa

Del total de docentes que conforman la planta docente de la Institución, 32 de ellos, es decir el 80% del total, realizaron sus estudios en tres entidades federativas: el 24 de ellos, es decir el 60% de la planta docente, realizó sus estudios profesionales en Tabasco, de los cuales 9 docentes, es decir el 22.5% del subtotal, provienen de la UJAT mientras 8 docentes, es decir el 20% del total, señalaron que realizaron sus estudios en el ITA No. 28; de estos 24 docentes 3, es decir el 7,5% de la planta docente, provienen del tecnológico de Villahermosa, y del CSAT y del Tecnológico de Macuspana provienen dos por Institución.

Por lo que respecta a los docentes que realizaron sus estudios profesionales fuera de la entidad, destacan los estados de Oaxaca y Guanajuato con 4 docentes respectivamente por entidad, correspondientes

al 10% del total por entidad. Por lo respecta a los 6 docentes restantes, correspondientes al 15% de la planta docente, 2 manifestaron que realizaron sus estudios en la Universidad de Chapingo en Texcoco, Estado de México y el resto los realizó en la Univ. Antonio Narro, de Coahuila, en el Tecnológico de Úrsulo Galván, en Veracruz, en el Tecnológico de Campeche y en el tecnológico de Tlaxcala. (ver tabla 8)

Tabla 8
Institución donde realizo estudios de licenciatura

Otras Entidades					Oaxaca				Guanajuato			Tabasco						
U. Antonio Narro	U. Chapingo	Tec. Ursulo Galván Ver.	Tec. Campeche	Tec. Tlaxcala	UABJO	ITA Oax	ITA 23, Nazareno Oaxaca	Tec. Tuxtepec. Oax.	Guanajuato	Tec. Roque, Celaya	Tec. Celaya	UJAT	CSAT	Tec. Villa.	ITA No. 28	Tec. Mac. Tab.	baja	total
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	9	2	3	8	2	2	40
Otras entidades 6 = 15%					Oaxaca 4 = 10%				4 = 10%			24 = 60%					5%	

Fuente: Información Directa

a) Estudios de posgrado realizados

Del total de docentes que conforman la totalidad del personal docente solo 18 de ellos, esto es el 45% del total, han realizado estudios de posgrado. De ellos solo 2 docentes, es decir el 5% de la plantilla docente, han realizado y concluido estudios de Doctorado. Por lo que respecta a los estudios de Maestría, éstos los han realizado 15 de los docentes, que representan el 37.5% del total de docentes.

Por lo que se refiere a los docentes que realizaron estudios de Doctorado, uno de ellos lo realizó en Biotecnología en el Instituto Tecnológico de Mérida, Yucatán; mientras que el otro fue realizado en Suelos en el Colegio de Postgraduados en Texcoco, Edo. de México. Ambos

manifestaron estar titulados pero no nos proporcionaron la fecha de su titulación.

Por otro lado, dichos docentes manifestaron haber realizado otro tipo de estudios en su modalidad de Postdoctorado, uno en el Colegio de Postgraduados, campus Cárdenas, Tabasco y el otro lo realizó en el Colegio de la Frontera Sur, campus Villahermosa, Tab. (ver tabla 9)

Por lo que respecta a los estudios de Maestría realizados por los docentes de esta Institución, 4 de ellos, esto es el 10% del total, manifestaron haberlos realizado en el Colegio de Postgraduados ubicado en Montecillos, Texcoco, Estado de México en Ingeniería Genética, Producción Pecuaria, Ferti-irrigación y Fruticultura; 2 docentes, correspondiente al 5% del total, manifestaron haber realizado sus estudios en la UJAT, en Hidráulica y en Administración; 2 docentes realizaron sus estudios de Maestría en Educación en el Instituto Universitario de Villahermosa; 1 docente realizó sus estudios de Postgrado en Edafología en el Colegio de Postgraduados de Cárdenas, Tabasco; Otro docente señaló que sus estudios de maestría los realizó en la Universidad Tec-Milenio de Tabasco; Un docente se especializó en el área Forestal en el Instituto Tecnológico EF, en el Salto, Durango, mientras que otro docente se especializó en Horticultura en el Instituto Tecnológico Agropecuario No. 1, ubicado en Conkal, Yucatán; otro docente manifestó haber realizado sus estudios de maestría en el Instituto Tecnológico Agropecuario No. 23, ubicado en nazareno, Xoxocotlán, Oaxaca; finalmente otro docente se especializó en Psicología en una Institución Privada, de la cual no quiso dar su nombre. (ver tabla 9)

Del total de docentes con estudios de Maestría 11 de ellos manifestó haber concluido dichos estudios y estar debidamente titulados. De estos docentes vale la pena destacar dos cuestiones: por un lado la condición adquirida por un docente por las dos certificaciones adquiridas: la primera adquirida en Ingles, en Cambridge, Inglaterra y la segunda Certificación adquirida para formar técnicos agropecuarios. INCA RURAL; por otro lado es de destacar la declaración que hace uno de estos docentes donde señala dedicarse a la actividad del comercio. (ver tabla 9, página siguiente)

Tabla 9
Personal docente por estudios de posgrado realizados

NIVEL DE POSGRADO	No	NOMBRE	INSTITUCIÓN QUE LO IMPARTE	Fecha Titulación		OTROS ESTUDIOS REALIZADOS
				Titulación	Pasante	
Doctorado	2	Biología	I.T. Mérida y Univ Colima	-----		Posdoctorado, CP. Campus Cárdenas, Tabasco.
		Suelos	C.P. Texcoco	-----		Posdoctorado, Colegio de la Frontera Sur, Campus Villahermosa, Tab.
Maestría	14	Edafología	C.P. Cárdenas	2011		
		Administración de Negocios	U. Tec-Milenio, Tab.	2005		
		Ingeniería Genética	C.P. Texcoco	1996		
		Producción Pecuaria	C.P. Montecillos, Texcoco, Edo. de Mex.	2005		Certificado en inglés, Cambridge, Inglaterra Certificado para formar técnicos agropecuarios. INCA RURAL.
		Horticultura	ITA No. 1, Conkal, Yuc.	2000		
		Fert-irrigación	C.P. Montecillos, Texcoco, Edo. de Mex.	2005		
		Forestal	ITEF, El Salto, Durango,		si	
		Educación	I.U. Villahermosa	2010		
		Educación	I.U. Villahermosa		si	
		Hidráulica	UJAT	2000		
		Productividad Pecuaria	ITA No. 23, Nazareno, Xoxocotlán, Oax.		si	Comerciante
		Administración	UJAT	2000		
		Fruticultura	C.P. Montecillos, Texcoco, Edo. de Mex.	2011		
Psicología	Institución privada	2011				
Total	Doctorado: 16 = 40%, titulados 2			11	3	
	Maestría: 14 = 35%, titulados 11, pasantes 3					
	Sin Postgrado: 10 = 25%					
	Total: 40 = 100%					

Fuente: Información Directa

CONCLUSIÓN:

La presente caracterización de nuestro universo de trabajo nos permitió establecer un primer acercamiento a la problemática que presenta nuestro objeto de estudio relacionada con las conductas y comportamientos que expresan los docentes hacia el nuevo modelo educativo por “Competencias Profesionales” implementado en los programas nuevos, a partir del cuarto semestre, en las carreras que oferta la Institución (Ingeniería en Agronomía, Ingeniería Forestal Ingeniería en Desarrollo Comunitario e Ingeniería en Sistemas Computacionales), mediante el programa institucional de competencias profesionales.

Los indicadores que arroja el estudio socioeconómico aplicado al personal docente de esta Institución, en base a una serie de variables dentro de las cuales destacan: Género, Edad, Estado Civil, Antigüedad en el Sistema Educativo Religión, Lugar de origen, Formación Profesional y Superación Académica, son una expresión de las condiciones objetivas, materiales de las condiciones objetivas, materiales, socioeconómicas, políticas y culturales inherentes al quehacer docente. Son parte del proceso de cosificación de las condiciones y características que adquieren los sistemas concretos y las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales en que se interactúa cotidianamente el docente.

Para Denzin y Lincon (1995), (citado por Pérez Gómez (1998), no existe ninguna mirada objetiva ni neutral ni en el observador ni en los individuos observados, sino que todas las percepciones y representaciones se encuentran inevitablemente contaminadas por el filtro del lenguaje, del género, de la clase social, de la raza, en definitiva por la posición social que cada uno ocupa en su mundo cercano de relaciones y en la estructura social de la comunidad.

De acuerdo a lo anterior y para los fines específicos de este trabajo, la importancia que adquieren esta cosificación de las condiciones objetivas, no radica en el hecho de considerarlas como determinantes directos o mecánicos del individuo, ni mucho menos como cualidades esenciales determinantes por sí mismas de las conductas y comportamientos que los docentes expresan para con el programa de competencias profesionales.

Su importancia radicaría, entonces, en que esta cosificación de las condiciones objetivas, materiales que conforman el espacio concreto de interacción sociocultural del docente, nos permite conocer el grado de importancia y significación que adquieren para el docente y acceder al espacio concreto posicional y situacional desde donde establece sus interacciones más cercanas con la familia, con los amigos, con la Institución, con los compañeros docentes afines a sus intereses en el ámbito profesional, cultural, académico, etc., que determinan su percepción y representación de “su mundo cercano de relaciones y en la estructura social de la comunidad”.

Ello nos permite incursionar en su ámbito cualitativo.

BIBLIOGRAFÍA:

ALCÁNTARA SANTUARIO, ARMANDO, “Dimensiones de la Calidad en la Educación Superior”, *Reencuentro*, diciembre No. 050, UAM-Xochimilco, D.F., México 2007, pp. 21-27.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), “Consolidación y Avance de la Educación Superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta”. ANUIES, México, 2006.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), “La Educación Superior en el Siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo”. ANUIES, México, marzo del 2000.

CEPAL (2008): “La transformación productiva 20 años después. Viejos problemas, nuevas oportunidades”. CEPAL, LC/G.2367 (SES.32/3), Sgo de Chile.

CEPAL (2004): “Desarrollo productivo en economías abiertas”. CEPAL, LC/G.2234 (SES.30.3), junio, Santiago de Chile.

LALL, S., ALBALADEJO, M. y MESQUITA, M. (2005): “La competitividad industrial de América Latina y el desafío de la globalización”. INTAL-BID, Iniciativa especial de Comercio e Integración, Documento de divulgación IECI-05, junio, Buenos Aires.

“Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México”, *Observatorio Ciudadano de la Educación*, julio 2001. (www.observatorio.org/)

MENDOZA, F.J., “Educación por Competencias en México”, *www.SlideShare.net*.

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS, “Calidad de la Educación Superior en México”. Diagnóstico y Alternativas de Solución”, en AXEL DIDRIKSSON, (coord.) *Prospectiva de la Educación Superior*, CISU-UNAM, México. 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A.I., *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*, Ed Morata, Madrid, 1998.

Perspectivas OCDE: *México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*, OCDE, mayo 2010.

PORTER, LUIS, *La Universidad de Papel: Ensayos sobre la Educación Superior en México*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, Primera edición, 2003, Ciudad Universitaria, México, D.F.

PORTER, LUIS, *La Planeación Posible, Elementos para desarrollar la “capacidad de proyecto”*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, Primera edición, 2006, Ciudad Universitaria, México, D.F.

SÁNCHEZ CERÓN, MANUEL, “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las Tendencias Educativas Recientes en algunos Países Latinoamericanos”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (CEE), Año/Vol. XXI, No. 004, Centro de Estudios Educativos, D.F., México, 2001, pp. 55-97.

UNESCO, “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S XXI”, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en Noviembre de 1998, *Perfiles Educativos*, vol. XX, números 79-80, 1999, pp. 126-148.

UNESCO, “Educación para Todos, El Imperativo de la Calidad, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005”, UNESCO, 2005.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL CONOCIMIENTO Y ACTITUDES DE PROFESORES DE SECUNDARIA SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO

MARÍA ELENA MACÍAS VALADEZ TREVIÑO

INTRODUCCIÓN

Se presentan los resultados de un estudio de representaciones sociales referente al cambio climático ya que este problema no ha sido suficientemente estudiado desde el punto de vista psico-social. Este problema ambiental ha sido provocado por nuestro actual estilo de vida y está vinculado al limitado conocimiento ambiental del mismo. El objetivo es detectar el conocimiento y las actitudes de prácticas cotidianas de una población de profesores de secundaria que estudian la Licenciatura en Educación Media en diferentes especialidades en el Centro de Actualización del Magisterio de Tabasco para atender los vacíos de información. Se establecieron las interrogantes: ¿Qué tanto conocen del cambio climático?, ¿Qué vulnerabilidades y adaptaciones identifican?, y ¿Cómo son sus actitudes de acuerdo a su estilo de vida? Se encontró que el 50% de los profesores mostró tener un conocimiento adecuado sobre el cambio climático y el 57% pudo identificar riesgos y vulnerabilidad. Se realizó una prueba de hipótesis (*t-student*) concluyéndose que el grupo de docentes no tiene el conocimiento suficiente sobre el cambio climático, aunque sí identifican los riesgos ambientales.

PROBLEMA

El clima siempre ha variado, el problema del cambio climático es que en el último siglo y en particular en los últimos 30 años, el ritmo de sus variaciones se ha acelerado de manera anómala, al grado que ya afecta la vida de los seres humanos así como de la vida del planeta. La velocidad del cambio se debe al aumento de la concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera que no tiene parangón en la historia del planeta y que proviene de las actividades humanas. Ese calentamiento global podría derivar en un enfriamiento repentino de consecuencias impredecibles (CHIVELET, 2001; AGUILAR, 2003).

Esta situación plantea una interrogante: ¿qué nos amenaza, y a ¿quiénes les impacta? Las tres principales amenazas son: 1) lluvias extremas que traen consigo serias inundaciones. Esto se explica porque al quedar atrapados mayor número de rayos del sol han aumentado la temperatura de los océanos provocando mayor evaporación y por consiguiente precipitaciones más severas. Por su parte, los huracanes al encontrar aguas más cálidas provocan también lluvias más intensas que complican más la situación, 2) incendios, sequía y escasez de agua por falta de lluvia afectan al campo y a la vida urbana y 3) la elevación del nivel del mar por los polos que se descongelan que provocan que más agua dulce entre al mar con las consecuente inundaciones y alteraciones como por ejemplo, la salinización de los pantanos. Si llegara a subir el nivel del mar 6 m desaparecerían ciudades como Amsterdam y Velsen en Holanda, San Francisco y Miami en Estados Unidos, Beijín y Shanghái en China, Calcuta y Bangladesh en la India y en México, zonas de los estados del Golfo: Tamaulipas, Veracruz, Tabasco y Campeche serían inhabitables.

Estas amenazas impactan de manera directa a los tres sectores económicos. A las actividades de extracción directa de bienes de la naturaleza del primario, como la ganadería, la silvicultura (cultivo y explotación de los bosques) y la pesca; a las actividades que implican transformación de alimentos y materias primas del secundario y a los servicios a la sociedad del terciario que abarca desde la tienda de la esquina, los transportes y las comunicaciones, los seguros y el turismo, hasta la actividad financiera como la banca y la bolsa de valores.

En consecuencia, en 2005 entró en vigor el Protocolo de Kyoto, una iniciativa surgida en 1997 para frenar el efecto invernadero en el planeta. Con este acuerdo, de 141 naciones y cerca de 30 países desarrollados, entre ellos países pertenecientes a la Unión Europea, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Rusia, aceptaron el compromiso para reducir sus emisiones de esos gases tóxicos de 2008 a 2012 en 5.2 % respecto de los que generaban en el año de 1990 (DÍAZ-BAUTISTA, 2008).

Por su parte, México estableció, en abril de 1997, la Comisión Intersecretarial para el Cambio Climático, bajo la coordinación de la SEMARNAP (Medio Ambiente y Recursos Naturales) que preside y coordina; Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; Comunicaciones y Transportes; Desarrollo Social; Economía; Energía; y Relaciones Exteriores). Entre sus objetivos tiene informar a la población e invitarlos a participar en los esfuerzos nacionales por combatir el cambio climático (SEMARNAT, 2009a). Un año más tarde, en 1998, junto con 106 naciones en vías de desarrollo se comprometió a informar ante la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático, sus niveles de polución y acciones para disminuirlos (DÍAZ-BAUTISTA, 2008).

Desafortunadamente, en México existe una fuerte presión sobre la biodiversidad. La principal amenaza está relacionada con cambios en el uso del suelo, comúnmente debido al cambio de ecosistemas a agroecosistemas. La segunda es la sobreexplotación, o sea, la extracción de individuos a una tasa mayor que la que puede recuperarse: la tercera, la contaminación química que ocasiona desequilibrios ecológicos producidos por sustancias tóxicas provenientes de fuentes industriales como los óxidos de azufre, de nitrógeno, oxidantes, lluvia ácida; agroquímicos y metales pesados que afectan a los cuerpos de agua, el suelo, la atmósfera, la vida silvestre, incluyendo al hombre.

Las otras amenazas son: las sequías, las inundaciones, los incendios, los huracanes y el incremento de la población humana que traen consigo mayores demandas de bienes y servicios. La pérdida de biodiversidad tiene consecuencias, representa la reducción en la población de especies, con la consecuente pérdida de diversidad genética y el incremento de la vulnerabilidad de las especies y poblaciones a enfermedades, cacería, y cambios fortuitos en las poblaciones. La extinción

de especies es una de las consecuencias más grave de la pérdida de la biodiversidad. Aun cuando la extinción es un proceso natural a la intensa transformación del hombre sobre el medio natural, la extinción se debe a procesos antropogénicos.

Actualmente, el Gobierno de México cuenta con el Programa Especial de Cambio Climático (PECC) para atender esta problemática. Fue elaborado de manera voluntaria y con recursos propios, lo que muestra su interés para contribuir a la solución del problema del cambio climático, que reconoce como una de las mayores amenazas para el proceso de desarrollo, el bienestar humano y la integridad del capital natural. SEMARNAT (2009b) informa que el PECC es un instrumento de política transversal que compromete a las dependencias del Gobierno Federal con objetivos y metas nacionales vinculantes en mitigación y adaptación para el periodo 2009-2012. Con el PECC, se impulsará la evaluación de la vulnerabilidad, el conocimiento del desarrollo sustentable, la seguridad energética, los procesos productivos limpios, eficientes y competitivos, y la preservación de los recursos naturales. El Programa incluye un capítulo de visión de largo plazo con visión de futuro, en el que se plantean trayectorias deseables de mitigación hacia los horizontes 2020, 2030 y 2050 a través de los 105 objetivos y 294 metas para mitigar el cambio climático y adaptarse a él sin comprometer el proceso de desarrollo, e incluso con algunos beneficios económicos. Sin embargo, el programa nacional ha dejado a un lado la importancia de atender la vulnerabilidad de la población desde su perspectiva psicosocial.

La vulnerabilidad en Tabasco se agrava ya que una tercera parte de los recursos hídricos del país, un caudal medio en 900 m³/s anualmente, pasan por el Estado. GAMA et al., (2010) afirma que las principales amenazas han sido: 1) lluvias extremas con serias inundaciones, 2) incendios, sequía y escasez de agua por falta de lluvia y 3) elevación del nivel del mar, lo que se confirma con las graves inundaciones de 1980, 1999, 2007, 2008, 2009.

Esta es una problemática compleja por estar inmersa en un proceso dinámico, en algún punto intermedio entre el orden en el que nada cambia y el estado de total desorden que no está controlado por las leyes causales, sino solamente por las leyes de la probabilidad MARTÍNEZ MIGUELES (2006) afirma que el mundo no-lineal contiene mucho de lo

que es importante en la naturaleza: el mundo de las estructuras disipativas. Consecuentemente, corresponde ser estudiada como un todo, como un sistema de tipo no-lineal para ser captada desde adentro de su contexto triangulando y contrastando la información recabada.

En suma, el problema del cambio climático es una de las mayores amenazas para el proceso de desarrollo, el bienestar humano y la integridad del capital natural (SEMARNAP, 2009b) que se ha estudiado desde su perspectiva económica y ambiental, no así desde su perspectiva psicológica y social, desde el origen de las actitudes y valores individuales y de grupo (GIMÉNEZ, 1996). El problema es serio, lo podemos apreciar fácilmente en lo inmediato, pero se reflexiona poco sobre las repercusiones a mediano plazo, se confunden los diferentes niveles de responsabilidad (internacional, nacional, estatal, municipal, de colonos y familiar). En la prisa de las actividades cotidianas, se observan con indiferencia las manifestaciones de ese cambio. Asimismo, la mercadotecnia, que la sociedad postmoderna propone constantemente, nos distrae y nos hace a todos, en mayor o menor medida, adictos al consumismo y al confort.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué tanto conocen del cambio climático los profesores de secundaria que estudian su licenciatura?, ¿Qué vulnerabilidades y adaptaciones identifican?, y ¿Cómo son las actitudes y valores según su estilo de vida?

OBJETIVO GENERAL

Comprender el conocimiento y actitudes de las prácticas cotidianas de profesores de secundaria en relación al cambio climático para poder entender los vacíos de información que afectan el proceso de formación de los valores ambientales para aportar elementos que sirvan de base a un programa de educación ambiental.

REFERENTES TEÓRICOS

Muchos estudios han dado cuenta de la complejidad que caracteriza atender los problemas ambientales relacionados con el cambio climático atípico actual desde su perspectiva económica y ambiental. Sin embargo, nos hace falta aún estudiarlos con mayor profundidad desde su perspectiva psicológica y social, es decir desde el origen de las actitudes y los valores individuales y de grupo, reconociendo el hecho de que en los últimos 80 años, los avances de la ciencia y tecnología nos han llevado a una forma de vida acelerada que a su vez ha traído un enorme deterioro ambiental.

Este es un problema serio, del que se escuchamos hablar, pero que atendemos poco porque estamos desinformados, porque confundimos las responsabilidades en sus diferentes niveles: internacional, nacional, estatal, municipal, de colonos y familiar, porque en la prisa de las actividades cotidianas apreciamos más lo inmediato, sin reflexionar sobre las repercusiones a mediano plazo. Observamos con indiferencia las manifestaciones de ese cambio, estamos disfrutando el encanto de vivir en los estándares de comodidad de la sociedad postmoderna que la mercadotecnia propone constantemente y que nos hace adictos al consumismo y al confort.

El ambiente nos proporciona una gran cantidad de información perceptual que es imposible procesarla toda de inmediato. En un lugar desconocido, recibimos al mismo tiempo, imágenes, sonidos y colores del ambiente y es el mismo ambiente que también nos ayuda a orientar nuestras acciones, solamente hay que estar alertas. Holahand (2004) nos sugiere explorar, seleccionar y clasificar activamente la gran cantidad de estímulos sensoriales. Con el objeto de estudiar la percepción del ambiente, los psicólogos ambientales han propuesto poner atención a cuatro variables que nos generan cierto grado de conflicto perceptual: la novedad, la complejidad, la sorpresa y la incongruencia.

La teoría de las representaciones sociales permite indagar sobre cómo piensa, aprende, organiza y conoce su entorno el hombre, lo que está vinculado con el estudio de la interacción de la estructura cognitiva y los estímulos de su medio, es decir, de la información que el individuo recibe de su entorno social a través de representaciones. El

mundo que percibe está en gran parte organizado por conceptos debido a que en su ambiente distingue y piensa en los objetos, en lugares, y acontecimientos que conceptualiza y con esa información se comunica con sus semejantes (JODELET, 1988).

En este sentido, las representaciones sociales son una metodología para llegar a comprender la magnitud del problema ambiental que percibimos como un fenómeno natural ajeno y lejano ya que facilitan la reflexión en un doble énfasis: en la naturaleza social del pensamiento y en su importancia en la vida social, porque los individuos no construyen el conocimiento con independencia de su contexto social, sino que las relaciones entre los procesos psicológicos y sus contextos se articulan en un solo concepto como un enfoque unificado para estudiar un problema situado en el punto de interpretaciones sociales de la psicología y otras ciencias sociales, incorporando sistemas colectivos de significado como actitudes, atribuciones, creencias, opiniones, estereotipos MOÑIVAS (1994).

Estilo de vida de la sociedad postmodernista

En los últimos años se ha exacerbado el individualismo privatista, el consumo, el hedonismo desbordados han desfavorecido la justicia y libertad para cuestiones colectivas (BAUDRILLARD *et al.*, 2000). La gente en la postmodernidad se ha preocupado por vivir “aquí y ahora” pero no lo ha hecho con respecto al “por qué”. Se ha perdido lo esencial que es cómo se vive aquí y ahora pero valorando las repercusiones personales y colectivas de ese comportamiento.

En este sentido, una de las características de la actual sociedad postmoderna que han influido con un alto impacto es que está orientada hacia el consumo. Se han mercantilizado los gustos, deseos y preferencias del consumidor, que es seducido por el hedonismo del consumismo que propone el goce inmediato, un ritmo de consumo derrochador, que reproduce necesidades, deseos y valores, como si se tratase de simples mercancías.

Representaciones sociales

En este estudio las representaciones sociales se entienden como una metodología con un enfoque interdisciplinario, constructivista, que da la posibilidad de diseñar proyectos para llevarlos a cabo con procedimientos, técnicas y herramientas propias de la psicología social. Esta forma de trabajo permite reflejar y representar la red de relaciones sociales articuladas por el pensar y sentir colectivo mostrado en la complejidad de las tradiciones, creencias, saberes y valores, a través del cuestionamiento y análisis sistemático de actitudes y proceder particulares con respecto a un tema desde sus actividades cotidianas más inmediatas en la familia hasta los círculos de relación social más amplios, los niños desde su proceso de formación y los jóvenes o adultos desde su carácter ya definido.

En la década de los sesentas, Moscovici introdujo la noción de representaciones sociales como un nuevo campo de estudio de la Psicología Social Contemporánea para conocer las relaciones que tienen entre sí los sistemas ideológicos, cognitivo, tecnológico, económico y social. Aparece en un intento de superar modelos conductistas y el enfoque positivista de la Psicología (ALFONSO, 2006). MOSCOVICI (2002) propuso la teoría como una guía para la acción, para llegar a las reglas que rigen el pensamiento social identificando la visión del mundo de la gente definiendo su actuación para llegar a la dinámica de las interacciones sociales.

MEIRA (2002) afirma que las representaciones sociales son un campo netamente interdisciplinar en el que las fronteras entre saberes y disciplinas se hacen, afortunadamente, difusas; confluyen la sociología del conocimiento, desde los estudios clásicos de DURKHEIM (1895), el estructuralismo-constructivista de BOURDIEU (1992), el pos-estructuralismo de DERRIDA (1959); la psicología social, con MOSCOVICI (2002) como principal referencia; la psicología cognitiva con PIAGET (1962), VIGOSTKY (1985), la hermenéutica de HUSSERL (1928), GADAMER (1978) la etnometodología de GOFFMAN (1970) y GARFINKEL (2002).

En este sentido, las representaciones sociales permiten a los individuos y a los grupos humanos, en la medida en que son construidas, compartidas y contrastadas en procesos y contextos de interacción so-

cial, establecer una imagen más o menos coherente, lógica y estable de cómo es el mundo, de cómo lo ve uno mismo y de cómo lo ven los otros (MEIRA, 2002). Esta imagen de identidad es esencial para poder regular y coordinar las acciones colectivas en la vida social. Por eso, la vía para las representaciones sociales en la problemática de la identidad quizá sea la que parte de la idea misma de distinguibilidad. La identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible, cualquiera que ésta sea una roca, un árbol, un individuo o un grupo social (GIMÉNEZ, 1996).

A partir de los estudios anteriores, se construye una definición propia de una representación social: es una metodología con un enfoque interdisciplinario, constructivista, que nos da la posibilidad de diseñar proyectos para llevarlos a cabo con procedimientos, técnicas y herramientas propias de la psicología social. Esta forma de trabajo permite reflejar y representar la red de relaciones sociales articuladas por el pensar y sentir colectivo mostrado en la complejidad de las tradiciones, creencias, saberes y valores, a través del cuestionamiento y análisis sistemático de actitudes y procederes particulares con respecto a un tema desde sus actividades cotidianas más inmediatas en la familia hasta los círculos de relación social más amplios, los niños desde su proceso de formación y los jóvenes o adultos desde su carácter ya definido.

Estudios sobre cambio climático

A continuación, se presentan los tres trabajos encontrados sobre representaciones sociales en cuanto al cambio climático en España. El primero, con tres grupos focales de discusión (dos urbanos y uno rural), LÓPEZ (2009) estudió el discurso de la ciudadanía de ambos sexos en dos generaciones, en cuanto a la identidad, los valores y el estilo de vida del aspecto ambiental. Concluyó en que hay consenso en cuanto a la urgencia de actuar sobre el cambio climático, a la aceleración de éste como consecuencia de la acción del ser humano y a una mayor responsabilidad de los gobiernos y las empresas. Identificó los obstáculos a un cambio de actitud y comportamiento en el sistema productivo, en la sociedad de consumo, en el ritmo de vida, las comodidades y la falta de concientización, de información y de control del cumplimiento de la ley.

DE PAZ (2009) realizó una investigación sobre la percepción social del cambio climático; aproximándose al grado de conocimiento, representaciones sociales y actitudes en Valencia; pudo valorar hábitos socialmente interiorizados. Presentó un proyecto de acción pública para definir y coordinar acciones de mitigación y adaptación a ese fenómeno. Estructuró 125 disposiciones en ocho áreas de actuación para informar sobre la complejidad y relevancia del problema; la urgencia por tener conciencia y las posibilidades de cooperación para adoptar comportamientos y estilos de vida que reduzcan emisiones de gases de efecto invernadero.

El tercer estudio analizó aspectos de la percepción pública del cambio climático en España: el grado de preocupación, el conocimiento, las actitudes ante la utilización de distintas energías o las creencias ante las posibles soluciones y estrategias de adaptación al cambio climático global. OLTRA *et al.*, (2008) concluyen que la percepción y comprensión pública del cambio climático y las actitudes hacia las medidas de mitigación pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de programas políticos y acciones individuales destinadas a hacer frente al este problema.

METODOLOGÍA

Ubicación del estudio

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 72 profesores-estudiantes, elegidos aleatoriamente, del total de 89 que estudian la Licenciatura en Educación Media en diferentes especialidades: Matemáticas, Español, Inglés, Ciencias Sociales y Telesecundaria en el Centro de Actualización del Magisterio de Tabasco: Todos los profesores-estudiantes del CAM son profesores en servicio, trabajan en escuelas de educación secundaria en 15 diferentes municipios del Estado (19 de ellos afirman vivir en una zona de riesgo de inundación) y uno de ellos en un municipio del vecino estado de Chiapas (Figura 1); Por esta razón 53 de ellos, se trasladan al CAM a Villahermosa, municipio del Centro, los fines de semana a tomar la parte presencial de su plan de estudios (Figura 1).

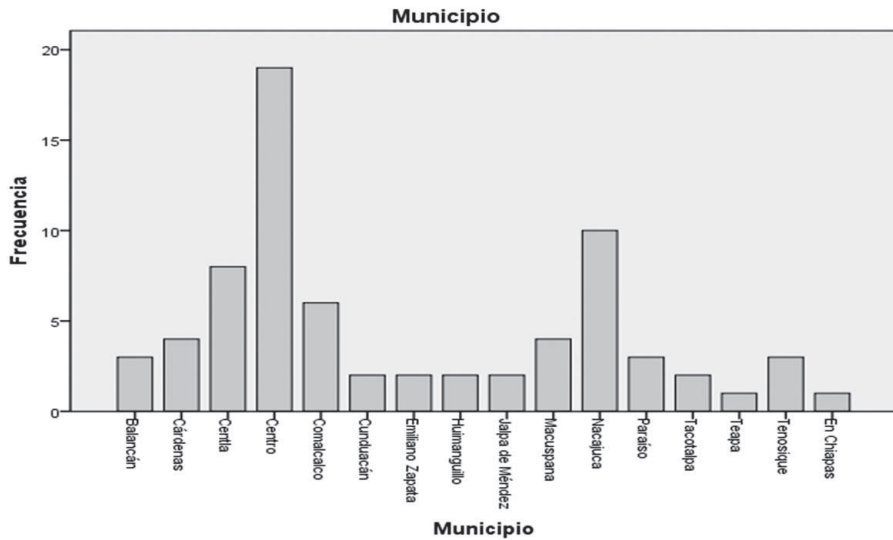


Figura 1. Municipios de donde provienen los profesores.

El tamaño de la muestra de 72 profesores-estudiantes de 89 en total, se obtuvo a través de la fórmula escrita por López Romo (1998). Para investigar las representaciones sociales y actitudes, se diseñó un estudio cuantitativo y cualitativo. Con los distintos datos obtenidos se pudo identificar, caracterizar y analizar la información.

Indicadores del problema

Se planteó un cuestionario con 85 reactivos con cuatro variables: la primera (20 reactivos), para determinar qué saben sobre el cambio climático; la segunda (22 reactivos), para identificar cómo perciben su vulnerabilidad, los riesgos y las amenazas frente a los efectos del cambio climático; la tercera (21 reactivos), para conocer sus actitudes y creencias implícitas a partir de su estilo de vida y la cuarta (22 reactivos), para saber cómo conciben su adaptación a este cambio. Se realizó una prueba piloto. Se eliminaron preguntas confusas, repetidas, o que no daban información relevante. Se mejoró la redacción de algunas preguntas confusas. Los resultados se registraron en una base de datos utilizando el software SSPS. Se organizaron los archivos de la base de datos (Figura 2).

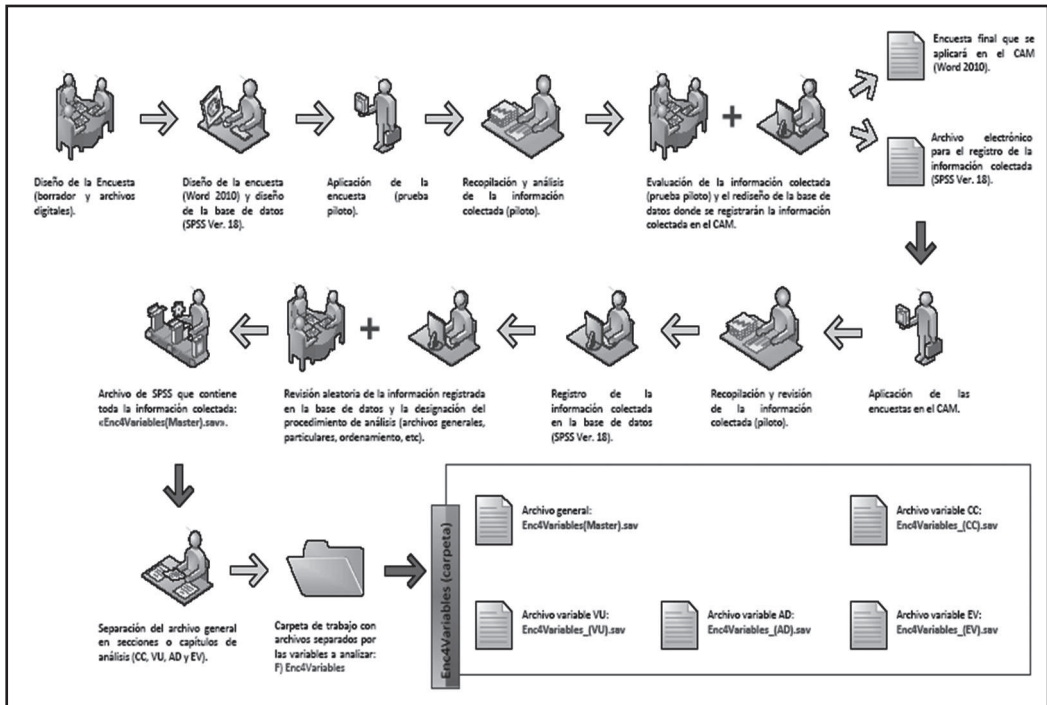


Figura 2. Diagrama de Proceso: archivos para el análisis de las encuestas.

Los reactivos tenían posibilidad de contestación afirmativa, negativa y una más para contestar “no sé” Para el análisis cuantitativo, se consideró respuesta *con conocimiento* sólo “sí”, y *conocimiento equivocado o sin conocimiento* las otras dos opciones.

Análisis de la información

Para las variables de cambio climático y vulnerabilidad, se determinó como valor aceptable de conocimiento haber contestado correctamente 16 de los 20 reactivos de cambio climático y 18 de los 22 en vulnerabilidad. Esa cantidad de reactivos es el equivalente al 80% y 82% respectivamente. Una prueba de hipótesis usando la metodología *t-student*

determinaría si los profesores tenían los conocimientos suficientes (Tabla 1). La hipótesis nula fue que los profesores tienen un conocimiento igual a 15 en el primer caso y a 17 en el segundo y como hipótesis alternativa, que su conocimiento fuera mayor a 15 y a 17.

Tabla 1. Resumen de datos estadísticos para las variables de cambio climático y vulnerabilidad.

	Media	Desviación estándar	Estadístico	¿Se rechaza la hipótesis nula?
C. Climático	15.5	2.6270	1.6150	No
Vulnerabilidad	17.4	2.5670	1.7849	Sí

Con las respuestas desde diferentes perspectivas, se logró la complementariedad y riqueza de diferentes puntos de análisis para integrar un todo coherente y lógico que pueda soportar un diagnóstico confiable (MARTÍNEZ MIGUELES, 2006) que permitió medir y contrastar las actitudes (MORENO, 2005)

Limitantes del estudio

El estudio está situado en una Institución de Educación Superior, el CAM. Por lo que los resultados no pueden ser generalizados a todas las normales, fuera de las características de estos profesores. Hacen falta otros estudios en otras normales.

RESULTADOS

A partir de la literatura revisada, se puede afirmar que no existen en México estudios en escuelas secundarias que estudien el problema ambiental desde un punto de vista psico-social que permitieran fundamentar programas ambientales escolares con visión a futuro, que incluyan la elaboración de sus propios reglamentos así como información y reflexión para tomar decisiones responsables que coadyuven a mitigar las consecuencias negativas.

En cuanto al conocimiento que los profesores-estudiantes tiene sobre el cambio climático y la vulnerabilidad que identifican, la prueba *t-student* concluye que a pesar de que 36 profesores-estudiantes tienen un conocimiento aceptable, de los cuales 19 de ellos tienen un conocimiento muy satisfactorio de 90% o más; la población de los profesores-estudiantes en general no tiene el conocimiento suficiente sobre cambio climático. En cambio, para la variable de vulnerabilidad, la prueba concluye que los profesores sí pueden identificar riesgos ambientales.

Por una parte, las respuestas indican que 70 profesores coinciden en que el cambio climático de los últimos 50 años ha sido provocado por nuestro estilo de vida y en que el calentamiento global provoca sequías, lluvias extremas, inundaciones y deshielo en los polos; 68 reconocieron que el aumento de temperatura afecta las especies animales; 64 afirman que el deshielo desencadenaría un cambio súbito en los patrones climáticos.

Por otra parte, 60 profesores no supieron que la temperatura promedio de la Tierra es de 15° (25 respuestas equivocadas y 35 respuestas “no se”); 33 no supieron que la temperatura del planeta hace 300 millones de años era muy fría; 23 profesores no reconocen el cambio climático como el problema más grave de la humanidad, y 12 que el uso de energías como la luz dañen el medio ambiente, 22 de ellos expresaron no saber qué función tienen los pantanos en la regulación atmosférica; 19 no saben si al encontrar aguas más cálidas, los huracanes provocan lluvias más intensas.

En cuanto al estilo de vida, el promedio de actitudes ambientalmente deseables es de 12 de 19. Solamente el 11% de los profesores manifiestan que se tienen actitudes personales y sociales ambientalmente

responsables. Se encontró que 53 profesores-estudiantes reconocen que el clima en Tabasco ha cambiado en Tabasco, y que ahora llueve más que antes; 70 afirman que la gente solo protesta cuando ocurren desastres naturales; 68 aseguran que la gente arroja basura al suelo cuando nadie la ve, y 61 de ellos dice que está consciente de que se venden productos nuevos sin que se hayan valorados sus efectos; 71 respuestas afirman que sus conocidos usan el automóvil diariamente, 11 afirman dejar la llave del agua abierta mientras lavan los trastes.

Finalmente, en la variable de adaptación, el 80% de los profesores manifiestan tener opciones de adaptación ambientalmente hablando. Los datos mayormente significativos son: 67 respuestas están a favor de reciclar artículos para disminuir la contaminación, 50 estarían de acuerdo en dejar ciertas comodidades por ahorrar agua; 44 reconocen el beneficio de no utilizar el automóvil. Sin embargo, 69 reconocen que es un deber conservar los recursos naturales de hoy para futuras generaciones.

DISCUSIÓN

Este estudio muestra la necesidad de actuar sobre el cambio climático desde edades tempranas. Coincide con los estudios españoles de LÓPEZ (2009) en cuanto a la urgencia de actuar sobre el cambio climático por la aceleración de éste como consecuencia de la acción del ser humano. Concuerta con DE PAZ (2009) y con OLTRA *et al.*, (2008) en cuanto a la urgencia por mejorar la comprensión pública del cambio climático; a los obstáculos a un cambio de actitud en la sociedad de consumo y la falta de concientización lo que muestra la urgencia de cooperación para adoptar estilos de vida que reduzcan emisiones de gases de efecto invernadero.

La falta de reconocimiento de causas y consecuencias del cambio climático que muestra el estudio, trae consecuencias a los tres sectores productivos debido a los resultados de las prácticas diarias en la falta de cuidado a los recursos naturales y en la aceptación de productos y servicios que provocan deterioro ambiental.

Estamos cooperando con el PECC que en la fase 2009-2012 está llevando a cabo la evaluación de la vulnerabilidad iniciando con un estudio con profesores que trabajan a nivel secundaria, ya que los resultados muestran la necesidad de que los profesores-estudiantes en servicio tengan conocimiento claro para tener bases firmes para plantear sus programas escolares de educación ambiental educándose en cuanto al cambio climático con el impacto de llegar tanto a sus hogares como a sus centros de trabajo y a los hogares de sus alumnos.

Los programas de educación ambiental impactarían en los tres sectores productivos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican que el 50% de los profesores-estudiantes conoce a satisfacción el tema. Sin embargo, esto no significa que la población en general tenga un conocimiento suficiente como parte de su formación profesional para actuar a favor del ambiente en su entorno social y profesional.

Se muestra que hay problemas de desconocimiento, de desarticulación entre la teoría – práctica que llevan a actitudes de apatía frente al grave problema del cambio climático brusco que vivimos que mucho tiene que ver con nuestro estilo de vida postmodernista.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Los resultados de este estudio confirman la necesidad sustentar un programa de educación ambiental en el CAM que permita la coordinación de su personal docente y administrativo así como con los profesores-estudiantes con el objeto de complementar su formación profesional. Esta labor permitiría llenar los vacíos de información en aspectos fundamentales del tema: vulnerabilidad, mitigación y adaptabilidad. Con información y análisis de la misma se podrán tomar decisiones responsables hacia la sociedad, su desarrollo socioeconómico y su medio ambiente, mejorando por consecuencia las actitudes y el estilo de vida, ya que la educación es la vía hacia el desarrollo del ser humano.

Se propone un primer trabajo de información y sensibilización sobre las causas y las consecuencias de la problemática ambiental con los docentes del CAM, para que de manera coordinada, se lleve a cabo un programa ambiental con los estudiantes de licenciatura, profesores de secundaria en servicio. Con la adquisición de conocimientos, habilidades mejorarán las actitudes en esta área como sería trabajar en un reglamento ambiental escolar, cuidar el agua, ahorrar energía, evitar la compra de productos contaminantes, reducir y reciclar los residuos y la elaboración de la composta a partir de los desechos orgánicos. Podrán tener el conocimiento y la reflexión necesaria para estar convencidos de proteger el ambiente, y como consecuencia, de llevar el mensaje y las nuevas prácticas con responsabilidad social a sus centros de trabajo con impacto en sus hogares.

El programa se elaboraría de acuerdo a las necesidades propias de los CAM con actividades creativas y transversales, enfatizando que las actividades impacten la vida familiar, desde todas las áreas del conocimiento de las especialidades de sus diferentes licenciaturas: Matemáticas, Español, Inglés, Ciencias Sociales y Telesecundaria.

Posteriormente, este programa podría implementarse en las secundarias donde los profesores-estudiantes del CAM laboran, promoviendo situaciones de aprendizaje significativas en los diferentes programas de estudio de sus escuelas secundarias con el objeto de que con la práctica, estas acciones se vuelvan normas de comportamiento. Si se logra la interrelación de los temas entre asignaturas a través de los métodos didácticos y el trabajo tiene un impacto que alcance sus hogares, podríamos estar cooperando al reconocimiento de las vulnerabilidades ocasionadas por el cambio climático y en el esfuerzo por mitigarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, A. (2003). *Efecto invernadero*. Video, Centro de Ciencias Atmosféricas, UNAM. México. Consultado marzo, 20, 2010. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=QD-18YqEPVM&NR=1>

ALFONSO, I. (2006). *Teoría de las representaciones sociales*. Instituto superior politécnico José Antonio Echeverría. Cuba. 17pp.

BAUDRILLARD, J., HABERMAS, J. SAID, E. et al. (2000). *La postmodernidad*. Editorial Kairós, Psicología.

CHIVELET, J.M. (2001). “Cambios climáticos: ¿abruptos o graduales? Lecciones del registro paleoclimático”. Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Sección geológica, Tomo 96, N° 3-4. Pp. 57-68

DE PAZ, J.C. (2009). “A percepción social do cambio climático na Comunidade Valenciana. AmbientalMente sustentable”, *Revista científica galego-lusófona de educación ambiental*. N°. 7, (Ejemplar dedicado a: Estratexias de comunicación e educación ambiental frente ao cambio climático). España. Pp. 69-85

DERRIDA, J. (1959). *Genesis' and 'Structure' and Phenomenology*. Gandillac, Goldmann & Piaget (eds.)

DÍAZ-BAUTISTA, ALEJANDRO. (Febrero, 2008). “Un análisis económico político para México del protocolo de Kyoto”. DELOS: Desarrollo Local Sostenible. Volumen 1 No. 1 Universidad de Málaga, España. Consultado el 20 de agosto de 2011. URL: <http://www.eumed.net/rev/delos/01/adb.htm>

DURKHEIM, ÉMILE (1895). *The Rules of Sociological Method*. 8th edition, translated by Solovay and Mueller Ed. George E. G. Catlin (1938, 1964 edition)

GADAMER, H-G. (1978). *Die Idee des Guten zwischen Plato und Aristoteles*, Heidelberg, C. Winter, 1978

GAMA-CAMPILLO, L., MOGUEL E, VILLANUEVA, CLAUDIA, ORTIZ-PÉREZ, M., LÓPEZ, H., TORRES, RC. & MACIAS-VALADEZ, M.E. (2010). *Floods in Tabasco, México. History and perspectives*. In *Flood Recovery, innovation and response II*. WIT Transactions on

GARFINKEL, H. (2002). *Ethnomethodology's Program*. New York: Rowman and Littlefield.

GIMÉNEZ, G. (1996). “La identidad social o el retorno del sujeto en sociología”, en: III Coloquio Paul Kirchhoff, Identidad, México. UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.

- GOFFMAN, E. (1970), *Strategic Interaction*. Oxford: Basil Blackwell.
- HOLAHAND, C. (2004). *Psicología Ambiental. Un enfoque general*. Environmental Psychology. Traducido por Vallejo, M.A. Ed. Limusa. México. Pp 467
- HUSSERL, E. (1928) *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time* (1990). Translated by Brough, J.B. Dordrecht: Kluwer
- JODELET, D. (1988): “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en Moscovici, S., “Psicología Social II”. Editorial Paidós, Barcelona. España.
- LÓPEZ, A.T. (2009). “Algunhas reflexións sobre as representacións sociais do cambio climático. Suxestións de cara á comunicación”. AmbientalMente sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental. N°. 7, Ejemplar dedicado a: Estratexias de comunicación e educación ambiental frente ao cambio climático. España. Pp. 39-67
- LÓPEZ ROMO, H. (1998). “La metodología de encuesta. Técnicas de Investigación”, en *Sociedad, Cultura y Comunicación*. 1 ed. Pearson Ed. de México. DF. Pp: 33-74.
- MARTÍNEZ MIGUELES, M. (Diciembre 2006) “Validez y confiabilidad en la Metodología Cualitativa”. *Paradigma*. [on line]. Vol.27, No.2. Consultado el 29 de agosto, 2011. p.07-33. URL: www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 1011-2251.
- MEIRA CARTEA, P.A. (2002). *Problemas ambientales globales y Educación Ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático*. Universidad de Santiago de Compostela (Galicia-España). Pp. 91-134.
- MOÑIVAS, A. (1994). “Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría”. *Revista de Psicología general y aplicada*. 47 (4) Pp 409-419 Univ. Complutense de Madrid.
- MORENO, M., CORRALIZA, J. A. y RUIZ, J.P. 2005. “Escala de actitudes ambientales hacia problemas específicos”. *Psicothema* 2005. Vol. 17, n° 3, pp. 502-508. Universidad Autónoma de Madrid. España Consultado el 9 de septiembre 2010. URL: <http://www.psicothema.com/pdf/3136.pdf>

MOSCOVICI, S. (2002) *El modelo de Serge*. Recuperado: 4 de mayo 2010. URL: www.geocities.com/Paris/Rue/8759/mosco2.html

OLTRA, C., SALA, R., GAMERO, N. y SOLÁ, R. (2008). “Cambio climático y opinión pública en España: percepción del problema y política energética”. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 205. Pp. 93-106

PIAGET, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton USA

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) (2009b) Comisión intersecretarial de Cambio Climático. Consultado: 8 de agosto de 2011. URL: <http://www.semarnat.gob.mx/temas/cambio-climatico/Paginas/cicc.aspx>

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) (2009a) Programa Especial de Cambio Climático 2009-2012. Consultado: el 8 de junio de 2010. URL: http://www.semarnat.gob.mx/quees-semarnat/politica_ambiental/cambioclimatico/Pages/pecc.aspx

LEV VYGOTSKY, L. S. (1985) *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Pléyade. Buenos Aires

PARTE II

EDUCACIÓN Y TRABAJO

4. ESTUDIO COMPARATIVO DEL 2004 AL 2010 DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UTTAB EN LOS PROGRAMAS DE VINCULACIÓN: ESTANCIAS, ESTADÍAS Y VISITAS A EMPRESAS EN TABASCO

LETICIA DEL CARMEN ROMERO RODRÍGUEZ

BLANCA LILIA RAMOS GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN

Hoy día cada vez más organizaciones privadas y públicas quienes aspiran interactuar, conocen los esfuerzos desde la universidad para satisfacer necesidades de los académicos, como la de hacer atractiva la investigación para reproducir, asegurar y transferir ciencia y tecnología, base para su calificación como universidades competentes y para su permanencia en el futuro.

La Secretaría de Educación Pública tiene dividida sus funciones principales en tres niveles de educación: Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior, para el caso de este documento solo nos referiremos el nivel de Educación Superior, ya que la Universidad Tecnológica de Tabasco corresponde a este Nivel.

En 1990, la Secretaría de Educación Pública, emprendió un estudio sobre nuevas opciones de educación superior, en el cual se analizaron las experiencias de algunos países como Alemania, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y Japón.

Con base en dicho estudio, se decidió realizar un proyecto específico para definir un modelo pedagógico, que permitiera crear una nueva opción de educación superior. Como consecuencia de lo anterior, se concibió un sistema de educación tecnológica superior, que prestara servicio al sector productivo de bienes y servicios, así como a la sociedad en general y que, al mismo tiempo, ampliara las expectativas de los jóvenes mexicanos. Este sistema se materializó en lo que hoy conocemos como universidades tecnológicas (UT), las cuales ofrecen el título de Técnico Superior Universitario¹.

El reto de las universidades tecnológicas, consiste en formar a profesionales técnicos, que representen un detonador en el desarrollo del país en tiempos modernos.

Las UT nacen vinculadas con el sector productivo de bienes y servicios y con la comunidad en general, una forma de asegurar la vinculación son los requisitos necesarios que la Secretaría de Educación exige para la apertura de una UT, que consiste en la elaboración de cinco estudios de factibilidad: macroregional, microregional, socioeconómico y de expectativas, de oferta y demanda educativa y de mercado laboral. (SEP: 2010). Con base en estos estudios, se recaba la opinión sobre los perfiles profesionales necesarios en las distintas ramas y niveles de las empresas, así como los requerimientos de profesionistas a nivel TSU; que en su perfil lo define como “Un profesionista con una formación integral, capaz de generar avances tecnológicos para promover la modernización, eficiencia y productividad que plantea el desarrollo sustentable del Estado”. (Programa de Desarrollo Institucional UTTAB, 2008)

Los planes y programas de estudio se adecuan continuamente, de forma tal, que se considere congruente con las necesidades reales del sector productivo y social, por lo que podría pensarse que el escenario que tendrán los egresados de la Universidad Tecnológica de Tabasco, será el de nuevas oportunidades de empleo que representaría para ellos seguridad laboral, económica y su participación activa en el Sector Productivo. Ante tales consideraciones, la presente investigación tiene como finalidad mostrar la percepción actual de los alumnos de la UTTAB acerca de los beneficios y bondades del Programa Institucional de visitas, estancias y estadías y su efectividad como recurso estratégico en Vinculación -Universidad-empresa

¹ <http://cgut.sep.gob.mx/cgut/vision.htm>.

VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA:

El concepto de cooperación o vinculación universidad-empresa se refiere a convenios que pueden establecerse entre unidades académicas y empresas. Sin embargo, el contacto informal entre empresas e investigadores y docentes universitarios tiene una importancia mayor que las conexiones formales. Se habla indistintamente de la relación universidad con el sector externo, empresa, sector productivo, industria. Entendiéndose por sector externo, el entorno global con el cual interactúa la universidad, mientras que la industria-empresa es todo un ente productivo, sea este pequeño, mediano o grande, bien sea por su capital o por el número de personas que laboren en él, pudiendo ser público o privado, nacional o transnacional.

La vinculación se define como: “La relación que establece la universidad tecnológica con los sectores productivo de bienes y servicios público y privado, instituciones de educación, y la sociedad para beneficio de ambas partes, es una característica distintiva de las universidades tecnológicas y gracias a ella, el 70% de la formación de nuestros estudiantes es práctica.”²

“Si hablamos de vinculación en la educación superior surgen aspectos de difusión y extensión que debemos de aclarar y delimitar de acuerdo a la conceptualización básica, la diferencia significativa que se encuentra entre la vinculación y las otras dos, es el enlace estrecho que une las partes, además se relaciona estrechamente con la investigación en el sentido de que se debe generar el ambiente propicio para que cada académico pueda decidir con absoluta libertad el tipo de investigación que desea emprender en beneficio de la sociedad.” En este sentido, la vinculación tiene repercusiones con la sociedad porque quien tiene la culpa, es la excesiva atención a la investigación aplicada, así mismo como la pérdida del control de la decisión que define el objeto de la investigación que puede verse reflejada en una disminución de la investigación básica y en el trastorno generalizado de la investigación en la institución”³

2 Universidades Tecnológicas, UT-SEP. Mandos Medios para industrias. 2000Edit. Limusa. , p.22.

3 Casalet, Mónica, Casas Rosalía Un diagnóstico sobre la vinculación Universidad-Empresa CONACYT-ANUIES. Serie Investigaciones.

Para que esto resulte lo más transparente posible los convenios deben de definirse con claridad, de tal forma, que su aplicación en situaciones delicadas estén definidas las responsabilidades de las partes. La búsqueda del conocimiento debe hacerse sin pretender lograr beneficios personales, esto debe hacerse para toda la comunidad científica y los resultados de la investigación serán de su propio dominio. Debe de haber libertad de investigación para hacer proyectos y los beneficios potenciales de la vinculación no solo beneficiarán a las Instituciones de Educación Superior, sino a la sociedad en general.

La vinculación como línea de acción permite acercar a las universidades con las empresas y la sociedad civil a través de los procedimientos que generen y transfieran tecnologías, para mejorar su nivel de competencia en un mercado globalizado. Por otra parte, la Universidad tiene como prioridad la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad tabasqueña.

Es urgente la creación de un modelo de vinculación flexible y de amplia participación disciplinaria y de recursos financieros, inscrito en las condiciones de la entidad.

LAS POLÍTICAS DE LA VINCULACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS:

”La relación con la empresa no es un fenómeno reciente en las Instituciones Educación Superior, y desde siempre se han dado intercambios a través de consultorías, servicios y mediante la ayuda filantrópica de organismos privados, tales como fundaciones, laboratorios, industrias, etc. Ahora esta relación ha cambiado, debido a presiones externas a las universidades, pero también a su apertura interna, dada la percepción de las nuevas oportunidades que plantea la vinculación. La nueva relación entre universidad y empresa radica en que se trata ahora de un fenómeno propiciado desde la academia y desde el sector privado, es decir de un tránsito de relaciones espontáneas, informales y personales a relaciones inducidas, de carácter estratégico y formales, que involucran en diversos grados, el concurso activo de la academia, el sector privado y el gobierno y el establecimiento de compromisos puntuales entre ellos. Es decir, las universidades se han transformado hacia un nuevo paradigma de política por lo que a la vinculación se refiere, generándose

en el marco de estas instituciones una nueva cultura que basa muchas de sus actividades en valores de tipo empresarial (ETZKOWITZ, 1989; HILÍ y TURPIN, 1994). Las nuevas formas de relaciones con la empresa producen la comercialización de las actividades universitarias en dos sentidos: la comercialización en la academia, que es promovida por las universidades mismas, mediante la adopción de políticas y mecanismos para intensificar su relación con el sector privado y la comercialización de la academia, que son las políticas promovidas por la empresa y que tiene como característica la participación directa y formal de los empresarios en organismos o mecanismos creados al interior de las universidades, para orientar sus actividades hacia las necesidades del sector productivo.

De un análisis realizado recientemente sobre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), dos de las mayores instituciones públicas de educación superior, se desprenden una serie de consideraciones acerca de las tendencias de la vinculación en estas universidades y las transformaciones que están generando en las estructuras universitarias.

Por lo que a la Universidad Nacional Autónoma de México se refiere, si bien durante los últimos años ha enfatizado su relación con el sector privado, es importante resaltar que sigue manteniendo un espectro muy amplio de relaciones con diversos sectores de la sociedad, representando las relaciones con las empresas, una proporción menor de esa vinculación, más amplia con la sociedad. La intensificación de las relaciones entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la sociedad, a partir de mediados de los años ochenta, muestra el surgimiento de una nueva cultura académica que sustenta muchas de sus actividades de formación de recursos humanos y de investigación en una relación de oferta y demanda con diversos sectores de la sociedad. Esto conlleva implícitamente una noción de empresarialidad, dado que diferentes ámbitos de la Universidad Nacional Autónoma de México obtienen recursos financieros mediante la venta de proyectos, programas de formación y capacitación o de servicios muy específicos.

Esta nueva cultura académica no solo se expresa en las relaciones con el sector privado y la empresa, sino que es el eje de las colaboraciones con otros sectores, tales como el gubernamental, los organismos internacionales y las fundaciones, entre otros.

En este sentido la idea de empresarialidad está siendo asumida por la universidad y los académicos en su conjunto. La práctica empresarial está íntimamente relacionada con la política económica de los últimos seis años y sus efectos sobre las políticas educativas, que se han sustentado en conceptos tales como excelencia, calidad y competitividad y que han permeado todos los programas al interior de la universidad.

Es en el ámbito de las relaciones específicas con el sector privado y la empresa que se observan más claramente los cambios a nivel normativo y organizacional, y que aún se limitan a ciertos sectores o dependencias universitarias. Entre los cambios normativos está el surgimiento de un nuevo papel de la universidad en el desarrollo económico y entre los organizacionales destaca el problema de la propiedad intelectual y de las patentes y su licenciamiento. El proceso de vinculación con el sector privado está aún en marcha en las universidades públicas, pero ya se perciben cambios organizativos importantes y cambios de valores que afectan la organización del trabajo académico, las estructuras tradicionales de decisión y la utilización de fondos.

Los mecanismos de vinculación con el sector privado en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana, si se les compara con las diferentes formas que ha adoptado la vinculación en países desarrollados, encontramos que privilegian las formas tradicionales (consultorías y contratos), así como la creación de organizaciones de intermediación, dando un salto a formas más modernas representadas por las incubadoras de empresas de base tecnológica (para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México), que implican una mayor inversión para suministrar los apoyos necesarios para el surgimiento de nuevas empresas basadas en tecnología.

La vinculación formal entre la Universidad Nacional Autónoma de México y el sector empresarial se remonta a la década de los cuarenta, a través de la incorporación de los profesionistas egresados de esta Universidad a las empresas públicas y privadas. Una segunda etapa se ubica en la década de los ochentas, con la creación de los Programas Universitarios de Alimentos, Investigación Clínica, Cómputo y Energía. En 1983 se crea la Dirección General de Desarrollo Tecnológico, con el objetivo de vincular el potencial técnico universitario con las demandas de la industria.

A mediados de los ochentas se plantea la vinculación de una manera integral y propositiva, enfocada al estudio y solución de grandes problemas nacionales. El eje fundamental de acercamiento fue la innovación tecnológica. Así se crea el Centro para la Innovación Tecnológica (CIT).

La Coordinación de Vinculación se crea el 16 de junio de 1997 como una entidad ágil que facilita y promueve de manera eficaz la vinculación de la Universidad en su conjunto.”⁴

TENDENCIAS EN LAS POLÍTICAS PARA LA INTERACCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON LAS EMPRESAS:

Al observar el panorama más general de la vinculación entre las instituciones de educación superior y las empresas, pueden detectarse tendencias en las políticas de estas instituciones que es importante discutir, políticas que están influidas por el acuerdo de libre comercio con los Estados Unidos y Canadá y que tienden a generar otro tipo de consecuencias para las instituciones de educación superior mexicanas.

En México persisten aspectos que limitan la vinculación entre universidad y empresa. Entre otros, una baja inversión en investigación y desarrollo en el país y una bajísima inversión en estas actividades por parte de las empresas. Es por ello que para el caso mexicano es aún más relevante, que para otros países desarrollados, diseñar políticas para que las universidades sean un recurso que pueda ser valorizado para la innovación industrial, tanto por lo que se refiere a la utilización de recursos humanos formados en las universidades, como a las capacidades de investigación por ellas generadas.

Una de las políticas más innovadoras por lo que la vinculación gobierno, universidad, empresa se refiere, es la que se enfoca desde una perspectiva regional. Ejercicios de esta naturaleza se están llevando a cabo en México, promovidos por el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) a través de sus sistemas de investigación regionales y los centros SEP/CONACYT y por la ANUIES mediante sus programas regionales de vinculación y por algunas asociaciones empresariales que operan en los planos regionales. La idea implícita en estos ejercicios de

4 www.Covi-e.historia.htm.

política es la de contribuir al desarrollo económico regional, mediante la utilización del conocimiento.

Paralelamente a los intentos por aplicar un enfoque regional para la vinculación en México, cuyos resultados aún no han sido evaluados, se perciben acciones provenientes del exterior que se orientan en esa misma dirección.⁵ Las políticas definidas por el gobierno y las universidades en México, se conjugan con acciones promovidas desde el exterior por universidades o empresas privadas que buscan desarrollar empresas de base tecnológica conjugando capitales extranjeros con nacionales, apoyos de cámaras extranjeras, capacidades científicas generadas en las universidades mexicanas y experiencia acumulada por instituciones de educación superior en los Estados Unidos. Se trata de políticas que plantean una nueva organización de enlace con proyección internacional, que provienen de empresas extranjeras, que promueven vínculos con universidades y gobiernos locales en México para formar empresas de base tecnológica en el país y que se sustentan en la idea de creación de empresas para el desarrollo económico de una región.

Un ejemplo de esto es el proyecto realizado a iniciativa de *Tambourine Technologies*, que es una *spin-off* de la Universidad de Northwestern en Illinois, que realizó un proyecto en el estado de Campeche para la acuacultura del pámpano (WAD, 1996). Explica WAD que se trata de un pez con alto valor en los Estados Unidos y por lo tanto con un amplio mercado en ese país y que los pescadores mexicanos no atrapan ya que es un pez individual que viene en la pesca lateral del camarón y el guachinango. La empresa americana se asoció con una empresa privada mexicana y se contó con una inversión 50% mexicana y 50% americana, integrándose con investigadores de Yucatán y de Florida para desarrollar alimentos, diseño de rejillas y acceso legal al agua para la acuacultura del pámpano. La tecnología se desarrolla en Florida y será transferida a México.

La Universidad de Yucatán facilitó instalaciones para hacer pruebas, control de calidad y entrenamiento y capacitación de los trabajadores en la acuacultura. Se trata de una asociación internacional de capitales y de universidades que tiene como propósito la exportación de un recurso, empleando para ello la mano de obra calificada que existe en las universidades mexicanas. Los beneficios visibles para la Univer-

5 www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/lib5.

sidad de Yucatán se plasmaron en salarios para los profesores, viáticos, intercambio con profesores de Illinois y de Florida, elaboración de tesis doctorales, vinculación con una empresa americana y otra mexicana. Quedaría por analizar si los beneficios para ambas partes han estado equilibrados y el uso que se da, por parte de las empresas extranjeras a los recursos altamente calificados con los que cuentan las universidades mexicanas, lo cual parece ser un punto de tensión en el establecimiento de estos acuerdos.

Este ejemplo de vinculación que rebasan las fronteras nacionales, muestran una tendencia que se está extendiendo en diversas universidades del país en la que intervienen tanto instituciones de educación superior públicas como privadas y que repercuten en la actualización y capacitación de recursos humanos, en el desarrollo tecnológico y en la atención a desarrollos regionales.”⁶

IMPORTANCIA ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DE LA VINCULACIÓN

a) Académica

La educación que se realiza en las universidades en su mayoría se basa en fundamentos teóricos, que solo en algunas ocasiones es posible vincular con la realidad. La teoría es una parte importante en el conocimiento, pero es necesario relacionarlo con la práctica, lo que permitirá que el alumno aplique lo que ha aprendido. “Incrementar la relación empresa-universidad es fundamental en la educación, lo que beneficiará no solo a los estudiantes que tendrán un contacto directo con las empresas, detectando su problemática, fortalezas y debilidades, sino a las propias universidades, ya que estas deben basar sus programas de estudio en función a las necesidades que las empresas tienen, por lo que deben preparar profesionistas actualizados y capacitados para enfrentar el medio laboral.

Existen diversas formas de vincular a las universidades con las empresas como las siguientes:

6 Wad,Atul, Conferencia en la Reunión Experiencia sobre vinculación Universidad-empresa, Universidad Autónoma de San Luís Potosí, México 1996.

1. **Bolsa de trabajo.** En la mayoría de las universidades se establece relación con las empresas, las cuales se contactan con las mismas para darles a conocer las necesidades de personal que tienen.
2. **Prácticas profesionales.** Se realizan convenios con diversas empresas, que permitan la práctica de los alumnos en las mismas, a cambio de ampliar su formación manteniéndolos en contacto con el mundo real.
3. **Servicio social.** Es obligatorio que el alumno tenga contacto con la realidad social y que preste sus servicios en instituciones principalmente gubernamentales, en donde pueda apoyar con sus conocimientos las necesidades que las mismas tengan.
4. **Investigación.** Se establecen convenios con diversas organizaciones con el fin de realizar diagnósticos permitan detectar deficiencias, problemas, características, fortalezas y debilidades.

Uno de los sectores de la economía menos favorecidos en cuanto a la organización, planeación y financiamiento entre otros, es el de los microempresarios, por lo que es un sector que requiere de más apoyo y de participación de nuestros alumnos.⁷

b) Administrativa

Los programas de vinculación de las Instituciones de Educación Superior, permiten acercar entre sí las fuentes del conocimiento científico-tecnológico, con las unidades de producción de bienes y servicios; proceso que beneficia a las instituciones y a los sectores productivo y social.

En un sentido más amplio, “La vinculación va a permitir un incremento en la calidad de las Instituciones de Educación Superior, realismo y relevancia de programas académicos. Además permitirá demostrar las contribuciones importantes que proveen y van más allá de aquellas

7 M en A. Ma. Isabel García y Silvia Pomar F. Investigadoras de la UNAM. Revista Electrónica. México 2004.

de la enseñanza, investigación y de la preparación de profesionistas.

Entre los principales beneficios de la vinculación destacan:

1. La vinculación abre nuevas fronteras del conocimiento y fortalece los programas de licenciatura y posgrado.
2. Las prácticas profesionales, el servicio social, las estancias en las empresas, los servicios de asesoría y consultoría, la realización de proyectos de investigación para el desarrollo de procesos y productos, los programas de formación de investigadores para resolver problemas específicos del sector productivo y otras modalidades de vinculación, permiten evaluar, reestructurar y actualizar el diseño y contenido de los planes y programas de estudios. Con la práctica de la vinculación, el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a aplicar los conocimientos teóricos con la práctica laboral.
3. La vinculación impacta positivamente en los procesos de administración, producción, comercialización, capacitación y calidad de los productos del sector productivo.
4. La vinculación es un proceso que conduce a superar estereotipos, romper con distanciamientos, establecer mecanismos de comunicación y colaboración mutua entre los sectores.
5. Las instituciones de educación superior al relacionarse con el sector productivo, amplían sus posibilidades de modernizar su infraestructura académica.
6. La generación de recursos financieros, como resultado de las actividades de vinculación, complementan el presupuesto ordinario de las instituciones.
7. La vinculación es una estrategia de pertinencia social de las instituciones de educación superior.⁸

VINCULACIÓN SECTOR PRODUCTIVO Y EDUCATIVO:

Desde el punto de vista académico, vincularse con la sociedad es un factor estratégico para el proceso enseñanza aprendizaje, tanto para

8 www.anuies.mx..

identificar las necesidades del mercado laboral al que se enfrentan los egresados, como para formar competencias acordes con las expectativas crecientes de la sociedad.

Esta afirmación nos lleva a reexaminar las relaciones entre la educación superior, la sociedad civil y de manera muy particular entre esta y el mundo del trabajo y el sector productivo. La educación superior debe brindar más y mejores respuestas a los problemas que enfrenta la sociedad y a las necesidades de la vida económica y cultural.

México inicia su giro a la economía de mercados a partir de su ingreso al Acuerdo General Sobre Aranceles Aduaneros y Comercio en los años ochenta y consolida su inmersión en la globalización económica con la firma del Tratado de Libre Comercio y su entrada en operación en enero de 1994. Este cambio de paradigma económico ha impactado la vida nacional, impulsado la democratización en el país y modificando las prioridades de la educación superior. Las profesiones también registraron un proceso de cambio, pues de dos de sus principales mercados de trabajo han sido las organizaciones y dependencias de gobierno.

En este sentido se ha reactivado el interés por las profesiones liberales, ubicadas principalmente en los ámbitos urbanos del comercio, los servicios y la información, y la demanda de la educación se ha centrado en éstas.

Consecuentemente, la educación superior ha dado prioridad a los requerimientos mediatos e inmediatos del mercado. Así, el papel crítico de la universidad y el discurso educativo universitario se han ampliado, y a su sentido y ubicación en la perspectiva social se han incorporado la eficacia y eficiencia de la economía de mercado. De este modo, aparecen nuevos términos y reglas de actuación: evaluación de programas e individuos, acreditación, certificación, posgrados de excelencia, mejoramiento salarial con base en estímulos, bolsas de recursos a través de la competencia ente proyectos, incubadoras de empresas tecnológicas, generación de recursos por fuentes alternas, eficiencia y eficacia administrativa, modernización institucional, reorientación de la oferta hacia las necesidades del mercado y vinculación con el entorno productivo.

En la actualidad es preciso entender la autonomía de las universidades como un factor que fortalece la comunicación con la comunidad, y no como un indicador que refleja falta de interés o alejamiento de su entorno social. Por lo tanto ahora las Instituciones de Educación Su-

perior (IES) deben mantener relaciones con todos los sectores sociales, sin identificarse con ninguno de manera exclusiva, ni ser manejadas por alguno de ellos. Así, sin enajenarse en el ámbito social, las universidades han de intervenir en la vida social con espíritu crítico y de manera positiva.

Para lograr lo anterior se considera que la vinculación representa un elemento fundamental que permite a las Instituciones de Educación Superior, interactuar con su entorno, concepto con el que se han identificado alternativamente nociones tales como colaboración y cooperación, o bien, que ha sido definido con el término relaciones.

Al utilizar el término vinculación, habitualmente se enfatiza a la relación entre las universidades e industrias, comercios y otras empresas de servicios, preferentemente privadas. A la vez, es de suma importancia entender que todas las áreas internas de la universidad –cada una con interlocutores diferentes y bien definidos– tienen la obligación de estar al servicio de las necesidades del entorno y no solamente las áreas más cercanas a las actividades económicas. Por lo tanto es fundamental que cada universidad tenga claridad respecto a su responsabilidad social para que, en función de ello, se mantenga vinculada con la sociedad.

Así, la vinculación de las instituciones de educación con los sectores productivos contribuye positivamente en la formación y actualización de alumnos y académicos, en la solución de problemas a nivel local, regional y nacional; en la formación pedagógica de la planta docente; en la innovación y mejora de los procesos que tienen lugar en ambas partes, así como la inserción efectiva en la vida cultural y comunitaria.”⁹

DESARROLLO DEL ESTUDIO COMPARATIVO:

La primera aplicación del instrumento que sirve de comparativo, fue administrada a 100 estudiantes de la UTTAB en agosto de 2004, cuando la universidad en cuestión apenas contaba con 3 generaciones de egresados. El estudio se enfocó al análisis de la relación entre las expectativas que ofrecía en modelo UT fuertemente vinculado al sector

9 www.anuies.mx/2000a.

empresarial y su contrastación con la realidad que vivieron los egresados en sus visitas, estancias y estadías del programa de vinculación Universidad-empresa.

A 6 años de su primera aplicación y ante cambios en la estructura y administración de la Institución, se realizó una segunda aplicación del instrumento al mismo número de estudiantes. Lo que señalamos a continuación son los resultados del estudio comparativo en las categorías referentes a la utilidad de las visitas y estancias y estadías.

a) Visitas:

Los datos comparados entre el 2004 y 2010 en relación con la utilidad que los estudiantes otorgan a las visitas empresariales, acorde con la gráfica número 1, muestran una clara diferencia. El 86% de los estudiantes encuestados en 2004 encontraban que las visitas les permitían obtener un mayor conocimiento acerca de los procesos relacionados con su ejercicio profesional. Siendo este uno de los atractivos por los que muchos de ellos decidieron ingresar a la institución. Las apreciaciones de la generación 2010 a su vez, presentan una significativa variación, un 59% de estudiantes declara encontrar utilidad a las visitas empresariales mientras que el 41% manifestó que las visitas tienen poca o ninguna utilidad para su desarrollo profesional.

Una variación similar a la anterior se aprecia en el indicador relacionado con el nivel de conocimientos sobre su área de formación que se obtiene de las visitas empresariales. Se aprecia una variación del 20.22% entre los encuestados en 2010 y 2004. Es decir que de 28 estudiantes que en 2004 no creían que las visitas incrementaban sus conocimientos, en 2010 la cifra aumenta a un total de 50 estudiantes que consideran que las visitas no les aportan mayor beneficio. (Gráfica 2).

Varios elementos podrían ser la causa del desencanto, en primera instancia es importante señalar que en junio de 2008 se dio el cambio de administración, y la rectoría de la institución, paso de manos de un ingeniero, cuya trayectoria siempre estuvo ligada al sector empresarial a la conducción por parte de una académica universitaria, proveniente del sistema de universidades públicas autónomas.

En cuanto al nivel de atención que los estudiantes recibieron por parte de los empresarios durante su estancia, no parece haber una diferencia significativa, en ambos casos los estudiantes consideran que los empresarios encargados de recibirlos durante sus visitas no les prestan atención, ni reciben de ellos la capacitación que se ofrece en el Plan de Desarrollo Institucional. (Gráfica 3).

Aún cuando los planes de estudio están orientados en un 70% a la práctica, la gráfica 4 muestra que el número de visitas durante el cuatrimestre se ha reducido en relación al 2004, el 8% de los estudiantes encuestados de esa fecha, declaró haber realizado más de cuatro visitas por cuatrimestre, en la actualidad las visitas se han reducido a la mitad, aumentando por consiguiente en 2010 el rango entre una y dos visitas por período. (Ver gráfica 5).

En 2004 el 72% de los estudiantes manifestaron que existía una relación entre el giro de la empresa que visitaban con la formación que ellos recibían en la UTTAB; en la actualidad sólo el 54% coincide con esta apreciación, el 46% restante, considera que no se elige la empresa conforme a las necesidades del estudiante. (Gráfica 6).

Las visitas a las empresas como elemento de influencia en la decisión del estudiante para ingresar y cursar sus estudios universitarios en la UT, han dejado de tener impacto. En 2004 las visitas a las empresas incluían entre otras actividades, el recorrido por la instalaciones, pláticas con los expertos de cada empresa, además de la importancia que los profesores le otorgaban a la actividad, como una posible vía para entrenar al estudiante en la resolución de problemas reales que se viven en las empresas, lo cual causaba en ellos, expectación y motivación.

Para conocer la apreciación de los estudiantes acerca de la necesidad de fortalecer las visitas de inducción en sus diversos aspectos, el cuestionario incluyó la interrogante específica sobre ¿Qué aspecto se consideraba necesario fortalecer de las visitas de inducción y específicas que se realiza?, obteniendo las siguientes respuestas El 46% señaló que la programación de las visitas necesita mayor organización y compromiso de la universidad en lo que respecta a su asignación. En el 2010 sufre un incremento del 2% convirtiéndose en un 48% que haya una mejor planeación en la realización de las visitas. (Gráfica 7).

La gráfica 8 nos da cuenta de la manera en que ésta apreciación ha cambiado, menos de la mitad de los estudiantes que formaron parte de este estudio en 2010 afirman que el modelo ofertado es atractivo y cumple con sus expectativas; el resto (52%) considera que las visitas no representaron ningún atractivo para ellos al ingresar al sistema UT.

La gráfica 9 muestra el impacto que generan las visitas empresariales, en la creatividad de los estudiantes. Las apreciaciones vertidas por los encuestados, reflejan una clara disminución en el 2010 con respecto al 2004. En una relación de 54% a 42% se afirma que las visitas permiten la generación de ideas para la creación de nuevos proyectos empresariales. Es decir un 22% en el año 2010 se sumó a las filas de quienes no encontraron estimulante las vistas para la generación de nuevos proyectos.

En relación al interés que los estudiantes tienen por emplearse en las empresas que visitan, la gráfica 10 muestra que el 76% de los alumnos cuestionados en 2010 mantienen interés por emplearse en las empresas que los reciben, superando en dos unidades porcentuales los resultados obtenidos en el 2004, lo que resulta una fortaleza para la UT, debido que esto motiva al estudiante para contribuir de mejor manera en su preparación.

En cuanto a la imagen que proyecta el estudiante de UT frente al empresario la apreciación de los alumnos se incrementó en 1%. En ambos períodos, los estudiantes creen proyectar una buena imagen ante los empleadores. (Gráfica 11).

b) Estancias y estadías

Un segundo aspecto explorado en el estudio, corresponde a las apreciaciones de los estudiantes en cuanto a la relación universidades tecnológicas con el mercado laboral y la efectividad de las estancias y estadías de los alumnos en el sector productivo. Para responder estas interrogantes, se aplicaron 100 cuestionarios a igual número de jóvenes de diferentes carreras de UTTAB durante el cuatrimestre septiembre-diciembre del 2004 en que realizaron estancias y estadías en diferentes

empresas del Estado.

A nivel mundial, existe una enorme necesidad de acercar cada vez más las instituciones de educación superior, a los requerimientos de calidad e interacción con la sociedad, y específicamente con el ámbito productivo, de modo que los egresados, puedan responder mejor a las nuevas demandas que les plantean los entornos cambiantes y globalizados. En las UT, las estancias y estadías constituyen una estrategia para lograr que el estudiante se relacione con el sector productivo, potencie sus posibilidades en el mercado laboral y se facilite su incorporación al trabajo. Pero ¿cuáles son esas oportunidades y/o limitaciones a las que los jóvenes enfrentan?

Las gráficas 12 y 13 permiten apreciar el nivel de importancia que los estudiantes conceden a los programas institucionales de estancias y estadías para su desarrollo profesional. Los datos de 2010 demuestran que para la totalidad de los estudiantes encuestados, las estancias y estadías siguen siendo parte fundamental en su formación, al igual que en 2004, los estudiantes ponderan estas prácticas como una parte fundamental en su formación como Técnicos Universitarios.

En relación al cuestionamiento de la posibilidad de empleos que los programas de estancias y estadías abren al estudiante, los estudiantes de ambas generaciones consideran que además de la oportunidad de poner en práctica el aprendizaje formal, las estancias y estadías son herramientas que abren la posibilidad de relacionarse con los empresarios y con ello la probabilidad de ser contratados en un futuro inmediato. La variación de apreciaciones con la posibilidad de empleo en el 2010 se incrementa en un 5% respecto al 2004 de un 48% a un 53%. (Gráfica 14).

Los estudiantes de la generación 2010, tienen mayor oportunidad de elegir donde realizar su estadía, que los estudiantes de la generación 2004, es posible que la razón sea, que en 2004 el estudiante además de cubrir una estadía de cuatro meses cumplía con la estancia empresarial, programa que desde enero de 2009 fue suspendido,. (Gráfica 15).

En lo que respecta a la orientación y facilidades que los estudiantes reciben del sector empresarial para la realización exitosa de las estadías, el 30% de los estudiantes encuestados en 2010 declaran no

recibir ningún tipo de orientación, el 17% califica de regular la atención recibida y un 53% acepta haber sido orientado con eficiencia. El contraste de las cifras nos habla de una evidente laxitud en la orientación con relación a los 5 estudiantes que en 2004 aceptaban no haber sido atendidos por los empresarios. (Gráfica 16).

Para que el programa de estancias y estadías opere con éxito, es indispensable la orientación y tutoría estrecha entre profesores y empresarios.

Los estudiantes perciben que las empresas no tienen interés en enseñar a los estudiantes durante el tiempo de estancia, la comparación de las cifras entre 2004 y 2010 revela datos interesantes.

En 2004 el 48% de los estudiantes entrevistados, mostraban satisfacción por el interés que los empresarios demostraban en su preparación; a diferencia de los 31% estudiantes que en 2010 coincidieron, el 69% calificaron entre regular y bajo el interés de los empresarios por su aprendizaje en el sitio. (Gráfica 17).

Ante el cuestionamiento de la relación que los estudiantes encuentran entre su perfil profesional y las actividades que realizan en las empresas, se observa que en 2004 el 69% declaró que existía una relación entre ambos perfiles. En 2010 la cifra decae al 40% contra el 60% que encuentra la relación entre regular y ninguna. (Gráfica 18).

Con relación a la imagen que los empresarios tienen del trabajo que desarrollan los TSU, ambas generaciones coinciden en conceder una valoración alta 2004 82%, 2010 74%. Aunque la opinión de los estudiantes que responden la encuesta en 2010 ha disminuido en un 8% en relación al 2004, la opinión que va de indiferente a mala se elevó de un 18% en 2004 a un 26% en 2010. (Gráfica 19).

Para que el programa de estancias y estadías, se convierta en una opción exitosa es indispensable que la institución realice un seguimiento estrecho y dirigido hacia la resolución de problemas, de modo que la comunicación entre estudiantes, institución y empresa, serán los elementos que garanticen una buena vinculación.

Las cifras arrojadas por el estudio señalan que solo un 14% de los encuestados en 2010 señalan que estos dos actores (universidad-empre-

sa) prestaron algún tipo de seguimiento a sus estancias y/o estadías, a diferencia de los estudiantes que participaron en el 2004 donde el 53% reconocía el seguimiento prestado por ambas instancias. (Gráfica 20).

Según el esquema planteado por la UTTAB (PDI,2009) la atención que deben recibir los estudiantes en las estancias y estadías empresariales, tiene que ser personalizada a través de un asesor académico y un asesor industrial quienes con su labor mancomunada, garantizan que el estudiante adquiera los conocimientos, habilidades y experiencias necesarias para la conclusión exitosa de sus estudios universitarios.

Según la apreciación de los encuestados en ambas generaciones, existe bajo interés por parte de las empresas, en poner en práctica las ideas que los estudiantes generan como producto de su formación escolar.

La gráfica 21 muestra que en 2010 los estudiantes otorgaron mayor calificación a la atención que los empresarios prestaban a su propuesta (59%) en relación al 2004 donde solo un 28% consideró que sus proyectos fueron tomados en cuenta.

Este es un dato interesante que podría estar relacionado con el hecho de que los estudiantes solo atienden el programa de estadías que tienen una duración de cuatro meses en los cuales conviven un número mayor de horas con el empresario.

El interés de los alumnos por trabajar en las empresas donde realizan sus estancias y estadías es similar a la respuesta en relación con las empresas que visitan. Esto responde por supuesto a una situación generalizada de la alta de oportunidades de empleo, por lo que la respuesta afirmativa es similar en ambas generaciones. (Gráfica 22).

Un cuestionamiento final de tipo reflexivo, agregada al instrumento aplicado en 2010 tiene el propósito de recoger sus apreciaciones acerca de si son suficientes los estudios que brinda la UTTAB para aspirar a mejores puestos en el campo profesional. La mayoría de los encuestados (75%), declararon sentirse satisfechos con los conocimientos recibidos por la institución. (Gráfica 23).

CONCLUSIONES

De acuerdo a la información obtenida, producto de la aplicación del instrumento aplicado en 2004, fue posible identificar, comparar y analizar las apreciaciones de los estudiantes de dos generaciones (2004 y 2010) respecto a las visitas, estancias y estadías que realizan en las empresas.

Se observa un sensible y preocupante decremento de los resultados negativos de las encuestas de 2010 con respecto a la valoración de los estudiantes que participaron en el estudio en el 2004, mismas que afectan el programa de vinculación y que ponen en riesgo el objetivo y la misión de la UTTAB.

Se observa la carencia de una planeación efectiva o bien dirigida a cumplir los objetivos de las visitas estancias y estadías, así como la ausencia del compromiso del empresario que se refleja en la indiferencia con la que tratan y reciben a los estudiantes de la UTTAB. Muestra de ello es que el programa de visitas a las empresas que en 2004 estaba a cargo de personal de la UTTAB que lo monitoreaba, hoy se lleva con laxitud al grado de que el estudiante asiste un promedio de uno o dos veces en el cuatrimestre.

Las estancias a decir de los estudiantes conforman la estrategia más fuerte e vinculación con las empresas, para el estudiante reviste de gran importancia porque se convierten en una posible fuente de empleo y una oportunidad para transferir conocimiento. Sin embargo señalan que los empresarios no atienden a los estudiantes y cuando lo hacen les encargan tareas ajenas a su formación.

Los estudiante encuestados en 2010 señalan que las empresas donde acuden a realizar sus estancias, por lo general no cuentan con un departamento, área o coordinación que coincida con la formación que reciben en la UTTAB.

No se observa la aplicación de un proceso evaluatorio y correctivo que mejore los resultados, tampoco se tienen la aplicación de estándares que identifiquen avances o bien errores desde el inicio del programa hasta la obtención de resultados.

Los resultados del estudio, ponen al descubierto las condiciones en las que se encuentra el proceso de vinculación Universidad-empresa,

lo cual hace exigible que las autoridades de la UTTAB, realicen las acciones necesarias para que a la brevedad puedan atenderse y corregirse las deficiencias que muestra dicho proceso en sus diferentes etapas, salvaguardando con esto la vigencia de un programa que va dirigido a la formación profesional de los estudiantes TSU y su participación competitiva en el mercado laboral, que cada día es más exigente y globalizado.

BIBLIOGRAFÍA:

CASALET, MÓNICA y CASAS ROSALÍA, *Un diagnóstico sobre la Vinculación Universidad-Empresa*, CONACYT-Anuies, serie Investigaciones.

Diario Oficial de la Federación, Acuerdo de creación de la Universidad Tecnológica de Tabasco, Mayo de 1996.

GARCÍA, ISABEL y POMAR, F SILVIA, Revista Electrónica. México, 2004.

ROMERO, LETICIA y NARVÁEZ LUZ (2008), “Universidad tecnológica, espejismos de la vinculación universidad-empresa y estado”, en ROMERO, LETICIA (Coord.), *Educación y ciencias sociales: ideas, enfoques, prácticas*. México, Plaza y Valdés Editores,

Universidades Tecnológicas, UT-SEP. Mandos Medios para industrias. 2000, Edit. Limusa. , p.22.

UTTAB, Manual de Bienvenida, ver 11.0, 2007

UTTAB (2009) Programa Institucional de Desarrollo de la Universidad Tecnológica de Tabasco.

WAD, ATUL, Conferencia en la reunión Experiencia sobre vinculación Universidad-Empresa, Universidad Autónoma de San Luís Potosí, México, 1996.

Web Bibliografía:

[http:// www.sep.edu.mx/institucional/historia de la SEP](http://www.sep.edu.mx/institucional/historia%20de%20la%20SEP),01 de junio de 2007

<http://www.cgut.sep.gob.mx/cgut/vision.htm>

<http://www.anuies.com./mx>

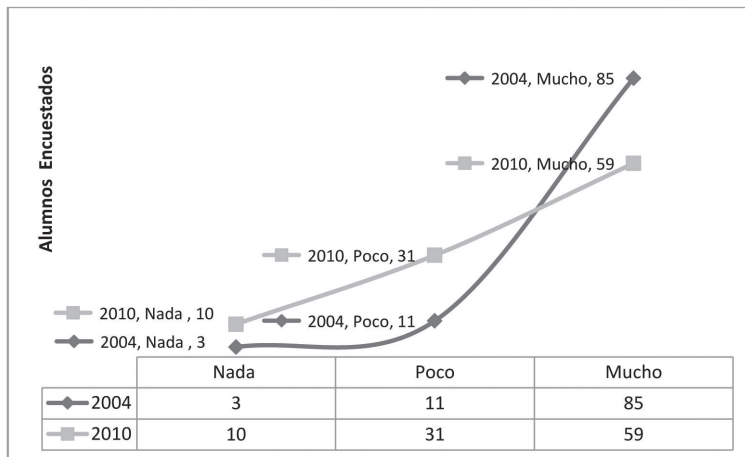
[http:// www.Covi-e.historia.htm.](http://www.Covi-e.historia.htm)

<http:// www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/lib5>

ANEXOS

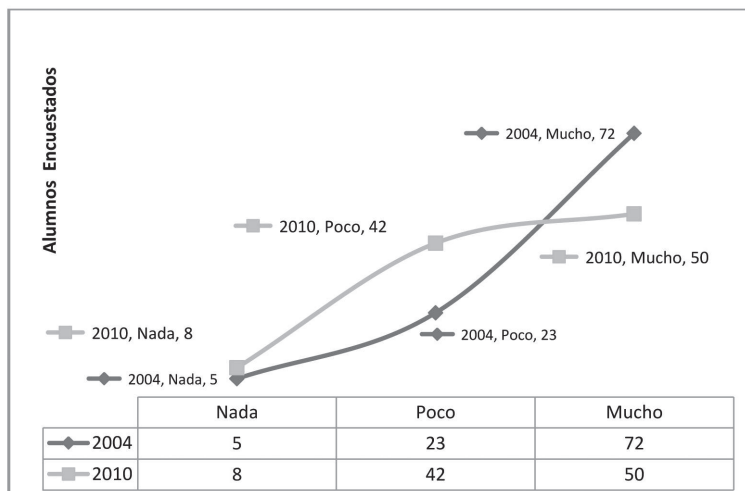
Gráfica 1

Utilidad de las visitas en el desarrollo profesional del estudiante



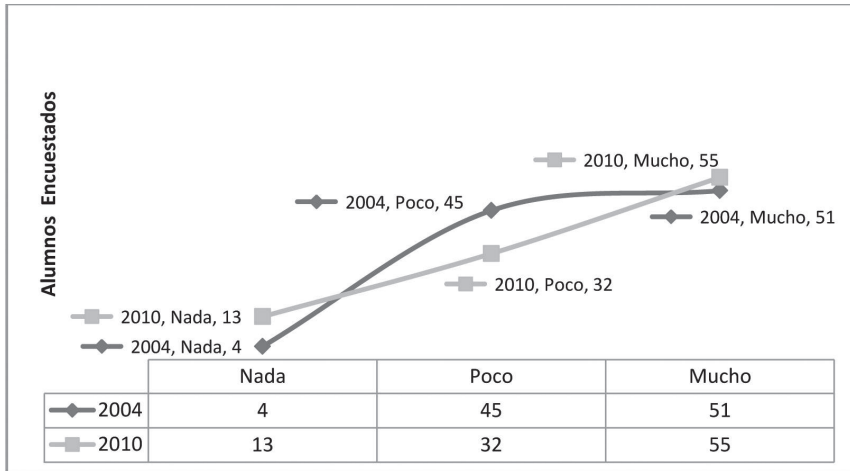
Gráfica 2

Nivel de conocimiento del sector productivo que propician las visitas



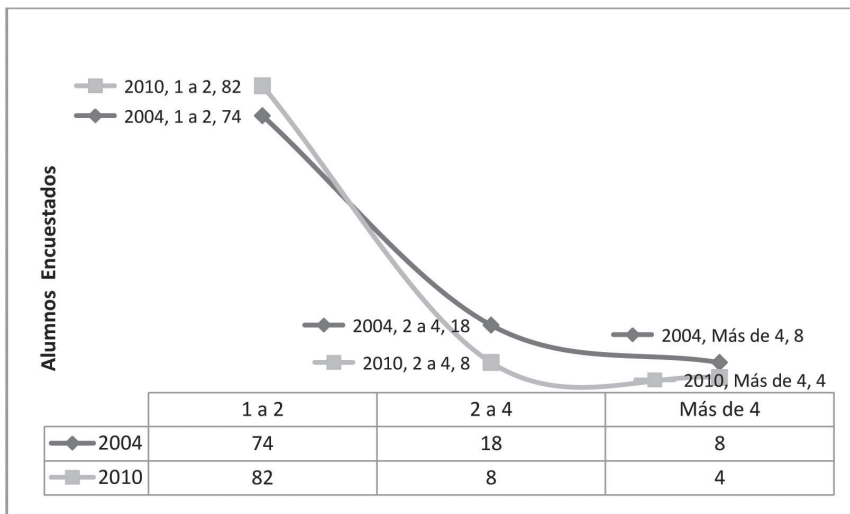
Gráfica 3

Nivel de atención de los empresarios durante las visitas



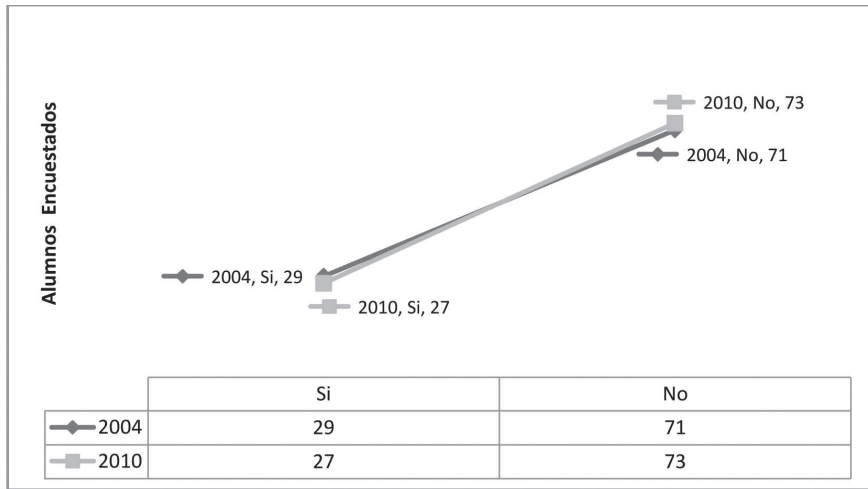
Gráfica 4

Número de vistas durante el cuatrimestre



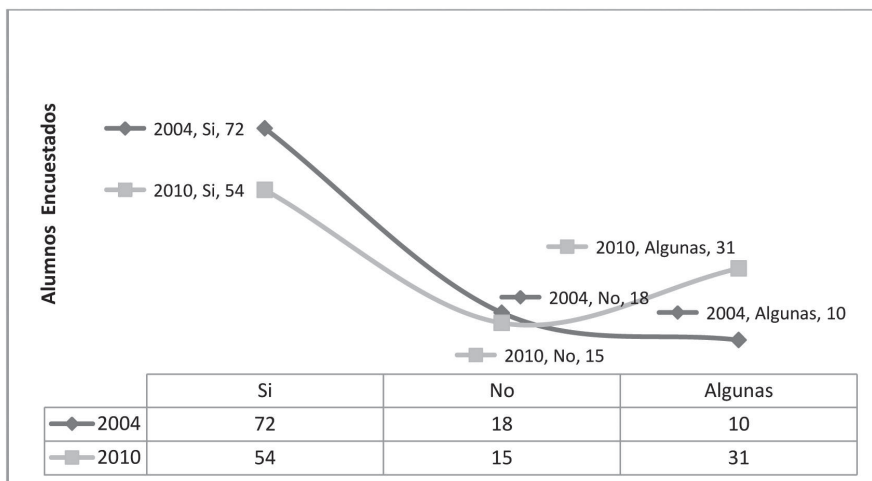
Gráfica 5

Suficiencia del número de visitas en las empresas para un nivel adecuado de aprendizaje

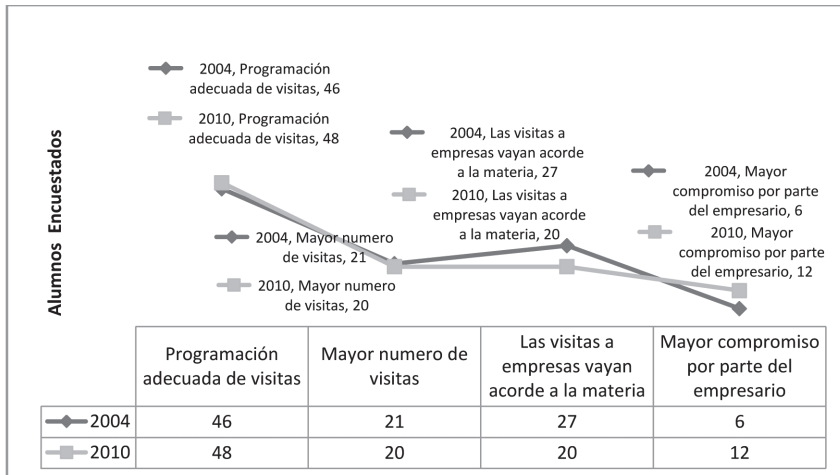


Gráfica 6

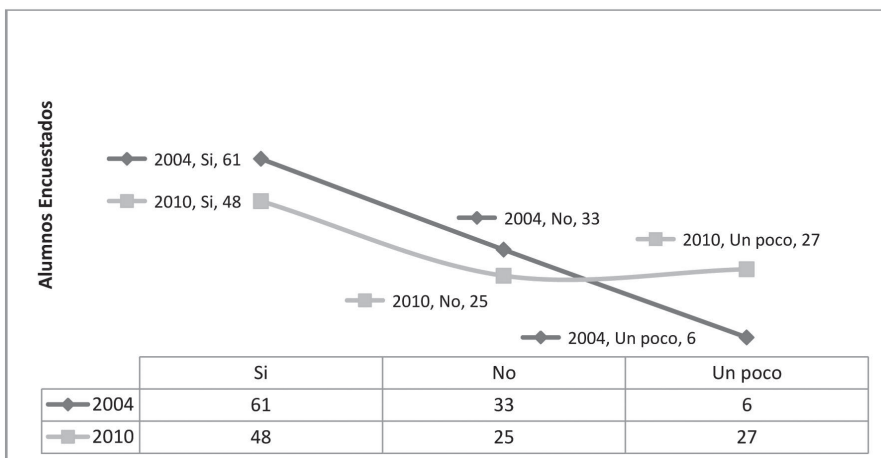
Relación del giro de las empresas con la formación del estudiante



Gráfica 7
Aspectos a fortalecer en las visitas empresariales

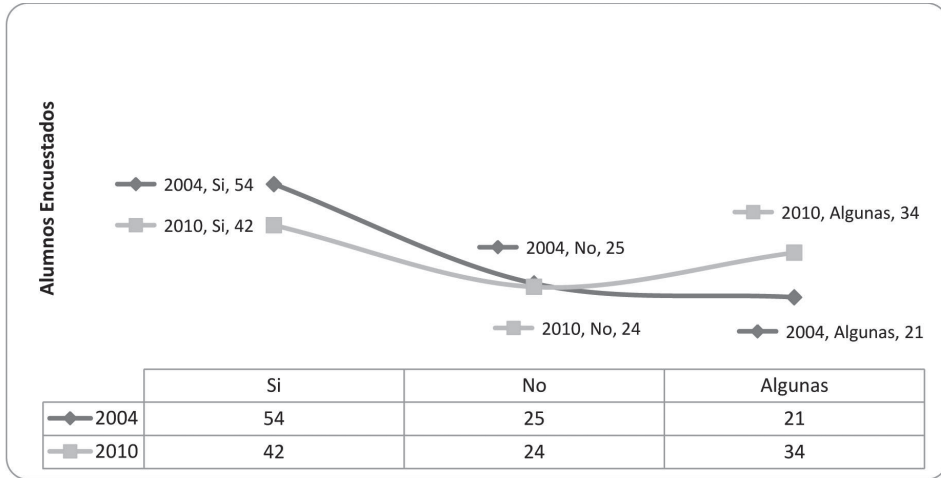


Gráfica 8
Influencia de las visitas para estudiar en la UT



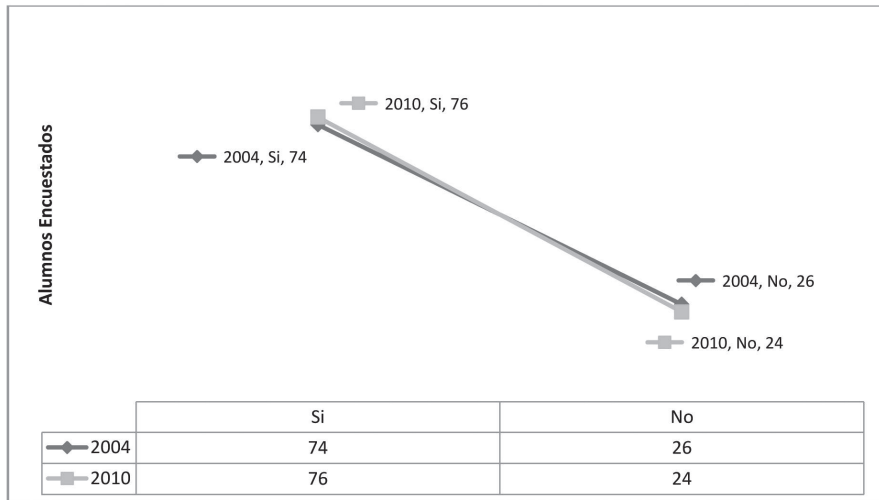
Gráfica 9

Ideas para crear propuestas o proyectos en las empresas

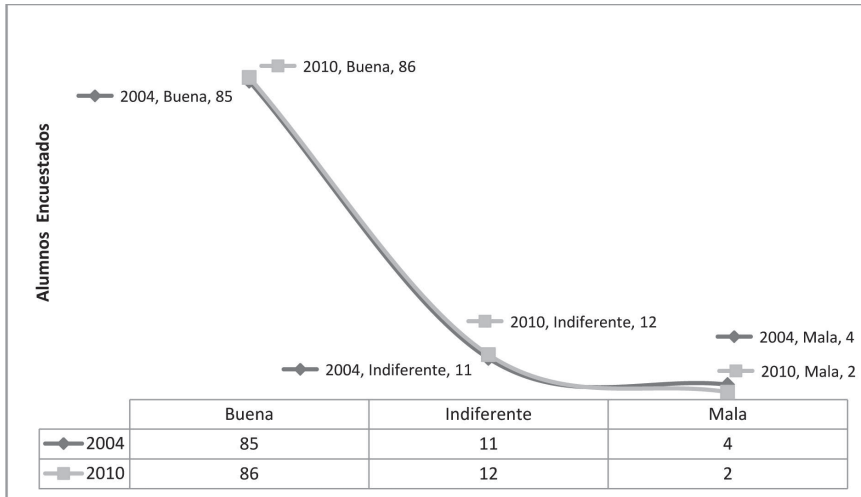


Gráfica 10

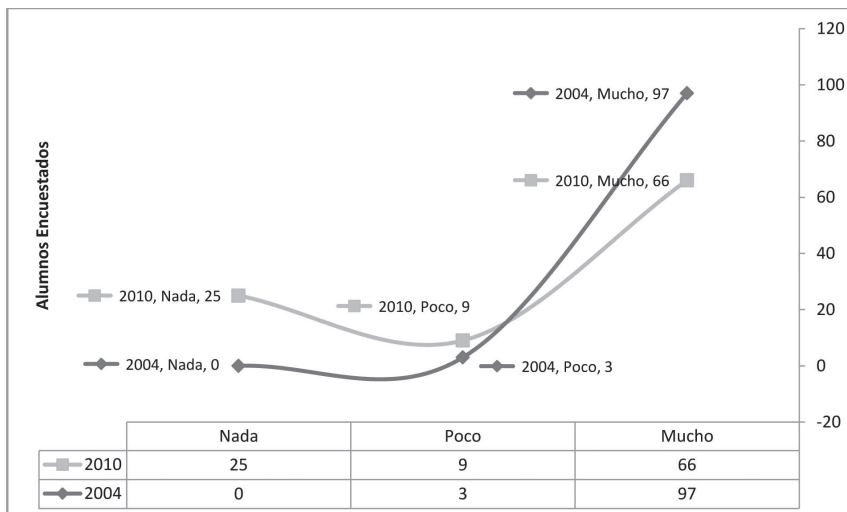
Interés por trabajar en las empresas que visitan



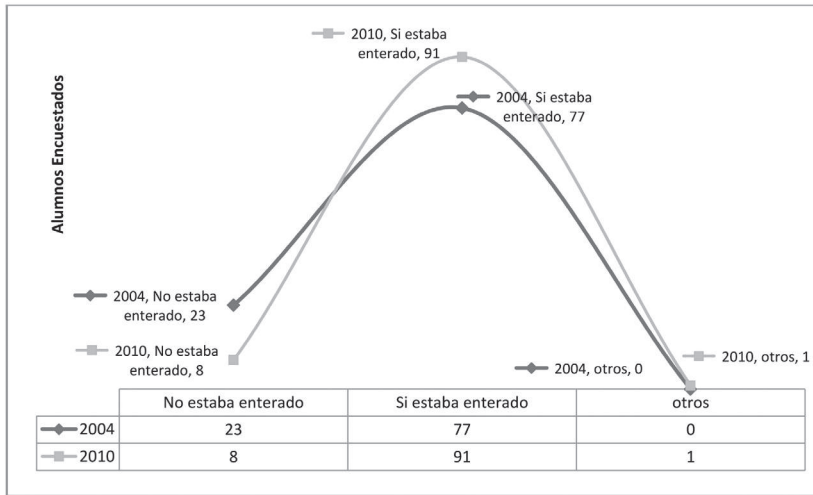
Gráfica 11
Imagen frente al empresario



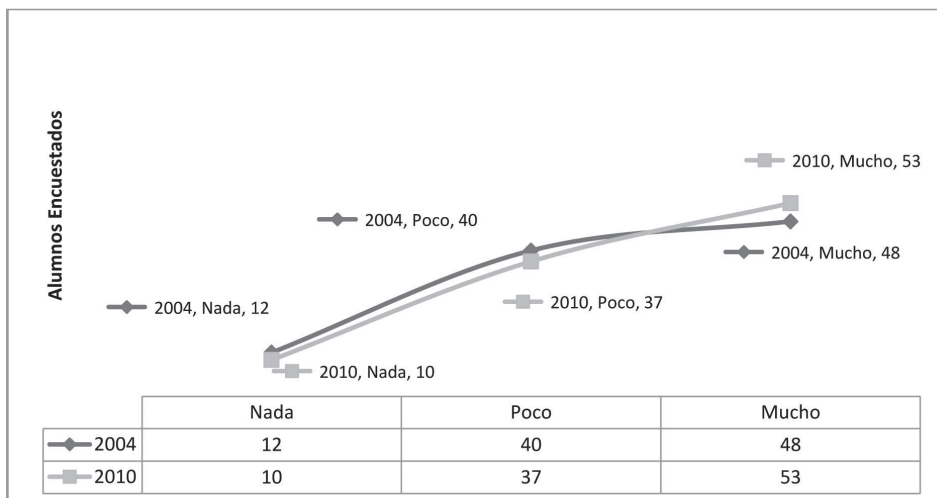
Gráfica 12
Importancia de la estancia y la estadía en el crecimiento profesional de los alumnos



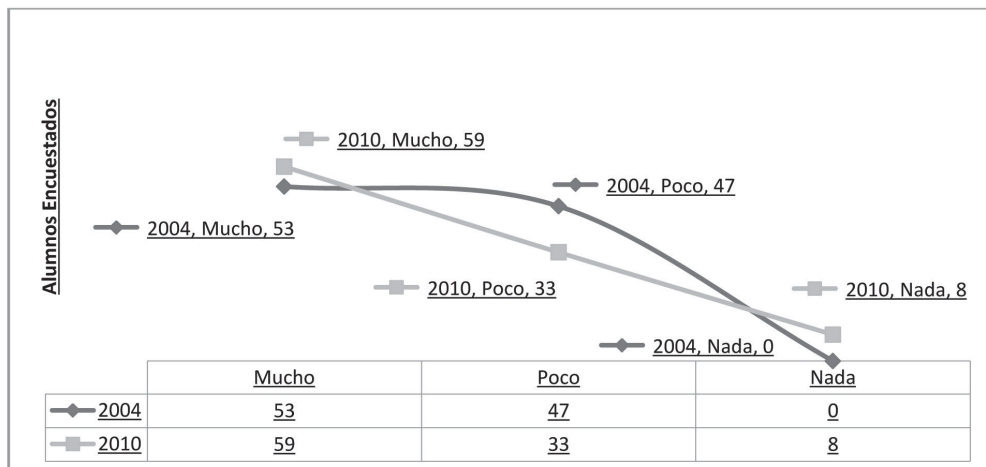
Gráfica 13
Conocimiento de las estancias y estadías por parte de los alumnos



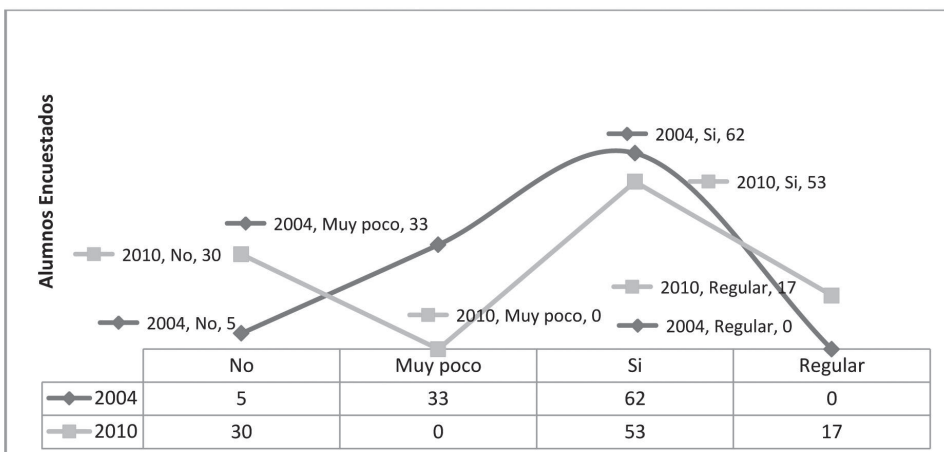
Gráfica 14
Posibilidad de empleo mediante las estancias y estadías



Gráfica 15
Opciones para elegir donde realizar la estancia y estadía

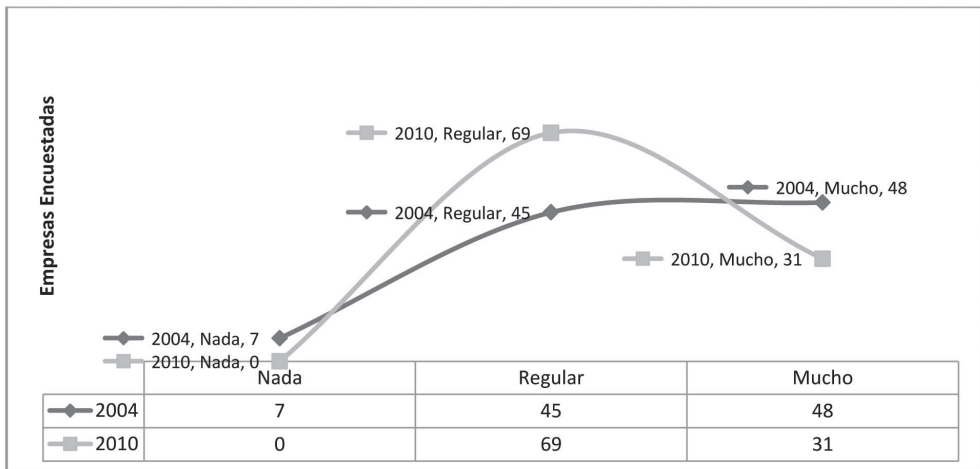


Gráfica 16
Facilidades y asesorías de la UT para realizar estancias y estadías



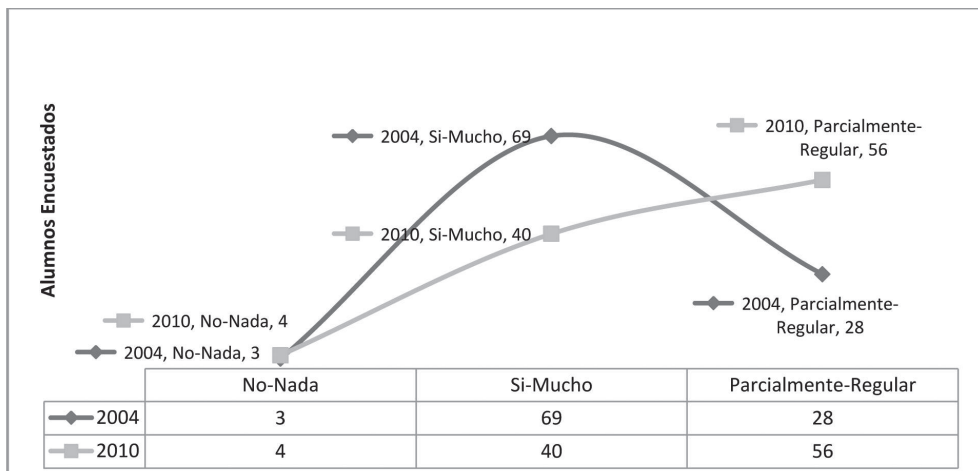
Gráfica 17

Interés de las empresas por enseñar al alumno durante la estadía o estancia

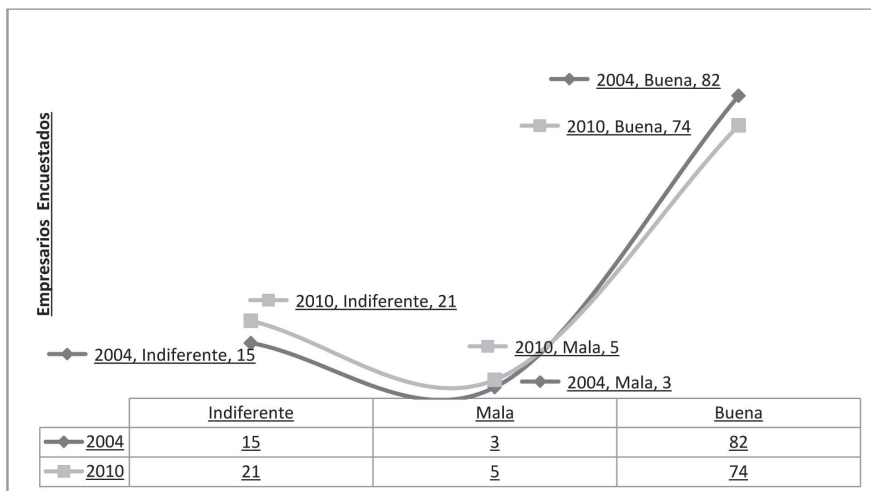


Gráfica 18

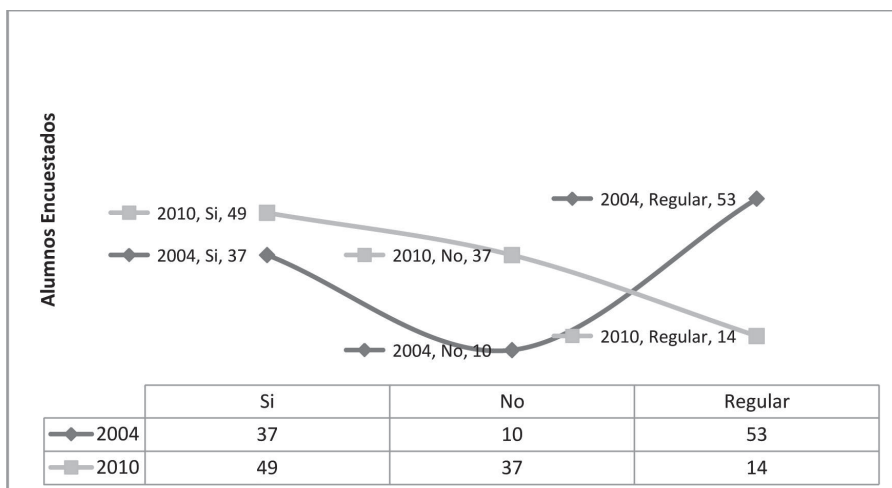
Actividades en las estancias y estadías acude al perfil del estudiante



Gráfica 19
Opinión de los empresarios sobre los TSU

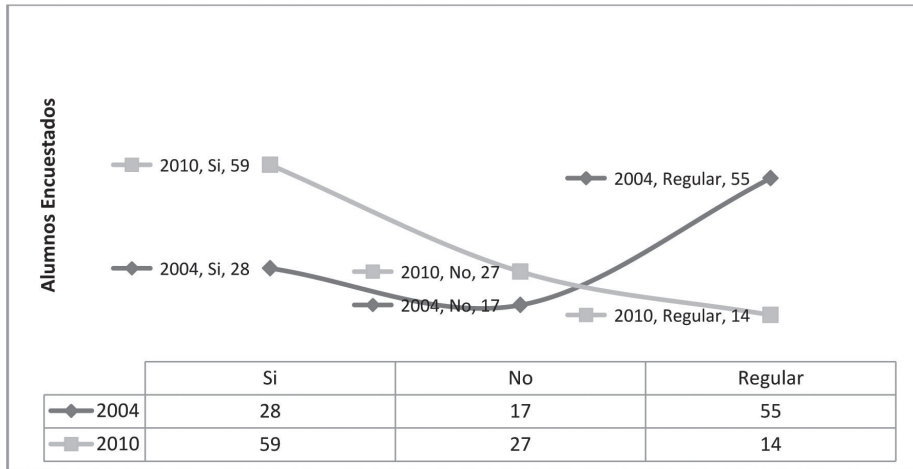


Gráfica 20
Seguimiento a la estancia y/o estadía por parte de la UT y la empresa



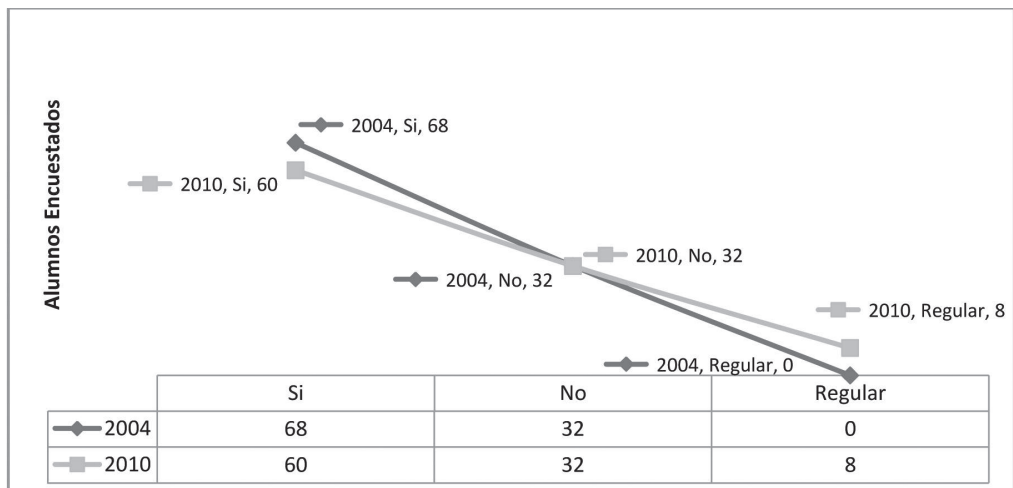
Gráfica 21

Consideración de propuestas de los alumnos en la empresa



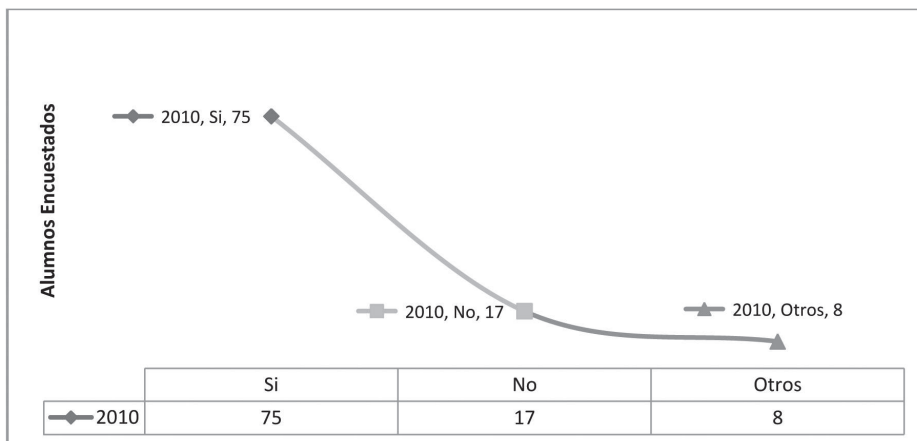
Gráfica 22

Interés del alumno por trabajar en la empresa donde realizó su estancia o estadía



Gráfica 23

Son suficientes los estudios que brinda la Universidad Tecnológica de Tabasco para aspirar a mejores puestos



5. PREVISIÓN DE DEMANDAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA ZONA CONURBADA DEL SUR DE TAMAULIPAS

MARCO AURELIO NAVARRO LEAL

DORA MARÍA LLADÓ LÁRRAGA

LUIS IVÁN SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

1. INTRODUCCIÓN

El papel más importante de la educación superior es el de formar personas que, con capacidades técnicas y responsabilidad social, asuman las tareas de mayor complejidad en los sistemas productivos de bienes y servicios de una sociedad. En eso radica su principal contribución al desarrollo de las localidades en las que las instituciones de este nivel se encuentran enclavadas.

Sin embargo esta contribución, que conceptualmente parece tan clara, no tiene un cumplimiento directo. Las relaciones entre los sectores escolares y productivos tienen un carácter de cierta complejidad por al menos tres razones: En primer lugar los sistemas educativos forman capacidades para el futuro; es decir, forman a las personas para que en un futuro de largo, mediano o corto plazo (según el nivel escolar del que se trate) obtengan capacidades para trabajar. No se debe olvidar que la formación de los profesionistas en la educación superior requiere aún de cuatro a cinco años de incubación, por lo que la planeación de este nivel debe visualizar las condiciones de los sectores productivos, de bienes o de servicios, con un horizonte de mediano plazo, cuando menos.

En segundo lugar, la creación de empleos tanto como de empresas, se realiza en contextos cuyo futuro tiene cada vez un mayor nivel de incertidumbre, a diferencia de décadas anteriores en las que cierta estabilidad relativa permitía realizar proyecciones dentro de márgenes precisos de confiabilidad. La actual interconexión internacional de las economías, la política y la cultura, introduce variables no previstas en los planes de desarrollo tanto públicos como privados, por lo que es más difícil prever las dimensiones de la inversión y el crecimiento de las distintas ramas y sectores productivos y por lo tanto también, de la cantidad y tipo de empleos a ser generados.

En tercer lugar, en un momento histórico caracterizado por el desarrollo alcanzado por las tecnologías de la información, contradictoriamente un nuevo espíritu de competencia impide una efectiva relación colaborativa entre actores y factores de la producción, por lo que se rehúye a informar anticipadamente sobre proyectos de expansión o sobre cambios en la utilización de tecnologías de producción, aspectos que inciden directamente en la creación, oferta y asignación de puestos de trabajo de todos los niveles.

Es en este escenario complejo en el que la planeación de la educación superior debe operar, indagando el futuro con nuevos instrumentos y buscando nuevas formas de acercamiento de la formación de los profesionistas a las futuras demandas de los sectores productivos. Es en este sentido en el que surge la iniciativa de realizar el presente estudio con el propósito principal de identificar las futuras demandas de educación superior en una zona de reciente aceleración económica generada por el nuevo puerto y corredor industrial de Altamira y que impacta en toda la zona conurbada integrada con Tampico y Ciudad Madero.

Acercar a la educación superior con las necesidades de personal que la estructura productora de bienes y servicios requiere, de alguna manera significa acercar la trayectoria futura de las instituciones de este nivel con el futuro de la sociedad. Pero en la mayoría de los casos, acercar a los futuros estudiantes de educación superior hacia carreras distintas a las que sus familiares ya por tradición conocen, representa un reto para las instituciones del nivel medio superior y sus programas de orientación educativa, vocacional y profesional.

La planeación de la educación superior requiere de información que le permita anticipar elementos del futuro para proceder a dicho acercamiento, pudiendo hacerlo a través de la creación de nuevos programas educativos, a través de la reorientación de carreras que ya están operando, a través de actividades de educación continua y a través de actividades de orientación para los jóvenes estudiantes de bachillerato.

Si bien, en determinados momentos de la historia de la planeación educativa se utilizaron algunas técnicas para pronosticar requerimientos de mano de obra, como las matrices de Leontieff de insumo producto aplicadas a la planeación del Capital Humano, o las utilizadas posteriormente en el llamado Proyecto Regional Mediterráneo (HOLISTER, 1967), o las desarrolladas mediante el método *Parnes* o de *Manpower forecasting* (BLAUG, 1967; BLAUG, 1972); hoy en día la utilización de dichas técnicas para la planeación educativa resultan limitadas, dada la existencia de nuevas variables externas que, asociadas a la globalización, tienen efectos impredecibles, como por ejemplo el caso del inesperado impacto, en la economía mexicana, de la crisis financiera de los Estados Unidos hacia finales del 2008.

2. OBJETIVO

El propósito central de la investigación fue la búsqueda de aquella información que permitiera vislumbrar la apertura de oportunidades de trabajo profesional en un horizonte futuro previsible. Es decir, realizar un estudio de caso (MERRIAM, 1992) que permitiera un acercamiento a las futuras demandas de educación superior en la zona conurbada y contar con información, tanto para apoyar la toma de decisiones en la propuesta de creación de nuevos programas educativos del nivel superior, como para contar con un sustento para formalizar su gestión frente a las autoridades del sector.

Para lograr dicho objetivo, como se explica más adelante, se consideran los distintos factores que intervienen en la creación de espacios laborales, así como de espacios escolares del nivel superior, es decir: los esfuerzos gubernamentales en la promoción de inversiones; las opiniones de empresarios, empleadores y analistas; las aspiraciones de los estudiantes próximos a ingresar al nivel superior y las opiniones de los

profesionistas en servicio, quienes por una parte tienen cierta idea del desarrollo de sus campos de trabajo y, por otra, son padres de familia que usualmente influyen en las preferencias vocacionales y profesionales de las generaciones que les sucederán.

3. EL FUTURO

Para señalar las fronteras limítrofes de este estudio de caso, debemos advertir que en el espíritu que guía a este trabajo no existe la más mínima intención de un carácter normativo. No buscamos prescribir a las instituciones sobre los programas educativos que deben ofrecer en el futuro más próximo, ni tampoco prescribir a los estudiantes del bachillerato sobre las carreras que deben elegir. Para ello se requiere una predicción del futuro tan certera como solo las cartas o la bola de cristal suelen tener en el imaginario popular.

Desde nuestra óptica, el futuro no es una absoluta proyección de las tendencias del pasado, como lo asumía *MALTUS*; ni es una preceptiva normativa en la que el *deber ser* se impone para moldear una organización social como en *MANNHEIM* (1893); tampoco sostenemos una posición neo-providencialista en la que la historia es circular y se repite (*MORANDO*, 1961); tampoco sostenemos las posiciones deterministas en las que el futuro obedece a destinos manifiestos (“escrito está”). No satanizamos estas posiciones, reconocemos que todas tienen algo que aportar. La identificación del llamado “bono demográfico”, por ejemplo sería imposible sin adecuadas proyecciones de las tendencias del pasado.

Creemos, como *SACHS* (1980), que el futuro no existe por si mismo, sino que se construye mediante la participación social, pero como planeadores de la educación no podemos esperar a que una futura construcción social se haga presente en un aquí y en un ahora, más bien explorar en aquellos elementos del presente que guardan un potencial para incidir en la conformación de futuros escenarios. De acuerdo a *MILLER* (2007) estos elementos portadores de futuro, o “futuribles”, pueden ser tanto objetivos como subjetivos. Ciertas inversiones en infraestructura pueden ser hechos portadores de futuro, como también lo pueden ser los avances en tecnologías cibernéticas; ambos aspectos desencadenan procesos que incidirán en los sistemas de producción y

organización social. Por ejemplo, la creación de un parque industrial es un hecho portador de futuro, porque tiene efectos que van más allá del corto plazo; además de sus consiguientes requerimientos de trabajadores, significa también una nueva concentración poblacional que requiere transporte, vivienda, alimentación, así como servicios de salud y educación, desarrollos que a su vez requieren de trabajadores capacitados y especializados. No es difícil prever que en un término de diez años, la creación de esa infraestructura provocará una completa transformación de su entorno.

También hay elementos subjetivos que son portadores de futuro. Las preferencias estudiantiles por ciertas carreras profesionales tienen un carácter subjetivo que si bien, en su construcción pudo haber habido factores objetivos, el desenlace es que en la actualidad más de la mitad de la matrícula de educación superior en el país está concentrada en cinco carreras de licenciatura y esta estructura de preferencias no se transformará del todo en el corto plazo, por lo que se puede también considerar como un elemento portador de futuro.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para el caso que nos ocupa, que se refiere a la aportación de aquella información que permita tomar decisiones sobre el futuro de la oferta de educación superior en Tamaulipas, se diseñó una estrategia que combina el análisis cualitativo con el cuantitativo (ver Figura 1) y que permitió recopilar datos sobre carreras profesionales que serán demandadas en el futuro previsible. Se explica a continuación cada una de las fases de trabajo.

a) Entrevistas a informantes clave

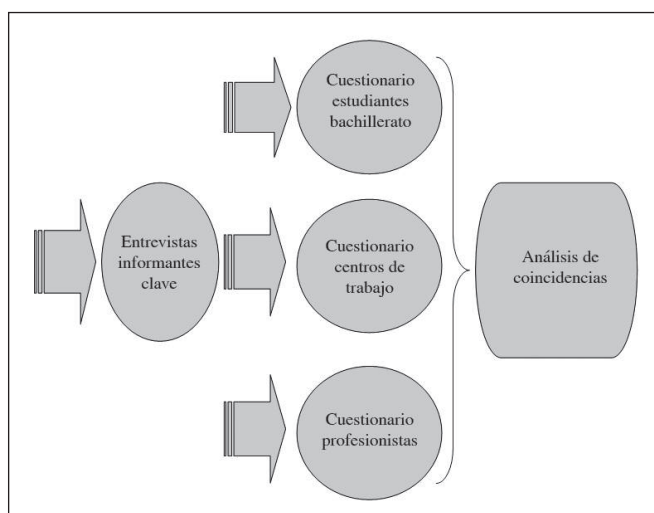
Conjuntamente con un análisis de los planes y programas gubernamentales, las entrevistas con algunos informantes clave de cada una de las localidades estudiadas, permiten establecer un punto de arranque para visualizar un conjunto de elementos portadores de futuro y un primer conjunto de campos profesionales asociados a estos.

Para este estudio, llamamos “informantes clave” a aquellas personas que son reconocidas por poseer una cierta visión informada sobre las oportunidades y problemáticas del desarrollo de la zona, pudiendo tratarse de empresarios, políticos o académicos, quienes de alguna manera participan del desarrollo local.

Las entrevistas con ellos realizadas tuvieron un carácter semi-estructurado, ya que a partir de un guión preliminar se buscaba que los entrevistados explorasen su visión de futuro, advertidos de que para los propósitos de este proyecto no se buscaba la exactitud de un pronóstico, ni el detalle de un escenario prospectivo. Nuestro interés estaba más en la búsqueda de elementos portadores de futuro, a partir de cuyo análisis fuera posible construir narrativas de causalidad de las cuales pudiéramos desprender futuros requerimientos de recursos humanos calificados con educación superior.

Dado que los informantes clave pueden estar familiarizados con las oportunidades de desarrollo de la localidad, aunque no necesariamente con los nombres de las carreras profesionales requeridas, se hizo necesario realizar un cierto trabajo de interpretación.

Figura 1
Estrategia metodológica



b) Definición del cuestionario

El análisis de las entrevistas a informantes clave, tanto como la identificación de elementos portadores de futuro permite generar un listado de carreras tanto de licenciatura como de técnico superior o profesional asociado. Ese listado de carreras constituye la parte principal del cuestionario aplicado a tres grupos de sujetos: i) estudiantes próximos a egresar del bachillerato; ii) responsables de la selección, reclutamiento y contratación de personal de empresas; y, iii) profesionistas en ejercicio. Más adelante se explica la forma de aplicación del instrumento en cada una de las localidades.

El cuestionario contiene, además de información general sobre el sujeto, una batería de 10 o 12 carreras de licenciatura y otras tantas de técnico superior, para que sobre ellas expresen sus preferencias. Este listado surge, como ya se mencionó, del análisis de las entrevistas a informantes clave, como del análisis de algunos elementos portadores de futuro. Adicionalmente, a cada uno de los grupos de sujetos se le solicita alguna información adicional que servirá para sumar información sobre el propósito perseguido por este estudio; por ejemplo a los estudiantes de bachillerato, además de sus preferencias por carreras no incluidas en el listado, se les pregunta sobre sus preferencias por otras carreras e instituciones ofrecidas en otras entidades federativas; a los profesionistas en servicio se les solicita información sobre sus requerimientos de educación continua.

c) La aplicación del cuestionario a estudiantes de bachillerato

Para aplicar este cuestionario se adoptaron algunos criterios. El primero de ellos es que no se aplicara a una muestra, sino hacerlo de tipo censal, aunque con algunos criterios y condiciones, como el hecho de que se seleccionaran solamente los estudiantes próximos a egresar de este nivel educativo, ya fueran bachilleratos de tres o de dos años; además que se aplicara en los centros educativos más grandes de cada localidad, es decir con una mayor matrícula y a aquellos bachilleratos públicos y privados, que no pertenecieran a alguna universidad (por ejemplo a los

del bachillerato del IEST), ya que ellos tienen una alta probabilidad de continuar sus estudios en la misma institución. Además su aplicación fue por grupos escolares y no por individuos aislados, para facilitar tanto su identificación, como aplicación.

d) La aplicación del cuestionario a los centros de trabajo

Por centros de trabajo nos referimos a los sujetos encargados del reclutamiento y selección de personal para las empresas o instituciones, ya fueran ejecutivos o empleados de los centros de trabajo, o de empresas que tienen como función el reclutamiento de personal, como es el caso de bolsas de trabajo o agencias de colocación de personal. En todo caso, se trató de que los centros de trabajo representaran a distintos sectores y ramas de la producción.

e) La aplicación del cuestionario a profesionistas en servicio

Este grupo de sujetos es de particular importancia para este estudio, ya que por una parte se trata de personas con educación superior que están económicamente activas y tienen una visión activa de los requerimientos actuales y futuros de la rama o giro productivo en el cual participan; pero, adicionalmente, muchos de ellos aspiran e influyen, en su momento, sobre la educación superior de sus hijos, por lo que participan directamente en la construcción subjetiva de preferencias por algunas carreras profesionales.

La aplicación de cuestionarios a estos sujetos, en cada localidad, se hizo mediante un muestreo determinado primero por la población mayor de 22 años de edad con cuatro años o más de educación superior, considerada como universo, de acuerdo al Censo de población y Vivienda (INEGI, 2005) y con asignaciones proporcionales de acuerdo a la distribución de la PEA por sectores económicos.

f) Análisis de coincidencias

Para finalizar, se priorizaron y compararon las preferencias de carreras de cada uno de los grupos de sujetos, para identificar posibles coinci-

dencias entre las mismas. Representando esta priorización unificada una buena base informativa, tanto para la toma de decisiones referidas a la apertura de nuevas carreras, como para las decisiones relacionadas con la evaluación, reforma y reorientación curricular de las carreras actualmente ofrecidas por las instituciones de educación superior; así mismo, esta información es rica en contenidos para las unidades de orientación profesiográfica de los actuales programas de orientación educativa y/o vocacional utilizados por las instituciones del nivel medio superior.

5. Análisis de la información

El objetivo del presente apartado es el de dar cuenta de la información y el análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento a los distintos grupos poblacionales en la zona metropolitana del Sur del Estado de Tamaulipas; es decir, considerando los municipios de Tampico, Madero y Altamira de manera integrada, como un solo mercado de trabajo en el que la población se moviliza constantemente entre las tres localidades para vivir y trabajar.

5.1. Entrevistas a informantes clave

Los entrevistados para aportar información sobre la zona conurbada fueron 24 personas activas en diversas posiciones de la producción de bienes y servicios, empresarios, funcionarios, políticos y académicos, con una perspectiva del desarrollo de esta zona: el subdelegado de la Secretaría de Economía, el Coordinador del Servicio Estatal del Empleo, el director de un centro promotor de exportaciones, el subdirector del Hospital Civil, un columnista del Sol de Tampico, cuatro directivos de medios de comunicación, el presidente municipal de Tampico, cuatro directivos de grupos industriales, dos directivos de la Administración Portuaria Integral de Tampico y de Altamira, un dirigente del corporativo de servicios portuarios, un diputado local, los titulares de las Cámaras de Comercio de Tampico y Altamira, el titular de la CANACINTRA Tampico, los titulares de las COMAPA de Madero y Altamira, el Director de Desarrollo Económico de Altamira.

Las entrevistas permitieron construir una narrativa que logra integrar un escenario del cual se pueden desprender diversas relaciones de causalidad.

Tampico, Cd. Madero y Altamira se han constituido en un mercado metropolitano de trabajo, una zona geográfica compartida, en la que los individuos se desplazan entre ellas para vivir, para trabajar y tener esparcimiento. Para los términos de este trabajo, en esta zona el mercado de trabajo no puede ser vislumbrado de manera fragmentada por municipios. La confluencia de oferta y demanda de puestos de trabajo integra a la zona conurbada y la desborda, ya que también confluyen en esta plaza diversas cadenas productivas y vertientes migratorias de todos los municipios que conforman la zona reconocida como la Huasteca; la cual, con tres millones de habitantes, integra las zonas aledañas de los estados de Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo. Lo mismo sucede con las oportunidades formativas de la fuerza de trabajo. De hecho, esta zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira es considerada como la capital de la Huasteca.

De manera integrada, la zona conurbada está caracterizada por ser una zona económica en la cual destaca el comercio, actividad que le ha dado vida desde la época prehispánica, ya que los tianguis de la región eran puntos de concentración para el comercio de las tribus de la Huasteca. Actualmente dicha actividad se ha ampliado para constituir un fortalecido sector de servicios. El puerto industrial de Altamira, con su actual capacidad portuaria, aunado al puerto de Tampico, se constituyen en una importante puerta de negocios internacionales para el centro y el noreste del país, cuya entrada a la economía global plantea nuevas oportunidades para los negocios internacionales y su instrumentación electrónica.

La explotación petrolera iniciada desde el siglo XIX, y posteriormente la instalación de la refinería, se convirtió en un importante puntal del sector industrial, y se ha convertido en un fuerte detonante del desarrollo. En la actualidad, la industria petroquímica plantea un nuevo escenario en el que, por una parte, se plantea la necesidad de explorar nuevos yacimientos petroleros, pero por otra, la de investigar nuevas formas de producción y conservación de energía.

En el dinamismo económico de la zona, la playa localizada en el municipio de Ciudad Madero ha jugado también un papel importante en tanto que poco a poco se ha venido posicionando como un destino turístico cada vez más importante. En este sentido, el Puerto de Tampico, considerado siempre como un puerto de carga, ha empezado a ser considerado como parte de una escala náutica de los cruceros que transitan por el Golfo de México, entre la Florida y el Mar Caribe.

Adicionalmente, de acuerdo a varios de los informantes clave, en los planes gubernamentales está previsto promover un enorme corredor turístico para el aprovechamiento de las playas, desde el Proyecto Costa Lora, en el Municipio de Soto La Marina, hasta la Playa Miramar en Ciudad Madero, adicionando al proyecto los deltas de los ríos que desembocan en el área, para adicionar al turismo de playa, otras vertientes como el turismo ecológico, el turismo cinegético y el turismo de aventura. Esta rama contiene diversos elementos futuribles para la formación de recursos humanos.

La sinergia generada por los tres municipios, con alrededor de un millón de habitantes, ha permitido el arribo de importantes inversiones en la industria petroquímica, en la industria metal mecánica, en la industria del software, en las ramas de la salud y la educación, sin dejar de considerar una gran diversidad de franquicias del sector servicios en general y de alimentos en particular.

Existen en la zona nuevos factores de desarrollo que pueden ser considerados como portadores de futuro. Su presencia tiene potencial para introducir otros requerimientos en el mercado de trabajo: el complejo cultural metropolitano, centros médicos, ampliación de la oferta de educación superior, reubicación y ampliación del aeropuerto, un acuario, desarrollos habitacionales, empresas de software, entre otros. Todo ello requiere de profesionistas, no solo dedicados a la administración, contabilidad, derecho, arquitectura, urbanismo, ingeniería civil, sino también a los campos relacionados con la biotecnología, como un campo de demandas recurrentes en el sector salud; y la biomática, que permite el tratamiento de problemáticas empresariales con una visión holística.

Un interesante portador de futuro es la realización de la autopista Tuxpam-Tampico, la cual, según se ha anunciado, acortará la distancia

entre la Ciudad de México y esta zona conurbada. Según declaración de las autoridades, el tiempo invertido por un camión de carga entre estos dos puntos será menor que el tiempo que actualmente se invierte entre la capital y el Puerto de Veracruz. De ser cierta esta información, sería de esperarse que el tráfico de carga hacia el Puerto industrial de Altamira vea su actividad ampliamente intensificada, lo cual requerirá de una ampliación de sus servicios portuarios, aduanales y de ingeniería de tránsito, de manera directa, pero también de una diversificación mayor de proveedores de distinto tipo, de forma indirecta, para la logística industrial el panorama se torna complejo.

La explotación de los recursos marinos encierra un gran potencial para el desarrollo de la zona, pero continúa siendo una asignatura pendiente y para lo cual no se han formado los recursos humanos especializados en campos disciplinarios tales como biología marina y ciencias del mar, en general.

Una preocupación sentida radica en el hecho de que la red carretera de Tamaulipas está creciendo aceleradamente al igual que el tránsito de transporte de carga pesada. A esto se sumará el tráfico que adicionalmente habrán de generar los detonantes mencionados líneas arriba, por los ejes viales Monterrey-Tampico, Monterrey-Soto La Marina, Matamoros/Reynosa-Tampico.

Es de mencionar, los más de seis mil tracto-camiones que cruzan desde los municipios de la frontera hacia los Puertos de Tampico y Altamira durante la época de la cosecha del sorgo, o los más de tres mil camiones cargados de caña en la zona del Mante durante la temporada de zafra, además de los miles de vehículos transmigrantes que cruzan de los Estados Unidos hacia Centroamérica pasando por la zona conurbada. La modernización del tráfico vehicular requiere no solo de especialistas en Ingeniería de Tránsito, sino también en Logística y Monitoreo Satelital. El nuevo eje carretero Tula-Mante-Tampico, abrirá una importante conexión terrestre entre el occidente mexicano y el Puerto de Altamira y que, además, facilitará la articulación de la economía del Mante con la conurbación industrial del sur de la entidad.

Los informantes clave manifiestan una preocupación que no se debe soslayar y que está relacionada con una perspectiva de sustentabilidad. La problemática de la contaminación ambiental. Tanto las zonas

costeras, como los sistemas lagunarios se encuentran permanentemente amenazados tanto por los desechos y emanaciones industriales como por las descargas urbanas, hechos que ponen en conflicto las relaciones de convivencia entre las ramas industriales y las de servicios, especialmente las del turismo, haciendo aún más complejo el desarrollo habitacional y urbano. De ahí la necesidad de formar personal especializado en las disciplinas de la gestión ambiental y el manejo sustentable de las zonas costeras.

Recapitulando, los informantes clave plantearon diversos elementos que permiten integrar un escenario de desarrollo de la zona sur de Tamaulipas, en el cual se destacan algunas vertientes de futuro, relacionadas significativamente con la industria, la energía, el turismo, el comercio, el transporte y los riesgos de la degradación ambiental. En esa narrativa se destacan ciertas demandas para la educación superior de continuar formando especialistas en campos ya conocidos, como turismo, administración, contaduría, derecho, arquitectura, entre otros; pero también se plantean nuevas demandas en torno a campos disciplinarios y profesionales que requieren de ser atendidos, de ellos hemos destacado los siguientes para integrarlos al cuestionario y explorar su validación con los distintos grupos de sujetos: ingeniero en producción y comercialización, ingeniero en transporte y comunicación satelital, ingeniero en geología, ingeniero en producción de software, ingeniero en biotecnología, ingeniero en logística industrial, licenciado en negocios electrónicos, ingeniero en sistemas de energía, licenciado en manejo sustentable de zonas costeras, ingeniero en geomática. Adicionalmente, al cuestionario se han añadido algunas carreras del nivel medio superior (profesional asociado) relacionadas con las anteriores, como son: técnico superior en mantenimiento industrial, telecomunicaciones, programación, sistemas de energía, asistente de negocios electrónicos, redes y mantenimiento de sistemas de cómputo, tramitación aduanal, naves industriales, extracción de gas natural y logística industrial.

5.2. Aplicación de cuestionarios a estudiantes de bachillerato

El cuestionario se aplicó en instituciones de educación media superior de los municipios de Altamira, Tampico y Ciudad Madero, se

logró captar información de 2465 estudiantes, de los cuales un 7.6 % correspondieron a preparatorias privadas de dos años y el 92.4 % de los cuestionarios se aplicó en bachilleratos de tres años, de carácter público. Esta cantidad cubre casi todos los alumnos próximos a egresar de los planteles públicos de educación media superior de la zona. Según sexo, las proporciones son muy semejantes: 1183 hombres y 1273 mujeres, con altas expectativas de continuar estudios superiores, ya que solo 204 de los hombres y 191 mujeres contestaron que no continuarían estudiando.

Para identificar sus preferencias sobre las carreras que piensan estudiar, se les pidió priorizar del 1 al 4 las correspondientes a su orden de preferencia, obteniéndose así el siguiente orden de prioridades. Se han incluido también las preferencias de segunda opción por representar una cantidad nada despreciable de estudiantes que podría pasar de ser una demanda potencial a una demanda real. Esta información adicional es importante para las instituciones al estimar sus demandas sociales en la toma de decisiones sobre la apertura de nuevas carreras, ya que en una campaña promocional sobre una carrera específica se pueden sumar ambas poblaciones como audiencia meta.

Tabla 1
Priorización de carreras de licenciatura
de los estudiantes de bachillerato

Carreras	Primera opción	Segunda Opción
1.-Ing. en Producción y Comercialización	336	250
2.- Ing. en Transporte y Comunicación Satelital	294	169
3.- Ing. en Geología	279	314
4.- Ing. en Producción de Software	270	194
5.- Ing. en Biotecnología	229	222
6.- Ing. en Logística Industrial	115	188
7.- Lic. en Negocios Electrónicos	109	128
8.- Ing. en Sistemas de Energía	88	151
9.- Lic. Manejo Sustentable de zonas costeras	81	132
10.- Ing. en Geomática	31	65
TOTAL	1832	1813

Como se puede observar en la tabla anterior, la carrera que mayor demanda tiene entre los estudiantes es la de Ingeniero en Producción y Comercialización, seguida de Ingeniería en Transporte y Comunicación Satelital. Ingeniero Geólogo e Ingeniería en Producción de Software son carreras que también tienen una demanda que puede ser considerada.

Tabla 2
Priorización de carreras de Técnico Superior de los estudiantes de bachillerato

Carreras de Técnico Superior	Primera Opción	Segunda Opción
TS en Mantenimiento Industrial	248	213
TS en Telecomunicaciones	247	220
TS en Programación	245	174
TS en Sistemas de Energía	243	88
TS en Asistente de Negocios Electrónicos	204	195
TS Redes y Mantenimiento de sistemas de cómputo	202	262
TS en Tramitación Aduanal	175	225
TS en Naves industriales	103	140
TS en Extracción de Gas Natural	79	161
TS en Logística Industrial	65	119
TOTAL	1811	1797

En relación a las carreras de nivel técnico superior se puede observar que no existe una gran diferencia entre los más altos puntajes obtenidos en cuatro carreras de primera opción, manteniéndose en un rango que va de 243 a 248; estas son: TS en Mantenimiento Industrial, en Telecomunicaciones, en Programación y en Sistemas de Energía. En segunda opción la carrera que mayores preferencias tiene es la de TS en Redes y Mantenimiento de Sistemas de Cómputo, por lo que podría ser también considerada como una opción importante.

5.3. Aplicación de cuestionarios a Centros de Trabajo

Se aplicaron cuestionarios a 70 Centros de trabajo, el 41 % en Tampico, 36 % en Ciudad Madero y 23 % en Altamira, los que fueron respondidos por los responsables de personal de las instituciones, o directamente

por los ejecutivos. Estos centros de trabajo cubrieron los distintos tipos de medianas y grandes empresas existentes en la zona conurbada.

5.3.1. Preferencias de carreras de licenciatura por parte de los centros de trabajo

Para las empresas, las carreras que tienen mayor prioridad en el orden de preferencias son las que aparecen en la Tabla 3 y es de observar que las preferencias se concentraron en cuatro de las carreras. El resto de ellas no contaron con puntaje alguno. La carrera que presenta una mayor frecuencia de preferencias fue la de Ingeniería en transporte y Comunicación Satelital, seguida de Ingeniero Geólogo, para continuar con Ingeniería en Producción de Software y por último la de Licenciatura en manejo Sustentable de Zonas Costeras.

Tabla 3
Priorización de carreras de Licenciatura por centros de trabajo

Carreras de Licenciatura	Frecuencias
1. Ing. Transporte y Comunicación Satelital	50
2. Ing. Geólogo	11
3. Ing. en Producción de Software	7
4. Lic. en Manejo Sustentable de Zonas Costeras	2

Tabla 4.
Priorización de carreras de Técnico Superior por centros de trabajo

Carreras de Técnico Superior	Frecuencias
1. TS en Sistemas de Energía	44
2. TS en Programación	12
3. TS en Extracción de Gas Natural	10
4. TS en Redes y Mantenimiento de Sistemas de cómputo	3
5. TS en Naves Industriales	1

5.3.2. Preferencias de carreras de técnico superior por parte de los centros de trabajo.

Por lo que corresponde a las preferencias sobre carreras del nivel técnico superior, la de Sistemas de Energía concentró una alta proporción de las preferencias, seguida de Programación y Extracción de Gas Natural. El resto de las carreras no obtuvieron puntaje alguno en las preferencias de los representantes de los centros de trabajo, con excepción de Técnico Superior en Naves Industriales, que obtuvo solamente una mención.

5.4. Aplicación de cuestionarios a profesionistas

Para la aplicación del cuestionario a los profesionistas en ejercicio, se consideró como universo a todos aquellos individuos que, de acuerdo al II Censo de Población y Vivienda. 2005, contaban con 4 o más años de escolaridad superior y más de 22 años de edad, registrándose 5935 en Altamira, 29307 en Ciudad Madero y 38883 en Tampico, haciendo un total de 74125 en la zona conurbada.

Una vez que se determinó su universo muestral (N), se procedió a determinar el tamaño de muestra (n), lo cual se hizo mediante la fórmula recomendada por FISHER y NAVARRO (1984) para la investigación de mercados en poblaciones menores a 500,000 sujetos:

$$n = \frac{\hat{\phi}^2 N p q}{e^2 (N-1) + \hat{\phi}^2 p q}$$

En donde:

$\hat{\phi}$ = Coeficiente de confianza (1.96)

N= Universo o población

p = Probabilidad a favor (0.2)

q = Probabilidad en contra (0.8)

e = Error de estimación (0.05)

n = Tamaño de la muestra

De acuerdo a esta fórmula se calcularon muestras independientes para cada uno de los tres municipios, obteniéndose una muestra de 245 profesionistas para Tampico, 244 para Ciudad Madero y 236 para Altamira, haciendo un total de 725, sin embargo se aplicaron 1110 cuestionarios. De los cuales 65 declararon estar insertos en el sector primario, 319 en el sector secundario y 609 en el sector terciario, el resto no contestó esta pregunta.

Los profesionistas encuestados corresponden a una amplia gama de áreas de conocimiento, aunque en su gran mayoría son egresados del Tecnológico de Ciudad Madero y de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, también los hay de instituciones privadas y de otras entidades federativas. Ellos priorizaron las carreras de la siguiente manera:

Tabla 5
Priorización de carreras de licenciatura por los profesionistas

Carreras de nivel licenciatura
1. Ing. en Transporte y Comunicación Satelital
2. Ing. en Geología
3. Ing. en Producción de Software
4. Ing. en Biotecnología
5. Lic. en Manejo Sustentable de Zonas Costeras
6. Ing. en Sistemas de Energía
7. Ing. Geomática
8. Lic. en Negocios Electrónicos
9. Ing. en producción y Comercialización
10. Ing. en Logística Industrial

En la Tabla 5 se puede observar que Ingeniería en transporte y Comunicación Satelital es la que ha obtenido la más alta priorización, seguida de Ingeniero en Geología, Ingeniero en producción de Software

e Ingeniería en Biotecnología y las carreras que obtuvieron la priorización más baja fueron Ingeniero en producción y Comercialización e Ingeniero en Logística industrial.

Tabla 6
Priorización de carreras de Técnico Superior
por los profesionistas

Carreras de Técnico Superior
1. TS en Sistemas de Energía
2. TS en Extracción de Gas Natural
3. TS en Programación
4. TS en Mantenimiento Industrial
5. TS en Redes y Mantenimiento de Sistemas de Cómputo
6. TS en Telecomunicaciones
7. TS Asistente de Negocios Electrónicos
8. TS en Tramitación Aduanal
9. TS en Naves Industriales
10. TS en Logística Industrial

Por lo que corresponde a las carreras de técnico superior, en la tabla 6 se muestra que Sistemas de energía, extracción de gas natural, Programación y Mantenimiento industrial son las que tienen una mayor prioridad, mientras que naves industriales y logística industrial son las de menor prioridad.

6. ANÁLISIS DE COINCIDENCIAS

En esta sección, y como parte de la estrategia metodológica expuesta en el capítulo correspondiente, se cotejan las priorizaciones realizadas por los tres grupos de sujetos encuestados para verificar la existencia de coincidencias. Se procede primero con las carreras de licenciatura y enseguida con las de Técnico Superior.

6.1. Análisis de coincidencias en carreras de nivel licenciatura

En la estrategia metodológica empleada, el escenario ideal sería que en los tres grupos las carreras encontraran el mismo orden de prelación en las prioridades, porque en términos de planeación educativa, la implementación de carreras por parte de las instituciones de educación superior contaría con las preferencias de todos los sectores involucrados, las ofertas se encontrarían satisfactoriamente con las demandas, cuando menos en un orden cualitativo (el ámbito cuantitativo rebasa los límites del presente estudio). Pero este encuentro ideal difícilmente se puede encontrar por la heterogeneidad social de percepciones, intereses y afinidades.

Tabla 7
Priorización de carreras de licenciatura
por los tres grupos de encuestados

Priorización de estudiantes	Priorización de Centros de Trabajo	Priorización de profesionistas
Ing. en Producción y Comercialización		
	Lic. en Manejo Sustentable de Zonas Costeras	Ing. en Biotecnología
Ing. en Biotecnología		Lic. en Manejo Sustentable de Zonas Costeras
Ing. en Logística Industrial		Ing. en Sistemas de Energía
Lic. en Negocios Electrónicos		Ing. Geomática
Ing. en Sistemas de Energía		Lic. en Negocios Electrónicos
Lic. Manejo Sustentable de zonas costeras		Ing. en producción y Comercialización
Ing. en Geomática		Ing. en Logística Industrial

En la Tabla 7 se puede observar que tanto Ingeniería en Transporte y Comunicación Satelital, como en Ingeniería en Geología e Ingeniería en Producción de Software existe un alto nivel de coincidencia en los primeros lugares, por lo que de ser creadas estas carreras tendrían un alto nivel de aceptación.

6.2. Análisis de coincidencias en carreras de nivel Técnico Superior

En relación a las carreras de nivel técnico superior, en la tabla 8 se puede observar una alta coincidencia sobre tres carreras, pero solamente entre los representantes de los centros de trabajo y los profesionistas en servicio. Estas son: Sistemas de Energía, Programación y Extracción de Gas Natural. Los estudiantes de bachillerato coinciden solamente en la carrera de Técnico Superior en Programación.

Tabla 8
Priorización de carreras de Técnico Superior por los tres grupos de encuestados

Priorización de estudiantes	Priorización de centros de trabajo	Priorización de profesionistas
TS en Mantenimiento Industrial		
TS en Telecomunicaciones		
	TS en Redes y Mantenimiento de Sistemas de cómputo	TS en Mantenimiento Industrial
TS en Asistente de Negocios Electrónicos	TS en Naves Industriales	TS en Redes y Mantenimiento de Sistemas de Cómputo
TS Redes y Mantenimiento de sistemas de cómputo		TS en Telecomunicaciones
TS en Tramitación Aduanal		TS Asistente de Negocios Electrónicos
TS en Naves industriales		TS en Tramitación Aduanal
		TS en Naves Industriales

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Pronosticar demandas, futuras o presentes, de recursos humanos, es una actividad de la planeación educativa que ya no es posible realizar mediante proyecciones cuantitativas, como solía hacerse, aunque con muchas limitaciones, en las décadas posteriores a la segunda guerra mundial y especialmente en las economías de planeación central. Las condiciones de incertidumbre que caracterizan a la época actual han transformado el concepto de planeación social hacia nociones orientadas más hacia la acción e inducción de detonantes de escenarios futuros; la planeación educativa actual se ha visto en la necesidad de adoptar instrumentos que tienen una cierta carga de carácter cualitativo.

Un estudio como el presente, que tiene por objetivo conocer las nuevas demandas de educación superior en la zona conurbada y generar información útil para la apertura de nuevas carreras profesionales, para la reorientación curricular de las carreras existentes, para apoyar la identificación de necesidades de educación continua de los profesionistas en servicio y para dotar de información a los programas de orientación vocacional del nivel medio superior, puede recurrir a procedimientos metodológicos que permitan explorar, por una parte, las preferencias subjetivas de los actores que con su actividad influyen en los factores del desarrollo de sus localidades, también las preferencias de observadores pasivos, pero a la vez analíticos, de las tendencias económicas y sociales de una zona; así como explorar las preferencias de los sujetos que serán los beneficiarios de los servicios para los que se planea, como lo son los servicios educativos. Pero por otra parte, la planeación social debe considerar también cierta información de tipo “duro”, como son los efectos que traerán consigo la generación de nuevos factores de desarrollo, que en este estudio hemos denominado “elementos portadores de futuro”, como pueden ser: un hospital de especialidades, un centro de convenciones, una nueva empresa, de los cuales se desprende la necesidad de contar con proveedores de bienes y servicios periféricos con el personal especializado correspondiente.

A través de la estrategia metodológica planteada, se ha recopilado información de distintas fuentes: informantes clave, responsables de contratación de personal en centros de trabajo, profesionistas en servi-

cio y estudiantes próximos a egresar del bachillerato. La información recopilada ha arrojado el interés por diversas carreras en cada una de las etapas.

En la fase de entrevistas se identificó interés por especialistas en ingeniero en producción y comercialización, ingeniero en transporte y comunicación satelital, ingeniero en geología, ingeniero en producción de software, ingeniero en biotecnología, ingeniero en logística industrial, licenciado en negocios electrónicos, ingeniero en sistemas de energía, licenciado en manejo sustentable de zonas costeras, ingeniero en geomática.

En relación al nivel de técnico superior o profesional asociado se identificaron necesidades de especialistas en mantenimiento industrial, telecomunicaciones, programación, sistemas de energía, asistente de negocios electrónicos, redes y mantenimiento de sistemas de cómputo, tramitación aduanal, naves industriales, extracción de gas natural y logística industrial.

Con la identificación de necesidades de las mencionadas carreras, se produjo un cuestionario que fue aplicado a responsables de la contratación de personal en empresas, de profesionistas en servicio y de estudiantes de bachillerato próximos a egresar, con el objeto de conocer sus preferencias, de manera priorizada, sobre esas carreras y analizar sus coincidencias.

En relación a las carreras de licenciatura incluidas en el cuestionario, se encontró una amplia coincidencia entre las prioridades marcadas por los estudiantes, los responsables de centros de trabajo y por los profesionistas en servicio: Ingeniería en Transporte y Comunicación Satelital, como en Ingeniería en Geología e Ingeniería en Producción de Software.

Respecto de las carreras del nivel técnico superior, se encontraron coincidencias entre las prioridades de los centros de trabajo y los profesionistas sobre las carreras de Técnico Superior en Sistemas de Energía, Técnico Superior en programación y Técnico Superior en Extracción de Gas Natural, mientras que los estudiantes de bachillerato solo coincidieron con ambos grupos en la de Técnico Superior en Programación.

Es preocupante la priorización que hacen los estudiantes de bachillerato, ya que no podrían ofrecerse las carreras mejor priorizadas

por los otros dos grupos, por el riesgo de no contar con una matrícula suficiente, que asegure el financiamiento a la operación e inversiones en las que esta oferta incurra. Habría que emprender una fuerte campaña de promoción y convencimiento sobre las ventajas que tendría el estudiar una de estas carreras; sobre todo en términos de lo que significa tener la oportunidad de ser de las primeras generaciones de una nueva profesión al ingresar a los mercados de trabajo.

Entre las recomendaciones que se pueden emitir, anotamos las siguientes:

- Que la apertura de nuevas carreras considere las coincidencias de preferencias que aquí se han identificado, pero que con suficiente antelación a su apertura se emprendan campañas de información en las instituciones del nivel medio superior de la zona.
- Que como parte de las campañas informativas se invite a los responsables de la orientación educativa de las instituciones del nivel medio superior para que también estén informados sobre esta oferta, el perfil de egreso, el campo de trabajo, la estructura del plan de estudios, duración y costo.
- Que tanto las carreras de licenciatura como las de Técnico Superior estén relacionadas, para que compartiendo las mismas asignaturas, estas últimas signifiquen una salida lateral de las primeras.
- Que la posible reorientación de carreras que actualmente ofrecen las instituciones de educación superior, consideren las preferencias aquí identificadas y que exploren la posibilidad de combinar campos de conocimientos, tanto en las carreras del nivel de licenciatura como de técnico superior.

En estos términos, se espera que la información aquí recopilada sirva tanto para las instituciones de educación media superior y superior, como para los orientadores educativos y vocacionales de los estudiantes de bachillerato. Se espera también que este ejercicio sea de utilidad para los estudiantes y los profesionales dedicados a la planeación educativa.

Agradecimientos:

Este estudio contó con el apoyo financiero de Fondos Mixtos CONACYT- Gobierno del Estado de Tamaulipas (TAMPS-2005-C08-07) y con el apoyo institucional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas..

Los autores reconocen y agradecen la participación de Bernabé Lara Pérez, Gustavo Guzmán Pérez, Luciano Rivera Arteaga y Arnoldo Hernández de la Fuente, quienes centralmente ayudaron a organizar la información. También se agradece la participación de quienes activamente colaboraron en trabajo de campo, destacando Alfonso Tello Iturbe, María Eugenia Rosas Rodríguez, Luis Alberto Mendoza Rivas, Lidia Rangel Blanco y Ramiro Esqueda Walle.

REFERENCIAS

BLAUG, M. (1972) *An introduction to the economics of education*. Penguin Books/Open University, UK.

BLAUG, M. (1967) "Approaches to Educational Planning". *The Economic Journal*. Vol. 77, No. 306, pp. 262-287

FISHER, L. y NAVARRO, A. (1984) *Introducción a la investigación de mercados*. Fondo Editorial Interamericano, México.

HOLISTER, R. (1967) A technical evaluation of the first stage of the Mediterranean Regional Project. OECD, Paris. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED029948.pdf> Recuperado: 2/VII/2011.

INEGI (2005) II Censo de Población y Vivienda. México

MANNHEIM, K. (1951) *Freedom, power and democratic planning*. London: Routledge & Kegan Paul.

MERRIAM, S. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Second Edition.

MILLER, R. (2007) *Futures literacy: a hybrid strategic scenario method*, in *Futures* 39, pp. 349-362

MILLER, R. y BENTLEY, TOM. (2002) *Possible futures. Four scenarios for 21st century schooling*. NCSL, Australia.

MORANDO, D. (1961) *Pedagogía*. Luis Miracle Editores. Madrid.

NAVARRO, M., LLADÓ, D. y CRUZ, M. (2002) Demandas de educación Superior en Valle Hermoso, Tamaulipas. SOCIOTAM, Vol. XII, No. 2, pp. 129-140.

SACHS, W. (1980) *Diseño de un futuro para el futuro*. Fundación Javier Barros Sierra, México.

VIELLE, P. (1993) “Estudio básico de las necesidades sociales de las oportunidades de formación y de la ocupación de los profesionistas, destinado a fundamentar la apertura de nuevas carreras universitarias”. Documento de trabajo, mecanograma, Cuernavaca, Morelos, México.

VIELLE, P. (1993) “Un enfoque renovado de la economía de la educación para el análisis de la adecuación de la educación superior a las necesidades de la sociedad”. mecanograma, s/f.

6. EL APRENDIZAJE VIRTUAL COMO SISTEMA DE REDES Y FLUJOS COGNITIVOS

JOSÉ JULIO NARES HERNÁNDEZ¹⁰

ALEJANDRO BARRAGÁN OCAÑA

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se expone desde la perspectiva de la teoría de la educación asistida por computadora o educación virtual, que los estudiantes que hacen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han desarrollado un tipo de cognición que comparativamente es diferente a la cognición desarrollada por aquellos estudiantes que hacen uso del libro como instrumento principal de conocimiento.

Históricamente los instrumentos que le han servido al hombre para la comunicación del conocimiento, como la oralidad, la escritura y el libro, han creado no sólo su forma propia de crear o construir el conocimiento, sino también, un particular tipo de cognición. Uno de los factores que ha incidido en la actual transición de la sociedad industrial a las llamadas sociedades de la información y del conocimiento, es la revolución tecnológica provocada por el uso de las TIC. En particular, interesa destacar un hecho que trasciende por sus implicaciones en el campo del conocimiento: las TIC han provocado un descentramiento del libro como instrumento principal de conocimiento y aprendizaje.

10 Profesores investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de México. Adscritos al Centro Universitario UAEM Valle de Chalco..

Para identificar el impacto de la revolución tecnológica en la cultura, se ha acuñado el término de “cibercultura”. Los elementos que la configuran son el ciberespacio, la realidad virtual, el hipertexto, la escritura y la lectura electrónica, la alfabetización digital, el saber virtual, los llamados “nativos e inmigrantes digitales”, la educación virtual, entre otros más. Cada uno de estos elementos de la cibercultura ha creado escenarios que han revolucionado la forma tradicional de concebir la realidad, la comunicación, el lenguaje, la escritura, la lectura, el saber, y la cognición. La joven generación de estudiantes que hacen uso extensivo de las TIC no resultan ajenos a esta revolución cognitiva. La pregunta que surge es ¿Qué tipo de cognición se forma con el uso de las TIC? Una respuesta tentativa a esta interrogante se aborda a través de la teoría educativa constructivista y la teoría de educación asistida por computadora o educación virtual.

Acudiendo a la teoría educativa constructivista, se explica que en los procesos de aprendizaje el alumno construye sus propias estructuras cognitivas. Estas últimas son entendidas como los conocimientos que los alumnos han adquirido en su vida cotidiana y a través del aprendizaje significativo. Una cuestión a tratar es si esta concepción sigue siendo adecuada para explicar los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los estudiantes que hacen uso intensivo de las TIC.

La anterior concepción se contrasta con los resultados obtenidos por las ciencias cognitivas sobre el funcionamiento del cerebro. Se sabe que el sistema nervioso es una red de células nerviosas con conexiones entre sí que tienen la capacidad de construir nuevos conocimientos. Para comprender la capacidad cognitiva de aprendizaje que naturalmente tiene el sistema nervioso, se utiliza el concepto de redes cognitivas.

De manera paralela a este tipo de investigaciones, en el campo de las ciencias de la computación y en particular la teoría de las redes neuronales, se propuso modelar los programas computacionales de inteligencia artificial con base en el funcionamiento de la red de células nerviosas.

Las jóvenes generaciones de estudiantes que hacen uso de las TIC como herramientas de aprendizaje, no sólo han desarrollado un conocimiento sobre el manejo operativo de las TIC, sino que también, han desarrollado un tipo de cognición que bien puede ser comprendida teniendo como base los desarrollos alcanzados por las ciencias cognitivas,

con el concepto de redes y flujos cognitivos. Este concepto no es sólo un cambio de nombre, más bien se refiere a un nuevo modo de conocer que incluso hace suponer la existencia de una tercera revolución cognitiva que seguiría a la de la oralidad y la escritura. Por último, se expone que la educación virtual hace uso de programas elaborados de acuerdo a las redes y flujos cognitivos que caracterizan a los estudiantes que han sido formados en el ámbito de la cibercultura.

SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO Y CIBERCULTURA

A través de la historia los seres humanos han llevado a cabo procesos de comunicación en los que intercambian información, experiencias y conocimientos. Para cumplir con esta necesidad el hombre ha creado sistemas comunicativos cada vez más complejos, que gradualmente han ido traspasando las fronteras del espacio y del tiempo (BASABE, 2007). Los sistemas de comunicación han evolucionado desde el paso de una cultura oral a una cultura escrita, a la invención del alfabeto, a la sustitución de los rollos por pergaminos, luego por códices, después libros, y con la invención de la imprenta las ediciones masivas de libros, hasta llegar al texto electrónico leído en pantalla (RODRÍGUEZ, 2004).

Cada uno de estos sistemas de comunicación ha creado no sólo una forma característica de producir y aprender el conocimiento, sino que cada uno de ellos, ha originado su propia y peculiar forma de subjetividad. Aquellas estructuras cognitivas que se forman como resultado de la interacción que el instrumento tecnológico establece entre sujeto y objeto de conocimiento. En su momento histórico estos instrumentos fueron la palabra, la escritura, el libro, la imprenta, la electrónica, y actualmente las TIC. Brevemente haremos referencia a esta asociación.

En las sociedades tradicionales la oralidad fue la forma en que los hombres producían y comunicaban el conocimiento. Su rasgo principal es que el signo y el objeto que representaban eran una y la misma cosa. De ahí que se creyera que a través del lenguaje mágico se pudieran manipular los objetos.

La irrupción de la escritura rompe con siglos de oralidad y extingue el lenguaje mágico. De cierta forma la escritura es artificial, como una especie de artefacto donde la inteligencia natural toma cuerpo y se

modifica en la escritura. Ésta evolucionó de la escritura ideogramática en la que existe identidad entre la pintura y la cosa representada, a la escritura alfabética simboliza los sonidos de la palabra hablada.

CUADRA (2004) refiere que en la época del renacimiento, la gramática de *Port Royal* hizo emerger una entidad llamada *signo* como representación de lo real. El signo emerge como algo separado y distinto de aquello que refiere; por otro lado, surge en la cultura una nueva forma de producción, circulación y recepción de los signos, que acarrea consigo una ruptura epistemológica, una transformación en las formas de significación y en los modos de comunicación.

La gramatología de *Port Royal* se consolida y expande con la invención de la imprenta hecha por Gutenberg. Desde el último tercio del siglo XVI el libro impreso poco a poco se fue constituyendo como un instrumento dominante de conocimiento, a tal grado que la lecto-escritura se instala como paradigma dominante de toda comprensión posible.

La relación del hombre con el libro ha transitado por diversos momentos, como demuestran CAVALLO y CHARTIER, al señalar dos revoluciones que se han dado en las prácticas de la lectura desde la Edad Media la época de la Ilustración:

1. El desplazamiento de una lectura “monástica” por una lectura “escolástica”. No sólo cambia el valor del libro, sino que la lectura se convierte en lectura silenciosa, tal y como la conocemos hoy.
2. El cambio general, en la segunda mitad del siglo XVIII, de una lectura intensiva a otra extensiva. Los autores señalan que si bien esta idea ha sido muy discutida, en cuanto la oposición entre los tipos de lectura, los datos avalan una multiplicación extraordinaria de lo impreso en esa época. (CAVALLO y CHARTIER, citado por RODRÍGUEZ, 2004, *op. cit.*).

El texto escrito tiene una estructura que puede ser de dos tipos: expositiva cuando se refiere a sistemas de conocimientos como categorías, conceptos, teorías, leyes, hipótesis, planteamiento de problemas; o narrativo que es cuando las estructuras del texto se refieren a descripciones de personajes, lugares y acontecimientos. Las estructuras del

texto ya sean narrativas o expositivas, implican la lectura y la comprensión. Para la lectura el sujeto necesita reconocer las palabras, frases, enunciados, para lo cual realiza determinados procesos mentales como fijar la atención, la memoria y el recuerdo. Por su parte, la comprensión es posible gracias a la puesta en marcha de ciertos procesos mentales como la integración y la asimilación de conceptos (MACÍAS, 2004).

A mediados del siglo XX irrumpen en el mundo los medios de comunicación masiva como la televisión, el radio, y el teléfono, esto sólo fue el principio de una revolución tecnológica. Desde el último cuarto del mismo siglo se intensificó la revolución tecnológica mediante la creación de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por ejemplo, en la década de los años 90 la difusión de Internet protagonizó una transformación radical en la forma de acceder a la información y la comunicación.

El término TIC se acuñó para hacer referencia a las herramientas que tiene que ver directamente con los avances surgidos del desarrollo tecnológico (microelectrónica, audiovisuales, telecomunicaciones, informática y telemática), cuyos objetivos giran en torno de la comunicación y de la información (CHACÓN, 2007), como la telefonía celular, computadoras, informática, videojuegos, robótica, inteligencia artificial, Internet, Iphone, Ipods, Ipad, las nuevas aplicaciones web 2.0, las redes sociales, blogs, chats, enciclopedias digitales, entre otros más.

El sistema tecnológico de las TIC ha tenido la capacidad de crear su propia forma de presentación de la información, su secuencia, organización, interactividad y accesibilidad, así como el uso de distintos lenguajes, códigos, formas de representación, de observación o visualización, de estrategias de análisis y síntesis de información y, de interacción con el conocimiento.

Para identificar a las sociedades que en la cotidianeidad de sus relaciones sociales, culturales y económicas, tanto a nivel local como global, utilizan masivamente estas herramientas se usa el nombre genérico de sociedades de la información. El objetivo de la sociedad de la información es poner al alcance de todas las personas el acceso a la información y el conocimiento mediante una infraestructura que conecte en una sola red de redes todos los servicios relacionados con la información, ya sea a través de los ordenadores, la televisión, el teléfono

o cualesquiera otros. El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información se ha alcanzado en la gran mayoría de los países desarrollados, pero aún es limitada en los países en vías de desarrollo, toda vez que las tecnologías de la información y el conocimiento sólo están al alcance de ciertos sectores sociales con capacidad de adquisición.

Por otro lado, existen sociedades desarrolladas que ya han rebasado este logro; para identificarlas se les ha denominado sociedades del conocimiento.

En este sentido, los profundos cambios de la ciencia en el siglo XX han originado una tercera revolución industrial: la de las nuevas tecnologías, que son fundamentalmente intelectuales. Esa revolución ha ido acompañada de un nuevo avance de la mundialización y ha sentado las bases de una economía del conocimiento, en la que éste desempeña un papel fundamental en la actividad humana, el desarrollo y las transformaciones sociales (TELLO., 2008, p. 2).

Si en las sociedades industriales el conocimiento era considerado como un fenómeno individual, en este nuevo tipo de sociedades el conocimiento es interactivo, situacional y distribuido (LOZARES et al, 2006). Lo anterior, significa que el conocimiento lo ejerce no una sola persona, sino una sociedad, por lo que al estar al alcance de todos los sectores de la población se ha constituido en factor determinante para el desarrollo productivo y social (FERNÁNDEZ, 1998).

Independientemente del tipo de sociedad de la que se trate —ya sea la sociedad industrial, de la información o del conocimiento— la revolución tecnológica que vivimos con el uso de las TIC, ha sido factor determinante en la emergencia de nuevos acontecimientos sociales: la fragmentación de la información, el saber y la cultura; el de una nueva construcción de la realidad y nuevas formas de acercamiento a ella; el de la modificación de las relaciones e interacciones; la organización y hábitos de trabajo; entre otros problemas más, la modificación de las formas de pensamiento (CHACÓN, 2007, op. cit). Para comprender el entramado de relaciones y actividades virtuales que en el siglo XXI

han surgido con el uso de las TIC, se habla de una nueva era cultural conocida con el nombre de cibercultura.

La cibercultura es un sistema formado por un conjunto de elementos que provienen del uso de las TIC, como el espacio y tiempo virtual o ciberespacio, el texto digital o hipertexto, la lectura electrónica, el lenguaje digital, la realidad virtual, el saber virtual, la alfabetización digital, y entre otros más el surgimiento de nuevas formas de pensamiento como el de los llamados “nativos e inmigrantes digitales”. Veamos algunos de sus efectos en la cultura.

Las actividades de la vida actual se desenvuelven tanto en escenarios físicos, como en escenarios mediados por las TIC. Con la fusión de las computadoras con las tecnologías del video y las enlazadas en la red global (Internet e Intranet), se ha creado el tiempo y el espacio virtual, también llamado ciberespacio. Esta noción de ciberespacio está transformando el significado social del tiempo y del espacio, reordenándolos de un nuevo modo para dar cabida a la realidad virtual. Éste es un mundo de la vida mediado por la informática, que de ningún modo se asemeja a algo irreal o ficticio, sino que, refiere a una nueva identidad de objetos posibles.

El lenguaje digital inaugura una tercera era de la comunicación que habría seguido a las de la oralidad y la escritura. A través del lenguaje digital se crea el texto electrónico o hipertexto, el cual está provocando un descentramiento del libro como eje del saber. Y esto no sólo sucede con el texto, sino también con la lectura electrónica que introduce una nueva forma de configurar el sentido del texto.

Tradicionalmente los textos lineales representan la forma básica de la cultura occidental. Escribir un texto lineal requiere un dominio del género textual (...) Los textos lineales, y ese es su gran mérito, narran acontecimientos, es decir cambios en las situaciones o estados del mundo, de forma que podemos comparar los estados iniciales con los finales y obtener sentido.” (Rodríguez., 2004, op. cit., p. 98).

A diferencia de la lectura lineal del libro, en la lectura multimedia el lector de manera activa es capaz de personalizar su trayecto de lec-

tura, para construir de acuerdo a sus particulares condiciones sociales un texto posible. En efecto, a la escritura-lectura hipertextual le corresponde una lógica que posibilita establecer variados nexos y caminos de lectura, relacionar diferentes textos, imágenes, sonidos, e incluso realizar simultáneamente diversas tareas.

Al respecto, CUADRA (2004, *op. cit*) explica que la nueva textualidad producida por las TIC ha traído consigo una forma diferente de aprender los signos, lo que obliga a someter a revisión los actuales modelos semánticos. Basado en estudios realizados por especialistas en hipertexto y teoría cultural como JACQUES DERRIDA, THEODOR NELSON, ROLAND BARTHES y ANDRIES VAN DAM, se continúa diciendo que la lectura del libro impreso forma asociaciones semánticas que remiten a un orden fijo y delimitado; en cambio el hipertexto (por ejemplo enciclopedias interactivas, búsqueda de información en Internet, videoclip, etc.) produce asociaciones semánticas que dependen de determinados contextos en los que se realiza su lectura,

Concebir las asociaciones semánticas como una topología móvil multidimensional, implica desplazar la noción de estructura relativamente fija de significados (conceptos), por la noción de redes y flujos de significantes (preceptos). Esta noción remite a una nueva textualidad en la que cada usuario puede construir su propio trayecto de lectura experimentado la multiseccionalidad. Como consecuencia deben abandonarse los actuales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad y sustituirlos por otras de multilinealidad, nodos, nexos y redes.

Lo anterior, representa una nueva revolución cognitiva, el “saber virtual”. Siguiendo a CUADRA se pueden apreciar de manera más detallada las distinciones que existen entre el saber narrativo heredado de la Ilustración, y el nuevo saber virtual que actualmente emerge (véase Tabla1 en página siguiente).

EL APRENDIZAJE VIRTUAL COMO SISTEMA DE REDES
Y FLUJOS COGNITIVOS

Tabla 1

SABER NARRATIVO	SABER VIRTUAL
Basado en la escritura. Logósfera: Diccionario. TEXTUALIDAD .	Basado en la conjunción audio-visual. Videosfera: Enciclopedia. HIPERTEXTUALIDAD
Estructuras narratológicas cerradas. Sistema, Languae.	Flujos abiertos (redes). Proceso, Parole.
Se legitima por el sentido. Dimensión semántico-pragmática: móvil, plural e inestable.	Se legitima por la performatividad. Lineal, sintagmático, secuencial. Causal, lógico-temporal.
Dimensión semántica: fija y estable. Se legitima por el sentido.	Dimensión semántico-pragmática: móvil, plural e inestable. Se legitima por la performatividad.
Lineal, sintagmático, secuencial. Causal, lógico-temporal.	Pluridireccional, reticular, topológico. Vincular, lógico-espacial.
Espacio y tiempo disociados. Concepción newtoniana-mecánica.	Compresión espacio –tiempo.
Visual unipolar. Clausura metalingüística.	Polisensorial interlocucionario (Interactividad limitada).
Preeminencia del significado: CONCEPTO . Clave identitaria: ideología, clase.	Preeminencia del significante: PERCEPTO . Clave identitaria: pulsión estética virtual.
Producto homogéneo dirigido a masas de lectores potenciales.	Producto personalizado dirigido a individuos.
Era de la reproducción.	Era de la videomorfización.
Preeminencia de la racionalidad. Orientación objetivante interpretativa. Contextos dependientes del s –código semántico.	Preeminencia de la imaginación. Orientación subjetivante experiencial. Transcontextos virtuales digitalizados independientes del s-código el cual recrean constantemente.
CULTURA TEXTUALIZADA	SOCIEDAD GLOBALIZADA

Fuente: CUADRA (2004, p. 56).

Se puede decir que la estructura de las TIC al determinar una nueva forma de observar y percibir el mundo, es capaz de estimular y/o de modelar las formas de pensamiento (RODRÍGUEZ, 2004, *op. cit.*). Esta nueva forma de cognición ha tenido efectos importantes en las funciones del aprendizaje, lo que ha abierto la discusión en torno de la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de cognición se forma con el uso de las TIC?

Existen diversos estudios realizados por las ciencias de la educación para comprender en qué consisten las funciones cognitivas del aprendizaje. Una de estas teorías es la del constructivismo educativo. Revisemos esta teoría para comparar sus resultados con los avances obtenidos por las ciencias cognitivas sobre la cognición desarrollada por los estudiantes que hacen uso intensivo de las TIC.

TEORÍA EDUCATIVA CONSTRUCTIVISTA

La capacidad del pensamiento para obtener y utilizar información y conocimiento se le denomina como “cognición”, del latín: *cognoscere*, “conocer”. Las funciones cognitivas superiores del cerebro son el aprendizaje, la percepción, la concepción y el conocimiento. Son superiores porque son las funciones más complejas de todas las realizadas por el cerebro; y son funciones porque son procesos que tienen lugar en un subsistema especial del cerebro (BUNGE y ARDILA, 2002). Las funciones cognitivas incluyen atención, entendimiento de conceptos, solución de problemas y toma de decisiones, búsqueda y almacenamiento de información, procesos inferenciales, recuperación y generalización.

Estas funciones se encuentran estrechamente asociadas, pues no se pueden concebir una sin las otras. En su entramado las funciones cognitivas superiores del cerebro realizan sus procesos mediante la percepción, lenguaje, memoria, pensamiento, juicios, razonamiento, entre otros más.

La cognición no es sinónimo de conocimiento, pues hay procesos cognitivos que no enriquecen el conocimiento, como lo es la observación de una escena que no deja recuerdo alguno. Para que haya conocimiento, debe cumplirse la siguiente condición: todo conocimiento es el resultado de un proceso cognitivo que implica aprendizaje. “El aprendizaje es una

modificación duradera de un sistema neural, distinta de la habituación y la memoria que capacita a su poseedor para tener experiencias que no podía tener antes del aprendizaje” (BUNGE y ARDILA., 2002, *op. cit.*, p.198).

Actualmente una de las teorías educativas que se ocupa de explicar los procesos de aprendizaje es la constructivista. En sentido estricto la concepción constructivista no es una teoría, sino más bien, un marco explicativo que integra aportaciones de diferentes corrientes educativas, con la finalidad de explicar la actividad constructiva del alumno durante el aprendizaje escolar (DÍAZ BARRIGA y HERNÁNDEZ, 1998).

Para el constructivismo educativo las funciones cognitivas superiores del cerebro que están encargadas de realizar los procesos de aprendizaje son las estructuras cognitivas. Los investigadores considerados como clásicos en el estudio de las estructuras cognitivas son principalmente PIAGET, VIGOTSKY y AUSUBEL.

En el campo de la psicología evolutiva PIAGET elabora una teoría universalista del desarrollo cognitivo, que concibe al sujeto de conocimiento como un individuo activo pero en abstracto. Explica que el aprendizaje es producto del propio desarrollo biológico del individuo, así como de la interacción social como factor en la construcción del conocimiento, aún cuando en su teoría da prioridad a lo individual sobre lo social.

El desarrollo biológico de la cognición está sujeta a regularidades; lo que cambia a lo largo del desarrollo biológico son las estructuras cognitivas. Para Piaget la estructuración del pensamiento lógico del niño no sólo proviene de la experiencia que éste tiene con los objetos, sino que proviene de la abstracción de las acciones que se realizan con los objetos, acciones que se interiorizan luego en pensamiento. Por ejemplo, las estructuras lógicas del sujeto poseen un orden jerárquico, de tal modo que las adquisiciones formalizadas que una persona adquiere en un estadio determinado, no desaparecen, sino que se van incorporando a la siguiente etapa.

La escuela de la psicología rusa de los años 30 y 40, está representada por autores como VYGOTSKY, LURIA y LEONTEV, quienes sentaron las bases que condujeron a cambiar la visión clásica de la idea de cognición (LOZARES *et al*, *op. cit.*, 2006). VIGOTSKY sostiene su teoría de la internalización, enmarcada en un enfoque histórico cultural. Para él la

cognición y el conocimiento son explicados desde una perspectiva socio-cultural. Señala que si bien es cierto que el sujeto de aprendizaje posee mecanismos biológicos que evolucionan con la maduración filogenética, los sistemas simbólicos creados culturalmente tienen mayor peso en la formación de la cognición.

Propone una psicología basada en la actividad, pues considera que a través de los instrumentos, el hombre es capaz de modificar activamente las condiciones de su medio ambiente. Uno de estos instrumentos son los signos, los cuales actúan como mediadores entre el sujeto y su medio ambiente; por ejemplo, el lenguaje. La adquisición de estos signos en principio se produce del contacto de cada individuo concreto con el mundo externo, pero es necesario internalizarlos a través de una serie de procesos psicológicos.

Durante la interacción social el individuo concreto no imita los signos, ni los construye, sino que literalmente los reconstruye. Por tanto, la interacción entre aprendizaje y desarrollo cognitivo es una relación dialéctica de mutua influencia; el aprendizaje consiste en la internalización sucesiva de instrumentos mediadores, por ello, debe iniciarse en el plano interpersonal y más adelante transformarse en procesos de desarrollo interno.

Otro de los autores considerado como clásicos en el desarrollo de las teorías cognitivas fue DAVID AUSUBEL. Plantea de manera clara la función de las estructuras cognitivas en los procesos de aprendizaje. Su teoría recibe el nombre de teoría del Aprendizaje Significativo, dirigida específicamente para el aula de clases. El aprendizaje significativo no es otra cosa que el proceso de construcción de nuevas estructuras cognitivas, que servirán al alumno como anclaje para proyectar lo aprendido hacia otros contenidos potencialmente descubribles (NOVAK, 1983). El problema crucial consiste en explicar cómo ocurre la construcción de estas nuevas estructuras cognitivas.

Posteriores desarrollos de las teorías de PIAGET, VIGOTSKI y AUSUBEL, dieron origen a la teoría educativa constructivista, la cual dio continuidad a los estudios sobre las estructuras cognitivas. Los conocimientos que un individuo tiene acerca de su ambiente en un momento determinado, constituyen sus estructuras cognitivas. Se entiende por estructura cognitiva a un conjunto de conceptos e ideas organizadas que

los sujetos poseen en diversas áreas del conocimiento (ACUÑA, 2006). Las estructuras cognitivas de la memoria son el conjunto de experiencias que posee y maneja el individuo, como conceptos y proposiciones, imágenes, símbolos, incluso experiencias de tipo motivacional, relacional y afectivo. Las estructuras cognitivas previamente formadas determinan la percepción de nuevos objetos, en virtud de lo cual cuando el sujeto actúa para la obtención de conocimientos su mente no está vacía; del mismo modo el aprendizaje de los alumnos no inicia de “cero”, pues ellos ya cuentan con una serie de experiencias y conocimientos previos (estructuras cognitivas).

Para AUSUBEL las estructuras cognitivas no son estáticas sino dinámicas, pues mediante los procesos de aprendizaje de nuevos conocimientos el individuo pueden confirmar, modificar, transformar, reconstruir o desechar sus estructuras previas; como también pueden construir nuevas estructuras cognitivas. AUSUBEL identifica el aprendizaje con la operación de “conocer”, lo cual sólo ocurre cuando en el alumno se produce la “comprensión de significado” de la información que recibe. El autor llama a esta operación “Aprendizaje Significativo”, término con el cual identifica el proceso de construcción y reconstrucción de nuevas estructuras cognitivas.

AUSUBEL dice que el aprendizaje significativo ocurre en el momento en que los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial. Debido a que las ideas se relacionan con aspectos relevantes de la estructura cognitiva del estudiante; como por ejemplo, imágenes, símbolos y conceptos significativos (AUSUBEL citado en ACUÑA, *op. cit.*, 2006).

El estudiante debe poseer conocimientos previos (estructura de conocimiento específica) acerca de lo que va a aprender, de tal modo que sirva de “anclaje” para la nueva información que va a adquirir. Con las estructuras cognitivas previas el individuo reflexiona activamente, usándolas como instrumentos de lectura e interpretación que determinan en gran medida que informaciones seleccionará, cómo las organizará, qué tipos de relaciones establecerá entre ellas (MOLINA, 1997), pensando en los enlaces y semejanzas y reconciliando las diferencias con la información nueva. Durante la adquisición de nuevos conocimientos en su interacción con el entorno realizan un doble proceso, a saber: de

acomodación o adaptación al entorno; y de asimilación, proceso que consiste en la adaptación de los estímulos a lo que las propias estructuras son capaces de procesar. (HERNÁNDEZ y SANCHO, 1996).

El desarrollo de las estructuras cognitivas mediante el aprendizaje, depende de la forma en que cada individuo percibe los aspectos del mundo, tanto personal, como físico y social, así como de sus necesidades, motivaciones, aspiraciones, etcétera (SOLÉ, 1998). Por tanto, aprender no consiste en copiar o reproducir la realidad; se aprende cuando el alumno es capaz de atribuir significado personal a un contenido, es decir, cuando es capaz de construir una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido propuesto. Al ser un proceso activo y personal, el alumno es quien construye su propio conocimiento, potenciando el desarrollo y cambio de sus estructuras cognitivas o comprensión interna de la información y su significado (ORLICH *et al*, 1999).

Si el individuo no posee estructuras cognitivas relativas al nuevo conocimiento, es necesario establecer organizadores previos que servirán como un puente entre la nueva información y la existente en la estructura cognoscitiva. Pero si entre las estructuras cognitivas existentes y la información nueva se produce un fuerte conflicto, o si no se conecta la información nueva con los conceptos existentes en la estructura cognitiva, la información no puede ser incorporada ni retenida. Puede ser que un alumno posea algún esquema inadecuado sobre ciertas nociones científicas o experiencias; también puede ocurrir que la novedad de la información sea total. En tales casos las estructuras cognitivas al ser inadecuadas requieren ser reestructuradas o en su caso se necesita la formación de nuevas estructuras mediante las cuales reorganizará el conocimiento. Esto supone por parte del individuo una flexibilidad para adaptar y reordenar las estructuras previamente a la recepción de la nueva situación. Pero puede suceder que el estudiante al aprender nuevos conocimientos que le representan un desafío, responda modificando las estructuras cognitivas que ya poseía (SOLÉ, *op. cit.*, 1998).

Uno de los conceptos fundamentales que ha acuñado la teoría constructivista es el de “esquemas”. Con el concepto de esquemas, el constructivismo educativo busca explicar las estructuras cognitivas haciendo una mediación entre la postura biologicista de PIAGET y la historicista de VIGOTSKY, siendo más cercanos a Ausubel.

La teoría de los esquemas sostiene que el individuo no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas

sino una construcción personal, que se produce día a día como resultado de su interacción con factores sociales, afectivos, psicológicos, cognitivos, entre otros. Por tanto, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano llevada a cabo con sus esquemas de conocimiento formados en el medio que le rodea (CARRETERO, 1997).

Los esquemas son estructuras mínimas de conocimiento; son abstracciones o generalizaciones que una persona posee almacenado en la memoria, construidos a partir de un dominio particular de objetos, hechos y conceptos, así como de las interrelaciones que se establecen entre éstos.

Se puede decir que son estructuras de conocimiento que representan los estereotipos sobre los objetos, acontecimientos, secuencias de acontecimientos, acciones y secuencias de acciones. Entendiendo que en el estereotipo están resumidos los componentes, atributos y relaciones que normalmente se dan en un objeto, acontecimiento o acción (SIERRA., 1994, p. 56).

Cada esquema es un marco o modelo mental que de acuerdo a determinadas leyes o reglas se adapta a situaciones concretas de la realidad para atribuirles una significación, esto es, para poder comprenderlas. En general se pueden mencionar las siguientes características de los esquemas: *a)* Los esquemas tienen variables; *b)* Están encajados unos en otros; *c)* Representan el conocimiento genérico; *d)* El conocimiento representado en ellos, se asemeja al conocimiento enciclopédico; *e)* Operan como estructuras activas de reconocimiento, cuyo procesamiento va orientado su ajuste o adecuación de los datos; *f)* Los esquemas organizan el conocimiento de acuerdo a las dimensiones como el espacio y el tiempo; *g)* Los esquemas incluyen diversos tipos de conocimientos, que abarcan desde actitudes y valores, informaciones sobre hechos sucesos, normas, conceptos, teorías, maneras de hacer, y otros más; *h)* Los esquemas pueden ser simples o complejos; por ejemplo, esquemas de conocimientos para actividades de la vida cotidiana y esquemas de conocimiento científico para el estudio e investigación; *i)* Existen esquemas de conocimiento para acontecimientos concretos y esquemas de

conocimiento de carácter más abstracto y general, independientemente de dimensiones como el tiempo, el espacio o el tipo de fuente de información; y *j*) Esquemas de conocimiento formados por información constante, la cual se asemeja a una estructura fija compuesta de elementos que bajo condiciones normales configuran una determinada categoría, concepto, suceso o acción (por ejemplo, en el esquema de jugar los elementos invariantes serían “juego”, “ganar” o “perder”, “jugador”); por otro lado, esquemas de conocimiento formados por información variable, semejantes a una estructura cuyos elementos tienen la capacidad de adquirir diferentes valores de acuerdo a factores contextuales y situacionales (en el ejemplo sería la clase de juego si es fútbol o tenis, el tipo de jugador que sería futbolista o tenista).

El alumno construye su propio conocimiento mediante la construcción de esquemas de pensamiento, lo cual hace que el aprendizaje sea un proceso constructivo interno, autoestructurante, que implica la reorganización interna de esquemas. El aprendizaje es un proceso de (re)construcción interna de los saberes culturales, que pasa por una serie de fases en las que se van modificando esquemas sucesivos hasta comprender plenamente esos saberes. (DÍAZ BARRIGA y HERNÁNDEZ, 1998, *op. cit.*).

DE LAS CIENCIAS COGNITIVAS A LAS REDES Y FLUJOS COGNITIVOS

Actualmente las ciencias cognitivas han logrado nuevos desarrollos gracias al impulso que han cobrado disciplinas como la psicología, la lingüística, la filosofía, la antropología, la neurobiología y las ciencias de la computación. Algunas de las ciencias cognitivas más importantes son la neuropsicología, la neurofisiología, la neurociencia cognitiva y la inteligencia artificial. Estas ciencias se interesan en conocer los procesos que subyacen a las conductas inteligentes ya sean naturales o artificiales: “tienen como objetivo el estudio de sistemas inteligentes y sus procesos computacionales en humanos (y animales), en ordenadores y en sistemas abstractos como la lógica formal o la teoría de la decisión” (ESTANY, 2001., p. 36).

El saber que han aportado acerca de la cognición ha significado cambios importantes con la concepción tradicional del conocimiento. A

través de las ciencias cognitivas es posible comprender de un nuevo modo las estructuras cognitivas que se forman como resultado de la interacción que las TIC establecen entre sujeto y objeto de conocimiento. Si las TIC tienen la capacidad de crear un tipo particular de subjetividad, podemos decir que, también tienen la capacidad de llevar a cabo la construcción de nuevas estructuras cognitivas (BASABE, 2007, *op. cit.*), que de acuerdo con las ciencias cognitivas, bien pueden ser explicadas como redes y flujos cognitivos.

Las nuevas concepciones alcanzadas por las ciencias cognitivas buscan dar respuesta con evidencia neurocientífica a problemas que tradicionalmente se han planteado sobre el funcionamiento del cerebro y ubicación de las funciones cognitivas, la naturaleza del conocimiento humano, sus componentes, sus fuentes, su desarrollo, su organización, su influencia en los procesos de conocimiento y de aprendizaje, la memoria y la racionalidad, el papel del lenguaje, etcétera.

En el terreno de la investigación sobre las estructuras cognitivas, las ciencias cognitivas señalan que la obtención del conocimiento ocurre de dos formas distintas y complementarias. Unas se forman mediante la herencia genética (desarrollo neuropsicológico de las estructuras cognitivas); las otras, mediante el aprendizaje personal y la transmisión cultural. La combinación o interacción entre ambos mecanismos es el responsable del desarrollo cognitivo de la persona.

El cerebro humano tiene múltiples áreas, una de ellas es el sistema nervioso encargado de controlar la actividad de las estructuras cognitivas. Uno de los intereses de las ciencias cognitivas es comprender el funcionamiento del cerebro humano en el proceso de formulación del conocimiento. Aún es muy limitada la información que han obtenido sobre el funcionamiento del cerebro, pero sí se sabe que procesa la información de múltiples maneras complementarias, conscientes o inconscientes, voluntarias o reflejas.

De los adelantos obtenidos se conoce que el sistema nervioso central no es un sistema continuo, sino una red de células nerviosas con múltiples conexiones que interactúan mediante impulsos eléctricos que se propagan en una sola dirección o a lo largo de las membranas de las células (...) La dirección

es desde las dendritas, que reciben a través de las conexiones sinápticas las señales de las otras neuronas, hacia el cuerpo o soma de la neurona y de allí, a través del cuello axónico, la señal se envía por el axón hacia otras neuronas que tienen conexión sináptica con él (LÓPEZ, 1994, p. 122).

Cuando las dendritas reciben una nueva señal, como reacción induce variaciones en las funciones de las neuronas con las que tienen conexión sináptica, lo que provoca un cambio en las funciones de una parcela de neuronas. Esta función de las neuronas de responder a nuevas señales, le confiere al sistema nervioso la capacidad de construir el conocimiento. Teniendo como referente la cognición localizada e internalizada en el cerebro, las concepciones que estudian a la cognición más corpórea, externalizable, interactiva con otros agentes y artefactos, situacional y distribuida, la identifican con el concepto de redes cognitivas (LOZARES *et al*, *op. cit.*, 2006).

Las redes cognitivas que se forman mediante el aprendizaje son flexibles y dinámicas, y en el mismo sentido que las redes de células nerviosas, son relaciones que se forman por la interacción que se produce por la conexión entre las unidades cognitivas. Debido a su flexibilidad, las redes cognitivas sufren cambios adaptativos que se explican del siguiente modo: La matriz de cambio tiene que ver primero con la modificación de las unidades de referencia en lo cognitivo; por ejemplo, con su extensión y externalización; segundo con el contenido de las unidades que pasan de considerarse irreductiblemente individuales en lo cognitivo, a interactivas, reticulares y dinámicas; tercero con la interacción mutua de los fenómenos cognitivos con respecto a su situación y sus contextos (LOZARES *et al*, *op. cit.*, 2006).

Las investigaciones realizadas por las ciencias cognitivas en materia de inteligencia humana, son de igual relevancia en el campo de las ciencias computacionales, las cuales de manera paralela han acuñado la teoría de las redes neuronales. La teoría de las redes neuronales “trata de imitar el funcionamiento del sistema nervioso central (cerebro humano) mediante redes neuronales artificiales (modelos teóricos)” (LÓPEZ, 1994, *op. cit.*, p. 122).

Las características del sistema nervioso central que se trata de imitar son: 1. Procesamiento simbólico de la información; 2. Adaptación

continua al entorno y el aprendizaje a partir de ejemplos; 3. Distribución de la información entre las unidades que componen la red; 4. Degeneración paulatina del procesamiento de información ante el fallo de los componentes; y 5. Cálculo masivamente paralelo.

Ahora bien, las redes neuronales artificiales se conciben como conjuntos de autómatas conectados entre sí para generar propiedades globales emergentes, dependientes de los siguientes factores: *a)* El procesamiento realizado por cada unidad: relación entre el conjunto de mensajes que recibe, la activación de la unidad y los mensajes que envía; *b)* Su conectividad o arquitectura determina las unidades entre las que es posible la comunicación; y *c)* Las reglas que gobiernan la dinámica de envío de mensajes entre unidades.

EDUCACIÓN VIRTUAL

Los conocimientos obtenidos por las ciencias cognitivas en el área del aprendizaje han influido en el campo de las investigaciones que se ocupan del aprendizaje mediado por las TIC. Para explicar el aprendizaje las ciencias cognitivas han sustituido la noción utilizada por el constructivismo de estructuras cognitivas por el concepto de redes cognitivas. Lo anterior, no es sólo un cambio de nombre, sino una nueva concepción que responde al aprendizaje virtual. En tanto que el concepto de estructuras cognitivas responde al aprendizaje basado en el texto escrito en el libro de papel (orden fijo y delimitado; vertical y lineal), el concepto de redes cognitivas remite al aprendizaje que se forma mediante el uso de las TIC. Con la finalidad de hacer referencia al dominio que comprende el aprendizaje virtual mediado por las TIC, es conveniente utilizar un concepto comprensivo de redes y flujos cognitivos.

Para las jóvenes generaciones del siglo XXI que tienen acceso a estas tecnologías, lo virtual forma parte importante e imprescindible de su vida cotidiana. Incluso en las sociedades de la información y del conocimiento, estas nuevas generaciones han sido denominadas como “Nativos Digitales” o “Net Generation”, porque no sólo han nacido en la era digital (a partir de 1980), sino que además, también son “hablantes nativos” del lenguaje digital (PALFREY y GASSER, 2008).

En los procesos de socialización cotidianos los jóvenes aprenden de manera informal e intuitiva el lenguaje de las TIC. Las reglas del lenguaje de las TIC actúan sobre elementos tan básicos de la persona como son el habla, el recuerdo o el aprendizaje, con base en lo cual, la actual generación de jóvenes ha desarrollado nuevas habilidades cognitivas para incorporar o internalizar la tecnología como si de algo “natural” se tratara. Valga el paralelismo, a semejanza de las competencias lingüísticas que desarrolla el hablante nativo de una lengua, y que son imposibles de adquirir por alguien que no le es propio y aprende ese idioma, de igual modo se puede decir que las jóvenes generaciones han desarrollado una competencia para interactuar con las TIC.

En contraposición a este grupo se encontrarían los “inmigrantes digitales” que conservarán ciertos rasgos de la forma original en que internalizaron el modo de procesar el conocimiento, aún cuando utilicen de forma cotidiana las nuevas tecnologías. Para los inmigrantes digitales la alfabetización electrónica supone el aprendizaje de diferentes sistemas semióticos (escritura, imagen, audio y video), diferentes tipos de texto (por ejemplo: los “chats”, el correo electrónico, etc.), y de diferentes estrategias y capacidades cognitivas (tales como buscar, seleccionar y organizar información).

Los conocimientos previos que los jóvenes adquirieron en su vida cotidiana acerca del uso de las TIC (como buscar, relacionar, organizar, jerarquizar), se resignifican mediante la alfabetización electrónica que reciben como estudiantes en la educación formal. En la actual generación de jóvenes estudiantes existe una creciente preferencia por el aprendizaje basado en el uso intensivo de las TIC, como plataforma de colaboración y acceso a la información (OVELAR et al, 2009). Se pueden mencionar las bibliotecas virtuales, los espacios de encuentro, el aula de clase, variadas formas de entretenimiento y diversión; actividades que posibilitan el desarrollo de su personalidad, información variada, procesos de estudio y aprendizaje, facilidad para la comunicación e investigación de datos con ahorro de tiempo y dinero.

Debido a la creciente virtualización de las actividades, tanto de la vida cotidiana, como académica, para los estudiantes el mundo virtual es un mundo paralelo al de la vida física, en donde la dualidad entre lo físico y lo virtual parecen atenuarse. En este nuevo ambiente se realizan diversas actividades que desplazan los modos y referentes

tradicionales de ser y hacer, como lo fueron para generaciones anteriores la televisión, la biblioteca, los juegos entre pares y la convivencia con padres y hermanos.

Los jóvenes estudiantes que tienen acceso a este tipo de tecnologías han desarrollado no sólo ciertos conocimientos y habilidades informáticas; sino que también, han desarrollado una mentalidad para aprender y ser creativos a través de herramientas digitales. Esta revolución dota a la inteligencia humana de nuevas capacidades y constituye un recurso que ha alterado de modo sustancial los procesos de aprendizaje (DUART y SAGRÀ, 2000).

Resumidamente podemos enunciar las ventajas que trae para alumnos y docentes el uso de las TIC (véase Tabla 2):

Tabla 2

1. Su estructura puede ser lineal o segmentada por módulos, permitiendo al alumno elegir su propia navegación; 2. Son programas dinámicos e interactivos; 3. Aprendizaje por descubrimiento (desarrollo de habilidades deductivas y de observación, manipulación de datos, toma de decisiones y adquisición de experiencias); 4. Manejo integral en forma simultánea de diferentes tipos de información: texto, hipertexto, gráfico, imágenes, sonido, video y animación; 5. Acceso a grandes bancos de información; 6. Comunicación efectiva a través de la percepción sensorial; 7. Creación de entornos virtuales; 8. Organización de las entidades en forma de red, ofreciéndole al usuario la posibilidad de ser libre en la formación de sus propias relaciones semánticas al explorar la información contenida en el sistema; 9. Aplicaciones que organizan la información de tipo textual, visual, gráfica y sonora a través de vínculos para crear asociaciones entre ellos dentro del programa; 10. Procesos de carácter no lineal y sobre todo multisensorial, que ofrecen al usuario una red de conocimiento interconectado, permitiéndole moverse por rutas o itinerarios no secuenciales (procesos de interactividad y navegación); 11. Tradicionalmente los textos lineales representan la forma básica de la cultura occidental. En medios interactivos el flujo del sentido de la narrativa no está predeterminado siguiendo un orden fijo de lectura, sino son formas “no-lineales” de estructurar y recuperar información, cuyo ritmo y control reside casi completamente en el usuario al interactuar con una aplicación; 12. Códigos que permiten interpretar la información; 13. En los sistemas electrónicos el conocimiento no es visible completamente (como en un libro), sino que se revela en función de las decisiones del usuario del sistema, de acuerdo a los posibles caminos previstos; 14. Velocidad de los ordenadores; 15. Un mismo texto puede ser visualizado de maneras muy diferentes; y 16. Diferentes sistemas semióticos (escritura, imagen, audio y video); diferentes tipos de texto (por ejemplo: los “chats”, el correo electrónico, etc.).

Elaborado con base en varios autores.

Las tecnologías de la información en usos educativos resultan incomparables con otras tecnologías del pasado; por ejemplo, los audiovisuales. Las TIC poseen un potencial educativo que se desprende de las capacidades operatividad en su manejo, de búsqueda y obtención de información, relacionar datos, así como de almacenamiento y distribución de la información, de un modo fácil, rápido, eficiente y accesible para los usuarios.

El aprendizaje virtual comprende todas las formas de aprendizaje que están mediadas informáticamente. La elección del medio tecnológico y del modelo que lo soporta depende de las características de los alumnos y del tipo de aprendizaje que se quiere promover, ya se conceptual como la síntesis y el análisis, procedimental como la manipulación de objetos, o actitudinal como sería mediante la elaboración de ejemplos.

Las aplicaciones o materiales que se pueden utilizar se encuentran en sistemas con soportes como el CD Rom, discos duros y materiales en línea con un soporte como los discos compactos o conectados a Internet para acceder a sitios Web. Entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con potencial educativo, se encuentra el Internet o red mundial de redes. Las redes telemáticas aparecen como producto de la unión de los medios de procesamiento de la información (informática) con los medios de transporte de la misma (telecomunicaciones).

Los programas multimedia cumplen la función de dar acceso a grandes bancos de información en un mismo soporte y pueden crear una variedad de ambientes de aprendizaje interactivos bajo el control del usuario. Los programas multimedia logran la comunicación a través de la percepción sensorial, integrando distintos medios y códigos como el manejo integral en forma simultánea de diferentes tipos de información; texto, hipertexto, gráfico, imágenes, sonido, video y animación (DGSCA, 2000; GALBREATH, 1994).

El uso de programas multimedia con fines didácticos, tiene como finalidad la presentación y transformación de conocimientos educativos. Uno de sus aspectos básicos es que el proceso de aprendizaje debe ser participativo, controlado, integral y motivacional. Para lograr este aspecto, el proceso es de carácter no lineal y sobre todo multisensorial, que ofrece al estudiante una red de conocimiento interconectado permitiéndole moverse por rutas o itinerarios no secuenciales (procesos

de interactividad y navegación). La recolección de la información debe ser sobre todo de carácter “sensorial”, o sea, debe involucrar en forma simultánea la aplicación de más de un sentido. La multimedia es un recurso educativo que evita la linealidad y monotonía de los medios impresos estáticos, ofreciendo interactividad con el usuario a través del CD-ROM y las ligas de acceso a Internet (ACUÑA, 2006, *op. cit.*).

Los sistemas hipertextuales representan una nueva forma para que el alumno de manera “no-lineal” obtenga, estructure y recupere la información, sustentados en la idea de poder relacionar la información en un formato mucho más libre que una base de datos (RODRÍGUEZ, 2004, *op. cit.*). Por otro lado, uno más de los materiales de autoaprendizaje son los tutoriales. No sólo sirven para enseñar y evaluar, sino también para reforzar el aprendizaje de los estudiantes. Permite al alumno escoger su propia ruta de navegación debido a que su configuración puede ser lineal o segmentada por módulos.

Los simuladores son una herramienta de aprendizaje que le permite al estudiante visualizar en pantalla escenarios de la realidad, como prototipos o el hábitat de los animales. En general, la simulación consiste en experimentar con modelos formalizados de algún fenómeno o evento real. Los simuladores como material didáctico reproducen situaciones que presentan dificultades para su acceso, ya sea por su costo o por la imposibilidad de llevarlos a cabo. Gracias a ellos el alumno puede practicar el conocimiento y explorar otras posibilidades de aplicación.

CONCLUSIONES

En el siglo XXI el desarrollo de las TIC ha producido una revolución tecnológica que ha impactado de manera significativa a la sociedad y la cultura. En el proceso de transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento, ha surgido un nuevo concepto para identificar los signos de la nueva época que estamos viviendo, el concepto de cibercultura.

Los sujetos que han sido formados en el ámbito de la cibercultura, como el ciberespacio, la realidad virtual, el hipertexto, la escritura y la

lectura electrónica, la alfabetización digital, el saber virtual, los juegos virtuales, y la educación virtual, han desarrollado una particular forma de cognición que corresponde al lenguaje y reglas de las TIC.

Esta forma de cognición requiere ser explicada de forma diferente a como lo hacen las teorías educativas como el constructivismo, que utilizan el concepto de estructuras cognitivas para hacer referencia al conocimiento que el alumno ha obtenido mediante los procesos de aprendizaje. Esta concepción que corresponde al uso del libro como instrumento de conocimiento y aprendizaje, debe ser revisada ahora que las TIC poco a poco se han convertido en instrumento medular en los procesos de aprendizaje. Con base a los desarrollos alcanzados por las ciencias cognitivas y la teoría de las redes neuronales, se propone el término de redes y flujos cognitivos para explicar este particular tipo de cognición. Desde la perspectiva de la educación asistida por computadora, los programas computacionales deben corresponder a las características de los estudiantes que han desarrollado este particular tipo de cognición, y que hemos identificado con el término de redes y flujos cognitivos.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA LIMÓN, A. (2006). *Manual de uso intensivo de tecnologías en el salón de clase. Del pizarrón al ciberespacio para primaria y secundaria*. México: Ed. Edimed.

BASABE PEÑA, F. (2007). *Educación a distancia en el nivel superior*. México: Ed. Trillas.

BUNGE, M. y ARDILA, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Ed. Siglo XXI.

CARRETERO, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Ed. Progreso.

CHACÓN MEDINA, A. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En Ortega Carrillo, J. y Chacón Medina, A. (Coordinadores). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 25-41). Madrid: Ediciones Pirámide.

- CUADRA, A. (2004). "La virtualidad: un nuevo régimen de significación". En CUADRA, A. *Paisajes virtuales. Imágenes y simulacros del hombre imaginario* (pp.11-24). Santiago de Chile: Manuscrito inédito.
- DGSCA (2000). *Laboratorio de Multimedia: Documento interno*. México: Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, UNAM.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Ed. McGraw-Hill, México.
- DUART, J.M. y SAGRÀ, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- ESTANY, A. (2001). *El impacto de las ciencias cognitivas en la filosofía de la ciencia. Eidos*, 6, 26-61.
- FERNÁNDEZ ESTEBAN, M. L. (1998). *Nuevas tecnologías, Internet y derechos fundamentales*. España: MacGraw Hill.
- GALBREATH, J. (1994). "Multimedia in education". *Tech Trends*, 34 (6) 17-19.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Ed. Paidós.
- MACIAS CRUZ, E. (2004). *Análisis de textos: estructuras para la comprensión*. México: Tesis de licenciatura en psicología educativa, UPN.
- MARTÍN BARBERO, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.
- MOLINA BOGANTES, Z. (1997). *Planeamiento didáctico. Fundamentos y principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. San José Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- NOVAK, J. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- LÓPEZ, V. (1994). "Introducción a las redes neuronales". En Adarraga, P. y Zaccagnini, J.L. *Psicología e inteligencia artificial* (pp. 119-140). Madrid: Ed. Trotta.
- LOZARES COLINA, C., TEVES, L. y MUNTANYO, D. (2006). Prólogo. Del atomismo al relacionismo: la red sociocognitiva como paradigma de cambio

en la concepción de lo social y de la cognición. *Redes-Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 10 (1), 1-11.

OCAMPO, G. R. (2008). "Preliminares para pensar una filosofía de la cibercultura". *El hombre y la máquina*, 31 (julio-diciembre) 64-77.

ORLICH, D.C. *et al.* (1999). *Técnicas de enseñanza*. México: Ed. Limusa.

OVELAR BELTRÁN, R., BENITO GÓMEZ, M. y ROMO URIARTE, J. (2009). "Nativos digitales y aprendizaje. Una aproximación a la evolución de este concepto". Icono 14. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, 12, 31-53.

PALFREY, J. y GASSER, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. United States of America: Basic Books.

RATHS, L.E. *et al.* (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: Ed. UTHEA.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (2004). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. México: Homo Sapiens ediciones.

SIERRA DÍEZ, B. (1994). "Representaciones del conocimiento en el sistema cognitivo humano: Esquemas". En Adarraga, P. y Zaccagnini, J.L. *Psicología e inteligencia artificial* (pp. 55-84). Madrid: Ed. Trotta.

SOKOLOWSKI, R. (1993). Inteligencia natural e inteligencia artificial. En Graubard, S. R (Comp.). *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial. Sistemas simbólicos y redes neuronales* (pp. 59-80). Barcelona: Ed. Gedisa.

SOLÉ, I. (1998). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C. *et al.* *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Ed. Graó.

TELLO LEAL, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (2), 1-8.

7. TRABAJO Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN MÉXICO

JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS

MARCO ANTONIO LEYVA PIÑA¹¹

INTRODUCCIÓN

Tres ideas guían el presente trabajo:

1^a. En los nuevos tiempos, la formación profesional aún sigue siendo, como en el pasado reciente, un factor de ascenso social. No obstante, hay también nuevas condicionantes para que ello ocurra, entre ellas sigue imponiéndose el origen social que ofrece o no elementos de orden económico, social y cultural a las personas en su acceso al sistema de educación superior. Pero junto a ellas, la circunstancia de la globalización, expone sus propias condiciones al mundo del trabajo que llevan a reducir muchas veces el nivel de empleo y la seguridad laboral.

2^a. Los rasgos que tiene, y puede llegar a tener, la vinculación de la educación superior y el trabajo, es un espacio dominado por la contrariedad y el debate, más allá de las teorías, que impacta en los procesos de realización profesional. Las Instituciones de Educación Superior (IES), se encuentran en una disyuntiva frente al proceso de ajustes global que se ha venido ventilando en las últimas décadas. ¿Se

11 Profesores-Investigadores del Departamento de Sociología y miembros del Laboratorio de Docencia y el Estudiante Universitario (LADDEU) adscrito al mismo departamento y en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la UAM Unidad Iztapalapa. Javier Rodríguez es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Marco Antonio Leyva es jefe del Área de Clases y reproducción Social.

trata de avanzar en el conocimiento y la preparación de las poblaciones, para estar mejor preparados y apoyar así a la sociedad? o ¿se trata solo de resolver los requerimientos del mercado que, por más global que sea, no es solo este el espacio de definiciones de la vida social? Junto a lo anterior, se abre otro espacio de reflexión, la formación profesional para el presente y futuro de la sociedad mexicana y del mundo del trabajo.

3^a. Precisar el rumbo que ha tomado y tomará el proceso de formación profesional, en el entorno global y sus repercusiones locales. Pues es claro que se está fomentando el desarrollo de habilidades, junto a la formación propiamente disciplinar que, como sabemos, dan paso a los perfiles profesionales. Se trata de aspectos complementarios que no pueden suplir, justamente, lo esencial que es la profesión.

Así pues, en este documento buscamos aclarar cómo está el panorama del trabajo en México, considerando los contextos de globales, con la intención de afinar la mirada hacia el trabajo de los profesionistas. Intentamos explorar las nuevas exigencias de los trabajos y como se traducen en perfiles laborales demandados en el mercado de trabajo. Examinamos los procesos de ajuste, reforma o cambio que se están planteando y aplicando entre las IES, especialmente las mexicanas, teniendo como telón de fondo las políticas y medidas aplicadas en el plano internacional, en un intento por captar los rasgos y posibilidades que adquieren los nuevos vínculos entre la educación y el trabajo. Intentamos cuestionar y reflexionar sobre esto, a la luz de las experiencias de formación profesional de los estudiantes de la UAM.

1. LA SITUACIÓN DEL TRABAJO PARA LOS PROFESIONISTAS. MÉXICO Y EL CONTEXTO MUNDIAL

La situación del trabajo mexicano es ampliamente conocido por su ambigua y controvertida situación: tasas de desempleo por debajo de los cinco puntos porcentuales del total de la PEA, situación muy excepcional si se considera que países europeos como España, pero no solo ella, tienen tasas de desempleo superiores a los dos dígitos, más del 22% de acuerdo con recientes y preocupantes reportes.¹² Es decir, pareciera que

12 Según la última actualización de Eurostat del 23 de enero de 2012.

en cuanto a oportunidades de trabajo estamos bien, pero intentaremos mostrar las aristas del problema del empleo en general y del de los profesionistas en particular, para captar que, no obstante las cifras oficiales, el proceso socio-laboral de los empleos, y por supuesto también del de los profesionistas, es difícil en cuanto a conseguir empleos estables, o seguros, y de buena remuneración, además de asegurar el desarrollo profesional en su realización que, entendemos, tendría que ser también de la empresa, la institución y la sociedad.

Y es que en México el empleo se consigue aunque no en calidad contractual, salarial y de prestaciones. Una cuota cada vez mayor de los trabajadores mexicanos se ubica en la economía informal y en el autoempleo (en este último caso, para el 2011 tres de cada 10 ocupados se encontraba en esa situación, según datos de la ENOE, 2011). Este puede ser catalogado como un fenómeno mundial: las poblaciones que laboran cada vez más recurren a estrategias por fuera del asalaramiento: entre el cuentapropismo y el trabajo familiar, se concentraba en el año 2006 al 50.2% de los recursos laborales mundiales. (OIT, 2007. Detalles en cuadro 1 del anexo). Con todo, aún un 46% de los ocupados a nivel mundial se ubican en trabajos con remuneración o asalaramiento.

El trabajador mexicano, concurre a esta lógica en el medio laboral a no querer: es mejor estar de informales o por su cuenta —cuya línea divisoria es muchas veces extraordinariamente tenue— a tener empleos poco remunerados e inseguros. Y es que la globalización está dándose en un escenario laboral que había venido cambiando por lo menos desde hace un par de décadas, y cuya marca o distintivo es colocar en el límite a los trabajadores con formas flexibles de trabajo: contratos parciales o temporales; salarios en base a productividad; prestaciones recortadas y, eso sí, muchas mayores exigencias de habilitaciones nuevas, acuerdos con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sistemas de trabajo regulados por los propios trabajadores, como una forma de reducir costos de supervisión de la productividad y la calidad de elaboración, incrementando el compromiso y responsabilidad del trabajador para, según se ha estudiado, que el trabajador recupere presencia fabril dada la pérdida histórica que los sistemas tayloristas y fordistas le han causado. (DE LA GARZA, 1998; DE LA GARZA y C. SALAS, 2006:12)

Ahora bien, mucho de lo que nos pasa en nuestra precaria situación laboral, suele buscársele explicaciones teórica y prácticamente *per-*

turbadoras: la esencia del planteamiento es que *nos lo hemos buscado* pues no salimos del hoyo en cuanto a incrementar nuestra inversión en capital humano. Los trabajadores mexicanos son muy débiles en ese sentido: mucha fuerza de trabajo con escasa educación, y consecuentemente con limitada preparación para trabajos especializados: 55.5% de la ocupación en 1990 no tenía instrucción o alcanzaba tan solo la instrucción primaria, aunque en el 2000 la cifra se reduce a poco más del 42%. En cuanto al trabajo con niveles de educación superior, la cifra no rebasa los 15 puntos porcentuales. Situación que, de acuerdo con los últimos reportes disponibles, aún se mantiene, hasta el año 2006, en torno al 15%¹³.

Es claro que la tendencia internacional es a incrementar los niveles educativos entre las poblaciones ocupadas. Algunos países, sobre todo desarrollados, lo están logrando más rápido: a inicios del año 2000, Francia contaba con un 24.8% de ocupados con nivel de estudios superiores; Estados Unidos de América tenía el 31.4%. (OIT, 2005)

No obstante que contar con educación superior ayuda a incorporarse de mejor manera en los empleos, ello no asegura las condiciones contractuales y salariales más convenientes. Los ingresos de los profesionistas mexicanos, por tomar un aspecto de los anteriores, no han podido incrementarse adecuadamente en prácticamente las dos últimas décadas: entre 1990 y el año 2000 el promedio de ingresos para los profesionistas fue de cerca de 8 mil pesos mensuales, y entre el 2006 y el 2009 se incrementó a cerca de 9 mil pesos. Como se sabe, el ingreso de los profesionistas, conforman la cresta de los ingresos de la población ocupada en el país¹⁴.

Comparativamente en España para el año 2002 los ingresos promedio de los profesionistas fueron de 15 mil euros y en Alemania de 40 mil euros (IVIE, 2002). Situación que está cambiando, por cierto, debido a las dificultades crecientes de la economía europea de los últimos meses, por lo pronto el desempleo se está incrementando, en varios de los países de la Unión Europea.

13 Anuies, 2003 y ENOE, 2005 y Hernández Laos, 2008. Considérese además que se trata de profesionistas con estudios completos e incompletos, si hacemos el ajuste a solo los que terminaron sus estudios, debemos considerar hacia el 11% nuestras evaluaciones.

14 Anuies, 2003 y Observatorio Laboral Mexicano, 2009.

Como sea, si bien los ingresos crecen en las poblaciones trabajadoras que poseen instrucciones educativas mayores, siguiendo el ejemplo europeo los ingresos de los universitarios han podido ser entre 50% y 100% mayores a los obtenidos por los graduados de enseñanza secundaria, no obstante el efecto benéfico, buscado por los modelos socio-económicos de movilidad y ascenso social, se ve reducido o incluso nulificado dado que se encuentran deprimidos.

Las cosas para los profesionistas de América Latina no han sido mejores. CARLSON, B. (2002: 124), basándose en un estudio de la CEPAL (1998), encontraba en los años 90, que los jóvenes que provienen de capas sociales más pobres ganaban entre 30% y 40% menos que los que tendiendo el mismo nivel de instrucción, provenían de hogares de ingresos más altos. Por su parte, el diagnóstico del mercado laboral para América Latina del Banco Interamericano de Desarrollo, (BID, 2004) encontró que la mayor parte de las personas que ingresan a los niveles secundario y terciario de la educación *proviene de hogares de ingresos más altos*, con lo que, de acuerdo con este diagnóstico “se crea un sistema estratificado que no facilita la movilidad y si perpetua las desigualdades actuales” (CEPAL, 1998:36).

Volviendo a México, el desempleo profesional paso del 19.9% en el año 2000 a 24.8% en el año 2004 (OIT, 2005). Es la primera vez en la historia del país en que se tiene al mayor número de personas educadas y capacitadas (los cálculos llegan hacia los 8 millones en el 2010) y al mismo tiempo son mayores los índices de desempleo y subempleo de estos recursos humanos (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado, 20). La información del desempleo al compararse con la de otros países nos expone la gravedad del problema: España 7.3% y 7.5%, 2000 y 2004 y un 22% en 2011¹⁵; Francia 17.7% en ambos años; Estados Unidos de América, 12.1% y 14% mismos años y, respecto de

15 Aunque esto suena alarmante, la situación empieza a afectar más, en lo que se conoce como paro de larga duración –que en caso español implica un año y más de no contar con trabajo–, a los trabajadores con menores preparaciones, digamos enseñanza secundaria superior (algo así como nivel medio superior) que a los universitarios. Estos son los resultados del Cuaderno de Capital Humano del Instituto Valenciano de Investigación Económica (IVIE), en el No.122 del 2011, sobre el tema Capital humano y empleo en tiempos de crisis. De manera que los estudios pueden ayudar algo, claro en países que, como España, pueden ordenar su economía apoyándose en esos recursos profesionales.

países de América Latina, Argentina 14.8% y 17.7% y Chile 11.4% y 12.9%. (OIT, 2005).

Así de complejas y complicadas son las aristas del proceso mexicano de empleo para los profesionistas y, por que no recordarlo, para el resto de los trabajadores del mundo que, con sus diferencias mayores en el pasado reciente, hoy parecen irse *alineando* como empleos en dificultad.

Entonces, para los casi 8 millones de profesionistas mexicanos, la cosa no está sencilla. Se sigue pensando en que lo mejor es contar con un empleo, es decir, el asalaramiento es un proyecto aún viable para ellos, entre el año 2000 y el 2009, se incrementó la proporción de asalariados del 75% al 79%; Los profesionistas, si bien conforman una gran gama de opciones profesionales, que las IES se han encargado de generar, se constriñen mucho sus opciones y termina angostándose el acceso a un grupo relativamente reducido de carreras: las 10 más demandadas¹⁶, ocupaban al 57.5% del total de los profesionistas, en el año 2009¹⁷, agréguese que, exceptuando Ingeniería en computación e Informática, el resto de las carreras de mayor demanda (es decir del grupo de 10) eran hasta el 2009 de corte tradicional.

Aunque también hay datos positivos, por ejemplo casi 7 de cada 10 profesionistas (68%), se desempeñaban en actividades relacionadas con sus estudios, asunto por demás alentador, pues los que trabajan portando sus títulos seguro necesitan por lo menos esa gratificación que es hacer las cosas aplicando los conocimientos adquiridos. Aunque debemos aclarar que de las carreras en donde los profesionistas se sienten más afines con sus trabajos sobresalen, en importancia, Ciencias de la Salud y Salud Pública; Medicina Física y Rehabilitación Integral; Formación Docente en Educación Primaria; Ciencias Sociales y Música. Por otro lado, hasta el año 2000 los trabajos profesionales con mayor afinidad de sus perfiles profesionales, implicó al 60% de los

16 Contaduría, Ciencias Administrativas, Derecho, Ingeniería en Computación e Informática, Formación Docente en Educación Primaria, Medicina, Acupuntura y Rehabilitación Integral, Ingeniería Industrial, Psicología, Arquitectura e Ingeniería Mecánica.

17 De acuerdo con el estudio de la ANUIES (2004) una década atrás, la relación era de cerca del 70% de los profesionistas ocupados en tan solo 10 carreras más demandadas. Lo que sugiere que hay una dispersión un poco mayor entre las carreras y su ocupación en el medio laboral. No obstante para el año de referencia de ENOE aún quedan un 42.5% de ocupación entre el resto de las carreras profesionales. De modo que persiste la concentración ocupacional.

ocupados, en tanto que otro 40% se ubicó en actividades para las cuales no hacía falta su preparación profesional. (Anuies, 2003), de suerte que podemos percibir la posibilidad de que se ocupen un poco más en lo suyo desde lo que saben, lo que es muy importante. Y, las mujeres profesionistas cada vez son más, pues hasta el año 2009 las mujeres profesionistas conformaban al 41% del total; y tenían más presencia en actividades relacionadas con la educación y la salud (Formación Docente en Educación Preescolar (96.5%); Enfermería (92.8%); Formación Docente en Educación Especial (90.2%); Nutrición (87.3%); y Trabajo Social (82.5%) (Observatorio Laboral Mexicano, 2009).

Una anotación de recuperación final, de esta parte de nuestro análisis. El efecto benéfico de los niveles educativos en el medio laboral, tiene, por lo pronto, dos límites: uno de ellos se ubica en las estructuras sociales de enorme diferenciación entre las poblaciones al grado de llevar al extremo de que gentes con similares niveles escolares, digamos superiores, no lo son tanto a la hora de encontrar acomodo en los empleo y en los niveles de remuneración. El otro límite tiene que ver con las pautas del desarrollo económico que hoy se siguen, el proceso global tiene su estilo y su forma que en cuanto al trato laboral se refiere no es mucho mejor que otros que se han dado en el pasado inmediato. El empleo para todos los que quieran trabajar, pasa por contener los atributos de la lógica global que, sin duda, deben ser benéficos entendidos en términos generales, pero que parecen pervertirse al primer asomo de los requerimientos del capital global.

2. LOS NUEVOS PERFILES PROFESIONALES

¿Si pudiéramos establecer las diferencias entre nuevos y viejos perfiles profesionales, en qué consistiría? No parece sencillo decirlo, pero podríamos comenzar diciendo que un punto de diferencia esencial lo es el concepto de carrera profesional; hasta no hace mucho ha imperado el concepto de carrera de tipo disciplinar cerrada y con orientación práctica de servicio; las nuevas orientaciones rompen el formato disciplinar y si bien se abocan a la práctica de los servicios, se involucran con la investigación para conocer más acerca de sus asuntos; por otro lado, podríamos agregar un aspecto de diferenciación más, referido a los

complementos del conocimiento profesional, es decir, los atributos de la persona que ejerce la profesión: presencia ya no lo es todo, ni tampoco la responsabilidad ética, sino que hay que agregar las habilidades de comunicación, de relación, de lenguaje y de manejo de medios informáticos, entre lo que se observa más en el medio.

Podríamos agregar otros atributos, pero los que hemos referido tienen que ver más con su habilidad de proyectar laboralmente la profesión, de modo que se consiga un impacto adecuado. Además, parece que deberían tener la capacidad de aceptar que ya no será posible encontrar trabajos estables, o seguros si se prefiere, tales como los que aún se podían encontrar no hace mucho en términos contractuales.

Así que tan solo hablando de estas primeras diferencias que sugerimos para el análisis, podemos entrever el tenor que guarda la lógica global y que sostienen las estructuras económico-administrativas de las empresas globales, pero que tienden a influir en el resto de las empresas, no obstante no tener que ver nada con lo global y sí mucho con lo local, pero que a la primera resuelve que más valdría considerarlo.

Lo anterior supone que la lógica global está trabada en nuevos componentes económicos y de fuerte innovación tecnológica. Es decir son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) las que soportan la necesidad de los nuevos perfiles profesionales que conllevan exigencias para su preparación¹⁸.

Junto a lo anterior, está el hecho de que la economía se soporta más en el conocimiento y con él se juega en la arena del mercado. Economía y sociedad del conocimiento van de la mano y generan la necesidad de los nuevos perfiles de trabajo, tal vez por eso el manejo de tecnologías de la información y los idiomas, se esbozan como un binomio constructor de los nuevos perfiles profesionales.

Estos parecen ser los parámetros en los cuales se mueve o tiende a moverse la demanda por el trabajo profesional y científico y en ello

18 AXEL DIDRIKSSON (2000) argumenta en este sentido que: “La reconversión tecnológica y económica, es decir, el paso hacia una fase de nuevo desarrollo, depende de los cambios que se realicen en la esfera socioinstitucional, en donde se incluye de manera específica la reforma radical del carácter, la orientación y el funcionamiento del sistema de educación superior (...) esto se debe a la importancia que han adquirido los conocimientos - y, por ende, los sujetos portadores de estos conocimientos – como valor económico” (p.13).

estriba su condición de centralidad en el mundo del trabajo en la actualidad¹⁹. Por ello, del sistema educativo, y especialmente del nivel superior, se busca más una formación menos operativa y más abstracta en cuanto al del tipo profesional y aún más abstracta y de capacidad crítica del conocimiento existente, en cuanto al perfil científico²⁰.

Este es el ideal y sin embargo las prácticas aún hacen dudar sobre su generalización pues la economía que se globaliza sigue caminos de recuperación parcial de estos perfiles y, no obstante ya contenerlos en buena medida, hay mucho trabajo profesional que no logra ser absorbido por el sistema en esta su nueva conformación. Pero, como hipótesis, si el perfil responde a la configuración del mundo desde una lógica de la sociedad del conocimiento, ¿cómo se traduce ello en las visiones y prácticas empresariales? Se traduce, digamos, en una recuperación de la “materia gris” del trabajador (tanto el operativo como el del diseño y la gestión de los procesos productivos en la esfera de la empresa) que exige de él una aportación mayor y de calidad, pero al que no necesariamente se aderezan las condiciones más adecuadas. Esto es algo de lo que hablaremos en lo que sigue.

La visión empresarial de los perfiles profesionales en general supone —claro en un esfuerzo enorme de generalización y síntesis de muy complejos procesos de la economía y su modelística—, una revolución de la empresa en que se trascienden los conceptos organizacionales que dominaron el mundo de la economía y de la industria el último siglo (el XX); de la producción en masa, a la producción especializada; de la organización del proceso Taylor–fordista, a la organización flexible del

19 Lo que no quiere decir que los trabajos no cualificados y semiprofesionales no cuenten ya, sólo que lo hacen fuera del circuito más dinámico de la economía de la información o de la sociedad del conocimiento. Es claro que de este tipo de trabajadores aún se puede decir está más representado cuantitativamente el mercado de trabajo, justo porque una gran variedad de tareas aún tienen formatos que no entran tanto en la automatización y en la normalización de las tareas y siguen dependiendo de la pericia y de las habilidades operativas de las personas.

20 Para M. FERNÁNDEZ ENGUIA (2001, 42), el problema es que se está generando una demanda muy importante de los nuevos perfiles de trabajo más cualificado y profesionalizado, justamente en estos ambientes del pensamiento abstracto y científico, pero sobre todo, más activo (es decir, más crítico frente al saber establecido, pues lo que el científico mejor hace, o debiera hacer, es cuestionar y renovar los conocimientos existentes). Pero a la vez se sigue una tendencia inversa a no demandar tanto el trabajo descualificado (digamos operativo y semiprofesional).

tipo japonés (dominado por el paradigma toyotista), en donde el trabajo en equipo y la autocorrección de las fallas del proceso, lo mismo que la idea de supervisión integrada al momento, parecen ordenar la nueva lógica. El concepto que integra el proceso se llama *mejora continua*²¹.

Hay quienes sugieren que esta transformación tecnológica y organizacional es indisociable de la transformación de los recursos humanos ad hoc para la empresa como habilidades del profesional universitario en particular en por lo menos tres aspectos: 1. potencial de asimilación de nueva información; 2. capacidad de generar innovaciones y 3. hábitos de actualización permanente. Todo ello implica condiciones adecuadas para su operación (PÉREZ, 1991). Cada una de estos aspectos se ubica en el ámbito no sólo de las aptitudes frente al trabajo (por más que implique una condición proclive a estos nuevos formatos), sino que además involucra literalmente una nueva formación del sujeto profesional tanto técnica y científica como de recursos éticos y de habilidades de la persona en términos incluso de una nueva filosofía de la vida. (PÉREZ, 1991).

Ahora bien, en términos concretos y de casos, la lógica anterior expone diversidad de posibilidades de aplicación y de concreción, dadas las diferencias de desarrollo entre economías y, en su interior, en perspectivas empresariales. De cualquier forma aquel parece ser el modelo que opera en la mentalidad empresarial que va a la cabeza y que, quienes no van, lo siguen discursivamente si bien les resulta poco factible en muchas de sus prácticas empresariales.

Para introducirnos en los planteamientos empresariales nos hemos propuesto analizar su discurso, las razones y planteamientos más expuestos tanto por empresas, por sus asociaciones, como por sus líderes²².

21 Tal concepto de mejora continua se ampara en la consecución de: cero defectos, cero desperdicios, cero inventarios, cero paradas por fallas y la satisfacción creciente del usuario. Estas pretensiones supone el acompañamiento de estructuras tecnológicas ad hoc, como los relativos al equipamiento electrónico de control numérico, de medición y control (CAD-CAM), de procesamiento y transmisión de datos en línea con proveedores y clientes, de autodiagnóstico con sistemas expertos, entre otros (Pérez, 1991). En México, la innovación de parte de estas medidas de mejora continua la podemos ubicar sobre todo hacia inicios de los años 80 en las instalaciones de la empresa japonesa de autos Nissan, aunque los implementos tecnológicos aún no se habían desarrollado como lo que hoy ya se tiene (RODRÍGUEZ LAGUNAS, 1993).

22 Las nociones y planteamientos expuestos son síntesis de planteamientos argumentales muy

Las razones empresariales más comentadas:

Partiendo de que hay que invertir en los recursos humanos (lo que habla de su predilección, lo sepan o no, por la teoría del capital humano), la visión empresarial adopta varios criterios en su operación cotidiana:

- a) El reconocimiento de los grados académicos de sus mejores prospectos a ocupar los cargos.
- b) La pretensión de una “preparación interna” de los recursos seleccionados, con la finalidad de ajustarlos a las necesidades particulares del trabajo.
- c) La búsqueda de una constante actualización de su personal y especialmente del más cualificado.
- d) La adopción de la filosofía de la empresa, que casi siempre se ubica en el terreno de la calidad y competencia.
- e) La adopción, como regla, del criterio de trabajo en equipo y la corresponsabilidad en el trabajo.
- f) La búsqueda de la creación, propuesta, mejora e innovación en el trabajo.

Partiendo de que el mercado de trabajo opera sobre la base de competencias y de que la globalización ha hecho a los mercados, incluyendo al del trabajo profesional, más competitivo, las oficinas de reclutamiento (llámese de recursos humanos o de personal) aplican, o buscan aplicar, criterios flexibles de contratación, tales como los siguientes:

- a) Contrato temporal.
- b) Ingresos a partir de resultados (tal vez entendido como salario sobre la base de la productividad o el desempeño).
- c) Asensos también como resultado del buen o excepcional desempeño.

extensamente usados en los foros empresariales y gerenciales, así como en las varias agencias de colocación del trabajo profesional de corte internacional. En el caso de México es una postura abiertamente señalada por las organizaciones empresariales mexicanas en lo general desde hace, por lo menos, un par de décadas.

- d) Prestaciones o prerrogativas con similar criterio.
- e) Aplicación de la regla de “personal de confianza”.

Los anteriores ni con mucho conforman todo el espectro de prácticas empresariales, pero podrían ser consideradas como las más relevantes. Con ellos tenemos una guía para la acción empresarial que se nutre de los discursos globales de la competencia, a partir de la calidad y la productividad del trabajo en formatos toyotistas occidentalizados y aderezados con paradigmas de la inversión en capital humano que de poco sirven a la hora de negociar las condiciones contractuales, los pagos y las prerrogativas al trabajo profesional.

En este entramado de perfiles globales exigidos al trabajo profesional, se ubican las disyuntivas de los profesionistas, que deben plegarse a sus lógicas o no entrar, viéndose excluido, en la órbita de la economía global.

Pero también en ello se expresan las disyuntivas de la concepción de las relaciones o vínculos que deben darse entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación, y en esto último se abre el debate y disyuntiva, de las IES y especialmente las universidades públicas que se enfrentan a estas lógicas con una enorme carga de filosofías universitarias de las que ellas son, especialmente, depositarias generacionalmente.

3. TRABAJO Y EDUCACIÓN: LAS DISYUNTIVAS DE SU VINCULACIÓN

Nuestra sugerencia analítica en cuanto a las disyuntivas que hoy se presentan en torno a los posibles escenarios del vínculo entre el trabajo y la educación, vienen dadas por el entorno que hasta ahora hemos dibujado de la problemática del trabajo, especialmente del profesional, y de las lógicas globales. Es decir, la cuestión de ¿cómo se encuentra, en la actualidad, el vínculo trabajo y educación?, tiene pues que interpretarse desde ese entorno y no otro. De manera que las posturas, reflexiones y perspectivas teóricas tienen que ser matizadas por el entorno de lo global.

En el anterior entendido, podemos deshilar los discursos e interpretarlos en su capacidad de volverse realidades. Entonces veamos las opciones que tenemos.

Primero podemos valorar el que supone que el vínculo *natural* es el de ofrecer los recursos humanos en cantidad y calidad requeridos por la sociedad, en particular por las instituciones económicas, y la consecuencia lógica es que el no hacerlo, conllevará un desajuste que traerá consecuencias como las conocidas²³. En esta postura, las críticas a las instituciones educativas, y en particular a las IES, es monumental: no han generado la formación necesaria ni en cantidad ni en calidad; por eso se concluye que las instituciones educativas tienen problemas y hay que ayudarles a que los resuelvan.

De otra parte tenemos el que sugiere que las instituciones educativas, lo mismo que las económicas, se constituyen a partir de sus propias lógicas y, por ello, no es factible suponer una vinculación perfecta, por lo menos en el sentido de que las educativas atiendan en todo y por todo las necesidades de formación exigidas en el mercado. En este vertedero se ubican las teorías de la educación, más de corte humanista y social, que postulan la necesaria independencia de la educación con respecto al mercado. Esta orientación ha trascendido a nuestra época en términos de lograr objetivos filosófico-pedagógicos en relación con los procesos sociales²⁴.

23 MICHAEL GIBBONS planea y establece como principio rector de su planteamiento que el mercado debe determinar los senderos del desarrollo educativo. Esta perspectiva economicista asume que la educación superior no tiene otra alternativa más que asumir la realidad actual y transformarse en una “empresa del conocimiento” sujeta a las leyes del mercado de bienes y servicios, suministrando recursos humanos y producción de conocimiento. Se debe poner énfasis en tres elementos: el sector empresarial, el rol del estado, los modos de producción del conocimiento. Cfr. en “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, UNESCO, 1998, pág. 39.

24 El pensamiento filosófico pedagógico, que es de larga data pues la filosofía educativa ha marcado desde hace varios siglos el sustento más importante del quehacer educativo. En las últimas décadas a ese pensamiento clásico se adhieren nuevos teóricos que generan matices importantes para sustentar el paradigma filosófico pedagógico. ÁNGEL Z. ANTÚNEZ PÉREZ, sostiene que el paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales esta “afianzado no solamente razones intrínsecas a la misma educación, sino en la reflexión sobre las finalidades de la ciencia y la responsabilidad de la praxis científica educativa en el camino hacia una epistemología social de la ciencia” ANTÚNEZ PÉREZ, “Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales: entre las posibilidades y las amenazas”, Venezuela, Universidad de los Andes octubre-diciembre, vol. 7, núm. 023.

En la intersección de los anteriores discursos, tenemos el que apuesta a un punto de conexión entre ambos tipos de instituciones, partiendo de considerar los postulados de que parten cada una de ellas y, muy importante, teniendo cuidado de no transgredirlos y si de buscar la manera en que puedan coincidir y hasta vincularse con algún éxito. Tal cual es el caso de las formulaciones, que no teorías en sentido estricto, que se han abierto espacio en la UNESCO y postulan medidas de acercamiento entre ambos tipos de institución recomendando para ello alcanzar el bienestar de las poblaciones, pero también de la economía y agregando la sostenibilidad de las sociedades en el presente y futuro más próximo²⁵.

La situación es que, desde la primera postura, muchos se afilian a la idea de que las instituciones educativas y en particular las orientadas a formar recursos humanos para la economía (ya sea de nivel medio superior, técnico, o superior), deben hacer lo que sea necesario para esto ocurra de mejor manera, es decir, el supuesto es que no está dándose un adecuado intercambio entre la educación y el trabajo y por eso sugieren todo tipo de ajustes: de contenido, de tecnologías y pedagogías educativas, de perfiles docentes, entre otros aspectos que permitan una nueva y superior formación profesional para estos tiempos. Los organismos internacionales de carácter económico, como el Banco Mundial (BM), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); entre los que destacan, han hecho las mayores sugerencias a este respecto. Y lo hacen desde el supuesto de que una educación más orientada por las exigencias del mercado, puede ser mejor componente en el proceso de equidad y justicia sociales.

Por otro lado, y no obstante que difícilmente se puede contra argumentar la perspectiva anterior, las teorías sociales en torno a este complejo asunto, revelan prudencia: es necesario permitirle a la educación seguir sus pautas de desarrollo y crecimiento y no limitarla a los designios del mercado. En este sentido, hay planteamientos que se rigen por una perspectiva humanista de la educación, dándole espacio

25 “...la democratización del acceso...los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto y la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos” UNESCO, “Conferencia Mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción”, París, 5-9 de octubre, 1998

a lo que se puede llamar formación integral de la persona dentro de los sistemas educativos. Un individuo formado así, debería ser capaz de integrarse a las complejas dinámicas sociales, incluyendo las económicas, favoreciendo su desarrollo personal en el marco del desarrollo social. No obstante la perspectiva humanista establece pautas de orden ético y moral que no son fáciles de entroncar con los procesos sociales, más los de orden político y económico, aunque se advierte que cada vez más esto es urgente de aplicar en los sistemas educativos, justo para generar una sinergia positiva al desarrollo social actual.

Finalmente, y en parte como una postura que trasciende los límites impuestos por las dos perspectivas anteriores, tenemos aquella postura abierta, no intransigente, que considera necesario formular procesos educativos atendiendo a la complejidad social y a sus exigencias pero, a la vez, cuidando que no se rebasen límites que, en última instancia, irían en contra de todo proceso educativo en sí mismo. Esta postura frente a la relación de la educación con el mundo del trabajo (si bien no solo del de la economía), suele denominársele política (agregaríamos de tipo conciliadora), pues aspira a hacer confluir a la mayor parte de los intereses y sus respectivos agentes, a un plano digamos intermedio en donde sea posible brindar educación para la mayor parte de la población, apoyar con ello los procesos sociales y económicos, y no olvidar el futuro porvenir que nos advierte sobre el cuidado de los recursos naturales que el planeta nos provee y que hoy se ven en serios riesgos. Una perspectiva ecológica y ambiental, es uno de los interesantes aspectos que formula esta postura que encontramos sobre todo en la Unesco y sus instancias de estudio, investigación y propuesta.

En cierta forma, como lo hemos indicado, esta última postura frente al tema sería, dadas las actuales circunstancias, la más adecuada pues no parece factible una educación desequilibrada en un sentido económico y específicamente de mercado, que limite así los procesos de desarrollo de la persona y la sociedad. Y también no parece factible pensar una educación que se refiera a sí misma, es decir, desde su propia lógica en donde el conocer tiene sentido por ello mismo y la formación de la persona se valida de esta manera.

¿En dónde se ubican las universidades, dadas las anteriores disyuntivas de la relación de que hemos hablado? Tal es la cuestión a resolver en lo que sigue.

4. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LAS DISYUNTIVAS DE LAS REFORMAS

Primero que nada, nuestra idea es que los discursos y los ajustes se están dando, y seguirán así, en la lógica del mercado, como era de esperarse —y como en buena medida ha ocurrido en otras épocas—, pero la incorporación de matices sociales y culturales y la forma en que ocurra, parece ser el punto toral del presente de la educación superior, y es ahí donde se ubica la disyuntiva universitaria.

Es decir, desde fines de los años 80 en México el discurso gubernamental se aderezó de los que se elaboraban en el entorno global. Así la idea del cambio para las IES, y en especial para las universidades, se formuló desde esas propuestas. Las políticas locales han debido traducir a las circunstancias nacionales lo mejor posible los postulados de las propuestas globales, no sin problemas pues mientras en los países desarrollados habrían de surgir y difundirse en medios proclives para hacerlo, en los países en desarrollo la cuestión abrió el debate entre mercado y bienestar social, sobre todo tratándose de las IES públicas que conformaban hasta ese momento la estructura principal de la educación superior.

Por lo menos en México, ese debate paso de las ideas a las acciones y las expresiones de hostilidad de los universitarios, es decir de maestros y alumnos, frente al discurso que entonces se denominó neoliberal, por cuanto enfocó sus objetivos a restar importancia y fuerza a las instituciones públicas, fue el resultado inmediato. La UNAM, especialmente, fue el centro de las inconformidades en los años 80 y 90 con las expresiones del CEU del que mucho se habló y escribió²⁶.

26 En ambos movimientos estudiantiles, los ojos de la sociedad mexicana se posan sobre el proceso y encuentran en sus hijos universitarios razones válidas. El proceso de los años 80 concluye con planteamientos estudiantiles de reforma que se orientan por reformas incluyentes y democráticas para el fortalecimiento y modernización de la UNAM. El de fines de los años 90, que es en parte del proceso de recuperación de lo alcanzado por el CDEU histórico, deviene en parálisis de la institución, durante largos meses, y pérdida de las opciones innovadoras y democráticas. Al final los estudiantes son forzados a abandonar las instalaciones con el uso de la fuerza pública. Este final constituye un desencanto del proceso democrático universitario que medianamente se trata de recuperar estableciendo mesas de negociación para dar cauce a las inconformidades estudiantiles y generar a la vez un fortalecimiento institucional, que habría quedado muy menguado, para que la UNAM se reposicionara frente a su sociedad, en un mundo mucho más comandado por el mercado y mucho más aplicado a incursionar en la educación.

De manera que el interés de cambiar a las universidades públicas, encontró por lo menos en esa institución, una importante resistencia. No obstante, las medidas del cambio fueron crecientes y el fenómeno pronto se torno en asunto de orden institucional: políticas de modernización de la educación superior surgieron y se instalaron en la mentalidad colectiva de los universitarios como una serie de situaciones que, en parte, podrían ser pertinentes siempre que no se buscara deshacerse de las universidades públicas. El incremento de los presupuestos avanzó con las promesas de ubicar mejoras orientadas a la profesionalización académica, a la actualización y manejo de nuevos e innovadores paquetes pedagógicos y soportar mejor el proceso de enseñanza con la incorporación de las nuevas tecnologías educativas. Los aspectos sensibles, como lograr que las universidades públicas entraran en procesos de autofinanciamiento – cobrando por sus servicios- y reformar el sentido de la educación y la formación profesional, a través del ajuste o cambio de los planes de estudio, se colocaron en un ambiente de reflexión y posibilidad, antes de en otro de cambios forzados.

El caso de la UNAM, alma de la universidad pública y autónoma del país, fue trascendental para la conciencia universitaria del cambio más en sentido participativo y de renovar el sentido de la autonomía en su funcionamiento en por lo menos dos aspectos: la libertad de cátedra y su condición de institución pública abierta a la población.

No obstante el ambiente de resistencia al cambio en clave neoliberal, con que se abre el proceso desde los años 80 en el ejemplo de la UNAM, las IES públicas más importantes, y de seguro las más complejas y difíciles para instalarse en el proceso de ajuste (UNAM, UAM e IPN), iniciaron el proceso de reforma institucionalizado al que nos referíamos antes.

En general las tres instituciones tienen camino ya recorrido en torno a las reformas de la educación superior, intentaremos poner atención a lo que podría considerarse los últimos pasos que se ubican en la década que acaba de terminar (del 2000 al 2010)

¿Cuáles son los rasgos característicos de los procesos de reforma, y cómo se han generado los procesos de decisiones para ponerlos en marcha?

Considerando la información institucional en línea, podemos decir que la primera parte de nuestra interrogante, se responde advirtiendo

que en las tres IES se despliegan programas y medidas para dar cobertura al proceso de reforma; Su aplicación es general, es decir, involucra financiamiento; planeación; administración y gestión; perfil docente; planes y programas de estudio, entre lo más destacable.

En la UNAM se formuló el Programa Institucional de Desarrollo que contempla, sistemas integrales normalizados de información; procesos automatizados de administración y gestión. En la docencia el programa de capacitación de la actividad docente, ligado al de Alta Experiencia Académica. En las carreras se parte de la idea general de Flexibilidad y Movilidad Estudiantil, entre otros aspectos.

En el IPN se generó el plan general denominado Nuevo Modelo Educativo que en teoría implica estar "...centrado en la formación del alumno, su aprendizaje y desarrollo, fomentando la capacidad de aprender y de hacer para ser y convivir." Junto a este modelo se establecen programas en la administración y la gestión de la institución a partir de la planeación estratégica, y un conjunto de prácticas de evaluación, capacitación y formación docente. En cuanto al financiamiento se reforzó la vinculación vía convenios y programas de donación de sectores de la sociedad.

En la UAM, desde fines de los años 90, se asiste a una dinámica de reconocimiento de la actividad docente (en sus límites y posibilidades) en la reflexión de la docencia. En el año 2002 se crea en la Ley Orgánica las Políticas Operacionales y Operativas de Docencia, que son la base de las reformas en cuanto a las carreras y la práctica docente. El modelo de reforma, lo mismo que en los otros casos, implica ajustes relacionados con la formulación de un plan estratégico y programas de modernización y automatización de servicios e infraestructura.

Considérese que en estos ejemplos no se parte de iguales circunstancias, de manera que si bien las reformas tienen parecido, las dinámicas no son equivalentes. Tomemos en cuenta tan solo un dato, la UAM es la más joven en su creación (procede del año de 1974), y consecuentemente se inició con elementos de modernización que difieren considerablemente de las otras: su modelo educativo se declaró departamental; su academia hizo confluir en un mismo personaje la docencia con la investigación; sus estudios de licenciatura se hicieron trimestrales y no requirieron para su conclusión de la tesis acostumbrada en las otras.

Antes de que cumpliera 20 años de vida formuló, en 1989, un esquema de beneficios económicos para la academia apoyado en la productividad del trabajo académico (desde luego ligado a las funciones sustantivas de la institución pública: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura), que poco después fue retomado como modelo en otras IES públicas, entre ellas la UNAM.

Como sea, las IES públicas entendieron el proceso de reformas y establecieron el mínimo de medidas posibles dados los postulados de las organizaciones internacionales que habrían generado el modelo²⁷.

Es evidente que el modelo ha naufragado por cuanto a las medidas de financiamiento se refiere. Ninguna de las IES públicas ha aceptado cobrar cuotas o colegiaturas importantes a sus estudiantes, la defensa de la enseñanza pública con su componente de gratuidad se ha mantenido en las mentalidades colectivas de los universitarios. Pero, en cambio, no se ha rehuído a los temas de profesionalización docente y a la modernización de las pedagogías y al uso de las nuevas tecnologías. El punto que continua en reflexión y en el interés de impulsar cambios es justamente el del perfil profesional, es decir de las reformas de los planes y programas de estudio, pues por bien que se han hecho los plan-

27 Por lo pronto los postulados de la UNESCO fueron considerados: educación oportuna y de calidad; interdisciplinar; con movilidad estudiantil y reconocimiento internacional de títulos; con equilibrio entre teoría y práctica; educación a lo largo de la vida; con instituciones capaces de lograr sostenibilidad financiera (UNESCO, Los retos del Milenio: 2005-2014), pero combinados con los postulados de los organismos económicos: El Banco Mundial (BM) critica a la educación pública y sugiere nuevos centros de enseñanza preferentemente privados, concibe la educación en el marco de la sociedad del conocimiento, y en cuanto al proceso educativo y sus participantes sugiere: los educadores son guías hacia las fuentes de conocimiento, que las personas aprenden haciendo y en grupos, que la evaluación es una guía para las estrategias de aprendizaje y para identificar caminos de aprendizaje, que los educadores deben concebirse como estudiantes permanentes y, por último, que las personas tienen acceso a las oportunidades de aprendizaje durante toda su vida. Además, en cuanto al tipo de conocimiento que se debe tener, la propuesta define unos mínimos en términos de destrezas académicas básicas: capacidad de lectoescritura, los idiomas extranjeros, las matemáticas y las ciencias, así como la capacidad de utilización de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) (BM, 2003:3). En el documento elaborado por la OCDE y la UNESCO: *Financing education-investments and returns*, 2002, queda muy claro que hay que apostarle a la inversión en educación y especialmente intentar apoyar la educación terciaria, pero también queda claro que se esperaría que fuera adecuada a las circunstancias de los mercados de trabajo, o sea enseñanza de alta calidad y competitiva.

teamientos en las comisiones académicas que las IES han generado en cada caso de carreras y áreas del conocimiento, las posibilidades de traducir en prácticas ha sido más o menos un proceso dilatado. Y es que se trata de aplicar cosas nuevas que o poco convencen a los académicos, o no existe la mediación pedagógica que lo asista en cada caso.

Lo anterior no quiere decir que no hay propuestas ni, en varios casos ya, reformas de mediano e incluso largo alcance. El hecho de su presencia, no obstante, tenemos la impresión que ocurre más en la tesitura de alcanzar los registros necesarios para que las IES cuenten con los apoyos y financiamientos que, cada vez más, les han solicitado, que un proceso concienzudo y profundo de cambios.

Formalmente los ajustes en esta última dirección, han ocurrido en el campo de su actualización teórico-metodológica, y el correspondiente material documental y bibliográfico. Pero los ajustes de los planes y programas, por lo menos a simple vista, aún no se han planteado el cambio que exigiría un nuevo perfil profesional con los rasgos y características que en el discurso se han venido expresando.

Al evaluar información de los más recientes planes y programas de estudio de diversas carreras de las áreas clasificadas por la SEP y la ANUIES, que son Ciencias Agropecuarias (CA); Ciencias Biológicas (CB), Ciencias de la Salud (CS), Ciencias Exactas (CE); Ciencias del Diseño (CD), Ingeniería y Tecnología (IT), Ciencias Económicas Administrativas (CEA), Ciencias Sociales (CS), y Humanidades y Artes (AH), nos hemos encontrado con objetivos profesionales que tradicionalmente es posible percibir, es decir habilidades prácticas que se van haciendo más importantes cuanto más se ubican en áreas disciplinares orientadas a resolver problemas de esta índole. Pero empiezan a observarse, si bien poco, las nuevas habilidades profesionales de comunicación, corresponsabilidad social y ética, liderazgo, entre otras.

Para poder precisar lo anterior, hicimos una revisión en los planes y programas de estudio, analizando sus objetivos, en IES seleccionadas por su relativa importancia e impacto en la sociedad mexicana: públicas, como la UNAM, el IPN y la UAM; y en las IES privadas, como la ULSA (Universidad Lasalle), la UDLA (Universidad de las Américas) y el ITESM (Instituto de Estudios Superiores de Monterrey). Considerando las áreas disciplinares reconocidas antes mencionadas.

En primera instancia veamos el grupo de carreras que se ubican en las áreas de Ciencias Agropecuarias (CA); Ciencias Biológicas (CB) y Ciencias de la Salud (CS). El cuadro del anexo, nos informa que en el caso de las IES privadas en estas áreas, se orientan por objetivos del tipo: manejo eficiente de recursos, evaluadores críticos y de liderazgo, actitud profesional proactiva y propositiva, así como de una visión gerencial y de desarrollo empresarial. Esto parece lo central, pero no obsta para que se establezcan igualmente objetivos de contenido social del tipo: Visión humanista, responsable y de respeto a la sociedad, de intervenir en el reciclaje y preservación del medio ambiente, así como de la prevención y promoción de la salud. Lo anterior puede generar la imagen de la generación, posiblemente insuficiente, de perfiles profesionales en las IES públicas de estas áreas de *tipo mixto*, es decir en una mezcla de objetivos de mercado y, a la vez, sociales, si bien no es un proceso uniforme entre las distintas áreas pues en el caso de las ciencias agropecuarias no hay tal posibilidad.

Veamos ahora el caso de las áreas relativas a las Ciencias Exactas (CE) Ingenierías y Tecnologías (IT), así como Ciencias del Diseño. El cuadro del anexo permite establecer que las Ciencias Exactas se mantienen al margen de objetivos de tipo social, tanto entre las IES públicas como las privadas. Por otro lado, se da una situación en donde las IES públicas no muestran abiertamente una orientación de corte social en sus objetivos profesionales, ello ocurre sobre todo en el área de Ingeniería y Tecnología dentro de las IES públicas, ya que en las privadas, se acerca a este contenido a través del objetivo denominado “Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad”. Y es en las Ciencias del Diseño en las IES privadas, en donde se observa la combinación de objetivos de corte social y de tipo gerencial, y es en esta misma área en donde tenemos a las IES públicas orientadas sólo a objetivos sociales. La capacidad de combinar objetivos es mayor entre las IES privadas y hay una relativa ausencia de ello en las públicas.

Veamos ahora el último grupo, las áreas de Ciencias Económico Administrativas (CEA); las Ciencias Sociales (CS) y las de Humanidades y Artes (HA). En el caso de este grupo de áreas disciplinarias, lo que salta a la vista es que parecen acomodarse de una mejor manera tanto en las IES públicas como en las privadas una perspectiva de integración de objetivos de orientación social como de mercado. No obstante ello, hay sus peculiaridades. Por ejemplo en el caso de las Ciencias Económicas

Administrativas resalta el hecho de que las IES públicas no manejen sentido de compromiso social y si de mercado cuando establecen como único objetivo, de la naturaleza de relación social desde la cual hicimos esta clasificación, la “Visión gerencial y de desarrollo empresarial”. No es el caso, en la misma área de las IES privadas que, además de la anterior orientación establecen las de Agente de promoción, cambio y liderazgo” y de “Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad”.

Por otro lado, encontramos que en el área de Ciencias Sociales, para el caso de las públicas, junto con la visión de agente de promoción, cambio y liderazgo, concurren otros objetivos como, la creación de alternativas para elevar la calidad de vida en la sociedad, así como el actuar ética y responsablemente. Y, en el caso de las privadas, las orientaciones son diferentes en el compromiso social pero no difieren propiamente, así tenemos junto a la visión de mercado, la de la responsabilidad de servicio y solidaridad con la población, la visión humanista y de respeto social y la de asesorar a instituciones, organizaciones y asociaciones. Por lo que de cierta forma ocurre una especie de mixtura en su propuesta de objetivos profesionales entre el mercado y el compromiso social.

Finalmente en el área de las Humanidades y las Artes tanto en las públicas como en las privadas es de resaltar la práctica ausencia de la orientación hacia el mercado como objetivo profesional.

Así pues, lo que encontramos tan sólo considerando información oficial en los Planes y Programas de Estudio de las carreras en las áreas disciplinarias arriba consideradas, en cuanto a los objetivos de las carreras, es que existe una tendencia al cambio de perfiles profesionales que lleva a las carreras de las instituciones privadas seleccionadas a buscar una mixtura en la conformación de objetivos que se orientan hacia el mercado y también al compromiso social. Igualmente, es posible señalar que esta tendencia no es clara ni consistente en el caso de las carreras de las instituciones públicas; no hay una clara orientación hacia objetivos de corte social en las carreras de las áreas disciplinares consideradas, salvo en sociales y humanidades, pero tampoco parece haberse dado el salto al establecimiento de objetivos de mercado abierta y consistentemente. Es decir, las IES públicas, por lo menos en esta rápida y superficial revisión de objetivos, no parece haber internalizado objetivos de mercado ni de modo prevalente ni en forma de combinación

o mixta. Y, en cambio, las IES privadas han hecho ajustes hacia la combinatoria de objetivos de mercado y de compromiso social en la formación profesional, dando con ello un paso adelante, habría que ver como estarían funcionando en la práctica profesional en el medio laboral.

Por otro lado, es claro que las carreras, tanto en las IES públicas como en las privadas, se están dando las acciones necesarias para que el soporte tecnológico esté presente en la formación de sus profesionistas, a veces abriendo centros de cómputo en las carreras y otras más ofertando ese servicio para el conjunto en forma de talleres, obligatorios muchas veces. Es claro que también está ocurriendo que las carreras, que siempre han colocado entre los requisitos de titulación el manejo de algún idioma (como traducción o posesión del mismo), hayan reforzado sus objetivos del manejo de la lengua extranjera, al grado de hacerlos parte de los créditos de las carreras (como ya ocurre en diversas carreras de las áreas de ciencias sociales y de las humanidades en la UAM, particularmente en la unidad Iztapalapa)

El grado de avance que hemos notado en las IES mexicanas, tan solo con los ejemplos que hemos expuesto, no necesariamente se puede establecer. Las instituciones han elaborado sus proyectos de reforma al grado tal que en algunos casos los han convertido en parte de sus legislaciones orgánicas, como es el caso de las políticas operativas y operacionales de docencia de la UAM (con las reformas del año 2001). Las políticas generales y operacionales de docencia de la UAM²⁸, contie-

28 En cuanto a las políticas generales, éstas se presentan “como guías u orientaciones para la acción” y queda manifiesta la intención de desarrollar una docencia con la “concurrencia disciplinaria, identificada como la colaboración de diversas disciplinas en el tratamiento integral de una situación problemática...” Además, la participación *activa* del estudiante se entiende como “la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza –aprendizaje, para destacar el hecho de que no solo se pretende la asistencia del alumno a las aulas para escuchar al profesor, sino a la acción participativa de ambos en el desarrollo de los programas de las unidades de enseñanza aprendizaje” (UAM, Exposición de motivos de las políticas generales, Legislación Universitaria, 2003) Así mismo, de las 12 políticas aprobadas, debemos enfatizar lo que refiere a cuatro de ellas (la 2.1; 2.4, 2.5 y 2.10) porque buscan “garantizar el modelo de universidad que vincula la docencia con la investigación”, “Desarrollar en los alumnos la capacidad para contribuir a la solución de problemas nacionales” y “Procurar que la docencia se fortalezca mediante la actualización disciplinaria del personal académico y con la incorporación de los avances pedagógicos y tecnológicos que hagan más eficiente y participativo el proceso de enseñanza-aprendizaje”, así como “Procurar que en la formación de los alumnos se cultive una ética profesional con base en valores tales como: la justicia, la equidad, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, y el

nen los siguientes elementos del quehacer de la docencia:

- La flexibilidad y actualización en la actividad docente.
- Docencia actualizada, enriquecida con la investigación y la práctica profesional e interdisciplinaria.
- Participación activa y responsable del alumno en su proceso de formación.
- Desarrollo en los alumnos de habilidades relacionadas con: capacidad de análisis y síntesis, de expresión oral y escrita, aprendizaje y aplicación de lenguajes formales, capacidad de mantener una educación constante (educación a lo largo de la vida, o capacidad de aprender a aprender) manejo de otro idioma, empleo de tecnologías de información y comunicación, sentido de responsabilidad social y ambiental, capacidad para el trabajo colectivo, entre los aspectos más destacados.

Se podría decir que, dado que la UAM es una universidad relativamente joven, debería contener aspectos de avance exigidos en las políticas de la reforma. Ello es parcialmente posible por los datos innovadores que hemos comentado ya antes, si bien la propia universidad ha caído en la cuenta de repensar en cuanto a la formación universitaria, qué aspectos le faltarían. Los que hemos observado en las políticas generales y operacionales de la docencia, invitan a establecer los parámetros de ese nuevo o reconstituido perfil profesional, que en parte ya tienen diversas carreras, si bien no todas hasta este momento.

Sin duda lo que se observa es que ya están contenidos varios de los aspectos exigidos, aunque no se ha tratado de simplemente calcar en los nuevos planes las exigencias del momento.

En la época en que se gestaron esas políticas, aplicamos una encuesta a los egresados del año 2002 y la contrastamos con los que habían egresado en 1997, para el caso de las carreras de la UAM en su unidad Iztapalapa. En la parte referida a la adquisición de conocimientos, se preguntó en qué proporción creían que tenían los siguientes

respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la naturaleza” (UAM, apartado de Políticas de docencia, en las políticas generales, Legislación Universitaria, 2001).

conocimientos: Conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística; Conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques teóricos de la disciplina; Conocimientos técnicos de la disciplina; y habilidades: Habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica; Habilidad para la búsqueda de información; Capacidad analítica y lógica; Capacidad para aplicar conocimientos; Capacidad para identificación y solución de problemas; las respuestas, como lo muestra los cuadros del anexo, fueron por arriba del 70%, hacía mucho y totalmente, en prácticamente todos los conocimientos y habilidades..

Posiblemente sea un indicador que requiera mayor cuidado y valoración, pero las respuestas o bien ofrecen una mirada condescendiente con la academia, o bien expresan algo que los egresados en efecto consideran que portan ya para aplicar en el medio laboral. En cuanto al comparado de estas dos generaciones, 1997 y 2002, hay pequeñas diferencias en los porcentajes pero en todo caso indican que hubo una mejoría en la apreciación del conjunto de conocimientos y habilidades en el rango de mucho. Tal vez sea necesario explorar lo que hoy tenemos, ya corridos unos años de haberse dado las reformas en, como decíamos antes, parte importante de las carreras.

Otro estudio de la UAM (SIEEE, 2005) que ha aplicado también a los egresados en lo relativo a lo que verían necesario de ampliar, mantener o reducir en el perfil de formación, encuentra lo que podríamos llamar la demanda por nuevas habilidades. El cuadro que sigue lo refiere puntualmente:

Recomendación para mejorar el perfil de formación (%)

2002				
Concepto	Ampliar	Mantener	Reducir	Total
Contenidos teóricos	61.89	31.37	6.74	100
Contenidos metodológicos	65.55	31.27	3.18	100
Contenidos técnicos	78.36	20.01	1.64	100
Prácticas profesionales	87.40	11.39	1.21	100
Enseñanza de matemáticas y estadísticas	57.56	38.37	4.07	100
Enseñanza de idiomas	89.15	9.80	1.05	100

Recomendación para mejorar el perfil de formación (%)

2002				
Concepto	Ampliar	Mantener	Reducir	Total
Enseñanza de programas computacionales	86.35	12.52	1.13	100
Enseñanza de física, química y otras ciencias básicas (en su caso)	44.39	45.30	10.30	100
Promedio	71.33	25.00	3.67	100

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

De sus resultados es claro lo que buscarían ampliar: conocimientos técnicos, prácticas profesionales, enseñanza de idiomas, enseñanza de programas computacionales, entre lo más resaltable. Esto mueve a la reflexión de lo que hemos estado comentando y revalorando en estas líneas a propósito de las políticas de reforma, pues parece que los egresados UAM, posiblemente más después de sus primeros contactos con el medio laboral, estiman conveniente en cuanto a la formación profesional y los perfiles que debería de contener. Desde luego que hay similitudes con los requerimientos que se han venido promoviendo en los grandes proyectos de transformación de la educación superior, y es necesario considerarlos en todo lo que expresan, pues los estudiantes universitarios de estos tiempos, como los de la UAM, parecen requerirlo también.

CONSIDERACIONES FINALES.

Al final tenemos un cuadro complejo en el que se traban las relaciones entre la educación superior y el trabajo. Entendemos que hay lógicas de mercado, lógicas institucionales y necesidades de los empleadores y también de los profesionistas. Tal vez haya que reordenar las ofertas del sistema de educación superior en cuanto a cantidad y calidad de profesionistas; resulta aún difícil encontrar el punto exacto en donde habría pertinencia educativa para resolver la demanda del medio laboral. Por el otro extremo, tal vez haya que ordenar, planificar y revitalizar la

economía, para que la expresión del mercado de trabajo, en cuanto a los requerimientos y exigencias de perfiles profesionales, sea más concordante con lo que se está formando en las IES y, en particular, las universidades públicas. Quizá eso nos lleve a perfilar de mejor modo el vínculo educación y trabajo en la perspectiva de inclusión y equilibrio social.

Lo difícil es mantener la actual situación que, al decir de un alto funcionario de la SEP, lleva a tener profesionistas que egresan y que si bien alcanzan tasas de ocupación cercanas al 70%, se mantienen en condiciones de ingresos promedio, por lo menos hasta el año 2009, de menos de 8 mil pesos mensuales 5 de cada 10 de ellos; desarrollando sus actividades en labores distintas a su formación, también en una proporción similar a lo anterior, y que, finalmente, se exponen a condiciones laborales precarias, es decir sin contrato ni prestaciones.(Notimex, 2009-09-05. Tomado de BURGOS FLORES y LÓPEZ MONTES, 2010)

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES, (2000): *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas, 1994-1999*, México.

_____ (2003): *El mercado laboral de los profesionistas en México, 1990-2000*, ANUIES, México.

_____ (2004): *Anuarios Estadísticos 1999-2003*, México.

Banco Mundial, (2003): *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*. Informe del Banco Mundial. (<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/>)

Banco Mundial, (2003): *Construir sociedades del conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Banco Internacional de Reconstrucción y fomento / Banco Mundial. Washington. (<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/>)

BURGOS FLORES, BENJAMÍN y KARLA LÓPEZ MONTES, “La situación del Mercado Laboral de Profesionistas”, *Revista de la Educación Superior*, vol XXXIX (4), No. 156, Oct. Dic., de 2010, pp. 19-33.

CARLSON, B. (2002): “Educación y mercado de trabajo en América Latina

frente a la Globalización”. *Revista de la CEPAL* 77. Brasilia.

Comunicado de Ministros europeos responsables de la Educación Superior, Mayo 2005, Bergen.

DE LA GARZA, ENRIQUE (1999) “Flexibilidad y Mercado de Trabajo En México”, en *La Sociedad Mexicana Frente Al Tercer Milenio*. Vol I. Ed. Porrúa-UNAM. México.

_____ y CARLOS SALAS (2006): *La situación del trabajo en México*, Ed. Plaza y Valdés, México.

Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 1999.

DIDRIKSSON, AXEL (2002): *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. CESU, UNAM, México.

ENOE (2011) reporte en línea: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/ocupbol.asp>

FERNÁNDEZ ENGUIA M. (1990), *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, CIDE, Madrid

HERNÁNDEZ LAOS, ENRIQUE (2008), El mercado de profesionistas en México.

Documento en línea: <http://www.ejournal.unam.mx/ecu/ecunam2/ecunam0208.pdf>

Documento en línea: (http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpRL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, IVIE (2002): *Capital humano: observatorio de la inserción laboral de los jóvenes, 1996-2002*. IVIE y Bancaja. Valencia.

_____ (2011): Capital humano y empleo en tiempos de crisis (II), Cuaderno de Capital Humano, No.122, Valencia.

Ministerio de Educación, (2004): *Informe de la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior*. Argentina.

Ministerio de Educación y The World Bank, (2005): *Proyecto MECESUP 2. Educación Terciaria para una Sociedad del Conocimiento*. Chile.

Ministry of Education and Research, (2004): *The Bologna Process from Norwegian Perspective*. Norway.

OCDE, (2004): *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. OECD. Paris.

OCDE, (1997): Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior, París, Francia

OCDE/UNESCO, (2002): *Financing education-investments and returns. Analysis of the world education indicators*. OCDE/UNESCO.

OIT, (2000): *Informe sobre el empleo en mundo, 1998-199*. Empleabilidad y mundialización-Papel fundamental de la formación. Ginebra.

_____ (2002): *Informe Sobre el Empleo en el Mundo 2001. La vida en el trabajo en la economía información*. Ginebra.

_____ (2007). *Key Indicators of the Labour Market (KILM)*, Fifth edition. Versión en Línea

PÉREZ, CARLOTA, (1991): “Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa”, en G. LÓPEZ OSPINA, ed., *Retos científicos y tecnológicos*, vol. 3, pp.23-49, UNESCO, Caracas.

_____ (2000): “La universidad en el nuevo paradigma: formar para la vida en la sociedad del conocimiento”, en *Reflexiones sobre la educación superior en América latina*, UCAB-EUREKA, Caracas.

_____ (2000): “Cambios de paradigma y rol de la tecnología en el desarrollo”, *Foro MCT*, Caracas.

Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 5 y 6 de junio, Bogotá Colombia, IESACC y ASCUN.

ROJAS BRAVO, GUSTAVO (2005): *Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*. UAM-FCE. México.

UNESCO, (1998): *Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*, París.

UNESCO, (1995): *Compendio de la declaración mundial sobre la educación superior*, Paris.

UNESCO, (2006): Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina.

ANEXOS

Cuadro 1

Empleo mundial según estatus de trabajo, por sexo. 1996-2006

Empleo Mundial por sexo	Trabajo asalariado %		Empleadores o Empresarios %		Trabajo por cuenta propia %		Trabajo en contribución familiar %	
	1996	2006	1996	2006	1996	2006	1996	2006
Ambos sexos	43.1	46.9	3.4	2.9	30.8	33.0	22.7	17.2
Hombres	44.5	47.4	4.2	3.6	36.9	37.6	14.4	11.4
Mujeres	41.1	46.0	2.1	1.9	21.5	26.2	35.4	26.0

Fuente: OIT, (2007). *Key Indicators of the Labour Market (KILM), Fifth edition*. Versión en Línea.

Cuadro 2

Objetivos Profesionales (1) en Planes y Programas de Estudios. IES Públicas y Privadas (2), 2007

Objetivos	Ciencias Agropecuarias		Ciencias Biológicas		Ciencias de la Salud		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Trabajo comunitario	3				4		7	
Asesoramiento e instalación de organizaciones y asociaciones	3						3	

TRABAJO Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN MÉXICO

Objetivos	Ciencias Agropecuarias		Ciencias Biológicas		Ciencias de la Salud		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Usar de manera eficiente los recursos agropecuarios		2						2
Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad				1		2		3
Intervenir en el reciclaje y preservación del medio ambiente				1				1
Formar evaluadores críticos y con liderazgo				3				3
Visión gerencial y de desarrollo empresarial				1		4		5
Actitud proactiva y propositiva				1				1
Colaborar en el desarrollo y preservación ambiental			1				1	
Participar en la regulación sanitaria y ambiental			1				1	
Responsabilidad médico ambiental y de sustentabilidad de recursos					5		5	
Capacidad de prevención y promoción de la salud.					5	3	5	3

Objetivos	Ciencias Agropecuarias		Ciencias Biológicas		Ciencias de la Salud		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Compromisos social y ético con la población					10		10	
Regulación sanitaria y ambiental					3		3	
Total	6	2	2	7	27	9	35	18

Fuente: JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS, UAM Unidad Iztapalapa, Proyecto: Los perfiles profesionales en las IES de México. Base de Datos, 2008.

(1) Los objetivos profesionales que aquí se destacan son los diferentes a las habilidades científicas, técnicas, metodológicas y de conocimiento profesional, y más cercanas a la relación social.

(2) Las públicas consideradas son: UAM, UNAM e IPN; las privadas son: ULSA, UDLA e ITESM. * El total se refiere al número de carreras que consideran determinados objetivos

Cuadro 3

Objetivos Profesionales (1) en Planes y Programas de estudios. IES Públicas y Privadas (2), 2007

Objetivos	Ciencias Exactas		Ingeniería Tecnología		Ciencias del Diseño		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Actitud crítica y propositiva	4						4	
Identificar y concebir espacios que cumplan con las nec. sociales					5		5	

Objetivos	Ciencias Exactas		Ingeniería Tecnología		Ciencias del Diseño		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Visión humanista responsable y de respeto en la sociedad				6		3		9
Visión gerencial y de desarrollo empresarial				8		4		12
Visión crítica reflexiva e innovadora						4		4
Participación en la administración y gestión pública.						4		4
Capacidad de dirección administración y gestión			10	6			10	6
Actitud crítica, proactiva y propositiva			10				10	
Total	4		20	20	5	15	29	35

Fuente: JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS, UAM Unidad Iztapalapa, Proyecto: Los perfiles profesionales en las IES de México. Base de Datos, 2008.

(1) Los objetivos profesionales que aquí se destacan son los diferentes a las habilidades científicas, técnicas, metodológicas y de conocimiento profesional, y más cercanas a la relación social.

(2) Las públicas consideradas son: UAM, UNAM e IPN; las privadas son: ULSA, UDLA e ITESM.

- El total se refiere al número de carreras que consideran determinados objetivos

Cuadro 4

**Objetivos Profesionales (1) en Planes y Programas de estudios.
IES Públicas y Privadas (2), 2007**

Objetivos	Ciencias Económicas Administrativas		Ciencias Sociales		Humanidades y Artes		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Visión gerencial y desarrollo empresarial	9	13		7			9	20
Agente de promoción, cambio y liderazgo.		3	8	7			8	10
Visión humanista, responsable y de respeto en la sociedad		3		5		2		10
Responsabilidad de servicio y solidaridad con la población.				2				2
Crear alternativas para elevar la calidad de vida en la social			7				7	
Actuar ética y responsablemente en la sociedad			7		11		18	
Asesoramiento a instituciones, organizaciones y asociaciones				5				5
Proyectar, planear, desarrollar y resolver en ámbito social.				13				13

Objetivos	Ciencias Económicas Administrativas		Ciencias Sociales		Humanidades y Artes		Total*	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Capacidad reflexiva en los contextos sociales y culturales					2		2	
Fomentar el respeto de valores humanistas, tolerancia, res.						2		2
Visión de la realidad desde una perspectiva integradora						2		2
Total	9	19	22	39	13	6	44	64

Fuente: JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS, UAM Unidad Iztapalapa, Proyecto: Los perfiles profesionales en las IES de México. Base de Datos, 2008.

(1) Los objetivos profesionales que aquí se destacan son los diferentes a las habilidades científicas, técnicas, metodológicas y de conocimiento profesional, y más cercanas a la relación social.

(2) Las públicas consideradas son: UAM, UNAM e IPN; las privadas son: ULSA, UDLA e ITESM.

- El total se refiere al número de carreras que consideran determinados objetivos.

Cuadro 5
Opinión de los egresados sobre conocimientos y habilidades aprendidos 1997-2002(%)

Concepto	Nada		Poco		Mucho		Totalmente	
	1997	2002	1997	2002	1997	2002	1997	2002
Conocimientos generales de naturaleza científica y/o humanística	1.6	1.8	20.2	22.9	54.2	53.4	24	21.9
Conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques teóricos de la disciplina	1.1	1.2	20.9	22.4	57.1	57.8	20.9	18.6
Habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica	2.7	2.3	25.9	22.2	48	52.6	23.4	22.9
Habilidad para la búsqueda de información	0.9	0.7	10.7	9.9	54.6	56	33.8	33.4
Capacidad analítica y lógica	0.5	0.7	10.6	10.9	56.2	59.5	32.7	28.9
Capacidad para aplicar conocimientos	0.4	0.8	11.3	12.2	57	58.1	31.3	28.9
Conocimientos técnicos de la disciplina	1	1.4	21.2	20.4	53.6	55.9	24.2	22.3
Capacidad para identificación y solución de problemas	0.8	0.8	13.7	12.9	54.5	57.6	31	28.7

Fuente: SIEEE, (2005): Estudio de Seguimiento de egresados. Generaciones 1997-2002. Sistema de información de estudiantes, egresados y empleadores. UAM-Rectoría General, UAM, México.

PARTE III
EDUCACIÓN, GÉNERO E INCLUSIÓN

8. DE LA RANCHERÍA A LA ESCUELA RURAL... HISTORIA DE EVA

LETICIA DEL CARMEN ROMERO RODRÍGUEZ

BELINDA ARTEAGA

PREÁMBULO

El artículo que presentamos enseguida es el resultado de un esfuerzo colectivo en el cual la protagonista, profesora Evangelina Alcocer, hace mucho se ausentó del mundo víctima de una enfermedad que aniquila la memoria humana. Las otras coautoras, Lety Romero y Belinda Arteaga, amigas, compañeras y colegas de Eva, unidas a ella por los entrañables y perennes lazos del afecto así como por el reconocimiento al trabajo de investigación realizado por la maestra Alcocer hace más de una década, han recuperado los registros que Eva organizó en torno a la “Escuela al Aire Libre”, una experiencia educativa que se desarrolló en Tabasco a principios de los años treinta.

El texto inicia con dos breves contribuciones de Belinda y Lety rememorando a Eva. El cuerpo principal del artículo lo constituye un fragmento de la tesis de maestría que Eva escribió como estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional y que implica una mirada retrospectiva que como ex alumna de la “Escuela al Aire Libre” Eva se esforzó en organizar apoyada en sus recuerdos y en múltiples entrevistas que sus ex condiscípulas le otorgaron.

El recuento detallado de un día de trabajo en la escuela constituye una valiosa aportación a la historia de la educación. No sólo porque Eva recrea a través de su relato su propia infancia sino porque el objeto de

estudio pertenece a esos pasajes “invisibles” de nuestra historia de la educación que vale la pena iluminar con el solo propósito de dejar registro de un pasado que corre el riesgo de ser olvidado y que representa uno de los más genuinos esfuerzos por transformar a este país a través de la esmerada formación de sus niños y niñas.

1. CONOCIENDO A EVA

1.1 Salúdame a tu familia

LETICIA DEL CARMEN ROMERO RODRÍGUEZ

En el año de 1988 tuve la fortuna de ganar un concurso para ingresar a la UPN unidad 271 con una plaza de medio tiempo. Sin conocer a nadie y con muestras visibles de hostilidad hacia mi persona por parte del personal docente y administrativo, (dado que yo era la desconocida, la nueva, la universitaria) además de que las apuestas favorecían a profesores internos, que venían desempeñándose en la unidad, llegué a mi primer día de clases a firmar mi entrada, al pedir una pluma, la secretaria del director en turno visiblemente molesta, me mostró su antipatía mencionando que allí, cada profesor tenía su propia pluma porque era la herramienta mínima que un profesor que se decía profesional debía portar.

Casi a punto de las lágrimas, pensando más en retirarme a amamantar a mi hijo recién nacido, alguien me ofreció su pluma, pero además una sonrisa franca, hermosa, reconfortante y me dijo, firma, aquí te espero para irnos a tomar un cafecito con galletas. Así es como vive en mi memoria Eva, Evita, mi protectora y mi “mana” como ella solía llamarme “mana”, “manita”, siempre, con una palabra de aliento... Eva amando la vida.

A partir de ese momento, Evangelina Alcocer y Rosita Cerino se convirtieron en mis amigas entrañables, cada día su compañía, sus carcajadas y la indiferencia con que recibían a los hostigadores, me hicieron la vida amena en un ambiente verdaderamente difícil.

A Eva le gustaba la gente que sabía escribir, la gente que leía, la gente que sabía poemas. Nuestro lugar de reunión era la vieja biblioteca en la planta baja del edificio de Casa Blanca, el cual fue reubicado para prevenir los embates de las inundaciones. Allí escuchaba con atención las asesorías a los estudiantes que armaban sus tesis, allí pedía orientación sobre algún tema en específico, allí nos narraba las aventuras vividas, cuando fue alumna de la Granja con don Tomás Garrido y compartimos con ella las emociones cuando nos contaba las anécdotas de las vicisitudes que implicaba ser trabajadora y mamá en un Tabasco rural donde sólo podía cruzar los caminos, con sus hijos a caballo.

Allí supimos que don Tomás Garrido no necesitaba robarse a la chamacas porque “[...] estaba tan guapo, Lety, que nos le ofrecíamos como el pan botao... llévame contigo le decíamos, y él con su sonrisa nos decía... ¿ya comieron? ¿Quieren frutas? Nos contó también lo difícil que fue para ella cumplir la orden de Don Tomás, su protector, de quemar los santos, por lo que sólo los enterraba y en su mente le pedía perdón a diosito, con la promesa de que después los rescataría”.

Eva tenía la virtud de alejarme de los problemas, sus conversaciones giraban en torno a los hijos, los libros, el contenido de sus asignaturas. Anotaba en hojas que salían de su bolsa (además de dulces y galletas, que eran la delicia en horas pico como las dos de la tarde) todo lo que consideraba útil para impartir sus clases sobre la inteligencia del niño, que por muchos años ocupó el mayor número de horas dedicadas a la docencia.

De Evita y su legado aún conservo poemas que ella copiaba de su puño y letra, fotocopias de libros, revistas y refranes. Nunca la vi enojada, porque su inteligencia emocional era de proporciones inimaginables lo que siempre despertó mi admiración y deseos de seguir sus pasos. El cotilleo divertido se le daba muy bien, fue una gran narradora de anécdotas de los personajes de su época, conocía fortalezas debilidades y secretos de políticos e intelectuales.

Eva fue y es una maestra muy estimada por sus estudiantes, caminar con ella en los pasillos implicaba detenerse al menos unas veinte veces, ya que sus alumnos la buscaban para saludarla o darle algún detalle humilde, que sus papás le enviaban (dulces, totopostes, frutas, etc.), para cada estudiante tenía una palabra de aliento, una broma o

un piropo. Con las personas humildes Evita era especialmente afable, detestaba la soberbia y también a los maestros reprobados, como ella les llamaba.

Entre sus costumbres estaba caminar diariamente de su casa ubicada en el centro hasta la catedral para escuchar la primera misa del día, sus caminatas la mantenían con una salud envidiable y siempre en forma. Su arreglo personal era impecable, sus labios pintados, sus vestidos coloridos y sus collares y aretes en perfecta combinación.

Cuando emprendía algún nuevo reto como su inscripción a la maestría en el prestigioso programa de la UPN Unidad Ajusco, solía preguntarme: ¿crees que es para mí?; ¿crees que podré?... por supuesto el aliento era recíproco y pronto Eva viajaba a tomar sus clases animada por una de sus docentes, a quien ponderaba como la mejor en todos los sentidos, pero sobre todo por su alta calidad humana, 15 años más tarde la vida me dio la oportunidad de conocer: Belinda Arteaga, al oír su nombre en un evento en el que ambas fuimos convocadas, mi felicidad y asombro fueron notorios: ¿tú eres Belinda... la de Eva?. En reciprocidad Belinda emocionada me contó de Eva y después de reconocernos a través de ella, compartimos los días del evento con lo que Evita nos legó, un gran compañerismo, optimismo y amor por la vida, allí platicamos también sobre la posibilidad de rescatar la historia que aquí les compartimos y que Eva por alguna razón puso en nuestras manos.

Estoy segura que Evangelina en alguna parte de su memoria recuerda con cariño a estas dos amigas entrañables. La vida nos llevó por diversos caminos y dejé de verla durante más de 6 años, cuando por casualidad la encontré, me acerqué con emoción y cariño, grité su nombre iba acompañada de su adorada nieta a quien además de su optimismo le regaló su nombre. ¡Hola! me dijo con la misma sonrisa afable, ¿quién es tu papá? ¿conozco a tu mamá? ¡Salúdame a tu familia!... aun cuando su memoria se negaba al recuerdo, sus modales, su mirada, su afecto, sus manos, eran exactamente las mismas que años atrás me habían brindado cobijo ante circunstancias tan adversas.

1.2 Remembranzas sobre Eva

BELINDA ARTEAGA

Hace aproximadamente quince años realicé junto con dos compañeras de la Universidad Pedagógica una serie de televisión que se proponía recuperar algunos de los momentos, procesos y experiencias más significativas de la historia de la educación en México.

La serie se basaba en el video documental y, por lo tanto, implicaba la realización de entrevistas con historiadores y con testigos de los procesos que nos propusimos abordar.

Uno de los programas abordaba “La Escuela al Aire Libre” que se puso en marcha en el Tabasco de los años treinta del siglo XX, gobernado por Tomás Garrido Canaval.

Viajamos pues a Tabasco en busca de locaciones, fuentes primarias y testimonios. Pronto localizamos a una maestra de la escuela normal de Villahermosa muy conocida y reconocida por haber formado innumerables generaciones de profesores. Su nombre: Evangelina Alcocer.

Eva o Evita como le llamaban sus compañeros y compañeras era entonces una mujer avasalladora. No sólo por su presencia sino por su personalidad.

Y además Eva que había sido alumna de la “Escuela al Aire Libre” recordaba vivamente su experiencia y estaba dispuesta a relatarla. Así elegimos un espacio adecuado para filmar la entrevista a Eva y ella inició su relato.

Nos describió un día de clases completo, desde que el camión escolar conducido por un padre de familia la recogía de las puertas de su casa para llevarla a la escuela hasta que a las seis de la tarde regresaba agotada pero feliz.

Eva nos habló de sus maestros y maestras, de sus compañeras, de las lecciones e inesperadamente empezó a cantar los himnos escolares que había aprendido en el colegio explicándonos de paso el sentido de las letras y los datos de quien o quienes los habían escrito. Prodigiosa

memoria de una maestra que recreaba su niñez con una mezcla de candor, asombro y entusiasmo.

Al final, como no queriendo Eva nos habló de la quema de santos que se realizaban los domingos en las plazas públicas, de las piñatas “vestidas” de curas que los niños quebraban en las fiestas escolares y de los “lunes rojos” en cuyo seno se debatían las estrategias para liberar al proletariado o arrancar la tierra a los hacendados.

Ella aclaró, “Yo sigo siendo católica” pero siempre he admirado la obra de Garrido Canaval. Extraña tensión entre una mujer que no renunció a su credo pero coincidió con el proyecto educativo de un héroe popular conocido como “El Sagitario Rojo” por sus posturas muy cercanas al comunismo y al laicismo radical.

Obvio es decir que la entrevista fue un éxito y, el programa, una aproximación adecuada a una experiencia mexicana poco conocida. Pasó un tiempo antes de que volviera a saber de Eva.

La ocasión se presentó cuando me enteré de que Eva había ingresado a la Maestría en Pedagogía que la UPN ofrecía en ese momento y que se orientaba a la atención de profesores de las unidades. La desafortunada relación que el tutor de Eva había establecido con ella me convenció de llamarle para ofrecerle un lugar en el grupo de alumnos que se me había asignado. La idea: que Eva escribiera una tesis sobre la “Escuela al Aire Libre”, incluyendo los himnos, sus vivencias y una reflexión sobre un proyecto rupturista que, en efecto, transformó las vidas de muchos niños y niñas.

Eva aceptó mi invitación y juntas recorrimos un camino de investigación histórica y reflexión que nos unió no sólo por el rico encuentro académico que sostuvimos por más de dos años sino que fue la base de una entrañable y profunda relación a la que no he renunciado todavía.

Hoy sé que la memoria extraordinaria de Evita depende de quienes la conocimos y apreciamos, por ella y en función de un compromiso vital escribo estas líneas al lado de Lety Romero, juntas y hermanadas nos hacemos cargo de los recuerdos colectivos.

2. APUNTES AUTOBIOGRÁFICOS

2.1. La revolución como sueño posible

Evangelina Alcocer Coffin, nació en Comalcalco Tabasco, un municipio agrícola y ganadero ubicado a 90 kilómetros aproximadamente de la capital del estado. Penúltima de ocho hermanos, hija de Salomón Alcocer Izquierdo y de Margarita Coffin Sánchez. Eva vivió los primeros años de su vida en la ranchería “El Tortuguero” (Hoy Emiliano Zapata), entonces propiedad de sus abuelos maternos.

De pequeña se mantuvo en contacto con la naturaleza llegó a reconocer a las aves por su trino, asombrada siempre con el espectáculo del cielo estrellado se entretenía jugando con las caprichosas figuras de las nubes. Como todas las niñas se ocupó en auxiliar en las tareas domésticas, la preparación de alimentos compuestos por tortilla de maíz, el pozol, la carne de venado, armadillo, tepezcuintle, gallina, totol (pavo), pato, pijijes chachalacas, robalo, pejelagarto, tamal de lagarto, guavina, diversos tipos de mojarra como castarrica, tenguayacas y cocoyolona.

Entre juegos, quehaceres y sueños se fue la primera infancia. A la edad de ocho años, la familia de Eva se trasladó a la capital. El padre de Eva fue contratado para trabajar en la Quinta La Ceiba, propiedad de Don Tomás Garrido Canabal, ya para entonces Gobernador del Estado.

El vínculo con Garrido Canabal era estrecho pues, por una parte la madre de Eva era reconocida por su participación en la revolución como enfermera al servicio de los heridos de uno y otro bando a quienes de manera empírica se esforzaba en restituir la salud. Por otra, la unía con Carlos Green, hijo de Juan Green, una vieja relación pues su padre José Coffin y el de Carlos Green eran dos confederados norteamericanos obligados al exilio como consecuencia de la guerra de secesión de los Estados Unidos, quienes al desembarcar en Paraíso Tabasco desde las costas de Kentucky, se juraron lealtad y se reconocieron como hermanos en desgracia.

Carlos Green y Tomás Garrido Canabal coincidieron en el Partido Socialista Radical y cuando Green ascendió al gobierno del Estado,

protegió a quien a la larga sería el hombre fuerte de la región. Más tarde la renuncia de Green al gobierno del Estado, ante los conflictos enfrentados, dio la oportunidad a Garrido de tomar su lugar de manera interna.

Para 1932, cuando Doña Margarita y su familia emigraron a la capital. Garrido se encontraba en la cúspide de su carrera política y Tabasco era ya “El laboratorio de la revolución”.

Fue doña Carmela Green Ramírez, hermana de don Carlos, la que llevó a doña Margarita el mensaje de Garrido “vengan a la capital para que sus hijas estudien. No es justo que se queden ignorantes”. La oferta incluía trabajo para don Salmón, casa y hasta teléfono aún cuando la construcción era de guano y el piso de tierra.

Tal vez fue este el momento en que la familia Alcocer traba contacto con el futuro como sueño. Un sueño en que las mujeres tenían un lugar y en donde podían aspirar a otros destinos más allá de los quehaceres domésticos tradicionales. Lo cierto es que doña Margarita decide abandonar la ranchería y con ella sus raíces y sus herencias y parte a luchar por un mundo nuevo, el mundo del garridismo en el que estaba prohibida la religión para todos, menos para ella que supo defender sus convicciones y principios.

Sus hijas ingresaron desde luego a la escuela primaria superior al aire libre, el Colegio Álvaro Obregón estaba ubicado en la colonia García, hoy parque Tomás Garrido Canabal, en el centro de Villahermosa. La escuela era una construcción de guano en donde las aulas eran 24, cuatro para cada grado. Su construcción era sencilla, Kioscos sin paredes con techos de palma de guano, material de la región, pisos de tierra y pizarrones clavados sobre horcones de madera.

2.2. La escuela como escenario sociohistórico

A mediados de los años treinta la escuela contaba con servicio de agua entubada, energía eléctrica y anexos: jardín, hortaliza y huertos en los que se cultivaba cacahuete, camote, lechuga, rábanos, repollo o col, pepino, zanahoria, tomates y chiles de todas clases.

Los maestros y maestras eran personajes como Luisa Merino de Pérez, Carmen Cortazar Jiménez, María Camelo Padrón, Carmen Maldonado, Manuel Torres Rueda, esperanza González, Hilda López y Rosendo Taracena Padrón, director de la escuela y autor de la obra “El Roatán”, comedia en dos actos que relata el arribo en las tierras de Tabasco de una planta extranjera, el Roatán.

Estos docentes eran contratados sin títulos de normalistas y fueron pioneros en el establecimiento del normalismo tabasqueño. Contribuyeron a fundar la primera escuela normal laica: “Mis Blancas Mariposas”, que después se convirtiera en el himno estatal, escrito por dos profesores: Cecilio Cupido y José Claro García.

Los maestros y maestras de la escuela al aire libre reivindicaban la docencia como la razón de sus vidas. Entregados a su labor trabajaban de siete de la mañana a dos de la tarde de lunes a sábado. Participaban activamente en festivales, campañas como la antialcohólica y de alfabetización, eventos deportivos, concursos culturales, artísticos y académicos.

Colaboraban también en tareas productivas como cultivos, pequeñas industrias (que producían para el mercado interno y para exportación como el dulce de tomate), talleres artesanales, etc.

Esta labor, como se ve, incorporaba al trabajo propiamente escolar, tareas políticas, trabajo productivo y acciones de difusión ideológica. Lo que ubicaba a las maestras y los maestros en el centro mismo del escenario socio-cultural de la época.

Las maestras eran activistas que recibieron el beneficio de su participación al reconocer su derecho pleno de ciudadanía de votar y ser votadas.

2.3. Un día en la escuela

Llegábamos a las siete de la mañana, nos íbamos caminando los cuatro hermanos, no había campanas, Garrido las odiaba porque le recordaban las de los templos, así que las mandó a fundir e hizo con ellas estatuas de héroes nacionales, en su lugar, se tocaba un riel colgado del techo al que se le pegaba con una varilla.

Nos íbamos corriendo hacia el salón y ahí nos formábamos por orden de estatura. Ya formados nos revisaban el aseo personal, en especial las uñas y las orejas.

Se repartían las comisiones: aseos, jardín, hortaliza, natación, educación premilitar y el equipo de cooperativa de consumo que se quedaba en el salón con la maestra para recibir los productos que se iban a vender y a recoger las tareas. Las maestras calificaban los ejercicios pero los niños se encargaban de ver si las habían llevado o no.

A este tipo de organización se le llamaba el gobierno escolar o autogobierno porque los niños compartían con los maestros/as las responsabilidades y quehaceres educativos.

La comisión de aseo se encargaba de limpiar con machetes, guatacas y palas las malas hierbas que crecían en los patios de recreo y campos de juego; los de jardín limpiaban, podaban, aporcaban y regaban las plantas de ornato u las flores; los de hortalizas regaban y realizaban los distintos cultivos; los de natación practicaban clavados y distintas formas de nado de competencia y los de educación premilitar practicaban formaciones, marchas y cumplimiento de órdenes dadas a través de toque de tambores y cornetas, los niños estaban organizados en pelotones, compañía y batallones, como réplica de las jerarquías del ejército mexicano.

Estas tareas comprendían las primeras horas de la mañana. A las ocho en punto todos los niños entraban a clases iniciando con Lengua Nacional que comprendían información gramatical que abarcaba nociones generales de gramática española; lectura oral; lectura en silencio, declamación, ortografía, redacción y documentación, materias que habían intensificado al igual que lengua nacional, aritmética y agricultura.

En las escuelas al aire libre las clases se desarrollan en pleno contacto con la naturaleza. En los huertos y parcelas se aplica la botánica, zoología, aritmética, lengua nacional, dibujo y geometría así como lecciones de moral y desfanatización.

Para lectura oral empleábamos lecciones construidas por los docentes y sus alumnos. No había libro de texto, las lecciones las apuntábamos en nuestras libretas y las ilustrábamos con recorte y dibujos.

2.3 La escuela al aire libre: Álvaro Obregón

Recuerdo en especial mi grupo, el cuarto año grupo “A”, formado por nosotros que éramos cuarenta y cinco camaradas organizados en los siguientes comités: de higiene, puntualidad y asistencia; cooperativa de producción y consumo; acción social y de responsabilidad, respeto y reconocimientos a los compañeros más pequeños como integrantes de nuestra escuela superior al aire libre “Álvaro Obregón”.

A partir de esta lección se realizaba el análisis de gramáticas que consistía en reconocer los elementos de un enunciado como artículo, sujeto, verbo, adjetivo.

Recuerdo el análisis de la frase Himno Nacional: Himno: nombre común de género masculino y número singular; por su acentuación palabra grave; por su número de sílabas bisílaba la primera mixta simple y la segunda directa simple.

Nacional: nombre derivado de género masculino y número singular; por su acentuación palabra aguda con acento prosódico porque termina el “l”; por el número de sílabas, trisílaba. Por la colocación de sus letras la primera sílaba es directa simple, la segunda directa compuesta y la tercera mixta simple. Por su función adjetivo calificativo en grado positivo.

Mexicano: Nombre gentilicio Nacional; género masculino, número singular, por su número de sílaba trisílaba, cuyas sílabas por su colocación son todas directa simples y por su acento grave o llana.

La documentación consistía en hacer un álbum de documentos que iba desde recados y sus respuestas, vales, distintas clases de cartas, telegramas (con el formato del telégrafo dibujado por nosotras), notas de ventas, facturas, constancias de compra-venta, hasta convocatorias y actas de asambleas de obreros y campesinos.

La lectura en silencio consistía en señalar un texto y leerlos sólo con la vista, en seguida buscar las palabras de significado desconocido para explicarlos y aplicar estas palabras en oraciones gramaticales, posteriormente se realizaba una segunda lectura del texto y finalmente se aplicaba un cuestionario para verificar que el alumno hubiese comprendido el contenido de la lección. Estas lecciones versaban sobre

las campañas antialcohólicas, de higiene personal y de la comunidad. Buscaban reafirmar en los estudiantes la conciencia del mundo que deseaba construir, también imbuir en ellos ciertos valores y alejarlos de vicios como la vagancia, el alcoholismo “la religión”, el robo, etc.

En la clase de declamación se ejercitaba la memorización y se recitaban poemas alusivos al imaginario que poblaba la utopía garridista. Además de los elementos de la naturaleza, se exaltaban los actores emergentes de su épica social como el obrero y la obrera, los maestros vistos como poseedores del saber, los campesinos, los camisas rojas, el bloque de jóvenes revolucionarios, la madres, la mujer feminista, la niñez, la patria etc.

Para la clase de ortografía se empleaba un método tradicionalista basado en la repetición de las palabras y la memorización de reglas ortográficas. La ventaja que tenía la propuesta era el uso de enunciados que contuvieran los términos con dificultades escritura como: “Al pasar el arroyo me arrolla”; “Que la yegua valla, salte la balla y se vaya”, etc.

Estas lecciones de Lengua Nacional nos ocupaban una hora de clase y se asignaban tareas de caligrafía para realizar en casa. En la segunda hora estudiábamos aritmética y geometría.

Para enseñarnos a contar se usaban los objetos de la naturaleza tales como hojas de plantas, tallos de hierba, semillas y piedras. Los conceptos numéricos se desprendían de la manipulación de objetos lo que llevaba a la comprensión del mismo y a la resolución de problemas por ejemplo se partía de la respuesta a una pregunta:

¿Cuántas veces se encuentra contenido el número 2 en el 10?

¿Cuánto es 5 más 5?

¿Cuánto obtengo de restar 15 menos 5?

Cuánto es 5 veces 2?

El resultado era siempre diez y la idea era que el niño obtuviera las respuestas aplicando las cuatro operaciones fundamentales.

Para la geometría se memorizaban las definiciones pero se aplicaban los conocimientos en trabajos manuales y en resolver problemas cotidianos como los que tienen que ver con la agricultura, la siembra, la cosecha, las tareas industriales (corte y confección). etc.

Al terminar estas clases se iniciaba el recreo y se servía el desayuno en el comedor. El comedor era un galerón con grandes mesas en donde se colocaban ollas con leche que traían de la granja “La Florida”, atendida sólo por mujeres. A cada niño se le daba un vaso de leche y dos plátanos como ración mínima, no había límite si deseaba comer más pero a los muchachitos que no querían toda su ración los regañaban y los castigaban. Los alimentos que se servían eran gratuitos.

En el recreo los niños podían disponer su tiempo libre para participar en juegos organizados de temporada como el trompo, las canicas, el balero, el avión, la chácara, el yoyo, las rondas, el esconde-esconde, el toca-toca. Todos se podían jugar menos el *básquet ball* y el *beis ball* porque eran imitaciones de los deportes “gringos”.

Terminado el recreo los trabajos continuaban con temas de ciencias naturales como botánica, zoología, anatomía, higiene y prácticas de primeros auxilios. Los alumnos tenían experiencias y conocimientos y se aprovechaban estos conocimientos para desprender nociones deductivas. Se aplicaba el método experimental y se concluían las lecciones con la elaboración de resúmenes que los niños y las niñas realizaban. Se relacionaban estos conocimientos con otras materias como economía, español y matemáticas.

El contexto inmediato era entonces referencia obligada para la construcción de los conocimientos, la percepción y la reflexión mediaciones que se utilizaban para elaborar síntesis significativas que permitan una aproximación cualitativamente distinta del sujeto a su entorno sociocultural.

Una de las bases de esta escuela era la transformación del medio y de las circunstancias así que los alumnos nos empeñábamos en elaborar proyectos de mejoras a la vida familiar y comunitaria. Por eso el estudio de la naturaleza implicaba el cuidado y preservación de los recursos naturales, la explotación racional de los mismos y los medios para elevar y potenciar lo que la naturaleza había otorgado al bello estado de Tabasco.

El compromiso con la gestión de los buenos hábitos, de la calidad de vida de la familia y la sociedad de la región se representaba en nuestras acciones ya que la escuela contemplaba a la comunidad y el

ser humano era concebido como parte integrante de un medio ambiente natural que lo nutría y que en reciprocidad debía ser valorado.

Las clases de historia tenían como base el calendario cívico que arrancaba con el 27 de febrero, fecha gloriosa para los Tabasqueños pues en ella se conmemora la expulsión de los franceses del territorio nacional en 1864. Su héroe es el Coronel Gregorio Méndez Magaña.

Esta gesta es importante porque Tabasco tuvo el honor de ser la primera entidad de la República que logró tal victoria.

En el calendario se marcaban los episodios nacionales y regionales que no debían borrarse de la conciencia de los estudiantes de la escuela al aire libre. Las fechas cívicas se acompañaban de ceremonias cívicas y festivas en los que, al lado de figuras como Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Francisco I. Madero, cobraban vida los legendarios precursores de Tabasco y sus municipios tales como el coronel Lino Merino, héroe de la Reforma y Manuel Sánchez Mármol, llamado “El cerebro de la revolución” además de don Eusebio Castillo, Andrés Sánchez Magallanes, Aureliano Colorado y los hermanos Pino Suárez.

Al tiempo que se rendía honor a estos hombres por su valor y entrega a las mejores causas de la patria, se procuraba sembrar en el niño su ejemplo, para que los emularan en su vida cotidiana. Los héroes se fraguan en las conciencias de los estudiantes y a la vez son forja de ciudadanos comprometidos. Esto lo sabían nuestros maestros y maestras y por ello sus clases de historia eran encendidos discursos que nos hacían comprender la grandeza de quienes se entregaron a un ideal.

Esto lo sabía también Garrido Canabal y por eso su imagen crecía ante nuestros ojos como auténtico héroe de la revolución aún por llegar. Una revolución pacífica en donde él era el líder y nosotros sus aliados.

Los seguíamos por convicción pues se acercaba al pueblo, se mezclaba entre los niños y las niñas, nos escuchaba y nos miraba a los ojos para preguntarnos: ¿Tienes hambre?.

Don Tomás estaba con nosotras, nosotras estábamos con él.

Terminadas estas sesiones colectivas empezaban los eventos (que no eran diarios) de dramatización, declamación, natación, hortaliza, deportes, siembra, limpia de cultivos o cosechas (según la temporada del año), orfeon y el rol de actividades que determinaba el maestro en

coordinación con el Consejo de Maestros . Este tiempo se aprovechaba también para realizar los ensayos de la ceremonia cívica de cada semana o bien del homenaje o conmemoración que de acuerdo con nuestro calendario, deberíamos realizar.

Posteriormente pasábamos a comer. Nuestra dieta consistía en un pan grande sobre el cual se ponía frijol molido y un plato grande de caldo de frijol. Podíamos llevarnos el pan pero el caldo teníamos que tomarlo si no lo hacíamos nos dejaban castigados hasta que se retiraba el último de los 24 grupos.

Después de comer regresábamos al aula en donde se marcaban tareas y se entonaban coros, poesías corales, discursos o escenificaciones que servían como base para nuestras ceremonias cívicas.

Luego salíamos formados a tomar el camión si vivíamos lejos. El camión llegaba al centro de la ciudad y tenía paradas cercanas a los domicilios de los estudiantes. este transporte también era gratuito. Los choferes que eran también los dueños de los autobuses prestaban el servicio, de no hacerlo se sometían a castigos rigurosos que incluían la cárcel.

3. LA ESCUELA GARRIDISTA TABASQUEÑA Y SUS IMAGINARIOS COLECTIVOS A TRAVÉS DE SUS HIMNOS, POEMAS Y CANTOS ESCOLARES

*Las condiciones de la casa escuela deben llenar el ideal
ubicada en un punto céntrico del vecindario
(utopía) capacidad para el número de alumnado*

*La educación rural debe atender al estado de salud de la comunidad
La asociación de padres, amigos de la escuela están obligados a cooperar.*

(Periódico Redención. 4 de mayo de 1932)

3.1. Los territorios del imaginario

La propuesta de la nueva historia de explorar los territorios de lo imaginario, ubicados más allá de la “realidad dura” , conlleva una convo-

catoria de aproximación desde la incertidumbre, al espacio inseguro de los sueños, los saberes, las creencias, las utopías. Es también un acto de provocación para la historiografía tradicional basada en hechos, datos, documentos, fuentes de corroboración como elemento ineludible de la “Ciencia”, con mayúsculas y en singular.

No totalmente construida en el sentido de complitud, totalidad, coherencia lógica interna, integralidad, la historia del imaginario colectivo debe todavía ser definida teóricamente. A pesar de esto, quienes ejercen el oficio de historiar se acercan ya a los límites de lo real y coquetean con la idea, seductora sin duda, de internarse en las tramas complejas en donde lo objetivo intersecta, se entrecruza, se confunde, se diluye, con la red significativa de la sin razón, de lo irrealizable, de lo esperado sin esperanza .

Las preguntas fluyen como efecto de los acercamientos a lo marginal, lo oscuro, lo inconsciente. ¿quién puede asegurar que las participaciones tradicionales de la cosmovisión Occidental den cuenta de una segmentación real? ¿Quién garantiza el sentido unívoco de la dicotomía y la disyunción? ¿Quién apuesta a la lógica como línea ordenadora del pensamiento científico? Cuando, desde la posmodernidad, el ser humano se descubre fragmentario, cuando se reconoce como poblado por fantasmas que devienen del inconsciente, cuando su mirada azorada se engancha a la incertidumbre como clave descriptora del futuro.

A las renunciadas obligadas de las certezas, las ecuaciones simples, las metáforas mecanicistas, suceden los objetos borrados, negados, desconocidos, de la sublevación y la locura del pecado y la nostalgia, de la utopía y la subversión.

Aparecen los nuevos personajes antes no reconocidos como existentes: la bruja, el cementerio, el bestiario fantástico, las mujeres, los muertos y sus demonios, los antes y sus paraísos, los mitos y las narraciones.

Nuevos discursos se engarzan a las prácticas delirantes de estos actores de la realidad onírica. Escuchamos entonces, las fabulaciones, las creencias. Hablan a través de voces discordantes, incoherentes, fragmentarias las clases populares, los condenados, quienes no tienen historia. También habla el poder desde su lógica trazando los límites de la exclusión y de la pertenencia, negando, aceptando, refiriendo lo

dado por hecho. “Lo imaginario se sitúa en el punto de conjunción de lo individual con lo colectivo, del tiempo de largo alcance y lo cotidiano, de lo inconsciente y lo intencional, de lo estructural y lo coyuntural, de lo marginal y de lo general” .

Por entre las fisuras de la tensión emergen Pandora y su esperanza, Edipo y la posibilidad del incesto , la magia y el rito, las artes y las costumbres, las miradas alucinadas de la locura y la perversión.

Aparecen los movimientos y la iconografía; la memoria con sus trampas sus omisiones intencionadas, su nostalgia, sus sueños, sus posibilidades.

Desde lo imaginario podemos ver lo que la ciencia positivista nos negó por tanto tiempo. Este es el panóptico privilegiado que nos servirá para leer en la “escuela al aire libre”, en la educación garridista, algo más que un ensayo racional, que una experiencia educativa .

Lo que buscamos es el sueño de la nueva sociedad, sus personajes, sus escenarios y el engarce fantástico entre esta ambición transformadora y las oposiciones que desde las costumbres, tradiciones y mentalidades conservadoras se generaron en un delirante esfuerzo por detener la ruptura, la irrupción violenta de la modernidad que Tomás Garrido Canabal, “el hombre del sureste” y sus aliados propusieron para Tabasco.

Lo que esperamos encontrar es el motor de la utopía garridista. El poderoso imaginario que permitió transformar los templos en escuelas; erigir desde la ironía y la crítica arquetipos y héroes para inyectar en el pueblo dormido de Tabasco la revolución como necesidad.

Elegimos la escuela como escenario pues fue el espacio educativo la puerta fundante que Garrido Canabal y sus seguidores eligieron para ingresar a la modernidad como promesa, como esperanza.

Fue ahí en las escuelas en donde los maestros “racionalistas” ensayaron al hombre nuevo y a la nueva mujer; pusieron en práctica sus más cara ideas y construyeron un florido código simbólico en donde arrullaron a la sociedad aun por nacer.

Si algún discurso puede revelar sueños tabasqueños, es el contenido en los himnos, canciones y poemas escolares. Aquí están los anhelos, actores, valores, aliados y adversarios de quienes intentaron tomar

al cielo por asalto. Serán estas categorías líneas que guíen nuestro análisis para intentar descubrir: “las herencias y su continuidad; las pérdidas, las rupturas, la tradición, esto es, la forma en que se reproducen mentalmente las sociedades, los desfases, producto del retraso de los hombre para adaptarse al cambio y de la rapidez desigual de los distintos sectores de la historia” .

3.2. Cantos, coros, poemas y refranes.

Entre las distracciones de la sociedad tabasqueña se encontraban: la asistencia a veladas artísticas organizadas por maestros y alumnos de varias escuelas, estas eran realizadas al finalizar el año escolar para que los padres de familias pudieran apreciar el grado de avance de sus hijos así como para festejar al director del plantel o al propio Lic. Garrido.

En estas veladas se podían apreciar los conocimientos adquiridos por los alumnos, la música que no podía faltar así como la poesía, coros y cantos, con letras compuestas por seguidores de Garrido, cuya finalidad era ensalzar la figura e ideas del caudillo.

Gracias a la creatividad y versatilidad de las mismas poseemos hoy todo un legado discursivo.

Habían también recitales de piano a cargo de artistas tabasqueños y extranjeros; obras exhibidas en el teatro Merino como “Mi pobre muñeca”, “Cómo tú me deseas”, etc. Bailes populares realizados en diferentes puntos de la ciudad y el Estado a los cuales concurrían personas de todas las edades y en especial guapas señoras de diferentes clases sociales, ya que se trataba de infundir entre las familias el sentimiento de igualdad y fraternidad de los ideales socialistas “paseos de jóvenes, señoritas y gente de diversas clases sociales por los parques de la ciudad, días de campo e idas al Balneario “el azufre” en donde con orgullo se comunicaba a la comunidad la apertura de tal o cual lugar de recreo; eventos deportivos tanto para mujeres como para hombres; asistencia a los ya famosos viernes culturales convocados por la Asociación de Estudiantes Libres, asistencia al Club de Natación Berreataga etc.”.

En los municipios del estado se organizaban bailes para todo tipo de clases sociales, así como también las veladas artísticas escolares. Al respecto, podemos mencionar que esto es una muestra de las actividades que la población realizaba, considerándolo como una forma de premio que se otorgaba por los mejoramientos que se iban gestando al interior del estado, además de estas actividades era común que la población participase en todo tipo de actividades “mundanas” que antes eran prohibidas por la iglesia.

Asimismo, las mujeres esparcíamos el tiempo en clase de corte y confección, arreglo personal y escritura de anécdotas, versos, canciones y poemas.

El gobierno garridista prohibía a la población celebrar determinadas fechas, pero a cambio se vivían grandes celebraciones tales como el día de la madre en la cual se realizaba un festival y se convocaba a la elaboración de un libro de poesías acerca de las madres, que tendría que estar inspirado por niños de las diversas escuelas. De igual magnitud era la celebración del día del maestro galardonado con un gallo estudiante por las calles de la ciudad, acompañados por una banda musical que entonaba canciones alusivas a la fecha; el día del niño se organizaban eventos para participar en carreras de patines, patines del diablo y carreras automovilísticas.

Entre las celebraciones que se suspendieron se encuentra la tradicional cena de Nochebuena y en su lugar se organizaba la celebración para saludar el año nuevo, considerándose que en este tiempo la sociedad se daba cuenta de que era preferible fijar la vista al porvenir con valentía y entusiasmo a volver los ojos a una época remota.

En esta temporada decembrina, durante el año se realizaban una serie de ferias como la de la caña, la yuca, del coco, del azúcar, en las cuales se otorgaban premios por ejemplo tales como para el propietario de la casa más higiénica, ofreciéndoles diplomas y haciéndoles mención al mérito: para el profesorado que organizara la mejor *cultural*. El Instituto Juárez ofrecía un diploma; para la pareja que bailara mejor el zapateado, el gobierno le ofrecía cien pesos, para la india que presentara el mejor vestido regional se le ofrecía treinta pesos, cien libros de lectura a los indígenas más aseados que concurrieran a la feria. En la exposición regional del Estado, también se estimulaba a la población y

en especial al sexo femenino para dedicarse a la industria de la cría de cerdos, a este respecto se organizaba un concurso con premio de doscientos pesos a la mujer que presentara el mejor trío de esta especie.

En cuanto a las tradicionales ferias escolares, éstas eran organizadas por maestras y alumnos de las diferentes escuelas del Estado, contándose con desfiles de charros y chinas poblanas, la exhibición de trabajos manuales y cosechas que podían ser observadas en los kioscos, concursos de declamación, bailes en el kiosco central, eventos deportivos en los cuales participaban todas las escuelas.

La normal del maestro tabasqueño organizaba una feria del carnaval con numerosos programas y actividades, entre los principales se encontraban los bailes a los cuales concurrían un público bastante considerado, los fondos obtenidos en esta feria eran utilizados para las mejoras materiales de dicho plantel.

En Villahermosa como en el resto del Estado, se realizaban numerosos concursos de belleza con la participación de un número considerable de señoritas como: el de la flor obrera del Carnaval, organizado por obreros pertenecientes a distintas ligas agremiadas a la central de resistencia, los cuales apoyaban a las señoritas que se inscribían en el concurso, entre las bases para la realización del mismo se encontraban la validez de los cupones que se insertaban en el diario *Rendición* y de las que se expedían en la Secretaría de la Liga Central. La declaración de la flor obrera del Carnaval a la señorita que obtuviera el mayor número de votos y las dos inmediatas e la votación se nombraban capullos, así como la fijación de una fecha límite para el cómputo general; como una base adicional se informaba a las participantes que la señorita que permaneciera tres días consecutivos con una votación menor a cinco puntos, sería eliminada del concurso; pudiendo volver a reingresar con una nueva votación sin derecho a la interior.

Entre las señoritas participantes en este concurso recuerdo a las siguientes: Alba Amparo Cantón, Panchita Moll, Consuelo Brabata, Elia Rodríguez, María Mondragón, Anita Castro, Ángela Bibiloni R, Mercedes Suárez, Margarita Lezama, Blanca Rosa Sosa. etc.

En los municipios también se realizaban concursos de belleza para que las jóvenes que resultaran electas prescindieran las fiestas de la exposición regional, en la capital del estado; para elegir a la señorita

que representaría al Municipio del centro se organizaba un concurso llamado “flor del amor” y la electa era objeto de múltiples composiciones musicales y poéticas.

Para la época era de suma importancia la imagen que toda persona proyectaba, sobre todo en la mujer, se creía que con ello daba a conocer su cultura, símbolo de ello era: el vestido limpio el cual se decía aumentaba la personalidad del individuo, haciéndola agradable a los ojos de los demás. se aconsejaba vestir prendas cómodas, no apretadas no fajadas al vientre, ya que esto dificultaba la circulación de la sangre. Era también muy criticado el hecho de que la mujer se maquillara excesivamente por considerarse como símbolo de ignorancia, en cambio sí se aconsejaba que utilizaran un maquillaje discreto y adecuado a la ocasión, ya que se decía que el sexo femenino era bello por naturaleza.

Por todo el Estado se escuchaban frases que hacían despertar la conciencia de los ciudadanos, algunas de ellas son “la cultura de un pueblo... se conoce por la organización y belleza de su escuela”; “[...] No hay más dios que la ciencia, ni más religión que el trabajo”; “la humanidad no llegará a su perfeccionamiento hasta que no caiga la última piedra de la última iglesia, sobre el último cura”; “señorita... preocúpese de ajustarse a las reglas de higiene y tendrá buen color... no se pinte, porque a nadie engaña”; “La pintura en las mujeres hace aparecer feas a la bonitas, pero a las feas las hace parecer más feas”; “...El que se esconde detrás del anonimato para insultar es, porque carece de capacidad para razonar”; “hay ciertos hombres que necesitan el ejemplo del valor intelectual de alguna mujer”; “ser es luchar... vivir es vencer”; “la leche alimenta, el aguardiente mata”; “el horros de la mujer por un ratón no es sino una pose femenina”; “No eduquéis a tus hijos en las escuelas incorporadas ... porque allí son esclavos del fanatismo”; “La mujer no se ha dado cuenta que carece del poder de seleccionar y de elegir que posee el hombre”; “Al pedir la mano de la joven sólo hay que tomar su valor como mujer, lo que aporte al matrimonio es secundario”; “La mujer por mucho que adore al hombre, jamás deberá traspasar su amor”; “si quieres tener tu casa segura...no dejes entrar un cura”; “Solo los políticos miopes lo quieren todo, menos ocupar un puesto en la educación”; “De la elección de tus libros, dependerá en gran parte tu modo de pensar y de sentir, y hasta tu porvenir”; “la autoridad es el fin hacia el que tienden todas las mujeres”; “la mujer puede saber de todo

sin dejar de ser mujer”; “las mujeres sacrifican sus pasiones a su dicha”; “es más difícil consolar a una mujer afligida que a una mujer desesperada”; “los puntos flacos de las mujeres son el corazón, la imaginación y la vanidad”; “la mayoría de las mujeres no lloran la pérdida de su amor”; “cuando una mujer dice a un hombre... si me dejan enloqueceré, omite añadir por otro”; “el primer enamorado de una mujer nunca es el mismo”; “si las mujeres fuesen inmortales nunca se conocería su último enamorado”, “un enamorado es un hombre en manos del cual una mujer entrega su reputación y su felicidad y es casi siempre la boca del lobo”. “a los quince años se dibuja la mujer, a los treinta se pinta”; “la mujer no mide jamás los sacrificios ni los suyos ni los ajenos”; “si en el mundo no hubiera mujeres los hombres serían ángeles, pero también como se aburrirían”; “las mujeres que se dicen incomprendidas son las que mejor comprenden a los hombres”; “Si las mujeres se preocupan tanto por su toilette, no es precisamente para agradar a los hombres, sino para fastidiar a las demás mujeres”; “el castigo a aquéllos que han amado demasiado a las mujeres consiste en amarlas siempre”; “el mayor mal que se puede desear a las mujeres es que todos sus caprichos se realicé”; “no es difícil discernir la verdad cuando dos mujeres se acusan... las dos tienen la razón”; “la amistad entre mujeres jóvenes puede ser adicción efímera mantenida exclusivamente hasta que aparece el novio o el esposo codiciado”; “la risa en el hombre constituye una aceptación en la mujer casi como un diccionario”; “el hombre tiene un amor... el mundo; la mujer tiene un amor...el amor”; “las mujeres han sido hechas para ser amadas no para ser comprendidas”; “muchos dicen que la mujer que desean es un ángel y la que tienen es un demonio, la culpa no es sólo de las mujeres, pero los que más hablan y critican suelen ser los menos aptos para reconocerse a sí mismos sinceramente”.

En el análisis de estos refranes o “dichos” como se le suele denominar hasta nuestros días, podemos evidenciar que aún cuando en Tabasco se trataba de crear un modelo económico trascendente a la actividad social en el que no entrara en contradicción el activismo ideológico, no existía para la mujer a corto ni a mediano plazo una inserción de redefinición de género, sino que seguía siendo condicionada a la concepción que le da su papel tradicional diseñado, asumido y reproducido por el machismo.

La figura femenina a pesar de ciertas concesiones, que convenían al propio sistema social en cuanto a la participación y reproducción en los hijos de los preceptos garridista sigue siendo considerada, demasiado pasional, torpe, vana, ignorante, biológicamente reproductiva.

Aún así y ante los embates de las circunstancias, la mujer tabasqueña se abre paso y comienza a participar en cuestiones sociales que hasta entonces eran predominio de los hombres, la apremiante necesidad del gobierno de integrar a la mujer al proyecto garridista no fue un imprevisto, se explica en la medida en que encontró en ella su más fuerte sostén convirtiéndose en la vía más adecuada y menos coercitiva para la aplicación de la ideología de este proyecto social.

El concepto de educación de la mujer de la época no se consideraba como hasta entonces una fuente de refinamiento para conseguir marido y convertirlas en amas de casa, sino al contrario se pretendía capacitarlas para un nuevo funcionamiento en el campo laboral e intelectual que le permitiera abrir camino para adentrar a la sociedad en la nueva ideología imperante, es decir, la propuesta de Garrido requería involucrar a la mujer en el proceso educativo sobre todo, tomando en cuenta que esta sería el principal motor ideológico para estos fines, situación que abre más espacios no sólo en el ámbito educativo sino en el laboral y político como lo hemos constatado, no se trataba tan solo de instruir a un pueblo en la ignorancia, el proyecto educativo de Garrido, era encaminado esencialmente a despertar conciencias, a recuperar dignidades y a creer en ellos mismos.

Al concedérsele el voto a la mujer en abril de 1926, se reconoce públicamente la capacidad que esta tendrá para involucrarse en el ámbito político del Estado.

Si bien la participación de la mujer garridista en la política no fue muy extensa, si fue trascendental, el gobierno de la época aspiraba a reformar a la sociedad en su conjunto incluyendo niños, hombres y mujeres, luchando por objetivos con el voto femenino, organizándose en grupos como el partido feminista tabasqueño que proponía entre otras cosas preparar mayor número de maestras rurales que pudiesen orientar a las sociedad sobre la educación.

Las autoridades tabasqueñas emprendieron así una campaña “feminista” que pretendía reivindicar socialmente a la mujer y que en-

contró respuesta inmediata en los grupos entusiastas de maestras que además escribían artículos en la sección feminista del diario Redención.

Ya desde febrero de 1925 Tomás Garrido, tras reconocer la igualdad y capacidad de la mujer, le concedió el derecho de votar y ser votada en los comicios electorales de los ayuntamientos, pero advirtiendo que los cuerpos edilicios solo podían integrarse con una tercera parte de mujeres y que la presidencia de la corporación la debía ocupar un hombre. El decreto añadía que las mujeres participantes debían ser de tendencias socialistas perfectamente reconocidas y poseer suficiente ilustración.

Siete años más tarde, durante el congreso obrero celebrado en Villahermosa en 1932, el debate sobre la conveniencia de otorgar el voto a la mujer ahora en los comicios para elegir diputados, provocó una acalorada discusión en la que Garrido tomó la palabra para aclarar: “no nos vamos a dejar guiar por la actitud fanática de las mujeres de fuere para legislar en nuestro estado que es soberano... si aquí la mujer ha conseguido su emancipación de las burda mentiras religiosas, legislemos de acuerdo con las necesidades y las miras progresistas de nuestras mujeres”.

Finalmente nos fue otorgado el voto a las mujeres tabasqueñas en las elecciones legislativas.

Las mujeres más activas participaron en las ligas de resistencia, en las ligas antialcohólicas, en la liga de maestros ateos, y finalmente en diciembre de 1931 decidieron crear una organización específicamente de mujeres “el partido feminista revolucionario de Tabasco, que adscrito al P.N.R. buscaba elevar el nivel cultural, económico y social de las mujeres campesinas y obreras, mediante su educación y la organización cooperativa del trabajo.

Las feministas tabasqueñas en su mayoría maestras alegaban por la “armonía y cooperación entre el hombre y la mujer, sosteniendo el derecho de ésta última a tomar parte en el trabajo social, elevándola por la cultura a la categoría de ser pensante, capaz de colaborar con su compañero en todos los propósitos nobles, pero a su lado como aliada, igual en responsabilidad y dignidad, y sujeta a él tan sólo por los lazos del amor, como producto de comprensión espiritual.

En la tribuna editorial el debate de las feministas entremezclaba la reivindicación de la mujer con la lucha de clases en la sociedad capitalista, como podrá apreciarse en los siguientes textos:

“Cuando se habla de feminismo, de emancipación de la mujer, los retrógrados gritan ¡escándalo! inmediatamente se saca a relucir la trillada muletilla de su inferioridad mental y física en relación con el hombre y por eso se le quiere seguir encasillando para que continúe siendo lo que ha sido: objeto de placer, máquina de reproducción, muñeca decorativa o sierva envilecida por el excesivo trabajo y la obscuridad más tenebrosa en su inteligencia ... la teoría de las leyes religiosas y humanas siempre ha sido la obediencia sin límites de la mujer hacia el hombre. Esto ha sido desde los más remotos tiempos, y así la vemos que es casada, es propiedad, como si de cosa se tratara, del marido, y si es *non sancta* o amante será esclava del público”. (Redención, 1933)

No es fortuito que la inquietud por reivindicar los derechos de las mujeres partiera de un grupo de maestras, porque para entonces el magisterio se había convertido en muchos aspectos en el grupo que abanderaba la nueva ideología revolucionaria, y porque las tabasqueñas mejor preparadas laboraban sin duda en las aulas escolares.

En cuanto a la lucha anticlerical se presentaron cambios, ya que en años atrás la iglesia regía las mentalidades en todo el país, así como en nuestro Estado aunque en menor proporción. La religión definía el papel de la mujer para las sociedades católicas en su mayoría, con un sello de moralidad que ésta debía respetar durante el garridismo, ello cambió en gran medida y una de sus muestras fue el intento de transformar la visión tradicional de la sexualidad causando en algunos momentos confusión en lo que respecta al sexo femenino. Por un lado se trataba de aplaudir la fortaleza femenina, la educación racional, la transformación de las mentalidades fanáticas y retrógradas, pero por otro el nuevo discurso se debatía en agonizantes proyectos moralistas tales como la condena social a la madre, calificada como una “mujer que daña a la sociedad con su reprochable conducta”, con todo esto podemos retomar que durante la época referida, la mujer se desempeñaba en dos frentes, combatiendo tanto la decisión de los roles que debía desempeñar en la sociedad y tratando de afrontar la decisión de visiones moralistas condenatorias a la que se exponía, según el papel que desempeñara.

Gran parte de los discursos eran pronunciados por los profesores que jugaban un papel primordial en la formación de las nuevas “conciencias”, una muestra dada son las palabras de la profesora Ana María Vidal quien en 1929 afirmaba:

“La religión no solo se apodera de las conciencias y con supercherías extravagantes como el infierno y el demonio, inculca supersticiones que transforman el cerebro y hacen al hombre cobarde, sino que lo privan de pensar, y no pensando no puede producir nada útil (...) Urge destruir a la dominadora del cerebro humano que tiende al embrutecimiento (...) La revolución social que propaga un ideal de conciencia humana igualitario necesita demoler con la picota de la razón todos esos valladares que las religiones para ocultar de la conciencia popular la luz de la verdad y nosotros (los maestros) constituimos ese batallón de zapadores a quien la revolución confía la tarea demoledora). (TOSTADO,1999,)

El pensamiento y la actitud de las mujeres durante la época garridista cambiaría paulatinamente, ya que surgirían nuevos conceptos o alternativas para su participación dentro de la sociedad en la cual se encontraba inmersa.

Con el Garridismo la mujer comprendería el papel tan importante que por mucho tiempo se le había negado, entre ellos podemos mencionar: la importancia de ser mujer y no sólo madre y esposa, que el destino y la sociedad se habían encargado de frustrar, dándole significados muy diferentes a los que la nueva época proporcionaba.

Pero la lucha ideológica de Garrido no sólo se libraba en la aulas, una serie de decretos oficiales daban cuenta de ello como la destrucción de las iglesias, la salida de los curas, la quema de los santos en eventos públicos, la socialización de cementerios, la obligación de comer carne en vigilia, la sustitución de los nombres religiosos de los pueblos y rancherías por nombres de héroes revolucionarios o destruir personajes civiles y la realización de asambleas culturales en que se decían conferencias anti fanáticas, eran acciones concretas encaminadas a destruir la fe y/o a erradicar la influencia religiosa en el estado.

En apoyo a esta política anticlerical surgieron una serie de organizaciones tales como el bloque de mujeres revolucionarias cuyo fin era el combatir la fanatización. Estas acciones fueron posibles gracias a que el pueblo tabasqueño nunca fue demasiado apegado a fanatismos ya que

desde fines del siglo pasado no se había impartido con regularidad instrucción religiosa algunos, además de ello cabe mencionar que muchas de las mujeres, participaban sin tener una verdadera conciencia de sus acciones.

Marcela Tostado en su libro de “el intento de liberar un pueblo” entrevista a una de las participantes de la desfanatización quien reconoce y argumenta diciendo:

“Pero le voy a ser sincera, cada vez que me tocaba hablar (contra la religión) sufría mucho, pero pues la necesidad y la obligación ante todo... ¿qué otra cosa podíamos hacer?” Como yo, los demás, no sé bien que pensaba yo en aquél entonces, pero todo eso hacía que la gente le fuera cogiendo odio, mala voluntad al gobierno; porque podían quitarle la creencia a los niños, pero no a las personas mayores, que escondían sus imágenes en lo más profundo de sus casas...(TOSTADO, 1999)

De igual manera la incursión en el verdadero significado de la educación socialista no había consenso y en ocasiones ni un conocimiento de causa mínimo o certero.

Aún cuando la participación de la mujer durante la época Garridista sufre modificaciones, se le capacitó para el buen desempeño de sus labores tanto domésticas como profesionales, se le brindó la oportunidad de participar en una sociedad donde los cambios debían ser muchos, constantes y además se le apoyó en cada uno de los momentos importantes de la vida cotidiana.

La idea principal era que la vida y el pensamiento de las mujeres debía sufrir una transformación no por obligación ni por presiones, sino por naturalidad, es decir estaba siendo parte de los cambios que se originaban en su entorno, pudo darse cuenta que su colaboración en el proyecto garridista la hicieron parte de un cambio de actitud y pensamiento, pero sobre todo la hicieron parte esencial del desarrollo de la época.

Uno de los objetivos del garridismo era la erradicación de los prejuicios sexistas mediante una campaña intensa de reivindicación de la mujer. La escuela mixta era una de las reformas que pretendían fomentar una sociedad igualitaria consciente de que cuando el hombre entienda desde los bancos de la escuela que la mujer no es un ser inferior a él, porque allí lo veía en sus clases y trabajos, entonces el sentiría

por ella todo el respeto y la estimación a que se es acreedora en sus discursos garridos enfatizaba la necesidad de abrir nuevos horizontes a la mujer como compañera de vida .

Es importante destacar que aún con los esfuerzos para poner en marcha el proyecto coeducativo, en ocasiones los padres de familia no recibían con agrado la implantación de las escuelas mixtas “fue cosa que trajo mucha novedad, mucha inquietud a la sociedad, porque había la costumbre “asustó a las madres de familia, ¡Cómo iban a estar las niñas grandes, junto a los varones! Pero se les hizo ver que muchas veces ese contacto, ese trato entre hombres y mujeres a la larga, traería grandes beneficios... y así poco a poco se fue realizando una labor de convencimiento...

Todo ello era resultado de la propuesta educativa garridista, ya que no sólo abría camino para que se educara y participara activamente dentro del desarrollo del mismo, sino también le permitía otros espacios como son el laboral, en el quehacer político, en la lucha contra los vicios, implantar una nueva educación sexual, de higiene e industrias femeninas, organizar clubes agropecuarios que encauzaran a la mujer tabasqueña en trabajos agrícolas y aún más en la campaña anticlerical. En todos estos aspectos, ella estuvo presente imponiendo en mayor o menor medida su cooperación dentro de la familia y la sociedad para la consolidación de la ideología garridista, pero no con un programa creado por ella y para ella, sino más bien como un proyecto con fines específicos en donde eran explotados sus “dones innatos, irreversibles e irremediables”, los cuales permitían la consolidación del proyectos económicos y modernizador de Tomás Garrido.

Todo ello fue un contexto preciso para que a través de diversas publicaciones de la época, se ensalzara a la mujer una vez reconociendo sus aptitudes y otras lamentando su situación marginal, ya que realmente se olvidaban de brindar los espacios necesarios para la construcción de su propia identidad de género, lo cual conllevaba a contradicciones, producto del reformismo utilitario que genera el propiciar transformaciones sin trastocar las estructuras sociales que seguían sustentando el régimen fundamentado en una sociedad patriarcal misionera y dominante.

A pesar de la diversidad de actividades y mensajes lo que resultada patente era la necesidad de construir una imagen en la que lo femenino conservara las características de dependencia y sumisión que formaban parte de la imagen tradicional de la mujer, pero al mismo tiempo se le prescribía a esta “mujer moderna” una mística de trabajo inspirada en la necesidad de una creciente fuerza de trabajo femenina: El garridismo se pensó a si mismo como progresista y quiso integrar a la mujer en este proceso, pero solo a condición muchas veces de que no dejase de ser ante todo femenina, y principal legitimadora y reproductora de los valores del mandatario

4. BALANCE DE UNA EXPERIENCIA A MANERA DE CONCLUSIÓN

La narración de Eva, humaniza un período redescubriendo el valor de la retrospectiva dando sentido a las acciones de los hombres y mujeres de la época.

Eva se enfrenta no solo a los problemas comunes de la percepción sino a las especiales debilidades y fuerzas de la memoria, la reflexión que la lleva a escribir sobre la vida cotidiana que circunda en la época de don Tomás Garrido.

El trabajo nos muestra con claridad la evidencia vital desde donde la historia oral está contribuyendo a construir una historia social confiable del pasado reciente. Las individualidades, creencias, rituales, protagonismos, vanagloriamos y desfases que encierran las mentalidades del garridismo tabasqueño.

En la medida en que la que esto escribe protagonizó la transformación social, da cuenta de la movilidad social que se generó al interior de una sociedad, se estudia por ejemplo, las diferentes causales por las que la mujer formó parte de una gran proyecto legitimador que impacta los saberes y valores cotidianos.

La naturaleza del cambio social en su máxima dimensión ha sido en ocasiones mal concebido puesto que las causas del cambio social suelen describirse sobre todo en términos que reflejan la experiencia masculina, más que femenina de presiones que son colectivas e institucionales, más que personales.

Es por ello que para contrarrestar la historia abstracta la autora refiere sus remembranzas desde una concepción que humaniza los datos: “Nos embarcamos en una utopía, como mujeres tal vez la más cercana a nuestros anhelos. Nos sorprendió entonces la desaliñada realidad que no dejaba de incendiar nuestra capacidad de asombro, éramos emprendedoras de un proyecto capaz de devolver la voz por tantos años apaciguada a las mujeres y hombres del pueblo”.

El magisterio era el imaginario común, una imaginario donde el docente constituía la razón; y la razón guiaba los destinos: consejero tutor y doctor; sabio, gestor y guía. en fin la influencia social más próxima en las alejadas comunidades.

Durante el período garridista los maestros éramos los actores claves en la construcción y consolidación del nuevo Estado, situación explicable si tomamos en cuenta que la docencia representaba uno de los pocos espacios al que las mujeres teníamos acceso y por el prestigio social que nos otorgaba esta actividad..

Los mentores tabasqueños se integraban en forma significativa y voluntaria al proyecto de educación racionalista, en el cual se aplicaron prácticas novedosas para nosotros tales como la Escuela Granja, la coeducación o escuela mixta y la educación sexual, en lo cual algunas no estaban totalmente convencidas; por lo que modificaban en ocasiones y dentro de lo posible la original idea de tratar con naturalidad los temas que tradicionalmente habían permanecido en la oscuridad. “En ocasiones para no sentir demasiada pena o incomodidad, nos sentaban a las niñas adelante y a todos los niños atrás de modo que evitáramos encontrarnos con la mirada, ante la dificultad de los temas tratados”

Aunque las maestras tabasqueñas, convertidas en figuras claves del período utilizaban el discurso radical y libertador del régimen en ocasiones no era tan fácil liberarse de los esquemas morales predominantes en períodos anteriores, como residuos del régimen patriarcal..

La incorporación entonces de la mujer tabasqueña a la vida pública en el marco del proyecto educativo Garridista, aunque constituye una experiencia histórica excepcional, fue un proceso selectivo ya que en mayor medida se integraban actores claves que implicaban la masificación y legitimación del discurso que amparaba el proyecto; maestros,

obreros y campesinos eran los principales actores que consolidarían el garridismo en Tabasco.

Las maestras tabasqueñas como parte de la fuerza política del régimen votaron a partir de 1925 y en 1932 a favor de los candidatos del partido oficialista, no así el resto de mujeres, quienes se mantenían al margen sin ejercer sus derechos y en ocasiones sin comprender siquiera su trascendencia.

Los espacios incluían —por vez primera a la mujer— o por lo menos a un sector fuerte de mujeres que lejos de responder al proyecto de sumisión encontraba la opción de ejercer su derecho a ser.

Es posible aceptar que fuimos guiadas a la legitimación de un proyecto, pero es importante señalar que para nosotros implicó acceder a la mitad del cielo.

El culto a la personalidad era parte del proyecto de construcción alternativo. Sin embargo podemos afirmar que nos sentimos incluidas, la mujer, la feminista, la paria tenían un objetivo posible, viable y comprometido con el futuro cierto.

Se trataba de no violentar a naturaleza, de fabricar una alternativa donde la cosmovisión de la armonía estaba presente.

La misión de transformar mediante la acción se convirtió en un reto donde la voluntad tenía nombre y apellido; pero y sobre todo un proyecto de vida donde todas teníamos un lugar y una misión.

Vivíamos una cotidianidad compartida con diversos significados, cada día enfrentamos una aventura diferente antes de hoy existió la participación ciudadana, garrido se adelantó.

La transformación era el discurso notable; los costos: emprender el futuro con direccionalidad cierta, que trascendió el presente que volvió posible lo deseable.

Quienes somos herederos del futuro, aún conservamos nuestra capacidad íntegra de asombrar y ser asombrados

La restitución de la voz a mis memorias implica un compromiso con el pasado, una realidad enmarcada por circunstancias cotidianas que requieren subjetivarse, por tanto en la precisión de mis recuerdos tanto como en la imprecisión de mis olvidos requería de una fuerte

porción de calma, disposición y sosiego. Recuerdo la paciencia de quien compartió conmigo esta difícil tarea, mi hermana, el gozo y el enojo en ocasiones expresadas ¡Ay Eva allá vienes nuevamente a despertar fantasmas, a importunar mis recuerdos... y sin embargo, en cada remembranza, revivía, sus expresiones se endurecían y se regocijaban con igual facilidad, —que si Garrido era atractivo, que si vestía con aplomo, que si su esposa era hermosa, que si nos inquietaba, en fin los recuerdos se agolpaban en desorden...

Imposible concluir a la luz de los años, respondimos a nuestro tiempo, a los objetivos necesarios de un territorio convulsionado en el atraso y el olvido, acudimos al llamado de quien se erigía como el principal constructor el ensayista en un laboratorio, como dijera MARTÍNEZ ASSAD: en el laboratorio de la Revolución.

La autora de este ensayo a la fecha sigue intentando trascender los límites de lo dado en búsqueda de lo posible.

BIBLIOGRAFIA

FIRPO ARTURO. R. (1992) *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*. Madrid: Taurus.

FRAZER. J. (1917) *La rama dorada. un estudio sobre la magia, y la religión*, 1911-1915. Londres: Mc. Millan.

GRAF. A. (1964) “El mito del Paraíso terrenal”, en *Mito Leyenda y Superstición*. Bologna: Fiai.

LE GOFF. J (1964) *Cultura clerical y tradiciones folclóricas en la civilización medieval*, París: Arthaud.

_____ “Las mentalidades, una historia ambigua”, en *Hacer la historia* París: Arthaud.

PATLEGEAN EVELYNE. (1990) *La historia del imaginario colectivo*, Francia: Enciclopedia de Annales.

TENENTI. A. (1952) *La vida y la muerte a través del arte del siglo XVI*. Paris.

TOSTADO. M. (1991) *El Intento de Liberar a Un Pueblo: Educación y Magisterio Tabasqueño Con Garrido Canabal, 1924-1935*. México: Gobierno del Estado de Tabasco

VOVELLE. M. (1970) *Visión de la muerte en provenza a través de las alegorías de las ánimas del purgatorio*. Annales No. 29, Paris.

Redención. Periódico oficial 1933. Tabasco. México.

9. EL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA (REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y ALUMNOS)

MARÍA TRINIDAD TORRES VERA

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se refiere al modelo de educación por competencias, su origen y su aplicación en la educación superior y particularmente en la licenciatura en historia. En una primera parte se refiere al contexto histórico, así como las diversas conceptualizaciones sobre la competencia. En una segunda parte se describe la introducción del modelo por competencias en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, destacando su justificación institucional: y se describe el proceso en que se reestructuró el PE de la Licenciatura en Historia de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades y su presentación en el documento de reestructuración curricular y en una tercera parte, en base a una investigación cualitativa se explora la percepción de profesores y alumnos en torno al modelo en cuestión, pudiendo constatar que no hay una coincidencia sobre el concepto de competencia, pero además, en la mayoría de los casos hay un total desconocimiento sobre su aplicación en la Licenciatura en Historia.

ANTECEDENTES

En la era de la globalización las sociedades han experimentado grandes cambios en los diferentes ámbitos del tejido social. Desde una perspectiva económica podemos afirmar que en el marco de la “mundialización” del neoliberalismo, el capitalismo ha atravesado las fronteras internacionales por medio de la eliminación de las barreras arancelarias y la apertura de los mercados al libre comercio. En una dimensión política, la globalización económica y la intervención de los organismos internacionales en la política interna, ha propiciado un debilitamiento de los estados nacionales.

Son claros los cambios sociales que ha traído la llegada de la sociedad post-industrial, más conocida como sociedad de la información que, con el avance tecnológico logrado en las telecomunicaciones, la informática, los medios de transporte y en la industria en general, ha convertido las sociedades cerradas en sociedades abiertas a la llamada aldea global. La producción excesiva de información y el transporte de la misma mediante los sistemas de información a través del mundo a velocidades sin precedentes, exige del ser humano una mayor capacidad de adaptación al medio, reflejada en la autonomía requerida para llevar a cabo los procesos que hacen parte de la cotidianidad. Exige autonomía en el trabajo, autonomía para pensar y, en el marco de la educación, autonomía para aprender.

Estos cambios han trastocado los procesos educativos en las últimas décadas: Con el inicio del siglo XXI surge un modelo en el que el educador cumple con el rol de mediador en el proceso de formación que busca hacer del educando un líder agente de transformación competitivo en la sociedad. No obstante, para competir es necesario actuar y conocer el medio en el que se compete, por ello ese proceso de formación de sujetos tiene como propósito la transformación de la sociedad a través de la solución de problemas por parte de un individuo que la conoce, que se conoce a sí mismo, que conoce el problema y su abordaje conceptual y factual.

En este contexto la tendencia en el ámbito educativo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación. Por ello el hecho de pretender que el estudiante conozca el

medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender; siendo éste la base para la formación por competencias como nuevo modelo educativo, que cada vez cobra más auge en los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la educación superior

CONCEPTO DE COMPETENCIA

Al definir el concepto de competencias, nos encontramos ante un concepto multifacético, difícil de definir; cuyos orígenes se encuentra en el mundo laboral pero ha tenido una rápida inserción al ámbito educativo.

Este enfoque, presenta diferentes perspectivas y tratamientos: Uno reduccionista y pragmático, limitado a una visión técnica y uno más amplio de corte pedagógico. (PERRENOUD, 2009)

En el plano conceptual, el hacer una revisión de los elementos que integran una competencia, permite ubicar a la escuela nueva, como la escuela de pensamiento didáctico que ya desde tiempos remotos hacía énfasis en el aprender haciendo y resolviendo problemas. La antigua aspiración de la didáctica de la escuela nueva, de recuperar el sentido de la enseñanza y del aprendizaje a través de contenidos problematizadores ubicados en contextos reales, deja ver que el enfoque de competencias en la educación, desde una perspectiva pedagógica, no es un algo nuevo, aunque sí su reconceptualización.

Del mismo modo, no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación en la educación superior data de muy pocos años. Lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o programa genere las determinaciones que considere pertinentes (DÍAZ BARRIGA, 2006: 20)

Atendiendo a las diversas concepciones, la competencia puede definirse de manera sencilla como “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...” (CHAVEZ, 1998). No obstante esta definición no deja

entrever el papel fundamental que cumple el contexto cultural en el desarrollo de las competencias. Si nos remitimos al concepto original de competencias es inevitable retomar el enfoque de NOAM CHOMSKY quién, a partir de su fascinación por el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y de esa capacidad extraordinaria y misteriosa para interiorizar el mundo, en la búsqueda de la elaboración de una teoría sobre el origen y dominio del lenguaje, introduce el concepto de competencia y de actuación

Al referirnos a las competencias en la educación superior, hay que partir de los cambios continuos sucesivos en los sistemas productivos, financieros, en la tecnología y la ciencia que propician nuevas formas de vida, de producción y de trabajo; lo cual demanda que las Instituciones de Educación Superior (IES) orienten sus propósitos educativos a la formación de sujetos integralmente desarrollados. Individuos creativos-generativos, con habilidades para enfrentar los desafíos emergentes de la globalización y para participar de forma creativa e innovadora en la solución de los problemas sociales y productivos.

Desde esta perspectiva, cada vez cobra mayor importancia que los planes y programas de estudio de este nivel educativo, se actualicen en congruencia con las demandas de la sociedad actual y futura; lo cual implica rediseñarlos bajo el enfoque de un modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje, que promueva la formación integral del estudiante universitario pertinente a los cambios acelerados del contexto global. Implica dar respuesta al para qué de la Educación Superior del siglo XXI. En este sentido, se pretende la formación de sujetos integralmente desarrollados.

El modelo educativo, se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambio y reclamos sociales. (MARÍN, 2003)

Este modelo prioriza una práctica educativa centrada en el aprendizaje, la cual trasciende de la docencia centrada en el estudiante y en la enseñanza. El papel del estudiante y del docente cobra un nuevo sentido. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información; asumiendo una actitud crítica, creativa

y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en los problemas cotidianos; por lo que se le considera autogestor de su propio aprendizaje. El docente por su parte es el responsable de propiciar los ambientes de aprendizaje que promueven actitudes abiertas, de disposición que los lleva al desarrollo de habilidades para que los estudiantes:

El cambio de un modelo tradicional a un modelo educativo basado en competencias, apuntan a una educación más centrada en el aprendizaje lo cual conlleva no sólo a la formación integral del estudiante sino también a la transformación del papel del docente universitario. Ante lo cual las IES no pueden permanecer al margen de estas transformaciones, Por el contrario la mayoría de ellas se encuentran inmersas en estos procesos de cambio, que ha incidido, no solo en sus modelos curriculares, sino en las prácticas educativas y el rol de los actores de la educación.

LA INSERCIÓN DEL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA UJAT

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ante las transformaciones económicas y laborales de una sociedad cada vez más globalizada y cambiante, así como a la nuevas orientaciones en el modelo educativo adoptado por las IES en el siglo XXI, ha llevado a cabo un proceso de reconfiguración curricular a través de la implementación de la flexibilización curricular en las diferentes áreas del conocimiento a través de las distintas profesiones que se imparten en la UJAT

Para llevar a cabo este proceso, a partir de 2003, se inició la restructuración de los planes de estudio de todas las licenciaturas de la UJAT hacia el modelo flexible y la educación por competencias, implementándose, además otros programas de sustento a dicho modelo, como las tutorías, la movilidad estudiantil y el programa de emprendedores. Esta modalidad curricular, entró en funciones en 2004.

En 2010, se realizó otra restructuración a los planes de estudio, siguiendo el mismo modelo por competencias y de flexibilidad curricular, implementándose la seriación implícita, las prácticas profesionales y las actividades extracurriculares en apoyo a este modelo.

EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA

La División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades acorde a estas expectativas se incorporó al currículum flexible en las tres licenciaturas que imparte: Derecho, Historia y Sociología, proceso en el que participaron sus docentes en las dos reestructuraciones

En el caso de la Licenciatura en Historia, que al igual que las diversas áreas del conocimiento ha experimentado cambios significativos en sus prácticas profesionales, ante los nuevos requerimientos del mercado laboral, Al realizar la reestructuración de su PE mediante la implementación del currículum flexible, a fin de posibilitar la formación de nuevos profesionales polivalentes, adaptables a las demandas de los diversos empleadores, así como ante la emergencia de nuevas demandas y requerimientos profesionales.

Para la reestructuración del PE de la licenciatura en Historia se integró una comisión de tres maestros de tiempo completo, asesorados por especialistas de la Universidad Pedagógica Nacional para lo cual se realizaron varios talleres referentes al modelo por competencias y la flexibilización curricular. En los cuales se discutieron los nuevos entornos económicos y laborales que han propiciado la flexibilización laboral y su impacto en las prácticas profesionales y la educación superior. Ante algunos diferendos de docentes, finalmente se hizo ver a los participantes en este proceso de reestructuración que debíamos aceptar y aplicar los lineamientos del modelo propuesto, ya que para obtener un reconocimiento de calidad las IES, están obligadas a reestructurar sus PE, bajo el modelo por competencias.

Durante los trabajos de reestructuración de 2003, se contó con la coordinación de una especialista cubana que le otorgó un gran interés a la definición de las prácticas profesionales decadente y emergentes en el profesional de la historia, lo que dio lugar a algunas discusiones, de las cuales se concluyó que las prácticas tradicionales como la de docente e investigador debían permanecer, y atendiendo a los entornos actuales y regionales se integraron otras como la de gestor y organizador de archivos, museos bibliotecas e instituciones turísticas, así como la de diseñador de paquetes didácticos de arte y literatura con tecnología digital.

Al plantearse los requerimientos del nuevo profesional de la Historia, se tomó en cuenta que aunque debe estar atento a los cambios que requiere su práctica laboral en el marco de las transformaciones de una economía global y de su impacto en la práctica profesional basada en competencias, debe mantener su función como preservador de los valores y la identidad nacional y como defensor de la soberanía nacional, en estos momentos amenazados por los proyectos globalizadores del mercado y la cultura global impuestos por los grandes bloques económicos asimismo es cada vez mas importante su participación en la construcción de una sociedad más democrática y plural, que elimine las desigualdades sociales, de género, de minorías étnicas que se han profundizado ante los efectos del neoliberalismo y la globalización, pero principalmente, no perder su dimensión como ser humano, creativo, libre, solidario y capaz de desarrollar plenamente sus capacidades como generador y reproductor de la ciencia histórica.

Conforme a los lineamientos del modelo curricular por competencias se elaboró la propuesta de reestructuración del PE mediante la flexibilización curricular de la Licenciatura en Historia, en el cual señala como objetivo “brindar a la sociedad, egresados formados integralmente en un modelo que favorecerá la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la investigación científico-social y disciplinas complementarias. Un profesional con un perfil autogestivo que conforme a las competencias adquiridas, sus capacidades sociales y de interacción tecnológica estará en la posibilidad de planear y llevar a cabo la producción con eficiencia, rendimiento, autocrítica, calidad, competitividad. polivalencia, flexibilidad teórica y adaptabilidad a los cambios permanentes de las estructuras económicas, políticas y sociales derivadas del fenómeno de globalización.”²⁹

Si se entiende a la historia como una “disciplina del contexto”, su función social es justamente la de identificar y contextualizar los problemas sociales del medio y del momento, proyectándolos hacia el pasado con el fin de no caer en un “presentismo” desarraigado. (DÁVILA, 1991:33)Uno de los objetivos básicos de la docencia y la investigación en este campo es el desarrollo de la conciencia histórica, entendida ésta como el sentido de pertenencia a una sociedad que participa de una cultura propia, que se expresa en un cuerpo de valores y cuyas raíces y

29 Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (2003).

razones de ser se encuentran unas veces en el pasado reciente y otras en el pasado remoto. Al mismo tiempo, el estudio y la investigación del pasado es una reflexión necesaria que permite acercarse a la realidad social con mayores elementos para la comprensión de esos problemas y las posibles soluciones de éstos. (VALDEÓN, 2002: 27-30)

Como resultado de los trabajos de la comisión de Planes de Estudio, en el caso de la licenciatura de Historia conformada por dos profesores de Tiempo Completo ya que uno de los asignados en un principio no cumplió con las tareas encomendadas, y con la colaboración de dos maestras de asignatura se presentó un documento de reestructuración, acorde a los lineamientos establecidos por los asesores e instructores de la comisión en el que se destacan los objetivos, perfil del egresado, así como la estructura curricular que incluye un área de competencias profesionales.

OBJETIVO GENERAL

Formar profesionales que sean capaces de interpretar científicamente los procesos históricos a través del estudio de las diversas dimensiones del hombre y la sociedad a través del tiempo, para revalorar el presente y participar en la transformación del futuro.

Objetivos específicos

1. Formar profesionales capaces de aplicar adecuadamente las técnicas y metodología de la investigación histórica y las diversas corrientes de interpretación de la historia en la producción y difusión del conocimiento histórico.
2. Formar profesionales de la historia con aptitudes para generar proyectos creativos que les permitan difundir el conocimiento histórico, artístico y literario mediante productos de calidad que los vinculen, no sólo al sector educativo, sino también a los medios masivos de comunicación.

3. Formar profesionales aptos en proyectos de gestión administrativa y de investigación en instituciones de carácter educativo y cultural.
4. Promover en los estudiantes de la licenciatura en historia la sensibilidad social y los valores nacionales que le permitan fomentar la defensa de nuestra cultura, tradiciones y patrimonio histórico ante los embates de la globalización.³⁰

PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO.

El Plan de Estudio de la licenciatura en Historia se propone formar profesionales que respondan a las expectativas de los nuevos escenarios y retos de su práctica profesional en el marco de la globalización, mediante las siguientes competencias.

- Capacidad de analizar, sintetizar y recoger las enseñanzas de los hechos acaecidos en el transcurso del desarrollo de la humanidad y en los diversos ámbitos de su práctica como ser social.
- Creatividad y aptitudes para desarrollar proyectos de investigación social e histórica que les permita reconstruir científicamente los diversos procesos sociales e históricos en el contexto nacional y regional.
- Poseerá conocimientos profundos, con una visión crítica sobre la historia regional, nacional y mundial.
- Capacidad necesaria para construir el conocimiento histórico por medio de proyectos de investigación mediante el empleo de la metodología y las estrategias propias del quehacer histórico, pero con una perspectiva de apertura hacia las estrategias y fuentes de las otras ciencias sociales.
- Aptitudes para emplear las diversas estrategias de enseñanza aprendizaje para la docencia de la historia, pero atento a la

30 Plan de estudios de la Licenciatura en Historia 2003. UJAT.

nueva dimensión del maestro, en la nueva concepción del currículo flexible y del sistema tutorial.

- Destrezas y conocimientos en la paleografía y diplomática que le permitan utilizar e interpretar correctamente los documentos antiguos, principalmente coloniales.
- Capacidad de organizar y administrar archivos, bibliotecas, museos. Asimismo conducir grupos turísticos como guía en sitios arqueológicos.
- Aptitudes y destrezas en el manejo de recursos audiovisuales y alternativos, para el diseño y producción de material histórico, artístico y literario.

La propuesta del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia 2003 consideró las transformaciones en la práctica profesional del Licenciado en Historia que ha tenido un replanteamiento ampliando su campo de trabajo, ya que ha incrementado su nivel de competencias a cuatro, por lo que se provee de nuevos conocimientos y aptitudes vinculadas con las diversas ciencias sociales y el ámbito cultural, particularmente en la región Sureste de México, en que se ubican un gran número de sitios de cuantioso valor histórico y arqueológico como testimonio de nuestra riqueza cultural, al haber sido Tabasco la cuna de la primera cultura mesoamericana, la Olmeca; así como parte integrante del área de influencia maya que requiere un análisis riguroso por parte de los estudiosos de la historia.

Este Plan de estudios está compuesto de cuatro áreas que son: General, Sustantiva Profesional, Integral y Transversal. En esta última encontramos asignaturas que permiten que el alumno de la licenciatura en Historia se interrelacione con otras áreas de la Ciencias Sociales, lo que le da mayor fortaleza a su formación integral.

La innovación presentada en esta reestructuración es la presencia de competencias que se señalan en el perfil de egreso, en el área de formación integral profesional, lo que permite una mejor vinculación del alumno con el campo laboral, preparándolos para ser más competitivos en los nuevos escenarios profesionales integrada por cuatro opciones de competencias laborales

ÁREA DE FORMACIÓN INTEGRAL PROFESIONAL

- El Área de Formación Integral Profesional se caracteriza por generar conocimientos que profundizan la formación disciplinaria e interdisciplinaria, que coadyuvan a la adquisición de competencias profesionales de acuerdo a las exigencias de los procesos cambiantes y de las prácticas emergentes en el campo de servicios educativos y culturales y en los mercados laborales prevaecientes en la región y a escala nacional y mundial.

Área de Formación Integral Profesional

Opción A:

Reproduce y difunde el conocimiento histórico mediante la docencia. Comprende y aplica las diversas corrientes de la Didáctica en el Aula. Diseña y elabora material didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales. E instrumenta estrategias de enseñanza.
--

Asignaturas

Introducción a la Didáctica

Corrientes actuales de la Didáctica I

Taller de Material Didáctico de la Historia

Práctica Docente

Opción B

Diseña y realiza proyectos de investigación histórica e interdisciplinaria, individual o colectiva. Aplica las diversas corrientes de la Historia en la interpretación de los procesos y fenómenos históricos. Difunde los resultados de la investigación histórica mediante ensayos, artículos, libros, materiales audiovisuales, etc.

Asignaturas

Taller de Investigación Histórica I

Taller de Investigación Histórica II

Práctica de Investigación

Taller de Historia Oral

Opción C
Administra y estructura instituciones de investigación histórica y cultural. Diseña y organiza proyectos de rescate, y divulgación del patrimonio histórico y cultural. Transcribe, interpreta y analiza documentos del periodo colonial. Utiliza los principios fundamentales de ciencias afines a la historia.
Asignaturas
Administración y organización de Archivos y Bibliotecas
Museografía
Taller de Paleografía y Diplomática
Antropología
Práctica Documental y Bibliográfica

Opción D
Produce y difunde material relacionado con el arte y la literatura: Diseña y participa en proyectos de publicación de materiales vinculados con el arte y la literatura. Utiliza materiales audiovisuales en la producción de materiales didácticos y de divulgación.
Asignaturas
Historia del Arte y de la Literatura Clásica y del Renacimiento
Historia del Arte y de la Literatura Moderna
Historia del Arte y de la Literatura Latinoamericana
Historia del Arte y de la Literatura en México y Tabasco
Taller de Guionismo y Producción de Materiales Audiovisuales

Para la implementación del modelo por competencias en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, a partir del año 2004, en la licenciatura en Historia, se determinó que los alumnos inscritos en esta licenciatura, podían optar por dos opciones del Área Integral Profesional, conforme a la especialidad de su elección, pudiendo cursar otras asignaturas de las otras opciones o competencias, para completar el número de créditos requerido.

En la práctica se ha observado que la mayoría de los estudiantes ha optado por las opciones A y B:

- Reproduce y difunde el conocimiento histórico mediante la docencia.
- Diseña y realiza proyectos de investigación histórica e interdisciplinaria, individual o colectiva

Ya que la mayoría ven a la docencia y la investigación como posibilidades laborales más viables, dado que un gran número de egresados labora en los diferentes niveles del Sistema Educativo, principalmente en el medio y el medio superior, así como en centros de investigación, o ha realizado proyectos propios. A la hora de elegir asignaturas de otras opciones, algunos han mostrado confusión, o se han encontrado que cuando desean optar por otra competencia, no abren las asignaturas que la integran, como el caso de la opción D: Produce y difunde material relacionado con el arte y la literatura, que nunca se ha ofertado

En cuanto al conocimiento de las características de las competencias, no existe una coincidencia en la comprensión de este modelo educativo, aunque lo relacionan con la flexibilización curricular, para algunos significa una estrategia de enseñanza centrada en el estudiante, mientras que otros las identifican como opciones profesionales, pero en general hay una ausencia de información en cuanto a las características y significado de las competencias. Lo que se debe en gran medida a que no ha habido un programa de sensibilización para acercarse a este modelo. Por lo que tanto los profesores como los estudiantes muestran una gran disparidad de opiniones al respecto. Como podemos apreciar en los resultados de las entrevistas que se realizaron a docentes y estudiantes de la licenciatura.

En el año 2010, se convocó a un nuevo proceso de reestructuración de los planes de estudio de todas las licenciaturas de la UJAT, para lo cual se formaron comisiones de tres maestros de Tiempo Completo por cada licenciatura, a los cuales se les impartieron talleres conducidos por especialistas externos, aun cuando la institución cuenta con personal interno capacitado.

En los talleres se insistió en la aplicación del modelo por competencias y la flexibilización curricular; se establecieron los lineamientos para la reestructuración de los PE, y se revisaron las bases institucionales para justificar la nueva reestructuración, que no representaba cambios significativos, aunque se limitó la flexibilización curricular al retomar la seriación de algunas asignaturas y se implementaron nuevos requisitos para el egreso de los estudiantes: las prácticas profesionales y las actividades extracurriculares

La comisión de reestructuración del PE de la licenciatura en Historia, aunque originalmente conformada por cuatro profesores de T/C

finalmente operó solo con dos T/C, una administrativa de la División y una profesora de asignatura, ya que los otros dos, no asumieron su responsabilidad, la cual realizó sus trabajos con la asesoría de una especialista externa y una funcionaria de la UJAT, suscitándose algunos desacuerdos y contradicciones en las instrucciones, lo que provocó inconformidad y confusión en los integrantes de la comisión.

Uno de los aspectos que generó más polémica fue la ubicación de las asignaturas del Área Integral Profesional, entendida esta como de competencias, que en el PE 2003 se encontraban compactadas en esta área, por el contrario, en este caso se instruyó a la comisión que debían ubicar las asignaturas en todas las áreas del PE, con lo cual el AREA Integral Profesional quedó muy reducida

Como resultado de los trabajos de esta comisión quedó integrada la propuesta de reestructuración, conforme al mismo modelo de competencias, que a diferencia PE del anterior establece que los estudiantes deben cursar todas las asignaturas que conforman el Área Integral Profesional, en la que se presentan algunas modificaciones :

PERFIL DE EGRESO

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia se propone formar profesionales que respondan a las expectativas de los nuevos escenarios y retos de su práctica profesional en el marco de la globalización, mediante las siguientes competencias:

- ✓ Habilidad para desarrollar proyectos de investigación histórica que le permitan explicar los diversos procesos del desarrollo humano, mediante el empleo de la metodología y estrategias propias del quehacer histórico.
- ✓ Capacidad argumentativa para explicar, con una visión crítica, la historia regional, nacional y mundial, mediante el empleo de las diversas estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje en la historia, en el marco de la nueva dimensión del maestro, de la concepción del currículum flexible y del sistema tutorial.

- ✓ Capacidad para organizar y administrar archivos, bibliotecas, museos e instituciones afines que promuevan y difundan el patrimonio cultural e histórico.
- ✓ Capacidad en el manejo de recursos audiovisuales y alternativos, para el diseño y producción de material didáctico de contenido histórico, artístico y literario, que generen conciencia e identidad en los ciudadanos a través de su difusión en los medios de comunicación tradicionales y de vanguardia³¹

En esta propuesta de reestructuración las competencias están definidas en el perfil de egreso con los objetivos de cada una de las 4 opciones, establecidas en el PE de 2003, aunque en esta propuesta se enfatiza la vinculación de estas competencias con las opciones laborales de historiador

Área de formación integral profesional

- El Área de Formación Integral Profesional se caracteriza por generar conocimientos que profundizan la formación disciplinaria e interdisciplinaria, que coadyuvan a la adquisición de competencias profesionales de acuerdo a las exigencias de los procesos cambiantes y de las prácticas emergentes en el campo de servicios educativos y culturales y en los mercados laborales prevaecientes en la región y a escala nacional y mundial.

A) Reproduce y difunde el conocimiento histórico mediante la docencia.

A través de esta competencia se vincula a la docencia una de las prácticas tradicionales del historiador que en la actualidad sigue teniendo vigencia, ya que de acuerdo a las tendencias del sistema educativo nacional en que durante el siglo XX predominó la demanda de educación básica; al inicio del siglo XXI, se inclina a un crecimiento en la educación media superior y superior ante los cambios de la estructu-

31 Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia 2010.

ra poblacional por edad, por lo que los profesionales de la historia que se ubican principalmente en estos niveles y tienen un amplio campo para desempeñar su práctica profesional mediante las siguientes capacidades:

- a. Comprende y aplica las diversas corrientes de la didáctica.
- b. Conoce y aplica las estrategias propias de la docencia orientadas a las ciencias sociales y la historia.
- c. Diseña y elabora material didáctico propio de las ciencias sociales.
- d. Instrumenta estrategias de enseñanza.

B) Diseña y realiza proyectos de investigación

Esta competencia que ha sido una de las prácticas propias del historiador se replantea de acuerdo a los requerimientos y la nueva orientación de las ciencias sociales, con nuevas estrategias de investigación. Ha sido fortalecida en esta propuesta de Plan de Estudios ya que las asignaturas que la nutren se encuentran distribuidas en todas las áreas de la estructura curricular con seis asignaturas que aparecen en el mapa curricular en color azul, además se nutre con las corrientes que se analizan en la historiografía universal, nacional y regional, ya que para la realización de los proyectos de investigación se requiere marco teórico a partir de las distintas perspectivas teóricas.

- a. Diseña promueve proyectos de investigación histórica.
- b. Diseña y realiza proyectos individuales o colectivos de investigación histórica e interdisciplinaria.
- c. Aplica las teorías propias de la historia y de las demás ciencias sociales en proyectos de investigación.
- d. Aplica y utiliza diversas estrategias de investigación en proyectos interdisciplinarios.
- i. Difunde los resultados de la investigación histórica mediante ensayos, materiales audiovisuales, entre otros medios.

C) Administra y organiza instituciones de investigación histórica y cultural

Mediante esta competencia se pretende propiciar habilidades para la práctica profesional del historiador, orientadas no solo a las actividades vinculadas con la investigación histórica, sino en otras capacidades vinculadas a prácticas emergentes.

- a. Administra y organiza instituciones de investigación histórica y cultural entre las que se consideran archivos y museos.
- b. Diseña y organiza proyectos de rescate, organización y difusión del patrimonio histórico y cultural además difunde este patrimonio.
- c. Conoce y utiliza las técnicas para el manejo de documentos históricos.
- d. Conoce y aplica los conocimientos de disciplinas afines a la historia para la interpretación de los testimonios arqueológicos.

D) Produce y difunde material relacionado con el arte y la literatura.

Esta competencia se orienta a prácticas emergentes del historiador, tiene como objetivo la adquisición de capacidades para la utilización de nuevas estrategias y herramientas en la divulgación del conocimiento histórico, artístico y literario que le permita elaborar materiales de calidad con la utilización de recursos y tecnologías actuales.

- a. Conoce y divulga la producción artística y literaria de las diversas fases del desarrollo histórico social.
- b. Diseña y elabora guiones para la producción de material didáctico y de divulgación.
- c. Utiliza y maneja técnicas audiovisuales y nuevas tecnologías de información en la elaboración de material didáctico y de divulgación.

Como se señala anteriormente el número de asignaturas contempladas en esta área disminuyen en la propuesta 2010, ya que varias

de las que incluía el PE 2003 se reubicaron en otras áreas, aunque se integran nuevas asignaturas, orientadas a fortalecer la competencia, no están definidas en el área integral profesional; quedando distribuidas de la forma siguiente.³²

Área General

ASIGNATURAS	HT	HP	CREDITOS	OPTATIVA/OBLIG
Administración y Organización de Bibliotecas	1	3	5	Obligatoria
Elaboración de Instrumentos para la Investigación Documental y Hemerográfica	0	4	4	Obligatoria
Taller de Investigación Histórica	1	1	3	Obligatoria

Area Sustantiva Profesional

ASIGNATURAS	HT	HP	CREDITOS	OPTATIVA/OBLIG
Historia del Arte Universal Siglo V al XV	2	2	6	Obligatoria
Historia del Arte Universal Siglo XVI al XX	2	2	6	Obligatoria
Historia del Arte en México Siglo XIX-XX	2	2	6	Obligatoria
Historia del Arte en Tabasco XIX y XX	2	2	6	Obligatoria
Taller de Museografía	1	1	3	Obligatoria
Didáctica de la Historia	2	2	6	Obligatoria

32 Ibidem.

Area Integral Profesional

INTEGRAL PROFESIONAL	HT	HP	CREDITOS	OPTATIVA/OBLIG
Corrientes Pedagógicas. Teorías del Aprendizaje	2	2	6	Obligatoria
Corrientes Actuales de la Didáctica	2	2	6	Obligatoria
Taller de Material Didáctico para la Historia	1	1	3	Obligatoria
Taller de Historia Oral	1	1	5	Obligatoria
Administración y Organización de Archivos	2	2	6	Obligatoria
Taller de Paleografía y Diplomática	1	1	5	Obligatoria
Taller de Guionismo y producción de Materiales para la Historia	0	4	4	Obligatoria
Total	9	13	65	

Asignaturas optativas del Área integral profesional³³

Historia del Arte en América Latina
Seminario de Tesis

Por lo que podemos observar, las asignaturas enfocadas a la formación de competencias laborales, marcadas con negritas, han aumentado, al agregarse algunas nuevas: Elaboración de Instrumentos para la Investigación Documental y Hemerográfica, Taller de Investigación Histórica y Didáctica de la Historia, pero a diferencia del PE 2003 en que todas estas asignaturas estaban definidas, como área de com-

33 Estructura curricular del PE de la Licenciatura en Historia 2010.

petencias, en este nuevo PE, están distribuidas en toda la estructura curricular. En cuanto a su implementación, los alumnos de la licenciatura deberán cursar todas las asignaturas de las cuatro opciones como obligatorias.

LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA CON RESPECTO AL MODELO POR COMPETENCIAS

A ocho años de haberse iniciado el Modelo por Competencias en la UJAT y en la Licenciatura en Historia, existe una disparidad de concepciones con respecto al modelo, como podemos ver en las percepciones de los actores involucrados en este proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual se realizaron entrevistas a profesores que participaron, en la reestructuración de los programas o como docentes en la licenciatura, la mayoría con más de 20 años de antigüedad; Evaristo con 26 años de antigüedad; Ramiro, 26 años Gabriel, 23 años Benita 22 años, Nereyda 20 años y Artemisa con 12 años y a estudiantes de los últimos ciclos: José y Valdemar de 7º ciclo, Juan, 8º ciclo y Fernando, Everardo de 10º ciclo de que han cursado el PE 2003 y, por ende las asignaturas del Area Integral Profesional o de competencias:

Para la elaboración del instrumento que se empleó con los profesores se tomaron en cuenta las categorías: 1) Conocimiento del modelo educativo por competencias. 2) Diferencia con respecto al modelo por objetivos. 3) Las competencias en la licenciatura en historia. 4) Si el modelo por competencias ha mejorado la calidad de la licenciatura en Historia.

En la aplicada a los alumnos: 1) Nombre y grado. 2) Conocimiento del modelo educativo por Competencias. 3) Competencias que oferta el PE de la licenciatura. 4.) Competencias elegidas. 5) El modelo de Competencias como herramienta de inserción en el campo de trabajo del historiador

Resultados de la investigación

El resultado de los datos obtenidos a través de los informantes, en el caso de los profesores de la licenciatura en Historia, nos permite

constatar que no todos conocen o comprenden de diversas maneras el modelo por competencias

Evaristo: *“No lo conozco muy bien pero por lo exámenes que he aplicado que el alumno tiene posibilidad de presentar una materia, preparándose por su cuenta, en el entendido que no ha llevado la materia y que se prepara el por su cuenta”*

Ramiro: *“Consiste en que las personas que salen de la universidad, sepan hacer, más que nada sepan dominar técnicas para aprender a hacer algo”.*

Benita: *“Es la propuesta que consiste en formar profesionales preparados para enfrentar los retos de la demanda laboral y el medio social a través del desarrollo integral del conocimiento, las actitudes y los valores”.*

Gabriel: *“Si estoy dando una materia, por ejemplo Historia de México Colonial va a ser competente en qué. Pues llegarías a lo mismo: poder, primero, entender los fenómenos, poderlos explicar, interpretarlos, buscar causas y efectos. Para mí eso es tener competencias”.*

Las posiciones de los maestros no solo reflejan el desconocimiento como en el caso de Eba, sino concepciones dispares como Gabriel o Benita, que demuestra un mayor conocimiento del modelo

La misma situación de desconocimiento o desacuerdo encontramos sobre la diferencia del Modelo por Competencias con respecto al de objetivos.

Evaristo: *“No he podido establecer la diferencia esta del modelo por objetivo, no podría contestarla porque en verdad yo desconozco”.*

Gabriel: *“Mire, al final de cuentas, si usted maneja bien los objetivos y se propone conocer, porque el objetivo es conocer la materia, qué objetivos puede tener la enseñanza, la transmisión de conocimientos, que el alumno capte, domine la materia, conozca de la materia y eso lo va a hacer competente, siento que esto es un juego, porque a final de cuentas todos pasamos por el aula universitaria”.*

Ramiro: *“El modelo por objetivos intenta enseñar cosas en cada curso, el modelo por competencias intenta enseñar cómo hacer las cosas en cada curso”.*

Nereyda: *“Siento que es mejor el conocimiento en el modelo por objetivos porque se van aplicando de acuerdo a un período más formal y los muchachos saldrían mejor preparados”.*

Artemisa: *“Los objetivos ya están estipulados por la institución prácticamente, y que te dicen qué plan de estudios vas a llevar y ya cada uno marca sus objetivos a desarrollar y el de competencias es donde tienes tú la capacidad de elegir qué cosa es lo que quieres. El que quiere salir como investigador, el que quiere salir como docente o como archiverista, entonces tú tienes tres capacidades en la que puedes elegir en cuál de ellas vas a adquirir habilidades. Y en la de objetivos no”.*

Benita: *“El modelo por objetivos se sitúa, por una parte, en los procesos y después en los cambios de conducta observables en el individuo, a través de los resultados y partiendo de su propio medio; el modelo por competencias ubica al Ser de forma integral (conocer, pensar, hacer, actuar), preparándolo para enfrentar los retos de cualquier medio social o laboral”.*

Al cuestionarlos sobre cuáles son las competencias de la Licenciatura en Historia los docentes identifican el modelo solo con los exámenes de competencia, mientras otros lo vinculan a los resultados de su formación, orientados a la práctica profesional o manifiestan su total desconocimiento.

Evaristo: *“Los exámenes que he aplicado por competencias en Historia han sido sobretodo, sobre Tabasco y por ahí apliqué otro sobre Historia de México, aunque igual no puedo contestar algo que no conozco a fondo, lo que sí cuando yo he aplicado estos exámenes yo siento que los muchachos no llegan lo suficientemente preparados, a mí a veces se me hace como una salida para ellos tratar de cumplir con todas las materias”.*

Artemisa: *“Lo que estaba manejando hace un rato, desarrollar ciertas habilidades o capacidades para desenvolverse como investigador, que no te cueste trabajo, te dicen vas a hacer una investigación sobre los chontales sobre el habla chontal y tú tienes la capacidad o la habilidad de elaborar ese proyecto, marcando tus objetivos y metas sin mayor dificultad, eres competente para hacer cualquier trabajo.”*

Nereyda: *“En particular no tengo los conocimientos”.*

Los docentes manifiestan diversas opiniones con respecto a si ha mejorado la calidad en la Licenciatura en Historia por el modelo de competencias, mientras para Ramiro el avance consiste en que hay muchos doctores egresados de la licenciatura, Evaristo considera que debe regresarse al otro modelo; por su parte, Benita considera que aunque hay avances, condiciona la calidad a una corresponsabilidad entre todos los actores involucrados en la licenciatura

Ramiro: *“Tenemos muchos posgraduados en historia, muchos doctores en Historia, tenemos más de diez y eso es bastante a pesar de que son pocos los egresados”.*

Evaristo: *“De que haya mejorado la calidad en la Licenciatura en Historia por el modelo de competencias pues no lo creo, estoy de acuerdo, no me parece. Si hubiera modo de regresar al modelo anterior yo si lo preferiría”.*

Gabriel: *“Sin duda, yo siento que sí hay más precisión aunque como le decía el modelo por objetivos te lleva a crear competencias pero sin duda cuando se tienen con precisión que hay que hacer competente al estudiante, al egresado pues tiene un objetivo básico, claro ser competente, la cuestión va a ser, nosotros maestros de universidad, los programas de estudio, los planes, van a buscar hacer competente en qué, en qué ramas completamente al estudiante”.*

Benita: *“Ha habido avances pero la calidad depende de una corresponsabilidad administrativa, docente, alumno y sociedad, Cuando todos los maestros estemos en el “mismo idioma” sobre el modelo educativo y bien sincronizados con los otras partes del todo creo que habremos logrado la meta”.*

Artemisa: *“Yo creo que todavía no se ven los resultados, habría que esperar un momento más porque esto tiene muy poco tiempo y más que el docente sería el alumno el que tendría que decir si realmente tiene la habilidad de elaborar un proyecto, pararse frente a un grupo o irse a un archivo y hacer lo que debe hacer”.*

Para mayor claridad se presentan los resultados en el siguiente cuadro:

Nombre del profesor	Antigüedad	Conocimiento del MEPC	Diferencias entre MEO y MEPC*	Competencias en la L en H	Avances con el PEPC
Gabriel	23 años	Entender los fenómenos, poderlos explicar	No encuentra diferencia	Hacer las cosas con honestidad e imparcialidad	Hay más precisión
Evaristo	16 años	No lo conoce muy bien	No ve diferencia	No las conoce	No ha mejorado
Ramiro	26 años	Que los estudiantes sepan hacer que dominen técnicas para hacer algo	El PEO enseña, EL MEPC enseña a hacer	Enseñar a escribir, redactar, investigar	Muchos posgraduados
Benita	22	Profesionales preparados para el trabajo	MEO: Cambios de conducta observables MEPC. Enseña a hacer, conocer	Diseño de proyectos de investigación, enseñanza	Ha habido avances
Artemisa	12	Capacidad de conocimiento y manejo de alguna asignatura	MEO: Están estipulados MEPC: Elegir qué quieres hacer	Capacidades para investigar	No se ven los resultados
Nereyda	20	No lo conoce	Es mejor el MEO	No las conoce	Se ha minimizado el curso

* Modelo educativo por competencias (MEPC); Modelo educativo por objetivos (MEO)

Al aplicar el cuestionario a los alumnos, encontramos una mayor confusión o total desconocimiento del modelo educativo en que estudia o lo relaciona con el Plan Flexible:

Juan: *“Eso definitivamente o sea, completamente no lo conozco”.*

Fernando: *“Flexible, ¿no?”.*

Everardo: *“Lo conozco por plan flexible”.*

Valdemar: *“Hasta donde tengo entendido el modelo educativo en el que estamos trabajando es el Flexible, ¿no? Es el programa que hasta ahora estamos cursando”.*

Jesús: *“Según tengo entendido es el Plan Flexible, de ahí en fuera desconozco el plan anterior”.*

En lo referente a su conocimiento sobre el modelo por competencias, solo dos estudiantes, las identifican con las opciones de especialización de la licenciatura, los otros manifestaron no saber. Valdemar pone el dedo en la llaga al señalar que no se les orienta al momento de entrar, lo que, ha sido una de las deficiencias que se han dado en la implementación de este modelo.

Jesús: *“Bueno tengo entendido que es la especialización de la carrera mientras uno la sigue estudiando, es decir, que hay cuatro campos. Uno es para la docencia, el otro es para investigación, el otro es para biblioteconomía y el otro es para Historia del Arte”.*

Juan: *“El modelo de competencias relacionado a la materia, definitivamente igual, no casi, igual desconozco parte del modelo de competencias”.*

Fernando: *“No maestra, no sé”.*

Everardo: *“Muy poco, nada más lo que le llamamos las especialidades únicamente”.*

Valdemar: *“De hecho muy poco porque no se nos da desde el momento en que entramos, una orientación adecuada de los modelos existentes”.*

En la identificación de las competencias que oferta la licenciatura en Historia, desde una perspectiva laboral, si bien algunos manifestaron no saber, otros confusión, pero en general las relacionan con las opciones de especialidad, como en el caso de José, que manifiesta que de las cuatro que conoce, sólo se ofertan tres, dejando en claro, las fallas administrativas de la implementación del modelo que no ha funcionado como se propuso en el PE.

José: *“Bueno, esas que había mencionado, sin embargo ahí tenemos una situación, las primeras tres si las están ofertando en la carrera.”*

El problema es con Historia del Arte, tengo entendido que han querido formar grupos, han querido llevar a los chicos y creo es muy difícil que abran esa opción, creo que no está muy estructurada”.

Juan: *“Las competencias de estudio a las que uno se puede dedicar, nos están dando el perfil de ser maestro investigador, trabajar en archivos. Ahora sí que me sé nada más que esas dos, la docencia y en el archivo prácticamente. Administración de archivo e instituciones de educación superior y cultura”.*

Fernando: *“No maestra, no sé”.*

Everardo: *“Deben ser cuatro sino me equivoco, deben ser docencia, investigación, archivo y algo relacionado a artes, no sé exactamente muy bien”.*

Valdemar: *“Hasta este momento con exactitud no sé, sólo que los modelos no los tengo bien claros”.*

Al cuestionárseles, sobre las competencias que eligió como opción laboral, la mayoría mostró una mayor claridad, aunque no todos identifican las cuatro que oferta la licenciatura; de ellas la mayoría coincide en la elección de la docencia y la investigación, por ser las prácticas tradicionales del historiador y por no tener suficiente conocimiento de las otras dos. Administración y organización de archivos, Bibliotecas e instituciones culturales y Elaboración de material didáctico para el arte y la literatura con tecnología digital

José: *“Actualmente estoy llevando la competencia de docencia y la de investigación. Estoy muy interesado en el campo de la investigación. De hecho actualmente estoy intentando desarrollar un proyecto de tesis enfocado al centro histórico de aquí de Villahermosa. Y esas dos disciplinas me parecieron necesarias, son prácticamente obligatorias ¿no?, la investigación la necesito porque la metodología para trabajar en archivo y trabajo de campo como lo es la historia oral, pero me parece que se puede ir más allá y la verdad me parece perfecto campo en el que yo pueda entender la mente de los chicos o como preparar ese tipo de material, transformándolo en un lengua pues más entendible y que de esa forma las nuevas generaciones pues vayan adquiriendo ese material que uno va produciendo, que a fin de cuentas es para conservar y preservar las tradiciones y costumbres de aquí del estado”.*

Juan: *“Actualmente estoy llevando la competencia de docencia y la de investigación. Estoy muy interesado en el campo de la investigación. De hecho actualmente estoy intentando desarrollar un proyecto de tesis enfocado al centro histórico de aquí de Villahermosa. Y esas dos disciplinas me parecieron necesarias, son prácticamente obligatorias ¿no?, la investigación la necesito porque la metodología para trabajar en archivo y trabajo de campo como lo es la historia oral, pero me parece que se puede ir más allá y la docencia me parece perfecto campo en el que yo pueda entender la mente de los chicos o como preparar ese tipo de material, transformándolo en un lengua pues más entendible y que de esa forma las nuevas generaciones pues vayan adquiriendo ese material que uno va produciendo, que a fin de cuentas es para conservar y preservar las tradiciones y costumbres de aquí del estado”.*

Fernando: *“Son las especialidades ¿no?, ah bien, pues docencia e investigación. Entonces sí podría contestar la anterior pregunta, las competencias de la Licenciatura en Historia son investigación, docencia, paleografía me parece que una, y ya son esas tres”.*

Everardo: *“Docencia e investigación”.*

Valdemar: *“Docencia e Investigación”.*

En cuanto a su percepción sobre si el modelo por competencias ofrece las herramientas necesarias para insertarte en el trabajo de campo del historiador todos los estudiantes coincidieron en que el modelo por competencias les brinda las herramientas para su formación profesional, aunque Juan considera que se deben aumentar las asignaturas del área de docencia, pese a que esta opción consta de varias asignaturas que en el PE 2010 se agregó Didáctica de la Historia.

Juan: *“Prácticamente veo que si nos da algunas herramientas pero como que hace falta algo mas ¿no? O mejor dicho los maestros, porque por ejemplo como nos han dicho los maestros en el campo de la docencia pues salimos como historiadores, conocemos de la historia pero cien por ciento preparados como los normalistas pues casi no, entonces considero que se deben meter materias que tengan que ver en específico más con la docencia para que se vea tanto el modelo de docente como de historiador porque si existen las materias de docencia pero como que no se conocen o no van de acuerdo a la formación docente”.*

José: *“Creo que sí, hasta cierta forma es especializarnos, es muy conveniente ya que a veces el hecho de que exista algo de lo mismo genera saturación en un campo de trabajo, lo vemos con los compañeros de Derecho, sin embargo, el Plan actual permite la especialización mientras uno está en la carrera, eso es bueno, como comentaba el único inconveniente, de las cuatro que ofertan nada más tres son accesibles como decía son: Docencia, investigación y biblioteconomía, historia del arte es muy difícil que la abran, creo porque no hay personal docente especializado en esa rama”.*

Fernando: *“Considero que sí, porque por ejemplo en docencia nos mandan al trabajo de campo a dar clases en alguna escuela, entonces desde ese momento adquirimos experiencia, para investigación también nos mandan a los archivos y comenzamos a fuegarnos ahí”.*

Everardo: *“En parte sí, pero también considero que en parte de lo que es investigación debería impartirse de manera general”.*

Nombre del alumno	Grado de estudios	Conocimiento del modelo en que estudia	Conocimiento del MEPC	Competencias en la Licenciatura de Historia	Competencia que eligió	Si el MEPC forma para el campo profesional
José	7º ciclo	Plan flexible	Especialidad de la carrera	Docencia, investigación. Biblioteconomía	Docencia e investigación	Cree que sí
Juan	8º ciclo	No lo conoce	Relacionado con la materia	Relacionadas con las materias	Docencia e investigación	Da algunas herramientas
Everardo	10º ciclo	Plan flexible	Nada	Docencia, investigación, archivo y algo relacionado con el arte	Docencia e investigación	En parte si
Valdemar	7º ciclo	Plan flexible	Muy poco, no se les da información	No sabe	Docencia e investigación	Si
Fernando	10º ciclo	Plan flexible	No sabe	No sabe	Docencia e investigación	Si

CONCLUSIONES

El modelo educativo por competencias surge como una alternativa ante los cambios sociales operados ante el arribo de la llamada sociedad post-industrial, más conocida como sociedad de la información

Estas transformaciones requieren de seres humanos con una mayor capacidad de adaptación al medio, reflejada en la autonomía requerida en el trabajo, en el marco de la educación, autonomía para aprender

Estos cambios han trastocado los procesos educativos en las últimas décadas.

La tendencia en el ámbito educativo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación; que el estudiante conozca el medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo.

Esta concepción del proceso educativo constituye la base para la formación por competencias como nuevo modelo educativo, que cada vez cobra más auge en los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la educación superior

Al definir el concepto de competencias, nos encontramos ante un concepto multifacético, difícil de definir; cuyos orígenes se encuentra en el mundo laboral pero ha tenido una rápida inserción al ámbito educativo.

En el plano conceptual, el hacer una revisión de los elementos que integran una competencia, permite ubicar a la escuela nueva, como la escuela de pensamiento didáctico que ya desde tiempos remotos hacía énfasis en el aprender haciendo y resolviendo problemas

En cuanto a la aplicación de las competencias en la educación superior, los cambios propician nuevas formas de vida, de producción y de trabajo; demandan que las (IES) se orienten a la formación de sujetos integralmente desarrollados. In, con habilidades para enfrentar los desafíos e de la globalización y para participar de forma creativa e innovadora en la solución de los problemas sociales y productivos

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ante las transformaciones del mundo actual así como y a las nuevas orientaciones en el modelo educativo adoptado por las IES en el siglo XXI, ha llevado a cabo un proceso de reconfiguración curricular con su inserción en el modelo por competencias y de la flexibilización curricular en todas las profesiones que se imparten en la UJAT en los PE 2003 Y 2010.

La licenciatura de historia se ha insertado en el modelo educativo por competencias con la restructuración de sus planes de estudio en 2003 y 2010 y la implementación de su programa educativo con cuatro opciones de competencias

A ocho años de la aplicación del primer plan por competencias, hay una disparidad en la concepción del modelo entre los profesores, o falta de información.

La mayoría de los estudiantes, carece de información, o lo identifican con el Plan Flexible.

Algunos ubican las opciones de competencia en la licenciatura en Historia, al optar por algunas de ellas, la mayoría eligió docencia e investigación.

Se requiere de una mayor difusión del modelo, así como de las opciones que oferta la licenciatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVILA ALDÁS, FRANCISCO R., (1991) *Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad*, México, Ed. Fontamara

DELORS J., (1998) *La educación encierra un tesoro*, México, ediciones el correo de la UNESCO.

DÍAZ BARRIGA ANGEL, (2006) “El Enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o un disfraz de cambio”, en *Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, NUM. 111, P. 7-36

González, A. H. (1979). *Taxonomía Curricular. Serie: Formación Pedagógica. Coahuila.*

GUTIÉRREZ, O., (2005) *Flexibilidad Curricular*. México, ANUIES

MARÍN, R., (2003). *El Modelo Educativo de la UACH: Elementos para su Construcción*. México: UACH/Dirección Académica.

Soto, R. (1993) *Propuesta para un modelo curricular flexible*. *Revista de educación superior* No: 103.

Parra, A. H, López L. J. et al (2005) *La caracterización del Modelo Educativo de la UACH*. Dirección Académica. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012, UJAT

Planes de Estudio de la Licenciatura en Historia 2003 y 2010

PERRENAUD, P., (1999) *Construir competencias en la escuela* Santiago, Ed Dolmen.

10. LA VIDA EN RED: IDENTIDADES ADOLESCENTES EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

GLADYS HERNÁNDEZ ROMERO

JESÚS NICOLÁS GRACIDA GALÁN

*La Red tiene un alarmante parecido
con una socavada por el viento,
un pozo de arenas movedizas,
y no promete ser un buen terreno
para la construcción de relaciones
sociales confiables
(Bauman. Z. ,2007)*

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre estudiantes por lo general, dan cuenta de categorías tales como su condición económica, niveles de rendimiento y trayectorias escolares (DUBET Y MARTUCELLI, 1998; FEIXA, 1999; REGUILLO, 2000; WELLS, GUERRERO, HERNÁNDEZ, GRIJALVA Y ÁVALOS, 2007). Pero aun son escasos los estudios empíricos en América Latina que se ocupen de las prácticas socio-culturales que desarrollan los estudiantes inmersos en una generación donde las TIC y en específico las redes sociales, funcionan como el eje central de su vida cotidiana (JUÁREZ, 2005; GUZMÁN, 2008; OVELAR, GÓMEZ Y ROMO, 2009; BALAGUER, 2010). Una gran parte de la literatura sobre de las prácticas de jóvenes cibernautas la componen los estudios realizados en España que proliferan desde

inicios de éste siglo (TAPSCOTT, 2001; CENDROS Y URDANETA, 2006; RUBIO, GIL., 2007; GARMENDIA Y GARITAONANDIA ,2007)

Uno de los estudios más relevantes tanto por su originalidad como por la pertinencia de los datos para esta investigación, es la reciente publicación de EDUARDO WEISS denominada “Los estudiantes como jóvenes, el proceso de subjetivización” publicado en la revista *Perfiles* en 2012. Aborda la situación que viven los jóvenes estudiantes de nivel superior y analiza la forma en que sociabilizan a través de la identificación de gustos, intereses y capacidades. Aporta una serie de elementos indispensables para conocer y/o reconocer las nuevas identidades asociadas a reglas, normas y valores entendidos y concluye la necesidad de reconocer las nuevas pautas sociales estrechamente ligadas al uso del tiempo.

Otros estudios referidos por WEISS (2012) y consultados para su análisis son los de FEIXA (1999) y REGUILLO, (2000) sobre culturas juveniles. Los autores analizan el papel de los jóvenes en tiempos de inmediatez social, jóvenes respondientes a situaciones emergentes que interiorizan nuevas reglas en contornos rígidos que niegan la necesidad del cambio.

Al respecto, DUBET Y MARTUCELLI (1998) analizan el comportamiento de los jóvenes en el ámbito escolar y afirman que la mayor parte de las experiencias que se viven, penden de tres tipos de lógicas de interacción a las que denominan: interacción de normas; desarrollo de subjetivización y acción instrumental. Los autores cifran su análisis en un cálculo de utilidad de la inversión de las tareas escolares. Estos resultados se tornan interesantes cuando demuestran la manera en que los jóvenes de nivel bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias. (WEISS, 2012:136).

BALAGUER en 2011 aporta a la discusión el concepto de *Zapping* como el elemento cultural de las últimas décadas que moldea el comportamiento de los jóvenes en todos sus esquemas culturales. [...] en la lógica de las nuevas generaciones, la única manera de manejarse exitosamente en la incertidumbre o el diluvio informacional es a través de deslizamiento, el escaneo...[*lo cual es denominado por el autor como la cultura del zapping*]. (p.7)

Otro estudio pionero en el ámbito de las conductas de los jóvenes cibernautas publicado en la revista *Icono 14* de la universidad del País

Vasco en España es el de OVELAR Y ROMO (2009). Los autores revisan el concepto de nativos digitales y lo refiere a la generación nacida a fines de la década de los setenta, cuya particularidad es haber crecido con lo virtual como parte esencial de su mundo. Discuten las principales aportaciones que se han realizado sobre el fenómeno de la también denominada “Net Generation” y sus implicaciones en las políticas educativas y práctica docentes.

Los estudios revisados tienen como común denominador, el reconocimiento en los jóvenes de procesos de subjetivación que emergen de la interacción con otros. Los resultados que se presentan demuestran que esa interacción se encuentra en la actualidad mediada por dispositivos altamente tecnologizados, como los teléfonos celulares y/o computadores de alto nivel y potencialidad electrónica.

La investigación que nos ocupa, se realizó en el Instituto Tabasco, uno de los principales colegios privados en el Sur-sureste de la República Mexicana. El estudio empírico, se basó en una muestra intencional o de conveniencia de 48 estudiantes de un total de 70, quienes al momento de administrar los cuestionarios, cursaban el tercer semestre de educación media básica.

El criterio para determinar la muestra se basó en la elección de estudiantes regulares, con edades promedio en el rango de 16 y 18 años sin importar el género y dando por entendido que todos provienen de familias de clase media alta cuyos padres son profesionistas o empresarios en pequeño y mediano comercio. Todos los participantes en el estudio son alumnos regulares con calificaciones por encima del promedio general de ocho. Los cuestionarios fueron llenados por los propios alumnos y las preguntas abiertas fueron producto de una entrevista a profundidad con los casos más significativos, los cuales sirvieron para dar sentido a las preguntas cerradas y construir los hechos de manera analítica.

Los instrumentos utilizados para la medición, fueron dos cuestionarios semiestructurados y aplicados en distintos momentos durante los meses de mayo a diciembre de 2011. El cuestionario de entrada consta de 25 preguntas de opción múltiple y sirvió para detectar a la población con las características que se requerían: estudiantes inscritos en el tercer semestre de bachillerato, usuarios frecuentes de la red. En un segundo momento se administró un cuestionario con 10 preguntas

semiestructuradas a estudiantes que respondieron afirmativamente al 70% de los reactivos de la encuesta de entrada. El estudio reporta aspectos relacionados con las siguientes categorías: Habilidades digitales de uso escolar; cambio en las dinámicas familiares y en pautas de ocio y consumo, que en conjunto han contribuido a la conformación de las llamadas nuevas identidades juveniles³⁴.

Cuadro 1. Categorías y unidades de análisis

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
Habilidades digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de buscadores • Navegación en Internet • Manipulación archivos de audio y video • Adjuntar archivos en correo electrónico • Llenado de formatos electrónicos • Uso de TIC como herramienta didáctica • Uso de procesador de palabras • Uso de power point • Consulta de bibliotecas digitales • Diseño de tablas • Diseño de hoja de cálculos
Interactividad y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de plataformas virtuales • Consulta y/o sube archivos en Youtube • Uso de foros virtuales • Diseño de wikis • Uso de skype • Adquisición de productos por internet • Diseño y consulta blog • Consulta de noticieros • Consulta Facebook y twiter • Chat • Experiencia en educación en línea • Lectura en material impreso

34 Nos referimos a identidades y no a identidad, sujetándonos a la connotación que le imprime BAUMAN (2007) como identidades que se construyen y deconstruyen con rapidez. “en la actividad llamada construcción de la identidad el propósito verdadero es el descarte [...] bajar las identidades, descartar las ya implementadas y adoptar otras nuevas, es el resultado directo de una vida sin tiempo, puntillista, en la que cada momento entraña oportunidades inexploradas que probablemente mueran sin ser reconocidas y sin dejar herederos si nadie las aprovecha. (p.155)

Fuente: Elaboración propia

Los datos arrojados por el cuestionario de salida sirvieron de base para la elaboración del escrito que se presenta. Para la sistematización de los mismos, se utilizó el programa SPSS que arrojó las tablas necesarias para su posterior teorización. Las preguntas abiertas fueron analizadas mediante el análisis de narrativas, identificando las categorías centrales y vinculándolas con los datos duros. Se trata por tanto de un estudio de corte cuantitativo auxiliado por herramientas cualitativas por lo que podría catalogarse como “mixto”. Presenta resultados de la frecuencia, destreza, propósitos y tipo de uso que los estudiantes de educación media hacen de las tecnologías de la información y comunicación y como éstas han mediado en la conformación de sus identidades.

Identidad e inmediatez y Nuevas Tecnologías en nativos digitales

El modelo global entre sus mecanismos más sugestivos trajo consigo las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación, (TICs) las cuales tienen la particularidad de que una vez incorporadas a la vida cotidiana del sujeto resultan imprescindibles y en algunos casos crean dependencia entre sus usuarios.

Una reciente publicación de ARTURO GARCÍA y LAURA HERNÁNDEZ (2012) en el diario la Jornada, registra que según datos de la AMPICI (Asociación Mexicana de Internet) el número de internautas de México llegó en 2011 a 40. 6 millones que representa un incremento de 14% con respecto a 2010, señala además que la mayoría de las conexiones entre 2010 y 2011 se realizan desde dispositivos móviles como teléfonos celulares, reproductores de música, consolas portátiles de videojuegos y tabletas).

Otro dato útil para los fines de éste estudio es el referido al uso de las redes sociales. La medición señala que nueve de cada 10 internautas mexicanos acceden a alguna red (Facebook, Twitter, Youtube, Google, Hi5 etcétera). Según el estudio de referencia, 29% de los usuarios comenzaron a navegar en la red, por “necesidad de información”; 28% para utilizar el correo electrónico y el 17% para usar videojuegos y

redes sociales. En el mismo artículo se señala que ocupamos la posición número 70 y somos de los últimos entre los miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

La población que nos ocupa, jóvenes menores de 19 años según el estudio, conforman el 40% de los internauta. (La Jornada, 18/04/2012)

Algunas de las características de las TICs, según señala Orlando Arratia (2006:21), son la interactividad, entendida como la capacidad de respuesta del usuario a través de una interfase que media entre él y la computadora, ya que uno de los cambios más importantes en la nueva sociedad de la información es la ruptura de las coordenadas espacio-temporales como único marco de actividad humana. Las redes informáticas eliminan la necesidad, que durante muchos años se tenía de coincidir en el espacio y tiempo para la participación en actividades.

En el mundo del joven, donde todo es nuevo, las computadoras no parecen, como en el caso de los adultos, sucesos extraordinarios. Las actitudes de los alumnos frente a las TIC son generalmente positivas cuando han tenido una experiencia gratificante; mientras las actitudes de los adultos parecen menos positivas tanto antes como después de la experiencia.

Al respecto GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ (1987) en su libro *Educación para el siglo XXI* señala: [...] *La informática en general, y el ordenador en particular, han nacido con las generaciones que en este momento están en las aulas del sistema escolar formal, han crecido a la misma velocidad que ellos y no supone una novedad.* (p.117)

Si partimos de que la información es la materia prima para la generación de conocimiento y el fenómeno Internet la pone a nuestro alcance en grandes cantidades y en un nuevo formato que es el digital, las capacidades que hay que desarrollar y las habilidades que se deben adquirir tendrán que estar relacionadas con los procesos de selección, búsqueda, evaluación, almacenamiento y tratamiento de dicha información.

Al respecto GEORGINA DÍAZ FERNÁNDEZ (2006:18) señala que el uso adecuado de las tecnologías informáticas puede facilitar la participación de forma productiva y responsable en cada momento de la actividad de aprendizaje y estimular el desarrollo de su independencia cognoscitiva y su creatividad, al tener que enfrentar por diferentes vías, la búsqueda

de la información necesaria que le permita conducir su propio aprendizaje en correspondencia con sus características individuales, sus limitaciones y potencialidades.

Esta visión optimista sin embargo, no siempre se desarrolla en un ámbito, donde los usuarios de las tecnologías de la información tienen otras prioridades no necesariamente relacionadas con el aprovechamiento de los dispositivos en la discriminación de información valiosa.

Con el advenimiento de las tecnologías en la vida cotidiana de los estudiantes, se incorporaron nuevos estilos de vida y formas distintas de percibir al mundo. La tecnología y la digitalización conforman en gran medida su vida social [...] *con ella han crecido y formado una nueva identidad, una nueva forma de relacionarse y comunicarse, han desarrollado nuevas habilidades, distintas a las de aquellos a quienes la tecnología alcanzó en etapas de madurez o desarrollo avanzadas* (GARCÍA, 2008: 25)

La rapidez de la conectividad en la red, el estilo de comunicación y las pautas de consumo fomentan un pensamiento dinámico y fragmentado, donde la noción de tiempo, sólo implica el aquí y ahora. Por ello las temáticas de interés que suelen ocupar a los jóvenes, están relacionadas con asuntos que competen su día a día. Conocer por ejemplo lo que están haciendo sus amigos en el preciso momento en que se conectan; monitorear la vida de sus artistas, grupos musicales y en mucho menor medida cuestiones de economía o política que afecten su entorno.

LIPOVETSKY y JUVIN (2011) resumen con claridad la relación tiempo-espacio en esta nueva realidad: *El espacio en cierto modo se ha encogido y el tiempo se ha acelerado, hemos entrado en la era del espacio-tiempo mundial, del cibertiempo global, lo cual no significa en ningún caso, digámoslo ya, la desaparición de las distancias culturales.* (19)

Los proyectos de vida a largo plazo han sido reemplazados por la satisfacción de la inmediatez o la “satisfacción al instante”. STEPHEN BERTMAN (1998) ha conceptualizado este estado como “cultura ahorista” y “cultura acelerada” “[...] *la vida ya sea individual o social, no es más que un encadenamiento de presentes, una colección de instantes vividos con variada intensidad*”. (MAFFESOLI, 2001: 53)

A propósito de la Inmediatez, CLAUDIO MARTYNIUK en su columna escrita para el semanario el Clarín en Buenos Aires, publica la entre-

vista de la socióloga SILVIA GUMERAN, quien en 2006 señala: *Los sueños de los jóvenes tienen que ver con el cortoplacismo. La palabra “siempre” para ellos es un siempre renovable, es un siempre distinto, que ya no significa que algo sea inmodificable o que proporcione seguridad. Antes nos movíamos en un universo con cosas que queríamos romper o transgredir para hacerlo más flexible, pero había límites y contención. Hoy, los jóvenes se encuentran con que no tienen límites ni parámetros.* (<http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2006/08/06/z-03815.htm>)

A su vez DAYRELL JUÁREZ (2007) comenta: *Podemos afirmar que la sociabilidad para los jóvenes responde a sus necesidades de comunicación, solidaridad, democracia, autonomía, intercambios afectivos, y principalmente, identidad [...].* Y con mayor precisión, BERNERO (2003) apunta: que tecnología implica hoy no solo la novedad de unos aparatos, sino nuevos modelos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.

Las pautas de conducta adquiridas por los jóvenes son resultado de su convivencia social, misma que se traduce en el intercambio permanente con instituciones, dispositivos, normas sociales y medios de comunicación. Es en este sentido que hacemos hincapié en el uso de la noción de juventudes, en plural, para resaltar la existente diversidad de modos de ser joven.

A diferencia de autores que han catalogado éstas nuevas formas de ser y de actuar como “modas” (LEWIS, 2006) o quienes han minimizado sus efectos declarando que se trata tan sólo de una manifestación de libertad de los jóvenes, un impulso del “yo interior” de las generaciones adolescentes o incluso creer que son solo un instrumento de autoafirmación y rebelión juvenil. Nos adherimos al señalamiento de BAUMAN (2007) quien en su libro “vida de consumo” expone que esta afición a las redes no puede ser explicada como un factor “propio de la edad” sino más bien se trata de una necesidad creciente del mundo líquido^{*35} de los consumidores. Una cita de ENRÍQUEZ (2006) en el texto de BAUMAN ilustra su propuesta: *[...] La cuota de intimidad de cada uno, la vida interior de todos- ahora es expuesto en la escena pública (sobre todo en la televisión, pero también en la*

35 Término acuñado por BAUMAN para referirse a la vida cotidiana en una sociedad moderna donde sus miembros cambian antes de las formas de actuar se consoliden en hábitos o rutinas (BAUMAN, 2006:9).

escena literaria), uno comprenderá que quienes procuran la invisibilidad están condenados al rechazo, a la exclusión condenados a ser sospechosos de algún crimen. La desnudez física, social y psíquica está a la orden del día”

Conocer por tanto la manera en que los jóvenes utilizan la tecnología se convierte en la herramienta principal para determinar su pertenencia a grupos sociales, forma de organizar su cotidianidad y con ello conocer algunos rasgos de su identidad.

Los datos que se analizan a continuación dan cuenta del uso que los jóvenes hacen de las nuevas tecnologías en relación con la escuela, el ocio y el consumo, tres factores que se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

La totalidad de quienes participaron en el estudio declara estar familiarizado con los equipos de cómputo y de igual forma acepta ser usuario frecuente de los videojuegos.

Sus hábitos están mediados por la convivencia con la tecnología; el 95% cuenta con equipo en su domicilio, el 98% de ellos realiza al menos tres tareas de manera simultánea: chatear con sus amigos (varios a la vez), ver series de televisión y realizar actividades relacionadas con tareas escolares. Lo que supone una transformación física y simbólica de la realidad tal y como la concebíamos hasta tiempos recientes, [...] *las relaciones sociales son diferentes y [existe una cada vez más acelerada] adaptación de las personas a las máquinas, sus tiempos, inmediatez, versatilidad, disposición de tareas etc. pero sobre todo los sistemas digitales contribuyen desde el comienzo de la modernidad a redefinir las nociones de lo público y lo privado* (RUBIO, A. (2012)

Tabla No. 1 Cuenta con equipo en casa

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	46	95
No	2	5
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Las formas de comunicación entre los jóvenes generan una serie de pautas, lógicas y códigos que es posible pensar que estamos frente a un metalenguaje conformado por símbolos y señales cargados de intencionalidad:

Algunos ejemplos que ilustran lo anterior son los señalados por los jóvenes en las entrevistas a profundidad.

“...utilizamos por lo general símbolos porque los mensajes solo permiten una cierta cantidad de caracteres de modo que tenemos que decir más con menos, para no gastar el crédito”. (Carmen, 17 años)

“...los mensajes largos por lo general los utilizan los adultos y solemos contestar con brevedad por que nos aburre leer tanto. Cuando tengo a mi mamá o a mi papá en línea mejor ni les contesto”. (Otto, 18 años)

“Ah, es mejor usar símbolos o códigos entre nosotros...si tu mamá te revisa el celular difícilmente entiende, así que estas fuera de peligro”. (Mora, 18 años)

“es mejor usar imágenes, en ocasiones solo tomas una foto y listo, con ello te explicas mucho más, es muy aburrido estar escribiendo y una discusión además te puede salir mucho muy cara”. (Arón, 18 años)

Escuela, estrategias y nuevas representaciones

Las nuevas generaciones experimentan vivencias que han moldeado los hábitos y costumbres que habían sido tradicionales, basta recordar que dos generaciones atrás *el tiempo de hacer la tarea* implicaba tanto para el padre como para el maestro y alumno, abandonar todo tipo de distractores para lograr la concentración necesaria.

El 80% manifiesta contar con una computadora propia o a su disposición con conexión a internet; esto coincide con el nivel socio-económico de los estudiantes encuestados que asisten a escuela privada. El 15% cuenta con una PC pero no tiene conexión a internet o se encuentra en vías de contratar el servicio; el 5% declara no tener PC pero acuden con frecuencia a los denominados café-internet en búsqueda del servicio. Es decir la totalidad de los estudiantes son usuarios de la red.

Tabla No. 2 Cuenta con computadora propia

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Pc con conexión a internet	38	80
Pc sin conexión a internet	8	15
No tiene Pc y acude a Cafés	2	5
Total	48	100

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 3 Copia y pega sus trabajos sin recibir amonestación o sugerencias

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	33	68
No	15	32
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

El 68% de los entrevistados admitió que la mayor parte de sus trabajos académicos que le implican realizar investigación o la preparación de diapositivas para exponer frente a la clase, es resultado de la difundida práctica del *copia y pega*, integrando párrafos íntegros, sin recibir amonestación o señalamiento alguno por parte de sus profesores.

El proceso de desaprendizaje es cada vez más extendido y su dinámica cada vez más veloz. Baste sólo un ejemplo: un alto porcentaje de los adolescentes contemporáneos, ya no escribe de acuerdo con los cánones aceptado para la gramática española, sino que lo hace de la misma manera en que lo hace en los chats de Internet: sin reglas sintácticas, mezclando jergonza con palabras comunes y efectuando un amasijo de

signos, números y sílabas sueltas entre caritas expresivas y groserías. El problema no es que dicho código cibernético *sui generis* exista y que los más jóvenes lo dominen. El problema es que lo usen de manera creciente como sustituto de su idioma natal. Una persona que ha entrado en una dinámica así, tenderá en el corto plazo a no encontrar sentido ni en la lectura tradicional ni en los contenidos narrativos.

Para los estudiantes de hoy “hacer la tarea” puede alargarse el tiempo necesario sin que ello les cause preocupación alguna, dado que la actividad es intercalada con otros quehaceres, por lo que el espacio de tareas recreación es el mismo, potencializado con los aparatos electrónicos necesarios para mantener una comunicación permanente. TAPSCOOT (2001:7) identifica el internet como un espacio donde los más jóvenes pueden aprender, experimentar y crecer y que por tanto necesitan libertad para desenvolverse en el mundo digital y no lo contrario.

El estudio empírico así lo confirma. El 89% de los entrevistados acepta realizar actividades simultáneas tales como chatear, ver videos, bajar películas, enviar mensajes por celular, comprar aplicaciones o artículos por internet ingresar a su blog o entrar a foros, sin que ello afecte su desempeño académico.

Tabla No. 4 Realiza actividades simultaneas ³⁶ sin afectar su desempeño

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	43	89
No	5	11
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

³⁶ (chatear, ver videos, bajar películas, revisar mensajes, comprar aplicaciones, entrar a blogs y a foros)

Las tareas escolares se han convertido para los jóvenes en un verdadero reto hacia el desarrollo de estrategias que le permitan el ahorro de tiempos y movimientos a la manera del viejo modelo Taylorista. Los jóvenes por tanto se han convertidos en verdaderos estrategas, que copian, pegan transforman, parafrasean, mutilan o descomponen lo hecho, con la finalidad de cumplir en el menor tiempo y con el mínimo esfuerzo.

A las tareas escolares le dedican un rango que va de 20 minutos hasta dos horas o todo el día.

Tabla No. 5 Tiempo dedicado a las tareas escolares

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
10 a 20 minutos	0	0
20 a 40 minutos	19	40
40 minutos a 1 hora	14	30
Más de una hora	5	10
Todo el día	10	20
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

En relación a la escuela, otro dato interesante es la opinión que tienen los estudiantes acerca de los espacios de formación educativa *on line* o virtual. Por lo general, solemos atribuir a los adolescentes la preferencia por espacios educativos *en línea*, sin embargo a la pregunta específica de su preferencia por recibir esta modalidad, el 96% manifestó su preferencia por mantener una relación presencial cara a cara con sus compañeros y profesores, aunque no niegan la importancia de mantener un soporte extracurricular en línea es decir, manifiestan una amplia preferencia por el aprendizaje mezclado (*b-learning*).

El 58% utilizan con frecuencia la plataforma de la institución para realizar sus actividades escolares.

La Internet facilita la conformación de una realidad social basada en la simulación, que es poderosamente significada y representada en un ambiente de riesgo e incertidumbre en cuanto a la información que se encuentra en ella. Cualquier persona con una computadora y un módem puede presentarse como un investigador o publicador electrónico, con la posibilidad de diseminar información a un público global.

Este poderoso medio de publicación se expande y explota con información. La interrogante que todo cibernauta se hace es: ¿Cómo evaluar la calidad y la veracidad de esa información? Simplemente porque un documento aparece en línea en Internet no significa que contiene información válida. (CENDROS: 2006:16), y es precisamente lo que los jóvenes respondieron cuando se les preguntó cuántas de las horas que pasan frente a la computadora, invierten en realizar sus tareas: el 15% emplea una hora, en contraste con el 13% que emplea de tres a cuatro horas diarias chateando, además de que el 89% de los encuestados se declara incapaz de discriminar información dudosa y localizar fuentes confiables.

Tabla No. 6 Preferencia por la educación en línea

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	4
No	46	96
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 7 Uso de plataforma escolar

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	28	58
No	20	42
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 8 Horas frente a la computadora para realizar tareas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Una a tres horas	7	15
Cuatro a seis horas	6	13
Más de seis horas	35	72
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 9 Sabe discriminar información confiable en la red

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	11
No	43	89
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Nuestros estudiantes han sufrido una transformación difícil de explicar pero sencilla de constatar. Los problemas que agobian a las generaciones mayores de 40 años no son punto de preocupación para ellos, de allí el concepto de inmediatez que hace referencia a lo imprevisto, precario, inmediato o pasajero que suele ser el interés de las nuevas generaciones hacia algo que les obstruye y/o molesta en su diario devenir. Por ello, los usos principales de la red se centran en actividades sincrónicas como foros y chats.

Ocio y Consumo

Para entender los tiempos que contextualizan las actitudes y representaciones de los jóvenes entre 16 y 18 años que conforman nuestra población es imprescindible abordar el tema del consumismo, fenómeno al que sucumbe la mayoría de la población urbana de nuestro país.

El término consumismo no es susceptible de ser definido categóricamente, dado que existe una multiplicidad de connotaciones acorde a disciplinas y contextos diversos. Podríamos más bien acercarnos a enunciados que nos permitan explicar y teorizar las apreciaciones compartidas por los participantes en este estudio.

El consumismo se suele relacionar con la intensidad de la apropiación, posesión y acumulación de objetos cuyo valor radica en el confort o la estima que, según se espera proporcionara a sus dueños. (BAUMAN, 2007)

En contraste con la generación anterior cuyas posesiones adquirirían valor en base a la perdurabilidad, resistencia e inmunidad de los objetos a través del tiempo; para las nuevas generaciones, los bienes son objetos prescindibles, que en la medida en que puedan ser reemplazados con rapidez por otros de mayor potencia o calidad son más atractivos para el consumidor. *“El reemplazo inmediato de los objetos pensados para la satisfacción, combina deseos insaciables con la urgencia de buscar siempre satisfacerlos con productos. Las necesidades nuevas necesitan productos nuevos. Los productos nuevos necesitan nuevos deseos y necesidades [...] una era marcada por el crecimiento exponencial de la industria de eliminación de desechos...”* (SLATER, 1997).

La vida de los sujetos en tiempos del consumismo, genera nuevos patrones de comportamiento y del uso del tiempo libre entre los que se cuentan: hacer compras personales, comer fuera, realizar actividades en línea, ver la televisión y ver películas. [...] *se bombardea a consumidores de ambos sexos, de todas las edades y extracciones, con recomendaciones acerca de la importancia de equiparse con éste o aquel producto comercial si es que pretenden obtener y conservar la posición social que desean, cumplir con sus obligaciones sociales y proteger su autoestima y que a la vez se le reconozca por hacerlo* (BAUMAN, 2007, 81)

En este sentido, los estudiantes encuestados, confirman que la distribución de su tiempo es repartido entre la televisión y el internet, en ello invierten un promedio de 9 horas diarias. El 89% de los estudiantes encuestados mantienen una conexión casi permanente con internet, utilizan aplicaciones y software de uso sincrónico tales como las redes sociales, los chat, mensajes de textos y otros menos conocidos como el tango.

En las narrativas los jóvenes aluden a la necesidad de estar al día en cuanto a los nuevos modelos de teléfonos celulares, aplicaciones, Software, Ipad, Ipod y novedades en línea para su compra en sitios que venden todo tipo de objetos y hasta alimentos.

... Mi teléfono es un viejo Iphone, ya han salido como dos modelos posteriores, pero estoy esperando el Iphone 5, que tiene mayor capacidad y una cámara de más resolución. (Lucy, 18 años)

...La lap que uso es la misma desde que entré a la prepa, pero lo que hago es actualizarla y me auxilio con un disco duro externo, porque en realidad no me importa mucho, ya que lo que más uso es mi cel que lo tiene todo.

... La verdad los teléfonos y las lap, están cambiando muy rápido, se abaratan los modelos viejos pero apenas compras, en dos o tres meses ya sale el nuevo y el tuyo se abarata como el 70% del precio.

Las redes sociales representan el espacio más importante para la interacción de los jóvenes en tiempo real. En las entrevistas son señaladas como de primordial importancia en la organización de su vida diaria.

Algunas particularidades de las redes como el Facebook o el Twitter es la posibilidad de manejarlas acorde al estado de ánimo de los usuarios por lo que la posibilidad de desconectarse o abandonarla no representa problema alguno. Lo lazos sociales que se desarrollan en el espacio de las redes son por lo general superfluos

El 90% declara que alimenta al menos una vez al día su cuenta de Facebook o Twitter; el 80% baja o sube música al menos una vez a la semana. El 62% de los alumnos encuestados, consulta Youtube una vez a la semana y sube videos de su propia creación. La misma cantidad anterior descarga o sube fotos a su sitio. Un 12% tiene su propio blog (señala que es una práctica en desuso a partir de la creación de las redes sociales).

El tiempo libre, es difícil de dilucidar dado que utilizan los mismos dispositivos electrónicos para realizar una u otra actividad por lo que se entremezcla el placer y el trabajo. De tal modo que a la pregunta acerca de las actividades que realizan en su tiempo libre el 95% de los participantes en el estudio señaló que consulta su Facebook o Twitter con la finalidad de hacer planes con amigos y una cantidad similar 95% se comunican mediante foros.

A decir de BAUMAN (2007) *Los adolescentes equipados con confesionarios electrónicos portátiles no son otra cosa que aprendices entrenados en las artes de una sociedad confesional –una sociedad que se desataca por haber borrado los límites que otrora separaban lo privado de lo público, por haber convertido en virtudes y obligaciones públicas el hecho de exponer abiertamente o privado, y por haber eliminado de la comunicación pública todo lo que se niegue a ser reducido a una confidencia privada y a aquellos que se rehúsan a confesarse. [...] (p.14).*

El estudio realizado muestra además lo que es ampliamente conocido y documentado en nuestro país (GUTIÉRREZ, 2005; VALENTI, 2002) que los ciudadanos presentan graves deficiencias en sus capacidades de lectura, lo cual se convierte en una limitación para enfrentar la cada vez más creciente información que ofrece la red.

En 2001, la OCDE y la UNESCO como resultado del diagnóstico elaborado para nuestro país, reportaron que México ocupaba el penúltimo lugar mundial en hábitos de lectura, con un promedio de 2.8 libros por habitante. (OCDE, 2001)

Entre las razones que se señalan con mayor frecuencia para no dedicar su tiempo a la lectura, el 83% de los participantes en el estudio, señaló el aburrimiento, lo cual tiene estrecha relación con la rapidez extrema de nuestros modernos “tiempos líquidos” (BAUMAN 2006). En la misma tesitura THOMAS HYLLAND, afirma que las consecuencias de la rapidez externa son sobrecogedoras: [...] *tanto el pasado como el futuro, se ven amenazadas por la tiranía del momento [...] Incluso el “aquí y ahora” está amenazado, ya que el momento próximo llega tan rápido que se hace difícil vivir en el presente*” (HYLLAND, citado por BAUMAN, 2007)

En lugar de competencias lectora, los estudiantes han desarrollado habilidades para la interpretación de imágenes visuales, la información de consulta fácil y la atención simultánea.

No es causal lo que algunos autores definan a la generación Net como atrevida, impetuosa, desafiante, independiente, segura de sí misma, adaptable, con autoestima alta, y orientación global (TAPSCOTT, 1997; SARTORI, 2009) pero que desconfía de la postergación de objetivos (quiere todo rápido y sin mucho esfuerzo), con menores habilidades para la comunicación verbal y unas relaciones amistosas más laxas (BAUMAN, 2005; SENNETT, 2000),

Atención especial merece el tema de las modas, asidero principal de la sociedad de consumo. Esta cultura hedonista, ha logrado su penetración en los jóvenes en base a la alimentación constante de sueños de felicidad que se consiguen mediante la obtención de marcas y logotipos que a fuerza de ser anunciados en la tele y en las redes penetran como el reto principal en las nuevas generaciones. El consumidor lo que desea es un producto que le distinga y le conceda notoriedad. “los jóvenes conocen más marcas que nombre relacionados con la historia, la literatura o la religión [...] los jóvenes construyen su identidad a partir de anuncios basados en mensajes que subyugan al espectador. (LIPOVETSKY y HERVÉ, 2011)

Cuando se les cuestionó sobre la clase de ropa que normalmente usan, o que les gustaría usar aunque el 23% declaró que eso le es indiferente, el otro 77% mencionó marcas prestigiosas. Es necesario resaltar la importancia que para ellos tiene el hecho de usar determinada marca de ropa, en las entrevistas realizadas destacaban apreciaciones como

la necesidad de mostrar status; imitar al resto; lo que se ve en los comerciales y vestir bien como sinónimo de éxito.

CENDROS (2006: 135) al respecto apunta que por otro lado y bajo un enfoque mercadotécnico, la urgencia al consumo es una característica sintomática de la condición postmodernista. De allí se refuerza el concepto del mercadeo directo como una estrategia de las grandes organizaciones, en lucha con pequeños grupos organizados, para mercadear productos frente a una sociedad postmoderna ávida de productos y compulsiva en términos del consumo particularmente ubicados en la Internet.

A la pregunta sobre las nuevas necesidades y los objetos que más eligen como obsequios en cumpleaños o navidades el 100% señaló artículos relacionados con dispositivos tales como conexión a internet o celulares con conexión inalámbrica. La gama de posibilidades que en otras generaciones se diversificaba hoy se reduce al teléfono, tableta o equipo de cómputo de moda.

El 70% de ellos, prefiere comprar en línea, solicitar comida rápida y consultar las carteleras cinematográficas en línea. El 98% saben llenar formatos electrónicos para trámites diversos. El 89% utiliza el skype como su principal medio de comunicación y las razones para su uso son, que se trata de un servicio gratuito donde puede mantenerse conectados y realizar sus tareas en colaboración con sus amigos

Relaciones familiares a partir del uso de Internet en los adolescentes del Instituto Tabasco

La familia tradicionalmente considerada como la célula más importante de la sociedad ha sufrido modificaciones a través de los últimos tiempos y es que como señala MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ GARCÍA (2009:15) lo que haga una familia concreta puede que no tenga efecto en el resto de la sociedad, lo que refleje un número importante de familias detrás de su comportamiento puede llegar a crear cambios institucionales.

Aun cuando definir el concepto de familia implica cada vez mayores niveles de complejidad, es lugar común sostener que la familia es la célula básica de la sociedad. De hecho e México sigue siendo la

institución más importante para la sociedad y a pesar de la crisis que hoy le sobreviene es la que más ha perdurado entre nosotros, la más antigua y con mayor vigencia.

Las familias en su estructura han experimentado una transición del modelo de familia extensa al modelo nuclear. Por lo general hoy las familias se componen de la pareja y dos o tres hijos o familias con esquemas diversificados, como parejas que provienen de otros matrimonios con hijos; madres solteras, padres de un mismo sexo o familias donde conviven los hijos de otros matrimonios con los hijos de la pareja. HERTFELDER Y MARTÍNEZ (2011) señala que la familia formada por un hombre y una mujer que constituye una unión estable que acoge a los hijos se considera hoy sólo uno de los tanto posibles modelos de familia basados en una mera relación de afectividad [...] ambigüedad que permite todas las posibles modalidades de unión o relación heterosexual y homosexual. En todo caso, atrás quedó el esquema de familias extendidas donde convivían en ocasiones miembros hasta en tercer grado de parentesco.

Si comparamos la familia de hoy con la de nuestros antepasados, es posible constatar que los cambios no solo se han dado en términos de composición o estructura. Han variado sus funciones sociales, dado paso a otras nuevas.

Algunas de estas funciones son abordadas por HERTFELDER Y MARTÍNEZ (2011) : [...] *La familia es el principal marco de referencia de una persona, siendo el ámbito natural donde se trasmite, cuida y valora la vida de cada ser humano... La familia es el mejor recurso que tiene la persona para sentirse aceptada y valorada, fuera del ámbito familiar la persona suele sentirse superficial y susceptible de rechazo.*

Otra función de la familia es su utilidad como antídoto contra el individualismo y la soledad crónica que experimentan los jóvenes en nuestros días. Autores colocados en su vieja visión la vinculan la idea de un hogar con un estado de confort.[...] *en una familia nunca se está solo; se comparte un vínculo especial, una relación que no se va a terminar. La seguridad y confianza que uno siente formando parte de un todo no es comparable a ningún otro núcleo social* (HERTFELDER Y MARTÍNEZ, 2011: 123).

Una de las funciones más valiosas imputables a las familias es que han sido capaces de proporcionar a cada miembro la posibilidad de ser quien se desea ser. La familia enseña a tolerar, compartir, negociar, esperar y obedecer. En términos de ecología humana, la familia es el hábitat natural para el desarrollo de la persona.

Las dinámicas actuales sin embargo, han relegado a la familia como una institución prescindible y con posibilidades de reemplazo. Tanto las ocupaciones de los padres, como la estrecha relación con los espacios de ocio, recreación y educación altamente soportada por las TIC, remiten a un terreno libre de convivencia familiar, que ha terminado fragmentando a sus miembros hasta una inversión mínima de comunicación y convivencia.

Los lazos fortalecidos entre sus miembros se vuelven endebletes debido a la poca o ninguna relación entre ellos. Al respecto, Bauman (2007) conjetura que lo que estimulaba a los miembros de una familia a sentarse alrededor de la mesa y la convertía en un instrumento de interacción y afirmación de la familia como grupo vincular duradero, eran que se encontraban los alimentos recién preparados en casa y listos para su consumo: *Sólo en la mesa familiar uno podía encontrar comida lista para consumir; la reunión alrededor de la mesa común para cenar, era el último estadio (distributivo) de un extenso proceso de producción que empezaba en la cocina familiar o incluso más allá en la huerta o el taller de la familia [...] o que reunía a los comensales en grupo era la cooperación, efectiva o potencial, en la tarea de producción precedente, y compartir el consumo de lo producido* (p.109).

Lo anterior cobra importancia cuando los jóvenes nos comparten que es cada vez menor el tiempo que conviven en familia, menos aún con abuelos o primos. En su lugar pasan gran parte del día entre las paredes de su cuarto, donde realizan la mayor parte de sus actividades incluyendo la comida, pues por lo general se alimentan de comida “rápida” y sus únicas compañías suelen ser dispositivos como celulares y computadoras, que les permiten mantenerse comunicados, incluso con sus padres que se conectan desde sus trabajos para darles recomendaciones e indicaciones.

A pregunta específica sobre la cantidad de tiempo que los jóvenes pasan en sus hogares navegando por internet, el 46% respondieron que

son cibernautas desde hace entre 5 y 7 años y que pasan todo el tiempo en permanente conexión por internet.

A este dato además se agrega lo que en entrevistas a profundidad precisaron en el sentido de que para sentirse a gusto, la conexión se realiza desde la privacidad y/o soledad de sus recamaras.

La falta de compañía de los padres o figuras que habían funcionado como reemplazo en la ausencia de éstos (abuelos o tíos), ha sido desdeñada en pro de la privacidad que requieren para conectarse con propios y extraños a través de la Red.

Mi cuarto es el espacio más importante de la casa, no me gusta que se meta nadie que no esté autorizado. (Otto)

En mi cuarto tomo mis alimentos, escucho música, bailo, chateo, hago mi tarea, recibo a mis amigos, trato de que este agradable para mí, no importa que para mi mamá esté desordenado. (Larissa)

La verdad si está un poco tirado, pero es mi cuarto y yo sé como lo tengo. (Arón)

La generación Net experimenta *la compañía o el sentirse acompañado* de una forma *sui generis*. Se conectan con el otro en la soledad de sus espacios privados que son a la vez públicos dado que observan y son observados. La paradoja por tanto es que los jóvenes se encuentran conectados a las computadoras, pero desconectados de todo contacto físico con “el otro”.

Con la finalidad de conocer las formas de convivencia familiar y las nuevas necesidades y/o dependencia a los objetos que impactan las tecnologías de la información y la comunicación se les pidió a los participantes en el estudio, información acerca de la manera en que distribuyen su tiempo en actividades que señalaron previamente como parte de su cotidianidad, las respuestas hablan por sí mismas y se concentran en las siguientes tablas:

Tabla No. 11 Dedicar tiempo para tomar alimentos en familia

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	29	60
No	19	40
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 12 Dedicar tiempo para conversar con sus padres

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	33
No	32	67
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 13 Dedicar tiempo para relacionarse con sus hermanos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	21	44
No	27	56
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 14 Dedicar tiempo para relacionarse con los abuelos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	8
No	44	92
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 15 Dedicar tiempo para ir al super

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	40	83
No	8	17
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 16 Dedicar tiempo para comprar ropa de marca

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	37	77
No	11	23
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 17 Dedicar tiempo para hablar por celular

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	45	94
No	3	6
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 18 Dedicar tiempo para enviar mensaje SMS

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	46	96
No	2	4
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 19 Dedicar tiempo para hacer la tarea escolar

Respuesta	Si		No	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1 hora	15	31	33	69
2 horas	26	54	22	46
3 a 4 horas	6	13	42	87
20 minutos	1	2	47	98
Total	48	100	48	100

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 20 Dedicar tiempo para hacer ejercicios

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	38	79
No	10	21
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 21 Dedicar tiempo para leer

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	7	15
No	41	85
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 22 Dedicar tiempo para conectarse a internet desde su habitación

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	44	92
No	4	8
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia

Los datos del cuadro anterior muestran evidencias de que los adolescentes van perdiendo cada vez más la comunicación con los adultos de su familia, el 40% de la mitad de los encuestados aceptan no tomar sus alimentos acompañados de su familia. Solo el 33% dedica tiempo a conversar con sus padres.

El 92% se conecta desde sus habitaciones en lo que se ha denominado el fenómeno *bedroom culture* o cultura del dormitorio, (LORENTE, BERNETE Y BECERRIL 2005; GARMENDIA Y GARITAONANDIA, 2007). Situación que además le brinda a los adolescentes independencia y control de tiempos y contenidos que se consultan en la red.

El 92% de los jóvenes entrevistados, admite que la mayor parte del tiempo en casa se desenvuelve entre las cuatro paredes de su cuarto, con su portátil conectado a internet desde donde desarrollan la totalidad de sus actividades de vigilia: jugar, estudiar, conversar, comprar, ligar, ver cine, leer, y todo aquello que en otras generaciones implicaba necesariamente la movilización física y mental del individuo hacía nuevos escenarios.

Cuando a los 48 estudiantes participantes en este estudio, se les preguntó cómo es la relación con sus padres, sólo 16 (33 %) respondieron que excelente, 29 (61%) la consideraron simplemente “bien”, y un solo caso que representa al (2%) contestó que regular. Para el 4%, esta relación es indiferente. En general los jóvenes comentaron que es poco el tiempo que pasan en familia porque ambos padres trabajan. (Esto podría tener relación con la calificación de excelente que les otorgan a padres proveedores que los llenan de objetos materiales pero los dejan solos en sus cuartos).

Esta situación por cierto lejos de ser sexista se refiere a lo irrelevante que ha sido para el estado la institucionalización de servicios, antes a cargo de la mujer. Desde su perspectiva, CATALINA WAINERMAN (2005:166) señala que en los hogares de la generación anterior, los varones no contribuían nada o casi nada de las actividades cotidianas. Eran tareas “no masculinas”, lo que significa que fueron ejecutadas en su totalidad por mujeres ya que, muchas de ellas estaban a cargo de los hijos. La expansión de la educación entre las mujeres y la equiparación con los varones en esa materia ha tenido un efecto importante sobre el incremento de la oferta laboral femenina, por tanto debería acompañarse de estrategias efectivas que faciliten a las familias en su conjunto el desarrollo de actividades domésticas.

Cuando a los participantes de este estudio, se les cuestionó sobre la calidad de la relación con sus abuelos, 4 (8%) de ellos sugirieron que era regular, esto quiere decir que cuando los ven (no muy frecuentemente), muchos de ellos profundizaron explicando que no hay fricciones porque no hay intimididad. 21 jóvenes que representan al 44% de la población encuestada señalaron que su relación era excelente, Habría que preguntarnos que se entiende por excelente ya que esto puede significar el alejamiento total de sus abuelos.

En cuanto a la relación que sostienen con sus hermanos 44% opina que es excelente, 42% de ellos la consideran una relación indiferente y el hablando del 4%, mencionan que no mantienen relaciones cordiales con sus hermanos.

Lo cierto es que estamos frente a nuevas formas de relación familiar en los que el tiempo privado y público se mezcla de tal manera que en algunas de las respuestas los estudiantes escribían que no conviven con sus hermanos o parientes cara a cara pero se mantienen comunicados mediante el chat o las facilidades de la videoconferencia que ofrece el Skipe.

CONCLUSIONES

Hoy día los jóvenes menores de 19 años conforman más del 40% del total de cibernautas en el país razón por la cual, los estudios dirigidos a la comprensión del comportamiento, actitud y usos que le destinan a la Red, se convierten en líneas de investigación indispensables para la toma de decisiones a todos los niveles.

Los datos arrojados en el estudio, confirman que los jóvenes estudiantes de bachiller población objeto de estudio, han incorporado el internet a la mayor parte de sus actividades cotidianas modificando con ello conductas, actitudes y valores frente a la familia y la escuela, instituciones que habían sido consideradas socialmente como símbolos de tradición e identidad.

La identidad entendida como el sentimiento de pertinencia e identificación con intereses y motivaciones a nivel individual y colectivo ha venido diversificándose y en su lugar aparecen nuevas formas de colaboración, transferencia e identificación con diferentes grupos, sujetos y circunstancias. Lo que nos obliga a pensar en la conformación de nuevas identidades mediadas por coyunturas respondientes a la inmediatez que los sujetos viven día a día.

Los hábitos de la gran mayoría de los jóvenes están mediados por la convivencia con la tecnología. Algunos rasgos atribuidos a quienes participan en este estudio son: la totalidad de los entrevistados posee habilidades digitales y cuenta con equipo de cómputo propio; las activi-

dades relacionadas con tareas escolares son realizadas en forma simultánea con acciones como chatear con amigos (varios a la vez), seguir las series de televisión, escuchar música y atender juegos competitivos en línea. Lo que se traduce en una nueva manera de observar la realidad y por tanto en la constitución de nuevos paradigmas de explicación de su existencia social.

La comunicación interactiva, ocupa la mayor parte de su tiempo familiar y escolar y los conduce a actitudes de “aislamiento” en el espacio físico, situación conocida entre los especialistas como el fenómeno del “Bedroom” (actividades que se realizan desde los dormitorios).

El grupo de estudio por sus edades pertenece a la generación de “nativos digitales” y en sus respuestas demuestran un alto y eficiente manejo de las TICs y sus dispositivos. Entre los de uso más frecuente señalan en primer término el dispositivo telefónico móvil (celulares) que en gran medida han venido desplazando a las computadoras.

La mayoría de ellos cuenta con el servicio de internet y los pocos que aún no están conectados, utilizan alternativas como los denominados café-internet o los equipos en casa de familiares que cuentan con el servicio. En ningún caso se señala la intervención de los padres de familia en la regulación del uso del internet y los servicios que otorga.

Las pautas familiares han sido modificadas en parte por los tiempos disponibles de los miembros de las familia y en parte por la intromisión de nuevas pautas culturales como la “vida en los dormitorios” lugar que los adolescentes identifican como *su* espacio desde el cual realizan prácticamente todas las actividades cotidianas de cualquier sujeto (dormir, comer, socializar, estudiar y todas las actividades relacionadas con el ocio).

En cuanto a su situación escolar, el uso de la red ha modificado pautas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por dispositivos electrónicos, estrategias y capacidad del manejo de la información a su disposición.

Se destaca el tiempo destinado a las tareas escolares, el cual se convierte en una actividad más de la diversidad que los jóvenes atienden de manera simultánea. Según sus apreciaciones, las tareas escolares representan un reto en el diseño de estrategias para dedicarle el menor tiempo posible, para lo cual acuden a la infinidad de opciones que la red

les brinda, mismas que se traducen en el acto de copiar y pegar sin que se haga demasiado notorio. (Copian, pegan trasforman, parafrasean, mutilan o descomponen).

Entre los jóvenes entrevistados, existe además una fuerte tendencia a utilizar la información que brinda la red sin ningún rigor, en el contexto escolar los jóvenes aceptan recabar información sin preocuparse del origen de las fuentes consultadas.

La mensajería instantánea como Messenger, Youtube y Skipe son las aplicaciones más utilizadas por los adolescentes, en segundo término se utiliza el correo electrónico por razones de tiempo y rapidez.

Las redes sociales se han convertido en el vehículo principal para comunicarse con el mundo y a diferencia de quienes descalifican éstas preferencias y las ligan con el desinterés y la indiferencia, los jóvenes han logrado hacer de ésta herramienta la prolongación de su hábitat. Mediante las redes comunican y reciben información sobre las cuestiones más triviales hasta los sucesos económicos, políticos y sociales que les permiten mantener una opinión informada. Ejemplo de ello son los recientes sucesos ocurridos en la Universidad Iberoamericana campus Santa Fe, institución de carácter privada donde estudiantes informados a través de las Redes sociales interpellaron al candidato presidencial del Partido Revolucionario Institucional que contendría en las elecciones de julio de 2012. Logrando el descontrol de todo el sistema político electoral en el país, quienes han tenido que replantear la manera en que realizan sus campañas.

En cuanto a las actividades relacionada con el ocio, es notorio que no existe una frontera entre el trabajo y la diversión, ya que el uso de dispositivos diversos en forma simultánea convierte el ocio en parte de las obligaciones y viceversa. El consumismo es uno de los principales fantasmas que merodean en el uso de tiempo libre y atraviesa cada una de las actividades a los que los jóvenes dedican gran parte de su tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARRATIA, O. (2006) *Jovenes.com: internet en los barrios de Cochabamba*. Fundación PIEB. Bolivia.
- BALAGUER. *Zapping, Navegación, Nomadismo y cultura digital* consultado el 11 de enero de 2012 disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/monotematicon73/11-M73Balaguer.pdf>
- BARBERO, MARTÍN (2003) en GUZMÁN, A. (2008) “Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje”, *Revista Apertura*, vol. 8 núm. 8. Universidad de Guadalajara México. Consultado el 13 de marzo de 2012 disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?jCve=68811215002>
- BAUMMAN, ZYGMUNT (2005) *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Madrid, FCE
- _____ (2006) *Vida líquida*, Paidós: Madrid.
- _____ (2007) *Vida de consumo*, CFE: Madrid.
- CENDROS GUASH, JESÚS Y URDANETA BRACHO, EUGENIO ENRIQUE. (2006). “Internet icono del postmodernismo”. *Frónesis*, agosto. Vol. 13 no. 2. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad de Zulia. Venezuela.
- CASTELLS, MANUEL. (2003). “El poder de la identidad”. *El País*. 18 de febrero. Madrid.
- DÍAZ F. (2006) *Concepción teórico-metodológica para el uso de la computadora en el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora*. Tesis presentada en opción al Grado Académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISEJV, Ciudad de la Habana.
- DUBET, F. Y D. MARTUCELLI (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, editorial Losada. Citado por Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivización. *Revista Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135. IISUE-UNAM.
- ENRIQUEZ, E. (2004) “L’idéal type de l’individu hepermoderne: l’individu pervers?”. Citado por Bauman (2007).

FEIXA, C. (1999), “De jóvenes, bandas y tribus”, editorial Ariel. Citado por Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivización. *Revista Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135. IISUE-UNAM.

HYLLAND, THOMAS. “Tyranny of the momento: fast and slow time in the informatio age”, citado por Bauman (2007)

REGUILLO, R. (2000), “Emergencia de culturas juveniles, Estrategias de desencanto”, Bogotá, Grupo Editorial Norma. Citado por WEISS, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivización. *Revista Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135. IISUE-UNAM.

GARMENDIA Y GARITAONANDIA (2007) “EUkids online. Un proyecto para la seguridad de niños y jóvenes en internet”, Barcelona, Ponencia congreso FES en RUBIO, G. (2007) Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social Facultad de CC de la comunicación (URJC) consultado el 17 de enero de 2012 disponible en: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=290289448>

GIMÉNEZ MONTIEL, GILBERTO. (2000). “Identidades en globalización”. En *Espiral* vol. VII No. 19 septiembre-diciembre 2000. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. México.

GUTIÉRREZ. ARIEL (2005) *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México*. Universidad de Murcia: España.

GUILLEN PUENTE, MANUEL ANTONIO (s/a). *La adolescencia en la era post-moderna*. UVM Tlalpan. México.

GUZMÁN, A. (2008) “Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje”, *Revista Apertura*, vol. 8 núm. 8. Universidad de Guadalajara México. Recuperado el 13 de marzo de 2012 disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68811215002>

STEPHEN BERTMAN (1998). *Hyperculture. The Human cost of speed*, Westport y Londres, Praeger. En Bauman (2007)

MAFFESOLI (2001). *El instante eterno: El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Barcelona. Paidós. París, La Table Ronde

INEGI (2005). *Estadística sobre el uso de las computadoras en los hogares mexicanos*. México.

JUÁREZ DAYRELL, (2007) “Juventud, grupos culturales y sociabilidad”. En *Jóvenes, revista de estudios sobre la juventud*. Enero-junio, núm. 22. México.

La Jornada (2012) Diario Nacional. “Crece 100% en cinco años la cifra de internautas en el país”. Viernes 18 de mayo de 2012, pagina 21. México. D.F

LIPOVETSKY. GILLES Y HERVÉ JUVIN (2011) *El occidente globalizado, un debate sobre la cultura planetaria*. Anagrama: Madrid.

LORENTE, S.; BERNETE, F.; BECERRIL, D. (2004) “Jóvenes, relaciones familiares y Tecnologías de la Información y Comunicación”. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, INJUVE citado por Rubio, G. (2007) *Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social* Facultad de CC de la comunicación (URJC) consultado el 11 de enero de 2012 disponible en <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=290289448>

MARTYNIUK , CLAUDIO (2006) *Entrevista de la socióloga Silvia Gumeran* Semanario el Clarín, Buenos Aires

MORIN, EDGAR. (2005). “Mes Démons”. Kairós, Barcelona.

RODRÍGUEZ GARCÍA, MARÍA JESÚS. (2009). “Familia, políticas públicas y bienestar”. Miño y Dávila. Argentina.

RUBIO, G. (2007) “Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social”. Facultad de CC de la comunicación (URJC) consultado el 11 de enero de 2012 disponible en: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=290289448>

OCDE (2001) “La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Madrid: *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.

OVELAR, R., GÓMEZ, B., ROMO, J (2009) “Nativos digitales y aprendizaje, una aproximación a la evolución de este concepto”. Consultado el 25 de febrero de 2012 disponible en <http://www.icono14.net/monografico/nativos-digitales-y-aprendizaje>

SARTORI, G (2009) “Adolescentes y jóvenes en Red”. Madrid INJUVE. Citado por Rubio, A. (2010) “Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social”, consultado el 28 de febrero de 2012 disponible en <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=290289448> Patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social

SÁNCHEZ DÍAZ DE RIVERA, MARÍA EUGENIA. (2006). “Identidad, globalización y pobreza/exclusión”, en Cuadernos del CEAPE-P. Universidad Iberoamericana. México.

SENNETT R (2000). “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo e el nuevo capitalismo”, Barcelona, Anagrama. Citado por RUBIO, A. (2007) Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social, consultado el 28 de febrero de 2012 disponible en <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=290289448>

TAPSCOTT, D. (1997) (2001) en OVELAR, R. BENITO, M., ROMO, J. (2009) Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. Revista Icono 14 (en línea) consultado en 27 de febrero de 2012 disponible en www.icono14.net

_____ (1998) “Creciendo en un entorno digital”, Madrid, Mc Graw-Hill citado por RUBIO, A. (2007) Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social, consultado el 28 de febrero de 2012 disponible en <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=290289448> Patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social

VALENTI, LÓPEZ. P. (2002) “La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo marco institucional” en: *Revista iberoamericana de Ciencia*.

Tecnología e Innovación de la OEI. Consultado el 11 de agosto de 2011 Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revistactsy/numero2/valenti.htm>

VÁZQUEZ GÓMEZ, GONZALO. (1986). *Educación para el siglo XXI*. Fundesco. Madrid.

WAINERMAN, CATALINA. (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias, ¿una revolución estancada?* Lumiere. Argentina.

WEISS, E. (2012) “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivización”. *Revista Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135. IISUE-UNAM.

WEISS, E., GUERRA, I., GUERRERO, E., HERNÁNDEZ, J., GRIJALVA, O., & ÁVALOS, J (2008) *Young peoples and high school in México: subjectivisation, other and reflexivity. Ethnography and education.*

ANEXO

Tabla 23. Fines del uso de la red y dispositivos electrónicos

ACTIVIDAD	Si	No
Experiencia en educación en línea	30%	70%
Uso plataforma virtual	100%	--
Diseño wikis con fines escolares	20%	80%
Diseño de wikis con fines de ocio	30%	70%
Uso de foro virtual con fines escolares	89%	11%
Uso de foro virtual con fines de ocio	100%	--
Uso de Word	100%	--
Consulta en buscadores	89%	6%
Diseño en Power Point	89%	4%
Significado de URL	63%	37%
Uso de Skype	89%	60%
Consulta en biblioteca Digital	50%	50%
Navegar en internet	12%	88
Cuenta con equipo propio	15%	85%
Uso de archivos digitales	32%	68%
Sabe diseñar tablas	20%	90%
Sabe diseñar hojas de cálculo	10%	90%
Sabe utilizar archivos de audio	95%	5%
Sabe adjuntar archivos en correo electrónico	100%	--
Sabe llenar formatos electrónicos	98%	2%
Realizar tareas "copia y pega"	100%	--

LA VIDA EN RED: IDENTIDADES ADOLESCENTES
EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

ACTIVIDAD	Si	No
Consultar facebook o twiter	95%	5%
Chatea con amigos y familiares temas no escolares	89%	11%
Chatea con amigos y familiares temas escolares	50%	50%
Ingresa a Youtube	89%	11%
Envía mensajes por celular	100%	--
Adquiere productos por internet	70%	30%
Tiene su propio blog	62%	38%
Consulta los blog	70%	30%
Consulta los noticieros	20%	80%
Utiliza las TIC como herramienta didáctica	100%	--
Lee en material impreso	70%	30%
Consulta noticieros en formato digital	30%	70%

11. ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPLORANDO LA AGENCIA FEMENINA

BLANCA E. ARCIGA ZAVALA

LEONEL GARCÍA LEÓN

LETICIA DEL C. ROMERO RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

El concepto de agencia de entrada hace alusión la extensión en la que los actores —sujetos— son capaces de perseguir sus propios objetivos en lugar de responder a los estímulos y constricciones dentro de lo institucional, estructural histórico de los contextos en donde nacen y se desenvuelven (CHAJEWSKI, 2010). Esta descripción de agencia nos remite a pensar que es un concepto controvertible o polémico ya que apunta a la intersección entre lo individual y lo social-cultural.

La razón de tal controversia se debe a que varias disciplinas abordan la temática de la agencia de los sujetos, a partir de diversas posturas teóricas. La disciplina que inicio la apertura sobre dicha temática fue la filosofía, misma que en las tradiciones occidentales ha tenido una tendencia hacia el racionalismo kantiano. La agencia se ha apuntado a establecer como los actores deben actuar, más que lo que típicamente hacen. En este sentido, el concepto de agencia se tornó en un concepto

ético más que descriptivo ya que obedecía a modelos de acción a seguir. Posteriormente con la disciplina de la economía, ésta le añadió a lo que la filosofía postulaba, la cuestión de la ganancia. Es decir la búsqueda de ganancia individual lleva a maximizar el beneficio social (CHAJEWSKI, 2010).

Sin embargo los que introdujeron una apertura mayor sobre el concepto de la agencia fueron los sociólogos —que incluye a todos los grandes teóricos clásicos como MARX, WEBER y DURKHEIM. De entrada introdujo la cuestión de la historia, al establecer que hay variaciones históricas a la propensidad de actuar. Con esto, se instituyó la importancia de la reexaminación empírica de la acción actual en lugar de la deseada. Así los sociólogos propusieron dos elementos opuestos pero constitutivos de la agencia. Por un lado las cuestiones de la intencionalidad, el libre albedrío, y la autonomía de los sujetos para actuar, y por otro las normas, lo tradicional y lo socialmente guiado (CHAJEWSKI, 2010; JACKSON, 2002).

Así al examinar al interior de los debates feministas y sus orígenes —movimiento de la primera ola, de tendencia anarquista (GUZMÁN 2010). Sobre la condición y lucha de las mujeres por su igualdad y emancipación, se presenta un planteamiento interesante a nuestro ver que postula la necesidad de que la mujer construya y configure una individualidad. Individualidad que permitirá hablar de su agencia, bajo la concientización del impacto y las repercusiones del patriarcado y/o los diferentes tipos de patriarcado (PAULEO 203).

Lo anterior nos permite suponer que si la mujer ha adquirido el acceso al trabajo asalariado, y que la actualidad es posible por su incremento de escolaridad, lo cual está ligado a la educación superior. Esto se revertiría en una búsqueda por una identidad profesional para ejercerla y ocupar puestos con mejores salarios. Por lo tanto si las mujeres no son capaces de vencer todo el peso de la ideología tradicional en su interior. Lo que se sigue presentándose es un obstáculo de orden ontológico-profesional que ubica a las mujeres en un lugar de entendimiento-estancamiento en su capacidad de actuar, es decir su agencia se ve intervenida por factores que implican conocimiento y acción de su proceso de formación profesional. Aquí lo que vislumbra es la vinculación entre agencia e ideología y el significado del poder.

Por lo tanto, tomando como punto de referencia los factores arriba señalados es que consideramos pertinente hablar de la agencia femenina de las estudiantes de educación superior en los siguientes términos.

- Tratar de establecer los factores de acción por parte de la estudiantes con referencia a si mismas y a su entorno escolar académico, vinculado esto a su futura profesión.
- Tomar como referencia las opciones y respuestas femeninas en diferencia a los estudiantes masculinos. Ya que partimos del principio que los estudios de género no pueden verse en términos aislados, en el sentido que hablar solo de las mujeres, sino de las mujeres en función de hablar de su relación con referencia a las respuesta masculinas. (PAULEO 2002)

Es así, que hacer referencias a la agencia dentro del contexto educativo para muchos autores es un tema crítico (RUFFO 2010) puesto que está atravesado o vinculado tanto el desarrollo educativo como sus políticas, que se encuentran impregnadas por; diferentes medios y fines, de que es la educación o educar —es decir cuál es el perfil profesional pertinente para una sociedad determinada— y por lo tanto quienes y como son los estudiantes.

Por lo tanto hablar de identidad y agencia en los sujetos educativos implica como dice RUFFO (2010:4) factores o procesos que están imbricados por relaciones que no solo implican las interacciones individuales a un nivel micro sino imaginarios culturales mucho más amplios que involucran contextos como la familia las instituciones escolares y hasta los barrios y espacios físicos. Es así que a continuación presentamos algunos de los primeros resultados en donde se expone la agencia educativa de los estudiantes de la educación superior haciendo énfasis en las mujeres.

FACTORES METODOLÓGICOS

Se aplicó un cuestionario de 21 preguntas a un total de 320 estudiantes de diferentes instituciones de educación superior en el estado. La

estructura y contenido de las preguntas fue determinado a partir de los resultados de estudio previo sobre los académicos en la educación superior. Las preguntas fueron mixtas esto es, de opción múltiple y de escala de intensidad (tipo escala Guttman) (MURILLO, 2010). Se hizo una prueba piloto de 50 cuestionarios para afinar el cuestionario final. Los datos que se presenta a continuación en su mayoría están manejados en términos de frecuencias, ya que partimos que presentar los datos en esta manera, posibilita ver los datos más directamente en términos de la cantidad de respuesta respondidas o no.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En el primer cuadro los datos que se presentan son los más generales que perfilan a los estudiantes son respecto al género, edad y estado civil.

Cuadro 1
Datos generales de los estudiantes

Género	Edad	Estado Civil
Femenino --- 46.4%	18-25 años 84 %	Solteros ----- 72.3 %
Masculino --- 48.9%		Casados ----- 14 %
Ambos----- 4.7%		

Quizá dos de los elementos que resalten en los primeros datos del cuadro sean es un porcentaje aún incipiente de sujetos que no se definen con un sólo género sino con ambos, y el segundo factor es que la mayor parte de los estudiantes aun no adquieren responsabilidades de vida de pareja o familia, lo cual hace suponer una relación aun como dependientes de la familia.

En cuanto a cómo las mujeres accedieron a la institución y el significado e importancia para la elección de la profesión, tenemos a las siguientes cuadros:

Cuadro 2

¿Razón y/o medios por los que entraste a tu actual institución?

Respuesta/Género	Femenino	Masculino
Pase el examen, fui aceptada y me quede	104	126
Hubo “arreglos” para que pudiera quedar en la escuela	7	5
Hay pase automático del bachillerato a la universidad	7	4
No sé, mis padres fueron los que arreglaron todo	19	12
Total	137	147

Cuadro 3

Razón por la que se eligió la carrera

Pregunta Importancia	Tener un mejor futuro económico para la elección de la carrera		Hacer algo que me gustara para ganarme la vida		Presiones de la familia para la elección de la carrera	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Muy importante	<u>37</u>	57	<u>41</u>	50	<u>21</u>	18
Importante	<u>21</u>	26	<u>14</u>	23	13	13
Regular	<u>15</u>	9	12	14	12	13
Poco importante	9	12	9	8	5	6
Sin importancia	3	8	5	12	<u>23</u>	29
TOTAL	85	112	81	107	74	79

Cuadro 4

¿Cómo te sientes con respecto a la carrera que estas cursando

Pregunta/Género	Femenino	Masculino
Me gusta estoy contento pues es lo que esperaba	78	82
No cumple las expectativas que tenia de ella pero pues ni modo ya no quiero empezar de nuevo	11	14
Estoy a desagrado y solo espero que se me presente alguna otra oportunidad para cambiar de carrera	7	5
Me da igual estar en esta carrera que en alguna otra porque mis padres me presionan a estudiar	12	15
No me gustaba al principio pero ya estoy más contenta (o) y quiero terminar	33	30

En el cuadro 2 lo que se puede percibir es la mayoría de los estudiantes tanto mujeres como hombres entraron sus instituciones de educación vía el pase del examen de admisión. Sin embargo se puede percibir en la elección de las otras opciones que hay una tendencia de las mujeres de no tomar acción en su proceso de entrar a la universidad, sino dejarlo a ser ejercido por sus padres o familiares. Con esto puede inferir que las mujeres aceptan y expresan una cierta pasividad con respecto al proceso de admisión.

En cuanto a la expresión de las mujeres para elegir la carrera que estudian, dentro las opciones que más participación, resaltan tres en los cuadros 3 y en el cuadro 4. Lo que se perfila por un lado es que las mujeres aun no muestran el mismo interés por lo económico y que la profesión sea el medio para adquirirlo, con la misma intensidad que lo hacen los hombres. Así mismo se puede vislumbrar que inician la profesión sin tener un gusto muy definido por la futura profesión, pero que posteriormente se les desarrolla, en comparación con los varones. Esto último muestra cuestiones referentes a la forma en que las mujeres manejan su motivación o en su caso cómo la expresan, al estar en desajusto pero aguantarse o no querer iniciar de nuevo algo.

Lo anterior se puede ver conectado con la cuestión de la acción colectiva e individual y la justificación que se hace de la misma. Ver cuadros 5 y 6.

Cuadro 5

Si cree que se puede hacer algo para mejorar los servicios que brinda la institución en donde estudia, sería...

Respuesta/Género	Femenino	Masculino
Organizándome colectivamente con otros compañeros para hacer demandas colectivas hacia las autoridades	46	40
Vigilando las conductas de los otros y reportándolas a las autoridades	15	18
Vigilándome yo mismo para mejorar mis malos hábitos y conductas	14	16
Hacer campañas colectivas entre estudiantes sin autoridades	16	17
Promover campañas colectivas en coordinación con las autoridades	22	18

Cuadro 6

No se puede hacer nada para que mejoren los servicios que brinda la institución en donde estudia porque...

Respuestas/Género	Femenino	Masculino
Ya todo está determinado y no hay nada que yo pueda hacer	25	33
Es muy difícil y no quiero luchar, por lo que dejo todo igual	7	8
Creo que a mis padres no les parecería que yo hiciera algo y no quiero problemas con ellos	13	14

Respuestas/Género	Femenino	Masculino
Pienso que habría represalias por parte de las autoridades si hago algo, y no quiero problemas	21	24
De repente si peleo y me quejo por la ineficiencia pero es muy ocasionalmente y me canso	13	7

Aunque la diferencia no es muy tajante, las mujeres tienen más tendencia a trabajar colectivamente y con las autoridades escolares, que los varones, en este sentido lo que puede haber de fondo, es su forma particular de percibir al otro, cuestión se implicaría la manifestación de la individualidad y la configuración de los imaginarios sociales. El segundo factor presente es, que las mujeres si creen en que hay algo que se puede hacer para mejora de los servicios institucionales, y presentan meno miedo a las represarías pero su impulso para actuar es intermitente o sea hay cuestiones de sostenimiento de la acción inmediata.

En cuanto a los alumnos y su percepción con referencia a los maestros manifiestan lo siguiente:

Cuadro 7

¿Cómo te sientes en términos generales con respecto a los maestros que te enseñan?

Respuesta/Género	Femenino	Masculino
La mayoría son buenos maestros y manejan sus contenidos	67	74
La mayoría son malos maestros pues no saben los contenidos	8	11
La mayoría son malos maestros porque no saben enseñar	9	9
Hay tanto maestros buenos como malos es cuestión de suerte	36	30
Creo que los maestros no son muy importantes, porque si yo estudio por mi cuenta logro aprender	16	26

Aunque ambos géneros están mayoritariamente conformes con sus maestros, las mujeres tienden a ser menos críticas de los mismos y piensan más en el factor del azar, “suerte”. Lo que es más evidente es la demanda de las mujeres por direccionalidad más que autonomía, en relación a la respuesta de los varones. Cuestión que puede estar vinculada a la forma de relacionarse con el poder y la autoridad del otro.

Como último cuadro presentamos el 7, y las manifestaciones de los alumnos que reportaron haber tenido conflicto con sus maestros y el cómo resolvieron dicho conflicto. De forma muy similar tanto las mujeres como los hombres manifiestan que el conflicto no está resuelto, esto es hay una cierta incapacidad de acción por parte de ambos, pero las mujeres recurren más a la familia para su resolución. La última cuestión es que una forma de actuar es ceder y aguantar ambos la marcan como opción con poco diferencia aunque ligeramente las mujeres la tienen más establecida.

Cuadro 7

Si has tenido conflicto con tus maestro, ¿cómo lo has resuelto?

Respuestas/Género	Femenino	Masculino
Realmente no está resuelto sigue ahí pero estoy lidiando como puedo	14	15
Mis padres tuvieron que intervenir para que se solucionara	7	5
Acudí con las autoridades de la escuela, ellos intervinieron y se arreglo	6	6
Tuve que enfrentarme con él (ella) en forma verbal o física y ya me dejo de molestar	2	2
Aún hay problemas pero solo estoy esperando salir de la carrera para ya no tener que aguantar	4	5
Tuve que ceder a sus presiones y solo así me dejo tranquila (o)	4	3

CONCLUSIÓN

De estos primeros datos mostrados —debemos que señalar que hay más datos pero por cuestiones de espacio se hizo un recorte de los mismos—, la posible reflexión de las respuestas femeninas con referencia a los *a priori* teóricos, es; Si bien las mujeres están buscando y accediendo a la educación superior no está del todo claro que la mayoría de ellas lo hagan por cuestiones bien demarcadas sobre su individualidad y por lo tanto búsqueda de dinero, prestigio etc. La familia sigue jugando un papel importante en sus elecciones y acciones. Lo cual nos permite inferir que el proceso de individualización es un proceso más dilatado o retardado en su proceso de vida.

Por lo que al enlazar las respuestas que reflejan individualidad con las respuestas vinculadas con sus acciones en referencia o los otros que son; maestros, autoridades, etc. Lo que se puede vislumbrar es la peculiar interpretación que hacen las mujeres entre el otro y el poder, y que conectado con lo académico pasa por la elección y construcción de la profesión. Esto es al parecer las estudiantes femeninas construyen su profesión y el gusto por la misma pasando por su vínculo con el otro (padres, maestros, escuela,) más marcadamente que los varones.

Esto es, las estudiantes femeninas a pesar de que están en su proceso de individualización profesional, esto es buscar una profesión que ejercerán individualmente, hay intrínsecamente la presencia del otro. La pregunta que es posible que surja es: ¿acaso la cuestión del patriarcado configura también un imaginario colectivo femenino sobre las acciones y las miradas con referencia a el otro? Y que esto anterior podría encajonarse, como “pasividad” dependencia y falta de autonomía y necesidad de direccionalidad. Remitiendo esto a una cuestión otológica y psicológica.

Con lo anterior se hace importante señalar, lo esencial de hacer más estudios sobre las estudiantes universitarias, pero también la importancia de los cursos y programas de género que permitan a las estudiantes la reflexión sobre su proceso de construcción-separación y/o individualidad con referencia a su vinculación con el otro y la construcción de su profesión. Y que aunque éste otro sea prioritariamente lo masculino, también incluye a lo femenino mismo. Cuestión que ya

ha sido trabajo por la línea feministas de tendencia psicoanalítica al hablar que las niñas pasan por un proceso de separación de la madre diferente a la de los varones.

En este sentido lo que se puede vislumbrar es que la agencia femenina no pasa por una catalogación de pasividad o falta de acción sino de sentido y significado, de la acción misma al estar vinculado a la parte fenoménica de la aparición y relación con el otro. Por lo que estamos de acuerdo con las aseveraciones de DOVE (2008: 243) cuando nos dice que el concepto o la categoría de agencia es parte de un lenguaje de objetivación, esto es hablar de agencia es objetivar (sin ser objetivo). Agencia no es algo que está simplemente allá afuera en el mundo, es algo que está socialmente construido. Por lo tanto es un concepto cargado de significado y normativo es algo más que una acción simple. En este sentido tendríamos que reconocer que el concepto de agencia está vinculado con el concepto del poder vía el otro y la forma en que las mujeres los construyen o significan, cuestión que queda por explorar y profundizar en las estudiantes de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKERS, SANDRA, *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. 2000, Madrid, Narcea.
- BELTRÁN E., MAQUIEIRA, V., ÁLVAREZ S., SÁNCHEZ C., (2001) *Feminismos. Debates Teóricos Contemporáneos*. Edit. Alianza Madrid.
- CHAJEWSKI, LESZIK, (2004) *Agency Theory in Economic Sociology*. Documento electrónico: *Chajewski Papper EconSociology Conference*, 8-10 Sep. 2004 Reth doc. Consultado en diciembre 2010
- DE GARAY SÁNCHEZ A., (2009) *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*, Edit. Eón UAM-Azcapotzalco México.
- DE DIOS VALLEJO DELIA, (2002) *Sociología de Género*, Edit. AVJ, UNAM México.
- DOVE MICHAEL., *et.al.*, (2008) "The concept of human Agency in Contemporary Conservation and Development", en *Against de Grain: the Vayda*

Tradition in human ecology and Ecological Antropology, Lanhan N.Y., Altamira Press (pdf) pp.225-253

GUZMÁN CÁCERES MARISELA, (2010) *¿Qué es la teoría de Género*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

JACKSON STEVI, SCOTT SUE, (2002) *Gender. A sociological reader*, Edit. Routled London.

KROLOKKE CHARLOTTE, SCOTT S. ANNE, (2006) *Gender Comunication Theories & Analysis (From silence to Performance)*, Edit. Sage U.S.A.

LAGARDE M., (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Edit. Horas Y Horas, Madrid.

LAMAS MARTA, (2003) *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, Edit. PUEG-UNAM México.

_____, (2007) *Complejidad y claridad en torno al concepto de género*. Pdf. Documento electrónico consultado en Diciembre del 2010.

MURILLO JAVIER F., (2010) *Cuestionarios y escalas de actitudes*, Universidad Autónoma de Madrid, Documento electrónico consultado en marzo del 2010 en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf.

PAULEO ALICIA H., (2000) *Filosofía, Género y Pensamiento Critico*. Edit Universidad de Valladolid, España

RUFFO, CARLO, (2010) "Educational Enquity in Poor Urban Context Exploring Issues of Place/Sapace and Young People's Identy and Agency", *Britihs Journal of Edicational Studies*, Vol. 59, No.1, pp.1-19.

SHANNON, ELIZABETH, (1997) *The influence of feminisminis on public policy*, Tesis Doctoral, Universidad de Tasmania.

12. CIVILIDAD Y EDUCACIÓN SOCIAL: MARCOS REFERENCIALES DE UNA AGENDA EDUCATIVA PENDIENTE

ARTURO BALLESTEROS LEINER

INTRODUCCIÓN

El trabajo lo he estructurado en tres ejes de reflexión: 1) la civilidad ciudadana como referente necesario para lograr la participación social en un marco de ética ciudadana, 2) la educación social y ciudadana como elementos clave de una nueva institucionalidad, y 3) la transferencia de poder de decisión a las comunidades en las escuelas en el contexto de una ética profesional de los docentes.

El tema de la civilidad se posiciona hoy con fuerza en los principales debates en sociedades que experimentan una transición democrática o bien están en proceso de consolidación. La participación ciudadana ampliada y no circunscrita a los momentos electorales, es condición para fortalecer a una República democrática. Sin embargo, la ciudadanización de la política y de la vida civil, requiere de una clara concepción de civilidad que intentamos desarrollar en el texto a partir de los supuestos teóricos de PHILIPPE PETTIT (1999).

Por otra parte, hoy enfrentamos cambios sociales que van desde los retos que nos impone un país en transición democrática hasta aquellos que han marcado las nuevas reglas del juego en un ambiente globalizado y caracterizado por el imperio del conocimiento. En este contexto la *educación para la ciudadanía* se vuelve clave no solo para

entender mejor el mundo en que vivimos sino para insertarnos en él con oportunidad y conseguir una mejora de la vida colectiva.

Finalmente, la actual situación en la educación reclama la necesidad de impulsar una nueva generación de reformas, que permitan realizar la transición hacia un cambio de valores y comportamientos en el lugar clave del sistema educativo: el salón de clases y la escuela. Por lo que, pensamos que ese cambio de valores y comportamientos tiene que ver con la educación de los ciudadanos y con la solidez ética de los docentes como profesionales de la educación. Esto último, habría que reconocerlo, no es una meta fácil de alcanzar pues la escuela es una organización conservadora por excelencia. Sin embargo, si se reconoce que los docentes son profesionales como otros y se trabaja en ello, la ética y valores inherentes a su actividad son garantía *per se*. Por lo que, si se dota de algún grado de autonomía a la escuela, dejaremos en buenas manos la educación de nuestros futuros ciudadanos en un marco de civilidad ampliamente difundida.

LA CIVILIDAD CIUDADANA

El civilismo es un tema central en la constitución de cualquier república democrática (Pettit, 1999). Este concepto se distingue respecto del término tradicional “cívico” entendido como ciertas maneras o costumbres por parte de la ciudadanía. En contraste el “civicismo” acentúa el carácter de ideología referida al papel que cumplen o deberían cumplir la ciudadanía y sus disposiciones políticas en nuestras democracias contemporáneas (PETTIT, 2008).

Las leyes republicanas deben estar encauzadas o integradas a una red de normas cívicas, esto es, sostenidas por hábitos de virtud cívica y buena ciudadanía (civilidad). “La república requiere de una base de civilidad generalizada, no puede nutrirse sólo de las leyes (...) *En mala situación se halla un país sólo gobernado por leyes, porque ocurren mil cosas no contempladas por las leyes*”. (1999:318)

El tema de la civilidad se posiciona hoy con fuerza en los principales debates en sociedades que experimentan una transición democrática o bien están en proceso de consolidación. La participación ciudadana am-

pliada y no circunscrita a los momentos electorales, es condición para fortalecer a una República democrática. Sin embargo, la ciudadanización de la política y de la vida civil, requiere de una clara concepción de civilidad, veamos algunos supuestos importantes de esta idea:

- 1) La gente entiende como legítima una determinada pauta jurídica republicana, y la observa de un modo más o menos incuestionado, precisamente cuando esa pauta está sostenida por normas cívicas republicanas: precisamente cuando esa pauta no prescriba nada en contra de esas normas, sino que su hechura y su aplicación sean consistentes con ella.
- 2) Otra razón para confirmar que es necesaria una civilidad ampliamente difundida, es la de que colabora en que las leyes atienden a los variantes intereses de la gente y a los procesos de clarificación de las interpretaciones de esos intereses. Asimismo, tiene que ver con la necesidad de disponer de leyes que satisfagan las restricciones ligadas a la disputabilidad democrática.
- 3) Una tercera razón para requerir tal civilidad como basamento de la institucionalización de la república, tiene que ver no solo con la observancia y la obediencia, ni con la articulación de nuevas causas jurídicas, sino también por la formulación de sanciones, jurídicas o casi jurídicas. (1999: 325)

Una vez dicho esto, conviene señalar que el Estado tiene que asegurar que las leyes en cuestión estén establecidas en la percepción común como intervenciones legítimas en la vida civil. Para que el Estado establezca la notoria legitimidad de sus leyes, es preciso cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) De índole ideológica, es que el Estado debería ser capaz de presentar la libertad ciudadana como no-dominación, no sólo en su calidad de bien imperativo, sino también en su calidad de bien, a cuya promoción se encaminan sus leyes. Los ciudadanos deben reconocer su libertad como un bien legítimo y no impuesto por las leyes.

- 2) De índole institucional, es que el Estado debería presentarse a sí mismo como un foro en que la democracia disputatoria es una realidad tangible y estable, no sujeta a dominación por parte de quienes ejercen el poder: Tanto las cosas perseguidas por las autoridades, como los modos de perseguirlas, deben resultar ejemplares.

El objetivo primordial de un Estado democrático, por lo tanto, tiene que ser el de presentarse a sí mismo como un régimen legal que disfruta de legitimación civil y que pide obediencia a quienes tienen conciencia cívica (1999: 328). Nos preguntamos ¿Hay algo más que pueda hacer el Estado para alentar y promover el tipo de civilidad del que depende su propio éxito? ¿Cuáles son los pasos previos que debe dar para asegurar que el sistema educativo fomentará la civilidad requerida como algo admirable?

El Estado ha de proceder con cautela y tratar de legislar y de regular de manera tal, que deje abierto un margen en el que las normas surgidas de la acción ciudadana (“la mano intangible”³⁷) puedan venir en apoyo de las pautas de civilidad. El Estado tiene que evitar caer en la trampa de centrarse solo en “los desviados”, tratando a todos los que están en las áreas de control como si fuesen villanos. Véase el caso de los docentes, “...piénsese, por ejemplo, en los efectos que puede tener en los maestros el que se vean requeridos a registrar y a dar cuenta de cada hora de su vida laboral, el que estén sometidos a la constante presión de tener que rendir satisfactoriamente en relación con indicadores abstractos, el que se les arrebatase buena parte de la —si no toda— discrecionalidad en los frentes curricular, disciplinario, o en otros, y el que tengan que vivir bajo la sospecha general de que son perezosos a

37 “La mano invisible implica a la gente en la recompensa y en el castigo no-intencionales de los demás por hacer determinadas cosas.” (292) PETTIT da el típico ejemplo del comprador que deja de comprar intencionalmente al vendedor que aumenta los precios en mayor medida que los demás, pero es no-intencional de su parte que esto castigue al vendedor y eso le empuje a resignarse al precio competitivo. En este caso se ha hablado de mano invisible y en un segundo establece la diferencia con mano intangible, a fin de poner de relieve el dócil y constante tipo de presión ejercido por el deseo de consideración y respeto. Estas “sólo pueden darse plenamente cuando es de presumir que la civilidad cristaliza sobre bases espontáneas, no en el deseo estratégico de algún otro fin; ni siquiera en el deseo mismo de consideración y respeto.” (1999: 328).

menos que muestren su productividad. Allí donde los maestros estén normalmente orgullosos de su esfuerzo y de sus logros, y disfruten de las recompensas procedentes del estatus así adquirido, tanto en la escuela como en la comunidad, la introducción de un régimen de controles correosos no hará en toda verosimilitud sino disminuir las esperanzas o la importancia de aquellas recompensas y decrementar la civilidad espontánea”. (1999: 332).

El Estado, tiene que tratar, al contrario, de crear un ambiente de regulación en el que la civilidad pueda florecer. Cualesquiera que sean los modos de control que acabe adoptando, el Estado debería dar seguridades de que los criterios de rendimiento esperados en los diferentes ámbitos están claros para todos los afectados; de que se espera también que los agentes satisfagan voluntariamente esos criterios, no simplemente a la fuerza; y de que hay visibilidad suficiente para que las partes relevantes puedan ver por sí propias quién satisface esos criterios y quién no. (1999: 332)

Pero también, la imagen de la civilidad como internalización, representa la fidelidad a las normas cívicas como un ejercicio en la derrota del yo, ya se trate de normas internalizadas por la sociedad entera, ya de las normas de los distintos subgrupos. Asimismo, la civilidad es un asunto de identificación, no menos que de internalización, pues cuando yo interiorizo normas cívicas, puede describirse, al propio tiempo, como alguien que se identifica con el grupo de referencia de esas normas (1999:334). Pero esto resulta complicado si no se reconoce una virtud en la vida pública: *la confianza*. Las gentes no sólo se comprometen fiablemente con las normas republicanas y democráticas de conducta, con la civilidad, sino que regularmente confían unas en otras para poner en obra esos compromisos. (1999: 339)

Se busca confiar en los funcionarios, en los políticos, en los policías, en los burócratas, en los profesionales, en los maestros, aun incluso si tal confianza no viene sostenida por un mecanismo de control para esos servidores públicos. Un Estado democrático, así, se debería asociar, no meramente con una urdimbre de civilidad ampliamente difundida, sino también con un mundo en el que ser libre va de la mano de la experiencia y la reputación. Pero hay que hacer acotaciones a este buen deseo de la búsqueda de confianza. El precio de la libertad es para la

tradición republicana la vigilancia perenne. La civilidad, está estrechamente ligada a la virtud de la vigilancia: a la virtud de mantener la alerta, especialmente en el trato con las autoridades investidas de poder, respecto de la posibilidad de que se generen actos de corrupción o partidismo político, ajenos al bien común.

El énfasis en la vigilancia procede de una creencia en la necesidad de someter a las autoridades a controles y restricciones muy exigentes: de la creencia de que ésta puede ser la única manera de guardarse de la voluntad arbitraria y de lidiar con la corruptibilidad. Pero ese énfasis es cabalmente consistente con el disfrute y desarrollo paralelos de una actitud de confiada seguridad en las autoridades. (1999: 342)

De esta forma podemos decir que, el régimen de confianza y seguridad mutuas al que aspiran los ciudadanos al buscar una pauta de civilidad ampliamente difundida es una urdimbre que, desde este punto de vista, maximiza las expectativas de libertad como no dominación. El proyecto de un Estado democrático y republicano culmina del modo más natural en la concepción de una sociedad en la que la civilidad y la confianza están ampliamente difundidas.

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y CIUDADANA COMO ELEMENTOS CLAVE DE UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD BASADA EN UNA URDIMBRE DE CIVILIDAD AMPLIAMENTE DIFUNDIDA

Hoy enfrentamos cambios sociales que van desde los retos que nos impone un país en transición democrática hasta aquellos que han marcado las nuevas reglas del juego en un ambiente globalizado y caracterizado por el imperio del conocimiento. En este contexto la *educación para la ciudadanía* se vuelve clave no solo para entender mejor el mundo en que vivimos sino para insertarnos en él con oportunidad y conseguir una mejora de la vida colectiva.

En los países en transición democrática como el nuestro, la educación para la ciudadanía se convierte en un poderoso instrumento de transformación social. La educación ciudadana se basa en estrategias que ayudan a los grupos más desfavorecidos de la sociedad a desarrollar las capacidades necesarias para conseguir sus metas de forma sa-

tisfactoria. Es importante que las personas estén informadas sobre sus derechos, pero además han de tomar conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que explican por qué esos derechos no se materializan. Deben desarrollar estrategias que les permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas, sino como sujetos activos y con capacidad para solucionar sus propios problemas y exigir a las instancias institucionales una efectiva rendición de cuentas.

La educación como práctica social transformadora está comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Por eso se requiere que la práctica educativa supere el marco escolar y se tengan en cuenta espacios educativos no formales y otros ámbitos como los medios de comunicación, que juegan un papel muy relevante en la transmisión de valores y conocimientos, no siempre positivos. (CIP, 2003)

Sin duda, la participación ciudadana y la responsabilidad social son objetivos esenciales para garantizar y consolidar la democracia, son mejor dicho: los valores estratégicos de la democracia. Tienen una función educativa, ya que permiten a los ciudadanos ganar experiencia democrática y desarrollar un sentimiento de comunidad. Los ciudadanos deben ser conscientes de sus responsabilidades, estar informados y ser capaces de participar en la toma de decisiones y en el debate público. La democracia es inconcebible si no concurren ciudadanos que deseen colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva. Asimismo, es de vital importancia promover desde la niñez este tipo de valores y conductas, para así ir formando adecuadamente los ciudadanos del futuro en un marco de civilidad ampliamente difundida.

Todos sabemos que cualquier propuesta de educación lleva de forma inherente la intención de promover un modelo de ciudadano. Los contenidos de la educación, sus modelos pedagógicos y por supuesto los procesos de socialización que promueve y desarrolla, responden a modelos explícitos o implícitos de ciudadanos y de sociedad.

La educación pone en juego no sólo asuntos de orden académico, también pone en juego aspectos que tienen que ver con el orden social y con el individual en sus diferentes y complejas dimensiones. Por ello, decimos que la educación y sus efectos tienen mucho que ver con la

construcción o no de la vida en común, la democracia y la convivencia. (SÁEZ, 2006)

La sociedad actualmente está sufriendo transformaciones que afectan a su estructura política, económica, social y cultural, que han tenido su efecto en el cambio de lo que se ha llamado una primera modernidad, identificada por la centralidad del Estado-Nación, a una segunda modernidad caracterizada por el riesgo generalizado y las relaciones sin fronteras insertas en un proceso de globalización con un alto nivel de impacto en todos los órdenes de la vida.³⁸

Esos cambios afectan de forma considerable el papel que la educación ha venido desempeñando en temas como la transmisión de la cultura, la configuración identitaria de la ciudadanía de un país y lo que hemos llamado el entramado de civilidad necesario para la república democrática.

Sabemos que la educación entendida como un servicio público y generalizado surgió en el contexto de la modernidad ilustrada, pero los cambios a los que nos enfrenta la segunda modernidad³⁹ han movido los cimientos de los supuestos básicos que han definido en buena medida el actuar en la educación.

Esos cambios en la actualidad nos obligan a abrir el horizonte de nuestra mirada. Hoy sabemos que debemos actuar en la comunidad y en el conjunto de los nuevos escenarios sociales que surgen desde los contextos democráticos hasta los impuestos por la sociedad del conocimiento.

Los nuevos supuestos de la vida comunitaria confluyen en la necesidad de una intensa participación social y con ellos la formación del nuevo sujeto, el ciudadano, con valores democráticos sólidos e inserto en un firme entramado de civilidad basado en la confianza.

38 Para abundar sobre esto sugiero revisar el texto SÁEZ *et. al. La educación social como profesión: cambio de rumbo de la pedagogía social*, Alianza Editorial, España, 2006.

39 Para abordar el complejo término de modernidad (tradicional y radicalizada, modernidad primera y segunda, posmodernidad o modernidad temprana y tardía) como eje articulador de los conceptos que aparecen de manera innovadora y que debaten con nuestros conceptos de tradición sociológica, sugiero revisar el texto: *Sociología y modernidad tardía: entre la tradición y los nuevos retos* de MÓNICA GUITIÁN y GINA ZABLUDOVSKY (Coordinadoras) Ed. JP-UNAM 2003. En particular los artículos: “Burocracia y Comportamiento Organizacional: de la jerarquía moderna a la sociedad-red” y “Riesgos e incertidumbre. Contornos sociológicos de la modernidad”.

Como sabemos la escuela (en particular en el nivel básico) estaba –y en muchos casos se empeña en seguir así- organizada según el modelo industrial en aulas divididas en filas de pupitres, con alguien que transmite información y otros que la reciben, fundada más en una actividad memorística que en una práctica pedagógica activa que apunte a la necesidad de que los profesores expongan a los estudiantes a conductas tales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico (MIRANDA L.F, 2007:15). Tal modelo memorístico y pasivo, de forma inevitable, está siendo obligado a cambiar radicalmente en el contexto de la sociedad de información y comunicación y frente a los modelos democráticos en proceso de instauración en todos los niveles de la vida social.

El reto en este siglo, sin duda, es que la educación garantice a todas las personas y en todas las comunidades, el derecho genuino a aprender, a comprender y a manejar los instrumentos culturales con una educación para y desde la diversidad, una educación que se oriente a una intensa participación social y a un fortalecimiento del actuar ciudadano en un ambiente cada vez más democrático en todos los niveles e intersticios de la sociedad.

Para algunos países como México, la consolidación democrática depende en mucho de aumentar nuestro sentido de identidad ciudadana. Vivimos en una sociedad multicultural y con una injusticia social exacerbada, una sociedad que ha sido fuertemente polarizada principalmente por los actores políticos y los intereses económicos que representan, así como por la presencia cada vez más fuerte de los medios de comunicación en la vida nacional, que todos sabemos concentran muy pocas manos. Esto ha tenido un costo enorme en el terreno de la cohesión social expresada en lo que los sociólogos denominamos como la descomposición del tejido social. La extrema violencia que hoy encontramos en México no es sino la punta del iceberg de este fenómeno.

Por ello, decimos que el camino que va del habitante al ciudadano se construye mediante la educación. No se trata de formar solo a futuros profesionales o jóvenes entrenados en oficios con pertinencia económica y productiva, sino de crear y acordar en consenso un modelo de sociedad incluyente, participativo y fundado en un entramado de civilidad sólido y aceptado por todos. La escuela y los educadores tienen una gran responsabilidad en la consecución de este objetivo. Sin embargo, debemos

reconocer que la escuela como institución, sistemáticamente es cuestionada por su incapacidad de respuesta frente a los retos actuales y por otra parte los educadores también requieren fortalecer su identidad ciudadana y sus valores democráticos.

Consideramos que es necesaria, para fortalecer nuestra transición democrática, una política de educación social que impulse a nivel nacional, regional y local una mayor y mejor participación con un enfoque de ciudadanía dispuesta a crear y acordar en consenso un modelo de sociedad que, además de los atributos mencionados, actúe en beneficio de una mayor justicia social. Pasando de un modelo de política social asistencialista a uno que promueva responsable y profesionalmente a la educación social como eje articulador de la participación ciudadana. Generando de esta manera, las condiciones necesarias para construir una sociedad de bienestar con derechos fundamentales para todos los ciudadanos, entre los que había que destacar hoy el tema de la seguridad civilmente constituida y no sólo desde la perspectiva de un Estado policíaco.

Como hemos dicho, en la actualidad más que nunca se reconoce que uno de los ejes esenciales de una sociedad educadora es la participación social, entendida como la implicación activa de las personas en lo que sucede en su comunidad, a través de los diferentes canales existentes o bien a partir de crear iniciativas que resulten necesarias para el bienestar social. Nadie debe temer a la participación social orientada por sólidos valores democráticos, sino más bien favorecerla, desde el aprendizaje de estrategias para la participación, hasta la implementación y el mantenimiento de las propuestas más adecuadas y que constituyen una educación social necesaria para el mundo contemporáneo.

En la actualidad, es notable la existencia de una mayor pluralidad social, especialmente en los centros urbanos. La población en las ciudades demanda una educación de más calidad y más opciones educativas, distintas a las tradicionales que ofrece el sistema público. La reforma política, y las nuevas instituciones electorales han dado lugar a una creciente democratización y mayores oportunidades de participación política. Ello ha permitido dar cauce a las nuevas demandas educativas de una sociedad más plural, diferenciada e informada.

LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE Y LA TRANSFERENCIA DE PODER DE DECISIÓN A LAS COMUNIDADES EN LAS ESCUELAS DE NIVEL BÁSICO

Debemos reconocer que el modelo mexicano de educación en el nivel básico tiene, entre otras, tres características sobresalientes: 1) es todavía centralizado y burocratizado, 2) es excesivamente dependiente de los recursos públicos, y 3) muestra una escasa participación social de las comunidades. Ante esto, se requiere de una revisión a fondo de las instituciones que guían y gobiernan la educación.

Es momento de reconocer, como un medio privilegiado para reformar integralmente el sistema educativo, la necesidad de transferir poder de decisión a las comunidades en las propias escuelas de nivel básico. Se ha sostenido por expertos y diversos actores, que la descentralización puede permitir disminuir los costos y, al mismo tiempo, aumentar la eficiencia y equidad del sistema educativo. Se ha reconocido también, que la calidad de la educación depende decisivamente del papel que pueda jugar la sociedad en la escuela: profesores, padres de familia, sindicatos, medios de comunicación y, por supuesto, estudiantes. Ello pone de relieve la necesidad de replantear el papel del Estado, a través de una descentralización que favorezca una participación más amplia de la sociedad. La viabilidad de esos cambios no debe ponerse en duda, ya que pueden realizarse sin detrimento de la rectoría estatal y de su capacidad regulatoria y sobretodo en su responsabilidad de garantizar la equidad ante la diversidad nacional. La coordinación y cooperación entre el Estado y la sociedad es un cambio posible que podría favorecer extraordinariamente la elevación de los índices de calidad y cobertura de la educación (AYALA, 1999).

Por otra parte, se ha recomendado por diversas instancias, tanto nacionales como internacionales, que es necesario reforzar la gestión educativa y la capacidad institucional en los niveles nacional, local y de centro educativo, avanzando, cuando sea apropiado, en los procesos de descentralización y en la promoción de mejores formas de participación comunitaria y familiar.

Una reforma integral de la educación básica debe contemplar un profundo cambio institucional orientado a fortalecer la participación social en la educación y la capacidad de decisión a nivel local y de cada centro educativo, considerando que los maestros son profesionales que

requieren como en otras profesiones, autonomía en el ejercicio de su labor sostenida por una robusta ética profesional. Por ello, se requiere la construcción de nuevos marcos institucionales que generen nuevas reglas del juego y proporcionen los incentivos adecuados para que se involucren los grupos sociales en la educación y que permitan modificar los comportamientos tradicionales de los agentes educativos, particularmente para combatir las inercias burocráticas y, la resistencia de los grupos de interés a la innovación educativa.

Se puede decir que un cambio del modelo de gestión a partir de la participación social, permitirá enfrentar de mejor manera los problemas más importantes de nuestro sistema educativo, entre los que se pueden mencionar los siguientes:

- Asignación de recursos ineficiente e insuficiente.
- La estructura orgánica de la educación pública es todavía ineficiente, centralizada y burocrática.
- La información en materia del desempeño escolar es insuficiente y de baja calidad.
- La información para la gestión de la administración de la misma administración pública es todavía precaria y de mala calidad.
- La participación de la sociedad en la toma de decisiones y la operación de la educación es todavía muy baja.
- La inercia del sistema y la alta densidad burocrática hacen que los actores educativos, como los docentes, tengan una actitud predominantemente conservadora, por lo que resulta difícil el que se comprometan con una reforma que altere prácticas, conductas e intereses de grupos. En este contexto, es difícil que florezca una ética profesional que oriente al profesional de la docencia.
- Los consejos de participación social existen en la ley, pero en la práctica la participación efectiva de los padres es algo que todavía dista de ser una realidad.

Esta situación reclama la necesidad de impulsar una nueva generación de reformas, que permitan realizar la transición hacia un cambio de valores y comportamientos en el lugar clave del sistema educativo: el salón de clases y la escuela. Esto último, habría que reconocerlo, no es una meta fácil de alcanzar pues la escuela es una organización conservadora por excelencia.

Por ello, pensamos que ese cambio de valores y comportamientos tiene que ver con la educación de los ciudadanos, en un tema más amplio conformar un entramado de civilidad en el que nos involucremos todos: docentes, padres de familia, sindicatos, partidos, medios de comunicación, etc. Este es un tema aún pendiente en nuestra sociedad, pero que cada vez entendemos mejor en su papel en los procesos de nueva socialización impulsados por la globalidad y la mayor democracia en que estamos inmersos. Una educación concebida como un proceso activo de desarrollo conjunto del pensamiento y de la acción, posiciona por ejemplo, a los estudiantes como los protagonistas de sus propias vidas, de su propia educación. Las aulas se llenan de vida por el dinamismo propio de los cambios en los nuevos procesos de socialización involucrados por múltiples factores, entre los cuales destaca la cultura digital, y con ello de diálogo fecundo, que facilitan que los estudiantes aprendan a descubrir y construir poco a poco el sentido de sus vidas.

La tarea del profesor adquiere hoy por hoy nuevas dimensiones. La sociedad necesita y demanda con urgencia jóvenes preparados para convivir, para ejercer la responsabilidad, la creatividad y la iniciativa suficientes para afrontar las múltiples incógnitas que la vida les va a ofrecer en un horizonte ya no solo local, regional o nacional, sino evidentemente planetario.

Una reforma integral de la educación debe incluir una reforma que asuma con seriedad el problema de la carencia de incentivos que tienen los distintos agentes para involucrarse de una manera creativa, propositiva y constructiva en el proceso educativo en sus distintas fases: diseño, presupuestación, operación, evaluación, vigilancia, y rendición de cuentas. En conjunto, lo anterior, puede elevar significativamente el grado de aceptación de las instituciones educativas por la sociedad. La falta de incentivos por parte de los actores para participar en la educación se deriva de diversos factores y en particular de las instituciones

existentes. En efecto estas últimas han favorecido la concentración de las responsabilidades presupuestarias y operación administrativa en el Estado, y en grado menor la participación de los estados y los municipios, a pesar de la federalización y descentralización, y muy poco en los actores sociales, sobre los cuales se ha depositado poca confianza, como es el caso de los docentes. Los proveedores de la educación, especialmente en el nivel federal de las autoridades, han tenido en general más incentivos para participar y en contraste, los usuarios del sistema educativo les han faltado incentivos para involucrarse. En razón de lo anterior, es necesario (AYALA: 1999):

1. Ampliar las oportunidades de participación de la sociedad y, especialmente, de la comunidad en las localidades para la operación de ciertas partes del proceso educativo y en segundo lugar;
2. Aumentar la autonomía de gestión de las escuelas.

Pero también se requiere, como hemos dicho, conferirle suficiente importancia al proceso de aprendizaje social y político de los actores sociales, construir una sólida civilidad. La nueva institucionalidad requiere de una etapa en la cual los actores se familiaricen y reconozcan la centralidad de su papel en la toma de decisiones. El Estado no siempre prevé la inversión necesaria para facilitar el conocimiento y entrenamiento de los distintos actores. El caso de los Consejos Escolares es un buen ejemplo de los desafíos que entraña poner en operación miles de ellos, así como enseñar a millares de padres y participantes a usarlos. Ello es una labor titánica que difícilmente puede ser un resultado espontáneo de la acción colectiva. Es por ello que consideramos a la educación social y ciudadana como elementos de enorme importancia en esa nueva institucionalidad republicana.

BIBLIOGRAFÍA

AYALA, ESPINO J., (2009) *Educación, Instituciones y participación social*, visto el 10 de agosto de 2009 en www.ife.edu.mx/.../Edu%20y%20Part%20Social%20con%20Modificaciones.doc

AYALA, JOSÉ, (1999), *El sector público de la economía mexicana*, Facultad de Economía, UNAM, capítulo 23 sobre la educación pública.

BOENINGER, E., (1999) “*El papel del Estado en América Latina*” en *Estado y economía en América Latina. Por un gobierno Efectivo en la época actual*, R. LUDERS y L. RUBIO (coord.), Miguel Ángel Porrúa, México.

CIP, ASEDES (Centro de Iniciación Profesional de la Asociación Estatal de Educación Social) (2003), *Educación para la ciudadanía. De lo local a lo global*. Madrid.

GUITIÁN, M. y ZABLUDOVSKY, G., (2003) *Sociología y modernidad tardía: entre la tradición y los nuevos retos*. Ed. JP-UNAM, México DF.

MIRANDA, L.F., PATRINOS, H.A., LÓPEZ y MOTA, A., (coord.) (2007) *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*. Edit. COMIE-FLACSO-SEP.

PETTIT, PHILIP, (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, editorial Paidós. Pp. 392.

SÁEZ, J. et. al. (2006) *La educación social como profesión: cambio de rumbo de la pedagogía social*. Alianza Editorial, España.

13. CONFORMIDAD DISCURSIVA EN EL AULA. LA SUTIL VIOLENCIA DE CONDICIONAR LA PALABRA DEL ALUMNO

MIGUEL ANGEL ESCALANTE CANTÚ

*Basta de violencia.
Hay un lugar, un espacio, un
marco, donde vos vas a po-
der expresar lo que querías
expresar violentamente, pero
de otra forma.*

PHILIPPE MEIRIEU

INDISCIPLINA Y VIOLENCIA VERBAL EN EL AULA

Durante casi veinte años me he dedicado a la formación de maestros en servicio para laborar en la educación secundaria. Durante todo este tiempo he escuchado de mis alumnos-maestros⁴⁰ infinidad de anécdotas con relación a su práctica docente: sus problemas, dificultades, satisfacciones, inquietudes, estrategias y propuestas. Nuestras conversaciones, tanto informales como académicas se refieren con frecuencia al tema

40 Me refiero a ellos como “alumnos-maestros” en virtud de que todos ellos son maestros en servicio.

de la adolescencia, porque en mi calidad de psicólogo he impartido las materias correspondientes al conocimiento de esa etapa de la vida, que es por la cual atraviesan los alumnos de secundaria.

Además de ello, con frecuencia he sido docente en los grupos inscritos en la especialidad de Formación Cívica y Ética, cuya preparación académica está encaminada a impartir la asignatura del mismo nombre en la escuela secundaria. En esta asignatura –vale decirlo– los contenidos están enfocados a la formación de los adolescentes en tanto ciudadanos, más que a la información de contenidos propios de alguna disciplina técnica o científica. Ello implica –o debería implicar–, según los programas de estudio, una disposición a la convivencia social y a la comunicación entre el maestro y sus alumnos en la escuela secundaria, que ofrezca a estos últimos “una experiencia formativa orientada a la construcción de su identidad social, cultural y su autonomía moral.”⁴¹

Sin embargo, lo que puede observarse con frecuencia en la realidad cotidiana de la escuela secundaria es muy diferente a la “disposición a la convivencia social y a la comunicación” propuesta en los programas. En su lugar encontramos una dificultad de los participantes para conseguir el clima de aula mínimo necesario para establecer una comunicación fluida y llevar a cabo la clase. Este clima de aula es fundamental si consideramos que:

“La escuela es una institución que se construye como un esfuerzo para sorprender a la violencia humana. [...] (entendida como) todo acto que atente contra la integridad física o psicológica de un sujeto. En cuanto a estas dos áreas, física y psicológica, la segunda palabra no es anecdótica, puesto que hay violencias que van específicamente en contra de la integri-

41 *Cfr.* los Programas de Estudio de Formación Cívica y Ética para la Educación Secundaria publicados por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, México, 2005, en los que señala que “El docente de Formación Cívica y Ética requiere generar y poner en marcha formas de enseñanza que estimulen el desarrollo de las nociones, habilidades y actitudes descritas, por lo que su labor va más allá de propiciar un manejo abstracto de información, o de prácticas circunscritas al seguimiento lineal del libro de texto. Así, el docente de Formación Cívica y Ética observa un papel importante como: [...] 1. Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas dentro de la convivencia escolar. [...] 2. Sujeto de un proceso de mejora personal. [...] 3. Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de desarrollo moral. [...] 4. Problemizador de la vida cotidiana” (págs. 21-22).

dad psicológica, por ejemplo la humillación. Estas violencias psicológicas muchas veces son obra de la institución misma, aun cuando ésta se encuentre luchando contra otras violencias, en particular las violencias físicas”. (MEIRIEU,2007).

La dificultad para relacionarse con los estudiantes de la escuela secundaria no es nueva. Como señala ETELVINA SANDOVAL, (2000: 64-67) desde el decreto de 1925, que autorizó a la Secretaría de Educación Pública a crear escuelas secundarias, éstas fueron concebidas como instituciones encargadas de disciplinar a los adolescentes, por considerarse que esta etapa del desarrollo resulta particularmente conflictiva. Sin embargo, es en la década de los 90 cuando las investigaciones referidas a la conducta de los estudiantes y a la relación con sus docentes tomó una relevancia mayor a la que hasta entonces había tenido.

Al respecto, en 1999 el Subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP, Olac Fuentes Molinar, en una reunión nacional en la que presentaba los nuevos planes de estudios de la licenciatura en educación secundaria a maestros normalistas de toda la república, afirmaba que:

“Quienes tienen familiaridad con la educación secundaria, seguramente habrán observado que el problema más típico, más angustiante, de un profesor de secundaria con deseos de hacer bien su trabajo, no se refiere a la complejidad de la disciplina ni a su competencia para enseñarla sino a cómo “hacer contacto”, cómo lograr una comunicación eficaz con su grupo y con cada alumno [ya que] uno de los problemas fundamentales es cómo lograr que la enseñanza, la propuesta educativa sea aceptable, asimilable, y que comprometa realmente a los adolescentes en un trabajo efectivo de aprendizaje. En este gran conjunto de situaciones es donde se encuentra el problema central del profesor de secundaria: cómo relacionarse, cómo actuar, cómo comprometer y cómo entender quiénes son las muchachas y los muchachos de 13 a 16 años.” (FUENTES MOLINAR, 1999).

Al respecto, ALFREDO FURLÁN señala que “la preocupación por esta dimensión clave de la organización escolar ha sido dado, sobre todo,

porque los acontecimientos que perturban el orden de la institución escolar, los hechos clasificados como indisciplina, han aumentado tanto en frecuencia como en intensidad” (FURLÁN, 2005: 632-633)

Ante esta situación, aparecen términos como violencia, conflicto, conducta antisocial, indisciplina, rebeldía, agresión, mismas que refieren una dificultad para la convivencia en la escuela y que pueden invocar tanto la relación entre estudiantes como de estudiantes con sus maestros. Para FURLÁN:

“Juntar bajo el mismo capítulo a los ritos tradicionales –por cierto, muchas veces salvajes como las novatadas– con el consumo de drogas, con los robos y con la amplia gama de comportamientos que últimamente se denominan ‘incivilidades’ expresa una crisis en la confianza que la escuela tiene sobre su propia capacidad de abordar todo este rango de problemas.” (FURLÁN, 2005:635).

Sin embargo, aunque maestros y directivos difícilmente enuncian la palabra violencia para calificar los acontecimientos que dificultan el trabajo escolar, señalan que los alumnos son cada vez más “agresivos”, “groseros”, “provocadores”, a la vez que crece la tendencia, a nivel de la investigación que se realiza, a incluir comportamientos como el “relajo” en clase, el desorden provocado por los alumnos, las faltas de respeto al maestro, el maltrato, el acoso y el abuso entre compañeros o entre profesores y alumnos, bajo la palabra “violencia”, lo cual propicia que la palabra “indisciplina” desaparezca del vocabulario del personal escolar haciendo casi imposible encontrar formas de abordar la conducta disruptiva de los estudiantes desde los procesos educativos (FURLÁN, 2005:634).

En una investigación realizada por CECILIA FIERRO, en la que aborda el problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico, se pregunta por la definición de lo que se considera mal comportamiento en la escuela, a lo que señala que:

“El comportamiento disciplinado se basa en dos ejes: obediencia y respeto. La primera supone la observancia en el aula de tres normas fundamentales: guardar silencio, poner atención y trabajar sentado en su lugar, de acuerdo con las

indicaciones del docente. El segundo supondrá dirigirse de forma respetuosa y considerada hacia los compañeros y autoridades, así como hacia sus pertenencias, prescindiendo de insultos, golpes, burlas, destrucción o robo de objetos ajenos, maltrato del mobiliario o instalaciones escolares.” (FIERRO, 2005:1135).

En otro estudio realizado por ECHEBERRIA (s/f), en el que encuestó a 837 estudiantes y 269 docentes de 18 planteles, tanto públicos como privados, en el país Vasco, encontró que la molestia que producen los actos de indisciplina es muy diferente en los profesores y en los alumnos. Hay muchos actos de indisciplina que molestan a los profesores, mientras que la mayoría de ellos no molestan mucho al alumno. Los actos de indisciplina que más molestan a los profesores son: hablar en clase mientras explica el profesor, responder de mala manera al profesor, no traer o dejar olvidados los libros, hablar en clase con amigos mientras se trabaja, lanzar en clase objetos (papeles, tizas) unos a otros, no hacer los deberes, tirar o despreciar el material dado por el profesor, estar despistado, “ausente” en clase, levantarse sin permiso, hacer ruido entre clases, en el pasillo.

En los alumnos los resultados son muy diferentes. Solamente hay dos conductas que han obtenido una puntuación significativa: no respetar las opiniones de los otros, hablar en clase mientras explica el profesor. Todas las demás conductas de indisciplina les molestan poco. En suma:

“Cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, dificulta gravemente la instrucción del profesor. Esta conflictividad es la más frecuente. No sale en los medios de comunicación pero es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y del alumnado, cultivo de escaladas de conflictos .”(ECHEBERRIA, s/f:2).

Finalmente nos referiremos a una investigación realizada por (GALLEGOS, 1998), quien analiza la interacción de los estudiantes y maestros bajo distintas situaciones durante la clase, con observaciones y entrevistas. En ella describe cinco reglas básicas descubiertas e implícitamente ritualizadas que el alumno de secundaria debe seguir: 1)

estar sentado durante toda la clase; 2) estar callado mientras el maestro habla; 3) hacer lo que diga el maestro a pesar de que muchas veces no tenga razón; 4) hacer las tareas que deje el maestro y; 5) respetar al maestro. Asimismo, menciona que las situaciones a enfrentar por estudiantes y maestros en la clase y que hacen a los primeros moverse entre el “ser”-“deber ser” son: 1) el relajo; 2) el desafío; 3) la negociación; 4) el complot.

Si bien es cierto que el incremento emergente de estudios en las últimas dos décadas en torno a la disciplina y la violencia en las aulas muestra una creciente preocupación por estos temas, también es verdad que el problema se vive de manera diferente en función de condiciones específicas de cada escuela, comunidad y maestro.

En relación con este último, las diferencias en su experiencia profesional –adquirida muchas veces por su antigüedad en el servicio– y sus competencias docentes, matizan la gravedad con que viven y resuelven la problemática expuesta. Sin embargo, un acercamiento posible para reconocer la importancia que los maestros dan a este problema, en comparación con los múltiples problemas que enfrenta el campo educativo, sería el análisis de las preocupaciones de los nuevos maestros, o de los estudiantes en formación docente, ya que sus preocupaciones reflejarían el imaginario construido por sus propios formadores. Desgraciadamente este tipo de acercamientos son escasos.

Una excepción de esto lo constituye una investigación realizada por BLAYA y BAUDRIT (2005)⁴². En este estudio, los autores presentan los resultados de una encuesta exploratoria aplicada a 102 estudiantes en prácticas profesionales en el Instituto Universitario de la Formación de Maestros, en Francia, durante 2003, sobre lo que consideran una situación difícil, violenta y lo que sugieren en materia de acompañamiento al comienzo de su carrera.

En esta encuesta pidieron a los practicantes que contestaran por escrito, libre y anónimamente tres preguntas: 1) para usted, ¿qué es

42 Otra excepción es el trabajo de FURLÁN, Entre las ‘buenas intenciones’ y los ‘acuerdos funcionales’. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria (2005), en el que analiza la forma en que los estudiantes normalistas abordan el problema de la indisciplina en sus prácticas profesionales. Sin embargo, en su estudio encuentra que ante tales situaciones, los futuros docentes no están autorizados por la institución para intervenir, sino que deben dejar el caso a sus tutores, que tienen a su cargo la responsabilidad del grupo.

una situación difícil?; 2) para usted, ¿qué es una situación violenta?; y 3) ¿Con qué tipo de ayuda quisiera usted contar el año entrante? (el año en que inician funciones profesionales).

Los hallazgos señalan que más de un tercio (35%) de los encuestados asocian las situaciones difíciles con circunstancias imprevistas, para las cuales no tienen soluciones inmediatas, y en cuyo caso no se sienten o no están preparados. De ahí el miedo a perder el control del grupo, poner en duda su autoridad o su credibilidad como profesores. Estas situaciones se refieren principalmente al relajamiento, charlas, alumnos revoltosos o indisciplinados. Estos resultados, señalan los autores, confirman otras investigaciones realizadas en torno a los maestros, como es el caso del reporte del *Department for Education and Science* (DES, 1989) “que concluía que la mayor fuente de estrés de los maestros no era una violencia declarada, sino más bien la acumulación de indisciplinas, de comportamientos perturbadores y el rechazo del trabajo escolar” (BLAYA y BAUDRIT, 2005:770).

Como observamos en este recorrido selectivo de estudios referentes a la comunicación en el aula, una de las dificultades más significativas en el quehacer docente se refiere a la disposición del alumno para guardar silencio y estar atento al discurso del profesor. La conducta que contraviene esta disposición es referida como hablar en clase, hacer relajamiento, cuchichear y faltarle el respeto al maestro.

Hay que advertir que estos estudios detectan los diferentes problemas que se suscitan en la relación maestro-alumno, sin embargo, no dan cuenta de los mecanismos con que estos ocurren. En el siguiente apartado mostraremos una propuesta de análisis de la relación maestro-alumno entendida como un proceso de interacción socioverbal, misma que utilizaremos para abordar un ejemplo concreto.

LA INTERACCIÓN SOCIOVERBAL

Apoyamos nuestra investigación en dos estrategias metodológicas, cuya implicación mutua nos generó la riqueza de datos y hallazgos mostrada a lo largo de este trabajo. La primera consistió en abordar el asunto como un problema comunicativo, es decir, como una dificultad en las

relaciones interpersonales que se concreta en el ámbito de la interacción verbal, que es la forma prototípica de intercambio en el aula. La segunda estrategia fue analizar la interacción en un espacio curricular cuyo diseño se orienta explícitamente a la formación de la autonomía de los estudiantes: la asignatura de Formación Cívica y Ética.

La conjunción de las estrategias metodológicas propuestas fue posible mediante la grabación en audio de una sesión de clase con un grupo de primer grado de secundaria en la asignatura antes mencionada. Tal evento consistió en el abordaje del concepto *cultura* como parte de los contenidos programáticos, a la vez que se caracterizó por una interrupción constante concretizada por el habla simultánea de ambos actores del intercambio (maestra y alumnos), así como el enfrentamiento directo de los mismos, principalmente mediante llamados de atención por parte de la docente.

La transcripción del evento conformó el componente principal de nuestro corpus. Con estos datos realizamos un análisis exhaustivo mediante un acercamiento microanalítico en el que consideramos la actuación de ambos actores. Es decir, mantuvimos un punto de vista holístico que nos permitió abarcar diferentes niveles explicativos del fenómeno estudiado.

Así, nuestro análisis reconstruye los pasos subyacentes al patrón de interacción verbal *clase*, para lo cual además de realizar una lectura reiterada del clase, reflexionamos sobre las formas estandarizadas que organizan la acción verbal en el aula. En esta reflexión jugó un papel fundamental nuestra experiencia docente durante los últimos quince años –además de los años como estudiante. En este sentido, más que un trabajo de descubrimiento de tales estructuras “Se trata más bien de un proceso interpretativo de reconstrucción de las estructuras subyacentes [...]. El análisis tiene que reconstruir los procesos de producción de significación y de interpretación de los interactuantes” (HAMEL, 1980: 61).

Por principio de cuentas, podemos considerar que quien haya cursado la educación básica en una escuela mexicana⁴³ podrá estar de

43 Esto puede ser extensivo a la mayoría de los países de la cultura occidental, cuyas tradiciones educativas son coincidentes en gran medida. Sin embargo, esta experiencia no incluye necesariamente a los alumnos que han realizado sus estudios en escuelas experimentales pertenecientes a las llamadas escuelas activas cuyos modelos pedagógicos se fundamentan en las metodologías propuestas por MARÍA MONTESSORI, CELESTINE FREINET, PIERRE FAURE, entre otros.

acuerdo en que el patrón de interacción verbal (PIV) de una *clase* está conformado por los siguientes cuatro pasos:

1. **Inicio.** Por estar inserta en una organización institucional más amplia, la *clase* tiene un horario preciso de inicio, organizado coordinadamente con los horarios de las otras *clases*. En algunos casos, la institución provee de una señal previamente convenida –tal como hacer sonar un timbre o una campana– para indicar la hora a maestros y alumnos. En el interior del aula –que es el escenario en que se desarrolla la *clase*– el paso de **inicio** es el momento en que, tras un gesto o intervención verbal por parte del maestro, se establece que la sesión ha empezado y se demanda la inclusión de los asistentes. Este paso puede incluir varios sub-pasos tendientes al establecimiento de las condiciones necesarias para el evento, tales como la espera para que cada participante ocupe un lugar adecuado en el aula, pasar lista de asistencia, la solicitud de orden, entre otros.
2. **Definición de la actividad didáctica**⁴⁴. Una vez que la *clase* se ha establecido corresponde al maestro indicar a los alumnos las actividades a realizar, así como los agentes de las mismas. En este paso los alumnos pueden realizar preguntas o comentarios para comprender la instrucción. También pueden cuestionarla –señalando su desacuerdo con la misma o la falta de condiciones propicias–; negociar su realización o su magnitud –por ejemplo reducir la extensión de una lectura, de un escrito solicitado–; o proponiendo una reorganización de los responsables de cada actividad –solicitando que sea el docente quien exponga un tema en lugar de ellos, realizarla por equipos y no individualmente, que los equipos se conformen de una forma diferente, por mencionar sólo algunas muestras de cuestionamientos de los alumnos.

44 Algunos autores, por ejemplo CAZDEN, (1991: 49) consideran sólo tres pasos en el desarrollo de una clase frente a un grupo: inicio, desarrollo y cierre; pero tanto nuestra propia experiencia, como los datos que tenemos a la vista muestran que deberemos considerar cuatro segmentos de actividad de los interactuantes. Pues, como veremos más adelante, en el paso de desarrollo identificado por CAZDEN, la definición de la actividad se negocia por separado de su realización. Un análisis de la negociación que implica la definición de la actividad que habrá de ponerse en marcha en una clase es abordado por COULON (1995: 86 y ss.) en su trabajo *Etnometodología y educación*.

3. **Realización de la actividad didáctica.** Definida la actividad didáctica, los participantes de la *clase* se dedican a la realización de las actividades acordadas, mismas que pueden ser verbales o instrumentales y estar a cargo del maestro o de los alumnos. Algunos ejemplos de estas actividades son los interrogatorios, las exposiciones por parte del maestro o de uno o varios alumnos, la lectura, la elaboración de algún escrito o resolución de cuestionarios⁴⁵.
4. **Cierre de la sesión.** En el **cierre** podemos encontrar la declaración formal del final del intercambio; además puede incluir la recolección –por parte del maestro– de los productos elaborados (*vg.* cuestionarios, escritos); y la preparación de las *clases* posteriores (encargo de actividades extraclase –tarea⁴⁶– y el anuncio de los temas programados para la siguiente sesión), entre otros.

Es importante señalar que los pasos de inicio y cierre enmarcan la *clase* en su totalidad. En este *marco* el inicio está condicionado por el encuadre (cuyas constantes espacio-temporales son el aula y el horario preestablecido) y por el cumplimiento de maestros y alumnos en términos de asistencia y puntualidad. Además, se requiere de dos condiciones simultáneas para cerrar la sesión: el término del tiempo establecido; y la conclusión de las actividades asignadas. Estas condiciones del paso de cierre generan una dinámica grupal tendiente a saturar el evento con actividades, sin exceder el límite de tiempo. No obstante, esta dinámica repercute fundamentalmente en el paso de realización de la actividad académica, por lo que el coordinador del evento *clase* –el maestro– debe adecuar la actividad sobre la marcha, para lo cual puede optar por varias estrategias, por ejemplo, cancelar una actividad sin conseguir el producto esperado, suspenderla para darle continuidad en otra sesión de *clase*, pedir a los alumnos que la concluyan en tiempo extraescolar (tarea), modificar el tipo de actividad (relevar a los alumnos en la exposición de un tema, remplazar una actividad oral por una escrita)

45 Una descripción del tipo de actividades que se desarrollan en el aula puede consultarse en el trabajo de (ESTÉ, 1994) El aula punitiva: Descripción y características en las actividades en el aula de clase. También puede consultarse el trabajo de MARCEL POSTIC (2000) La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.

46 Término utilizado para referirse a las actividades que los alumnos deben realizar en casa.

o coordinar el ritmo de trabajo de los alumnos, entre otras. Estos dos pasos conforman los pasos *marco*.

Los pasos de definición y realización de la actividad devienen recurrentes: una vez concluida una actividad puede definirse y realizarse otra hasta concluir el tiempo asignado a la clase. Por lo general en cada *clase* se realizan entre una y tres actividades. A las actividades contenidas en estos dos pasos las consideramos las secuencias académicas y son las que analizaremos en este trabajo, en virtud de que muestran el manejo discursivo del maestro en el intento de promover el aprendizaje de los estudiantes.

LAS SECUENCIAS ACADÉMICAS

Las secuencias académicas constituyen el núcleo temático de la clase y le otorgan sentido. Es decir, es por ellas y para ellas que el intercambio existe. En nuestro caso haremos referencia a cuatro secuencias: una corresponde al paso de la definición de la actividad y las otras tres al paso de realización de la actividad, ambas respecto al PIV que hemos mencionado previamente. En ellas, el tema del intercambio está orientado por la discusión del concepto cultura, que es parte de los contenidos programáticos de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

En esta clase esperaríamos que la maestra explicara el concepto cultura. De hecho, así inicia su propuesta de intercambio, al mencionar: *vamos a analizar primero (.) ¿qué significa? (.) ¿qué es la cultura?* (T127)⁴⁷. Sin embargo, el análisis muestra que estas secuencias adoptan la forma de secuencias de conformidad por lo que el intercambio está centrado en las ideas que tiene ella en torno al concepto referido, quien orienta sus intervenciones hacia la conformidad o concordancia de los alumnos respecto a tales ideas, como mostraremos en el análisis formal de este apartado. Al respecto, consideremos que:

“El primer hablante de una secuencia de conformidad se orienta directamente a obtener una conducta verbal específica de su interlocutor, y si no la obtiene recurrirá a segundas

47 En esta terminología la T representa “turno de habla” y el número es la secuencia en que fue emitido. La simbología utilizada en esta transcripción se encuentra en las notas al final del texto.

versiones para conseguirla. [...] La impresión intuitiva inicial que obtenemos de una secuencia de conformidad típica: un participante emite una intervención donde expresa su posición personal respecto a unos referentes concretos, y otro hablante expresa su coincidencia respecto a lo que acaba de oír. Se trata, pues, de un tipo de intercambio dirigido a conseguir que uno o más hablantes construyan una intervención que coincide con la del interlocutor previo, o que la asume como propia.” (GALLARDO-PAÚLS, 1993:135-136).

Tal como veremos a continuación, desde la primera secuencia a analizar, correspondiente al paso de definición de la actividad, los alumnos intentan negar el compromiso establecido en la clase anterior para analizar el concepto cultura, que la profesora actualizó desde T3 en *comiencen a leer (.) qué acuerdos se hicieron (3) la clase pasada que fue el viernes*— la maestra “se orienta directamente a obtener una conducta verbal específica de su interlocutor”. Veamos la primera de estas secuencias:

Definición de la actividad didáctica

Actualicemos este segmento del *corpus* para su posterior análisis.

T76 I— *la última (.) la última actividad fue (3) una actividad relacionada (.)*

T78 I— *con el tema de cultura en la educación (3) hicimos (.) bueno ustedes hicieron un cuestionario (.) contestaron estas preguntas (.) no lo hemos comentado (3) nada más lo hicieron-*

T84 I— *oigan no hemos comentado la- lo- lo de cultura y educación verdad?*

T85 A— *ya ya ya*

T86 I— *ya -ya lo explicamos?*

T87 A— *ya::*

T88 I— *no lo hemos explicado::*

T89 A— *ya: (I) yo me acuerdo (I)*

T90 I— *a ver se acuerdan que les di un número de pregunta y les*

dije que la próxima clase- y que lo anotaran se acuerdan? (.) para que no se les olvidara la clase de hoy (.) abran su libreta y vean que número de pregunta les tocó por favor

T91 A— *a mí me tocó la uno (.) a mí la cuatro (.) a mí la cuatro*

T92 I— *levanten la mano (.) quién tiene el número uno:: anotado (.) José (.) Abraham (.) quién más? (.) nada más esos?*

T93 A— (I)

T94 I— *Porque les voy a poner una buena participación e:*

T95 A— (I)

T96 I— *ya abrieron su libreta?*

T97 A— |no|

T98 I— *Héctor (.) en dónde- en dónde está el cuestionario? (.) ya abrieron su libreta en donde está el cuestionario?*

T99 A— *dónde?*

T100 I— (I) *culturas (I)*

T101 A— *no lo traje*

T102 I— *no?*

T103 A— (I)

T104 I— *bueno*

Como observamos en T76 y T78, la maestra introduce el tema con un resumen de las actividades realizadas en la clase anterior con *la última actividad fue (3) una actividad relacionada con el tema de cultura en la educación*; posteriormente refiere el material didáctico (la libreta) en el que deben apoyarse en *ustedes hicieron un cuestionario (.) contestaron estas preguntas*; y a continuación declara que la actividad se encuentra inconclusa con *no lo hemos comentado*. Con esta última negación dispone implícitamente la actividad a realizar: comentar el concepto cultura que se encuentra escrito en las libretas de los alumnos.

Recordemos que los alumnos, por su parte, utilizarán dos tácticas para rechazar la conformidad con la propuesta de la maestra: 1) negar el acuerdo previo y, 2) argumentar la carencia de la libreta de apoyo.

Analicemos ambas secuencias:

En la primera, una vez expuesta la actividad a realizar y sin conseguir de sus interlocutores una segunda parte que exprese la conformidad esperada⁴⁸, la maestra reitera la incompletud de la tarea iniciada en la clase anterior con *oigan no hemos comentado la- lo- lo de cultura y educación verdad?* en T84. Nótese que la expresión *verdad?* no constituye una pregunta como tal, sino una afirmación mitigada dirigida a conseguir la conformidad de los alumnos. Estos emiten la respuesta despreferente en *ya, ya, ya*, (T85) expresada a coro por varios alumnos.

La respuesta de los alumnos obliga a la maestra a producir una versión de insistencia (DAVIDSON, 1984) con la pregunta *ya lo explicamos?* (T86) a lo que los alumnos reiteran la negativa. Esta insistencia de la maestra ocurre en virtud de que:

“Cuando un hablante recibe una negativa de su interlocutor, con frecuencia orienta la conversación a conseguir que cambie de postura, prolongando también la secuencia al ignorar la intervención que se ha proporcionado como respuesta.” (GALLARDO, 1993:148).

Después de la negativa de los alumnos ella opta por la afirmación directa no mitigada en *no, no lo hemos explicado* (T88), con lo que prescribe implícitamente la actividad a realizar. Se produce entonces un nuevo argumento por parte de un alumno en *ya: yo me acuerdo* (T89). La inclusión de nuevos elementos en el intercambio se debe a que:

“El oyente que rechaza una invitación construye su turno evidenciando las objeciones o problemas que supondría aceptar. Lo que hace el hablante, entonces, es intentar resolverlos, dando razones para aceptar, añadiendo nuevos elementos, modificando parcialmente su invitación..., en suma: intentando convencer”. (GALLARDO-PAÚLS, 1993:148).

Las razones esgrimidas por la maestra apelan a la memoria de los alumnos en T90 al afirmar que *se acuerdan que les di un número de pregunta y les dije que la próxima clase*, seguido, en este mismo turno de *y que lo anotaran ¿se acuerdan? (.) para que no se les olvidara*

48 La ausencia de esta conformidad no es expresada por los alumnos en forma verbal, sino con su silencio respecto a la primera parte emitida por la maestra, así como por la conducta analizada en apartados anteriores y por el bullicio contante que se escucha en la grabación.

la clase de hoy (.) abran su libreta y vean que número de pregunta les tocó por favor. Con esta última parte de su intervención recurre a la libreta como elemento fáctico de comprobación del acuerdo y remata con la orden de verificación en el cuestionario. Los alumnos emiten una segunda parte concordante al reconocer el número de pregunta que les tocó contestar. “En otras palabras, tenemos dos intervenciones de hablantes distintos que dicen lo mismo y, por tanto, dos hablantes que asumen, a veces tras un proceso más o menos largo de negociación, el mismo acto ilocucionario” (GALLARDO-PAÚLS, 1993:136).

Una vez conseguida la concordancia respecto al tema de la clase, algunos alumnos recurrirán a una segunda táctica interactiva: la ausencia de la libreta. No nos detendremos en el análisis pormenorizado de esta segunda maniobra comunicativa, sólo recordaremos que ya en el par adyacente formado por T4 y T5 la maestra resolvió la cuestión con *vas a tener que hacer lo de hoy en otra libreta (.) sale?*

Con la descripción analítica que hemos expuesto de este segmento podemos ahora establecer el siguiente esquema, en el que enfrentamos las primeras partes de cada secuencia de conformidad y su segunda parte despreferente, hasta la consecución de la conformidad:

Estrategia de los alumnos	Primera parte (orientada hacia la conformidad)	Segunda parte (despreferente)
Negación del acuerdo	<i>la última actividad fue (3) una actividad relacionada con el tema de cultura en la educación [...]no lo hemos comentado (T76 y T78).</i>	(Falta de atención por parte de los alumnos).
	<i>oigan no hemos comentado la- lo- lo de cultura y educación verdad?(T84)</i>	<i>ya, ya, ya, (T85).</i>
	<i>ya lo explicamos? (T86)</i>	<i>ya: (T87)</i>
	<i>no lo hemos explicado (T88).</i>	<i>ya: (I) yo me acuerdo (I) (T89)</i>

Estrategia de los alumnos	Primera parte (orientada hacia la conformidad)	Segunda parte (despreferente)
	<i>ustedes hicieron un cuestionario (.) contestaron estas preguntas (T78) y se acuerdan que les di un número de pregunta y les dije que la próxima clase- y que lo anotaran se acuerdan? (.) para que no se les olvidara la clase de hoy (.) abran su libreta y vean que número de pregunta les tocó por favor (T90).</i>	<i>a mí me tocó la uno (.) a mí la cuatro (.) a mí la cuatro (T91).</i> (CON ESTA RESPUESTA SE CONSIGUE LA CONCORDANCIA)
Carencia de la libreta	<i>ya abrieron su libreta? (T96)</i>	<i>no (T97)</i>
	<i>en donde está el cuestionario? (.) ya abrieron su libreta en donde está el cuestionario? (T98)</i>	<i>dónde? (T99)</i>
	<i>[en el tema de] culturas (T100)</i>	<i>no lo traje (T4 y T101)</i>
	<i>vas a tener que hacer lo de hoy en otra libreta (.) sale? (T5)</i>	(SE CONSIGUE LA CONCORDANCIA)*

* Aunque no existe una enunciación por parte de los alumnos que exponen su falta de libreta, sabemos que la concordancia se consigue porque las acciones subsecuentes se orientan hacia la realización de la actividad académica, es decir, que ambos actores han asumido el mismo acto ilocutivo. (GALLARDO, 1993: 136)

Tabla 1. En ésta se muestran las secuencias de concordancia de la fase de definición de la actividad académica, presentadas como pares adyacentes, en las que las primeras partes se orientan hacia la conformidad y las segundas la rechazan sistemáticamente hasta que finalmente se concreta. La primera columna expresa las estrategias utilizadas por los alumnos para rechazar la conformidad.

Una vez obtenida la concordancia respecto a la actividad que debe realizarse, veamos cómo se resuelve en el intercambio la discusión del concepto cultura.

REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA

En la discusión del concepto de cultura entre la maestra y sus alumnos hemos identificado tres secuencias. Todas organizadas a manera de secuencias de conformidad. La primera incluye la definición del concepto, la segunda muestra ejemplos de lo que es la cultura y en la tercera se realiza una recapitulación de la discusión global. Para el análisis transcribiremos los fragmentos del corpus correspondiente a cada una de ellas⁴⁹.

Primera secuencia: la definición del concepto de cultura

Esta secuencia inicia con la lectura –por parte de un alumno– de la definición de cultura –escrita en su propia libreta– y concluye cuando la maestra aprueba y reitera la respuesta dada por un alumno. Actualicemos la secuencia.

T124 I— Abraham (.) por quinta vez (.) órale

T126 A— se la llama cultura (I)

*T127 I— va (.) a ver (.) vamos a analizar primero (.) qué significa?
(.) qué es la cultura? vamos a (I)-*

T130 I— (I) vamos a hablar de cultura-

T131 A— -(I)

T132 I— bueno –tenemos un concepto (.) muy equivocado de lo que es cultura-

T146 I— ya Abraham dijo una respuesta de lo que es cultura (.) y Abraham dijo algo muy –Abraham dijo algo muy interesante

49 Con la intención de dar mayor fluidez a la lectura del análisis se omiten los turnos de habla referentes a secuencias laterales, que “se caracterizan estructuralmente por generar una articulación trimembre:

-la secuencia en curso

-la secuencia lateral

-el regreso a la secuencia en curso”. (GALLARDO-PAÚLS, 1993:182).

Éstas pertenecen a las secuencias del paso de inicio del PIV, que corresponden al ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia, mismas que no analizaremos en este trabajo.

T147 A— (I)

T148 I— *A ver (.) dijo Abraham que es una segunda naturaleza (.) quién me dice? (3) yo les voy a hacer una pregunta (I) pero si veo-*

T153 I— *bueno (.) por qué dijo Abraham que es la segunda naturaleza? les pregunto (.) la naturaleza es cultura?*

T154 A— *sí*

T155 I— (I) *dice que la naturaleza sí es cultura (.) yo no-*

T157 I— *no es cultura (.) la naturaleza no es cultura*

T158 A— (I)

T159 I— *A ver (.) José (.) no leyeron bien entonces (.) dice (.) la cultura no (.) no es una segunda naturaleza (.) qué quiere decir (.) que entonces la naturaleza cuál es? (.) la primera naturaleza? (.) pues la naturaleza (.) las plantas los árboles el cielo*

T160 A— | *los coches maestra* |

T161 I— *qué es la cultura? (.) fíjense bien (.) todo:-*

T162 A— | *-la cultura es lo que hacen los hombres y mujeres* |

T163 I— *así es (.) todo cuanto hacen hombres y mujeres más allá de (I)*

T164 A— (I)

T165 I— *ajá (.) todo lo que el hombre hace (.) la cultura es todo lo que el hombre hace (.) que hace el hombre o que ha hecho desde que se inició la civilización del mundo*

Posterior a la lectura que el alumno Abraham hace del concepto cultura (en T124 y T126), la maestra orienta la discusión hacia la ratificación de lo leído con *vamos a analizar primero (.) qué significa? (.) qué es la cultura?* en T127. Propuesta que enfatiza en T130 con *vamos a hablar de cultura*. Estas dos intervenciones reiteran el propósito de la actividad programada, que da sentido a la sesión de clase y que hemos analizado en el apartado anterior (Cfr. Definición de la actividad

didáctica). Lo que podríamos esperar a partir de este momento es la intervención de los alumnos con sus aportaciones en torno al tema, sobre todo si consideramos que el enfoque para la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética señala como uno de sus siete rasgos que es “**comunicativo**, en cuanto propicia y enfatiza el diálogo, y busca desarrollar habilidades y destrezas que faciliten la comunicación humana” (SEP, 1999:9).

En lugar de eso, la maestra se anticipa a cualquier respuesta diferente a la esperada, con lo que obstaculiza la oportunidad de que sus alumnos expresen su opinión en *bueno –tenemos un concepto (.) muy equivocado de lo que es cultura* (T132). Con ello, predice las respuestas posibles y las orienta a una respuesta única: la propia. Consideremos al respecto que:

"El alcance de la PREDICTIBILIDAD es lo que permite al primer emisor dominar la situación, pues construye un turno predictivo que condiciona la conducta de su receptor. [...] Tal predictibilidad exige en la secuencia de concordancia de dos emisiones imprescindibles y pertenecientes a hablantes distintos, es decir, una intervención que establece la línea discursiva, y otra que la secunda." (GALLARDO-PAÚLS, 1993:145).

Con este condicionamiento orientado a validar su discurso como el único admisible, la maestra aborda el análisis del concepto. Para ello realiza dos acciones: en la primera valida la respuesta emitida por Abraham⁵⁰ en *ya Abraham dijo una respuesta de lo que es cultura (.) y Abraham dijo algo muy –Abraham dijo algo muy interesante* (T146). En esta intervención, el adverbio de tiempo *ya* da cuenta de la finalización de búsqueda de una respuesta aceptable, y por lo tanto, “correcta”. La reiteración de *Abraham dijo* –en tres ocasiones– incrementa la fuerza ilocutiva de su expresión, misma que concluye con el adjetivo calificativo *interesante*, superlativizado por el adverbio de modo *muy*. La se-

50 Desconocemos la respuesta emitida por Abraham en virtud de que el ruido constante en la clase no permite la transcripción. Sin embargo, suponemos que la respuesta –leída de su libreta– es una transcripción de la definición expuesta en el libro de texto de la asignatura. Tal supuesto se ratifica en el turno 159 cuando la maestra argumenta que *no leyeron bien*, de lo que se infiere que todos los alumnos tienen acceso a la misma fuente bibliográfica.

gunda acción emprendida es la orientación de la discusión en el sentido de dicha respuesta, al retomar que *dijo Abraham que es una segunda naturaleza* (T148).

Esta definición deviene diferencial: requiere la distinción entre naturaleza y cultura. Para abordar tal oposición conceptual la maestra anuncia una pregunta (T148) que concreta en T153 con *la naturaleza es cultura?* a lo que un alumno contesta afirmativamente (T154). Ella repite la respuesta del alumno (T155) para contradecirla inmediatamente después al afirmar que *la naturaleza no es cultura*, reiterada en dos ocasiones como una forma de incrementar la fuerza ilocutiva de su expresión. Posterior a esta afirmación concluyente descalifica la intervención previa del alumno con *a ver (.) José (.) no leyeron bien entonces* (T159).

Cabe destacar que en este mismo turno (T159) la maestra afirma que *la cultura no (.) no es una segunda naturaleza*. Con ello se contradice a sí misma, en virtud de que –como ya hemos visto– en T148 validó la respuesta de Abraham en el sentido opuesto. Esta contradicción la obliga –en el mismo turno 159– a abundar sobre el concepto naturaleza con *entonces la naturaleza cuál es? (.) la primera naturaleza? (.) pues la naturaleza*⁵¹, a la que ejemplifica con *las plantas los árboles el cielo*.

En el siguiente turno, la maestra abandona la discusión del concepto naturaleza⁵² para retomar el concepto propio de la clase⁵³ con la

51 Nótese que aquí aparece una nueva contradicción conceptual al preguntar por *la primera naturaleza*, ya que si *la cultura no es una segunda naturaleza*, entonces tampoco puede concebirse que exista una primera. Sin embargo, esta contradicción queda mitigada con la expresión *pues la naturaleza*, en la que la conjunción causal *pues* niega la existencia de una primera y segunda naturaleza. Es decir que podemos considerar que al enunciar una primera naturaleza, la maestra opera un recurso retórico al retomar el discurso de los alumnos para cancelarlo con su conclusión.

52 Es importante señalar que, aunque la discusión del concepto naturaleza es abortado por la maestra, la confusión persiste. Por esta razón el tema aparece momentos más tarde como veremos en su oportunidad (*Cfr.* Tercera secuencia: la recapitulación).

53 A la ejemplificación de la naturaleza por parte de la maestra le sigue un turno traslapado por parte de un alumno quien añade a los ejemplos *los coches maestra*. Consideramos, sin embargo, que tal intervención no constituye una aportación a la discusión, sino una acción disruptiva, tal como lo hemos mostrado en el apartado sobre. ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.. Abundaremos además sobre esta intervención en el punto de ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia. del apartado ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..

reiteración de la pregunta de origen: *qué es la cultura?* (T161). En este turno la maestra se dispone a emitir la respuesta que considera correcta cuando se produce un traslape que coincide con la respuesta esperada por ella: *la cultura es lo que hacen los hombres y las mujeres* (T162).

Con esta participación de parte de un alumno la maestra consigue la respuesta esperada, misma que refuerza con *así es* (T163) y *ajá* (T165). En el primero de este par de turnos reitera lo dicho por el alumno, para agregar –en el segundo turno– un componente adicional de la definición con *[lo] que hace el hombre o que ha hecho desde que se inició la civilización del mundo*.

Una vez concluida esta secuencia, en la que se establece la conformidad⁵⁴ entre los hablantes respecto a la definición de cultura, la maestra se dispone a profundizar en la reflexión sobre el concepto que ocupa al grupo. Para ello, recurre a la solicitud de ejemplos por parte de los alumnos, con lo que se compone la secuencia que analizaremos a continuación.

Segunda secuencia: los ejemplos

El uso de ejemplos constituye un recurso didáctico frecuente en el aula. A decir de EDGARDO RUIZ, entre las tácticas discursivas del docente se encuentra el:

"Uso de ejemplos cotidianos usando argumentos claros y orientadores [esto implica el] uso de la explicación, argumentación y de opinión con el propósito de aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos cada vez más complejos". (RUIZ, *et. al.*, 2009).

Una propuesta similar encontramos en SÁNCHEZ y ORTEGA (2006) quienes señalan que:

54 Debemos insistir en el hecho de que la secuencia de conformidad no implica necesariamente un acuerdo logrado después de una discusión, sino la coincidencia de opiniones expresadas, con lo cual se consigue un dominio de la situación.

"La escuela debe atender [...] a la integración de los contenidos (actualizados y que reflejen y valoren la diversidad de la experiencia humana) [lo cual] implica el uso de ejemplos, datos, información de los diferentes grupos que permitan ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías". (SÁNCHEZ y ORTEGA, 2006).

La maestra utiliza este recurso didáctico en T170:

T170 I— a ver (.) quién puede (I) su nombre (.) les voy a empezar a –a poner un ejemplo (3) que ustedes ya vieron (.) ya terminaron de (I) en su clase de historia (3) en historia vieron una civilización que se llama así (.) fenicios

Notemos que en su propuesta, la maestra no solicita un ejemplo –como parece perfilarse al inicio del turno en *a ver (.) quién puede* –sino que lo ofrece. Esta distinción entre actos de habla tiene consecuencias en la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, ya que la solicitud de ejemplos permite la confirmación –y evaluación– de la comprensión de los alumnos, es decir, la “construcción de significados compartidos” a la que hace referencia RUIZ CARRILLO en la cita anterior. Tal estrategia permitiría que los alumnos “*desarrollen habilidades para la búsqueda y el análisis crítico de información; [y] construyan estrategias para fortalecer su perspectiva personal de manera autónoma ante diversos tipos de información*”, tal como se plantea en los propósitos de la asignatura que se imparte durante la sesión que analizamos (SEP, 2005:17).

En cambio, la exposición de ejemplos permite “ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías” –tal como lo proponen SÁNCHEZ y ORTEGA– lo cual conduce a conocimientos con fundamentos empíricos, como los que son propios de las asignaturas de ciencias (física, química, entre otras) y no al tipo de conocimientos de las ciencias sociales, entre las cuales se incluye a la materia Formación Cívica y Ética.

Además de lo anterior, la maestra construye su ejemplo apoyada en información que supone que los alumnos poseen, proveniente de otra asignatura –historia– con lo cual construye la larga secuencia de conformidad que mostraremos a continuación. Actualicemos este fragmento del corpus.

- T170 I— *a ver (.) quién puede (I) su nombre (.) les voy a empezar a –a poner un ejemplo (3) que ustedes ya vieron (.) ya terminaron de (I) en su clase de historia (3) en historia vieron una civilización que se llama así (.) fenicios*
- T171 A— |ora
ora |
- T172 I— *y otra que se llamaba los griegos y otra que se llamaba los (I) los mesopotámicos los egipcios*
- T173 I— *levanten la mano (I) quién me dice (3) a qué se dedicaban (I) principalmente los fenicios*
- T174 A— (I)
- T175 I— *levanten la mano –no (.) levanten la mano (.) Carlos a qué se dedicaban?*
- T176 A— (I)
- T177 I— *no (.) a qué se dedicaban?*
- T178 A— *a la navegación*
- T179 I— *muy bien a la navegación (.) (I)*
- T180 A— |((gritos, silbidos, aullidos de burla)) |
- T181 I— *por consiguiente Carlos o los demás (.) esta era su principal actividad de eso vivían de la navegación (.) por consiguiente también a la pesca (.) ahora (.) quién me dice levanten la mano*
- T184 I— *quién me dice? qué hacían por consiguiente los fenicios? a qué se dedica- qué? cuál era su industria? qué hacían? a qué se dedicaban?*
- T185 A— *pescaban (.) al comercio*
- T186 I— |(I) la navegación (I) |
- T187 A— *la pesca la pesca pescaban*
- T188 I— *qué creaban (.) qué creaban*
- T189 A— *comercio*
- T190 A— *barcos*
- T191 I— *muy bien Ricardo*

- T192 A— *barcos (.) barcos (.) barcos*
- T193 I— *barcos para navegar (.) y si se acuerdan (I) hasta sale en su libro de historia (.) salen algunas fotos de barcos fenicios (.) y eran de qué? (.) de qué material eran?*
- T194 A— *de madera (.) de fierro (.) madera*
- T195 I— *ahora (.) los barcos acuérdense ya no los hacen de madera (.) claro que los podemos hacer de madera los barcos*
- T196 A— | (I) |
- T197 I— *pero la- la- la (I) y la tecnología (.) la- la- el avance tecnológico en cuanto a la- la-*
- T198 A— *-(I)*
- T199 I— *la construcción de los barcos (.) ha ido avanzando (.) como la tecnología y todo (.) desde cómo usar el teléfono (.) sacar el teléfono (.) y ahora existen celulares (.) y pues no sé (.) que tienen cámara*
- T200 A— *computadoras*
- T201 I— *bueno (3) todo eso que hacían los fenicios (.) qué inventaron por ejemplo los chinos (3) levanten la mano*
- T202 A— *la pólvora*
- T203 I— *la pólvora (.) qué más inventaron los chinos?*
- T204 A— *la imprenta*
- T205 A— *la pólvora*
- T206 A— *el papel*
- T207 I— *la imprenta o el papel?*
- T208 A— *el papel*
- T209 I— *el papel*
- T210 A— *(I)*
- T211 I— *bueno- todo esto- todo esto-*

En esta secuencia, la maestra pre-inicia el tema al actualizar los contenidos de la asignatura de historia cuando afirma que *les voy a empezar a –a poner un ejemplo (3) que ustedes ya vieron (.)[...] en su clase*

de historia. Con ello asegura una base de información común grupal (*background*) del cual extraer los elementos necesarios para la construcción de su ejemplo. Posteriormente enlista un grupo de culturas (T170 y T172) abordadas en la asignatura referida como una forma de confirmar el conocimiento compartido puesto en escena⁵⁵.

En este contexto discursivo, la profesora pregunta a los alumnos *a qué se dedicaban principalmente los fenicios?* (T173). Veamos que en esta expresión el adverbio modal *principalmente* limita las posibilidades de respuesta en espera de la que ella tiene en mente para su ejemplo. Esta interpretación analítica de los datos se confirma cuando un alumno emite una respuesta –ininteligible– en T176 que ella rechaza con *no*, para reiterar la pregunta *a qué se dedicaban?* Otro alumno infiere-advina⁵⁶ la respuesta esperada con *a la navegación* (T178) y ella valida la intervención con *muy bien* (T179).

Una vez que la participante en la primera posición obtiene la segunda parte orientada como una secuencia de conformidad la reitera en T181 con *esta era su principal actividad de eso vivían de la navegación* y agrega: *por consiguiente también a la pesca*. Cabe señalar que la frase conjuntiva subordinante *por consiguiente* otorga valor de verdad al hecho de que los fenicios se dedicaban a la pesca, lo cual, en sentido lógico no es necesariamente correcto. Los pueblos que contaban con tecnología naval pudieron dedicarse a la pesca, al comercio o a la guerra. Veremos más adelante la relevancia de esta precisión de los hechos históricos. Conformémonos por el momento con señalar la táctica de la maestra para imponer su línea discursiva.

En T184 la maestra continúa la serie de preguntas que remiten a respuestas específicas. Así, a la pregunta *cuál era su industria? qué ha-*

55 Con la intención de agilizar el análisis presentado, omitiremos los enunciados cuya función es fática (*a ver, nombres propios*) y los que se encaminan a organizar el uso de la palabra (*quién me dice?, levanten la mano*); mismos que han sido analizados en otros apartados (Cfr. ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia. en páginas anteriores y ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia., en un apartado posterior). Nos avocaremos exclusivamente a los enunciados propios del intercambio temático.

56 Utilizamos el verbo adivinar toda vez que la respuesta es pensada por la maestra y los alumnos no tienen acceso directo a dicha información. Al respecto, el diccionario de MARÍA MOLINER señala –entrada 2323– que este verbo significa “Conocer, descubrir o anunciar una cosa por conjeturas o por intuición. Acertar”.

cían? a qué se dedicaban? los alumnos ensayan-advinan *pescaban* (.) *al comercio* (T185). En la primera respuesta –*pescaban*– ellos reiteran la información que ya había sido validada, probablemente por reiteración de las preguntas *qué hacían? a qué se dedicaban?* La otra respuesta –*al comercio*– responde a la cuestión sobre la industria de los fenicios. Cabe señalar que esta respuesta es correcta⁵⁷, sin embargo, no corresponde con lo que la maestra espera escuchar, por lo cual orienta la discusión con una pista en *(I) la navegación (I)* (T186). Los alumnos insisten en la información previamente aceptada con *la pesca la pesca pescaban* (T187) y se produce un cambio en la pregunta en *qué creaban* reiterada en dos ocasiones para aumentar la fuerza ilocutiva y como una forma de: 1) ignorar la respuesta obtenida y, 2) solicitar una nueva respuesta. Recordemos que “cuando la respuesta dada no se adecua a las expectativas del primer hablante, la secuencia puede prolongarse intentando obtener esa respuesta esperada” (GALLARDO-PAÚLS, 1993:144).

Los alumnos vuelven a probar con *comercio* (T189) y *barcos* (T190). Esta segunda respuesta satisface la expectativa y recibe la aprobación correspondiente en *muy bien Ricardo* (T191), lo cual –ante la obviedad de la respuesta– genera la ironía de los alumnos con la repetición a coro en *barcos* (.) *barcos* (.) *barcos* (.) (T192).

Luego de un respaldo a su argumento, apelando a fuentes de información compartidas, con *y si se acuerdan (I) hasta sale en su libro de historia* (.) *salen algunas fotos de barcos fenicios* en T193, la maestra agrega en el mismo turno la pregunta *y eran de qué? de qué material eran?* Nótese que esta pregunta tiene una reformulación que enmienda el discurso sobre la marcha, ya que la pregunta *eran de qué?* posibilita diverso tipo de respuestas, por ejemplo al tipo de actividad (pesca, comercio, guerra) o al tipo de funcionamiento (de remos como las galeras, de vela). Para evitar las respuestas inadecuadas a su expectativa la maestra reorienta la pregunta y especifica que se refiere al material.

Los alumnos ensayan respuestas nuevamente con *de madera* (.) *de fierro* (.) *madera* (T194) y ella valida la respuesta esperada al continuar su discurso con *ahora los barcos [...] ya no los hacen de madera* (T195). Frase en la que el adverbio de tiempo *ahora* nos permite parafrasear la

57 Para más información al respecto puede consultarse el texto de JOSÉ MARÍA BLÁZQUEZ (1992). *Historia de Oriente Antigo*. Ediciones Cátedra. Madrid.

idea de que “los fenicios hacían los barcos de madera pero ahora ya no se hacen de madera”, con lo que valida la respuesta sobre ese material y descarta la referente al *fierro*.

Esta aclaración sobre los materiales utilizados por los fenicios y los que se ocupan actualmente tiene un error obvio. La maestra lo descubre inmediatamente y corrige en el mismo turno con *claro que los podemos hacer de madera los barcos*. Sin embargo, la necesidad de sostener su estatus como poseedora del saber experto la obliga a clarificar sus ideas con *pero la- la- la (I) y la tecnología (.) la- la- el avance tecnológico en cuanto a la- la- (T197)*, marcado por una serie de auto-interrupciones que muestran su búsqueda interna de selecciones paradigmáticas pertinentes a su intención justificativa y de explicación.

Para reforzar la explicación de la información errónea ella recurre a nuevos ejemplos en *la construcción de los barcos (.) ha ido avanzando (.) como la tecnología y todo (.) desde cómo usar el teléfono (.) sacar el teléfono (.) y ahora existen celulares (.) y pues no sé (.) que tienen cámara (T199)*. Esta situación la aprovechan los alumnos para dar continuidad al nuevo tema iniciado por la maestra y agregan a los ejemplos *computadoras (T200)*. Evidentemente esta línea discursiva emergente no coincide con sus propósitos y la cancela con *bueno (T201)* seguido de un lapso de tres segundos, necesarios para reintroducir el tema pospuesto varios turnos antes.

Los siguientes turnos muestran con mucha claridad la organización de la secuencia en pares adyacentes pregunta-respuesta en los cuales la respuesta es unívoca y por lo tanto orientada a la conformidad. Por esta razón omitiremos su descripción. Sólo señalaremos que una vez obtenidas las respuestas esperadas en la ejemplificación de “lo que es cultura” la maestra cancela la secuencia con *bueno- todo esto- todo esto- (T211)*.

Como lo hicimos anteriormente, estamos ahora en condiciones de mostrar los intercambios de la secuencia como pares adyacentes arreglados a la manera de secuencias de conformidad, en los que la primera parte está a cargo de la maestra, quien orienta sus intervenciones para conseguir una respuesta específica de su interlocutor colectivo, tal como mostramos en el siguiente esquema.

Táctica discursiva de la maestra	Primera parte (orientada hacia la conformidad) (profesora)	Segunda parte (alumnos)
Construcción de una base de información común (<i>background</i>) grupal.	<i>les voy a empezar a –a poner un ejemplo (3) que ustedes ya vieron (.) [...] en su clase de historia</i>	
Uso de adverbio modal condicionando la unicidad de la respuesta.	<i>a qué se dedicaban principalmente los fenicios (T173).</i>	[respuesta ininteligible] (T176).
Rechazo de la respuesta considerada incorrecta y reiteración de la pregunta.	<i>No (.) ¿a qué se dedicaban? (T177).</i>	<i>a la navegación (T178).</i>
Validación de la respuesta considerada correcta.	<i>Muy bien a la navegación (T179).</i>	Se consigue la conformidad.
Planteamiento de una nueva pregunta.	<i>¿Cuál era su industria, qué hacían, a qué se dedicaban? (T184).</i>	<i>pescaban (.) al comercio (T185) pescaban (T187).</i>
Ignorancia de respuestas consideradas incorrectas y replanteamiento de la pregunta.	<i>¿Qué creaban (.) qué creaban? (T188).</i>	<i>comercio (T189) barcos (T190).</i>
Selección de respuesta esperada	Muy bien Ricardo (T191).	Se consigue la conformidad
Nueva pregunta y replanteamiento de la misma condicionando respuesta específica.	[Los] <i>barcos fenicios (.) ¿y eran de qué? (.) ¿de qué material eran? (T193).</i>	<i>de madera (.) de fierro (.) madera (T194).</i>
Validación de una respuesta entre dos enunciadas.	<i>los barcos [...] ya no los hacen de madera (T195).</i>	Se consigue la conformidad.
Introducción de nuevo tema para justificar argumento anterior.	<i>la construcción de los barcos (.) ha ido avanzando (.) como la tecnología y todo (.) desde cómo usar el teléfono (.) sacar el teléfono (.) y ahora existen celulares (.) y pues no sé (.) que tienen cámara (T199).</i>	<i>computadoras (T200).</i>
Cancelación de tema emergente	<i>Bueno (3) (T201).</i>	Se consigue la conformidad.
Planteamiento de preguntas con respuesta unívoca y replanteamiento en caso de respuesta no adecuada a las expectativas.	<i>qué inventaron por ejemplo los chinos (T201).</i>	La pólvora (T202).
	<i>Qué más inventaron los chinos (T203).</i>	La imprenta (T204) El papel (T206).
	<i>¿La imprenta o el papel? (T207).</i>	El papel (T208).
Cancelación de la secuencia.	<i>Bueno- todo esto- todo esto (T211)</i>	Se consigue la conformidad.

Tabla 2. En este concentrado de los datos se muestra la concordancia en las secuencias producidas para ejemplificar el concepto de cultura, presentadas como pares adyacentes. La primera columna expresa la táctica discursiva para orientar la conformidad esperada. La segunda columna muestra la primera parte del par adyacente orientado hacia la conformidad y la tercera columna muestra la segunda parte del par adyacente en la que los estudiantes ensayan respuestas posibles hasta que finalmente se concreta la conformidad.

Como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, el evento analizado presenta un conflicto comunicativo que obliga a la interrupción constante de la actividad académica. Una de estas interrupciones ocurre al final de la secuencia anterior, lo cual obliga a la maestra a regresar al paso de inicio. Después de establecer las condiciones para la realización fluida de la comunicación la maestra aborda por tercera y última ocasión el concepto de cultura. Con ello se produce la secuencia más larga del intercambio, en la que recapitula y amplía la discusión temática, como veremos a continuación.

Tercera secuencia: la recapitulación

Al igual que el uso de ejemplos, el resumen constituye una estrategia didáctica frecuente en el aula, la repetición de contenidos temáticos cuenta con una larga tradición en el campo educativo. Es, sin embargo, hasta principios del siglo XX cuando los conductistas legitiman esta práctica con la formulación –a cargo de EDWARD THORNDIKE– de algunas leyes del aprendizaje⁵⁸ entre la que nos interesa destacar la ley del ejercicio o la repetición, misma que establece que “las conexiones entre una situación y una respuesta se fortalecen mediante la práctica”. Según esta ley, las conductas aprendidas deben ser repetidas para que no se olviden. Si bien esta idea es sumamente cuestionada por la pedagogía actual “Las ideas de THORNDIKE tuvieron un gran éxito entre los psicólogos y los educadores pues explicaban cómo mediante la repetición de las

58 Para mayor abundamiento puede consultarse el texto de Teorías del aprendizaje de HILGARD y BOWARD (1983).

buenas respuestas, éstas se aprendían y cómo desaparecían las malas” (DELVAL, 1991). Estas prácticas se convirtieron en rutinarias y, por lo tanto, difíciles de erradicar.

La psicología cognoscitiva, por su parte, también propone el uso de la repetición de contenidos⁵⁹ como estrategia didáctica, pero en un sentido diferente: su utilización permite evaluar los aprendizajes construidos o asimilados por los alumnos, es decir, un empleo similar al expuesto anteriormente para los ejemplos. Sin embargo, no es nuestro interés profundizar en las teorías pedagógicas que subyacen y legitiman el evento comunicativo que analizamos, sino destacar el tipo de actividad recurrente en el campo educativo que explica la siguiente secuencia, en que la maestra solicita la recapitulación de los contenidos expuestos hasta este momento.

En el siguiente fragmento de esta nueva secuencia veremos que la maestra orienta el discurso de los alumnos a la repetición de lo que ella ha explicado.

T227 I— a ver levanten la mano quién me quiere explicar de lo que es cultura (.) todo lo que he venido aquí como (3) loquita diciendo aquí al aire (.) quién me dice todo lo que he explicado?

En esta intervención, *todo lo que he venido [...] diciendo aquí* condiciona la respuesta de los alumnos a la información expuesta o validada por ella en las secuencias anteriores. Por ello, en una segunda parte orientada hacia la conformidad los alumnos contestan:

T228 A— es una segunda naturaleza

T229 I— Marcos

T230 A— es una segunda naturaleza

La respuesta es sólo parcialmente adecuada a la esperada. O por decirlo con otras palabras, esta respuesta no incluye la definición preci-

59 También es frecuente la repetición de ejercicios, tales como las operaciones matemáticas.

sa ni incluye ejemplos que demuestren la apropiación de la información en juego. Se produce entonces una reformulación de la pregunta.

T231 I— sí ya sé que es una segunda naturaleza-

T233 I— por qué es una segunda naturaleza? no es porque sea naturaleza la cultura (.) la naturaleza no es cultura (.) nosotros los seres humanos con la naturaleza podemos hacer cultura (.) ahora (.) quién me explica (.) de lo que yo he explicado qué es la cultura? (.) está en el pizarrón pero no nada más quiero que me digan lo que está en el pizarrón (.) quiero que me den un ejemplo

Aquí, la afirmación *sí ya sé* descalifica la respuesta obtenida y exige una explicación. La descalificación se confirma con la aclaración de que *la naturaleza no es cultura*⁶⁰ tras lo que agrega información que hasta ahora no había aparecido en *nosotros los seres humanos con la naturaleza podemos hacer cultura*. Expresión que vincula por primera vez los dos conceptos analizados con anterioridad: naturaleza y cultura.

Inmediatamente después exige de sus alumnos –por primera vez– un ejemplo propio y que *no nada más [...] me digan lo que está en el pizarrón*. Ellos responden:

T236 A— la tecnología

T237 I— la tecnología (.) la tecnología (.) y por qué es cultura la tecnología?

60 La expresión de que “la cultura es una segunda naturaleza” reproducida por los alumnos y retomada del texto de la clase (T149 y T153), produce en ellos una confusión de tipo lógico al jerarquizar ambas categorías de forma inversa. Es decir, si la cultura es (una segunda) naturaleza, luego entonces la naturaleza es cultura, lo cual es erróneo lógicamente hablando. Esta aseveración de la existencia de una segunda naturaleza procede del hecho, mostrado por los antropólogos, de que la diferencia entre los seres humanos y el resto de los seres vivientes es la presencia de un elemento cultural en los primeros. Para mayor abundamiento de esta discusión puede consultarse el texto de JEAN CLAUDE LEVI-STRAUSS, [1993 (1949)] “Las estructuras elementales del parentesco”, en particular el primer capítulo: “Naturaleza y cultura”. Cabe destacar, sin embargo, que tal discusión no aparece en el intercambio de la clase, en la que la maestra se limita a aclarar –correctamente– que *la naturaleza no es cultura*.

La respuesta es validada y produce una nueva pregunta de mayor complejidad en *y por qué es cultura la tecnología?*

T238 A— *porque lo hace el hombre (.) y todo lo que hace el hombre-*

T239 I— *-eso lo hace el hombre (.) y el hombre para hacer la tecnología (.) y el hombre para hacer la computadora el pizarrón la radio qué necesita?*

T241 I— *de la naturaleza y qué más?-*

T243 I— *de la naturaleza y qué más?*

En T238 un alumno intenta reiterar información vertida en las secuencias anteriores, pero ella recupera –y valida– la información, para continuar con una exigencia de mayor profundidad con *el hombre para hacer la computadora el pizarrón la radio qué necesita?* (T239) y motiva una nueva respuesta con *de la naturaleza y qué más?* (T241 y T243).

T244 A— *de la inteligencia*

T245 I— *de su inteligencia Héctor así es (.) de sus ideas: (.) qué quiere decir? que todo lo que tenemos a nuestro alcance (.) todo lo que el ser humano ha (I) para crear algo (.) algo algo (.) la mesa (.) todo (I) lo utiliza para darle forma y hacer algo (.) ahora (.) si yo ahorita me pongo a escribir un poema (.) un poema no necesariamente a alguien (.) un poema de la naturaleza (.) un poema: a la mejor a mi gata (.) a mi calle (.) eso: que estoy haciendo (.) ese poema (.) que lo voy a escribir en una hoja (I) (.) es cultura o no es cultura?*

Nuevamente valida la respuesta y hace uso de su derecho a mantener el turno de habla para exponer una serie de ejemplos propios en los que pormenoriza algunos detalles –*a mi gata, a mi calle, en una hoja*– para volver a una pregunta orientada a la conformidad en *es cultura o no es cultura?*

Cabe señalar que este breve fragmento de la secuencia (turnos 233 a 245) constituye una excepción a las secuencias de conformidad, toda vez que las respuestas *la tecnología* (T236) y *de la inteligencia* (T244) fueron seleccionadas por los alumnos de un conjunto plural de respuestas posibles. Sin embargo, la pregunta con que concluye el turno 245 –*es cultura o no es cultura?*– se estructura nuevamente como una primera parte orientada hacia la conformidad y así continúa hasta el turno 278 en que la inclusión de un nuevo concepto –*los valores*– genera una modificación de la dinámica, misma que abordaremos más adelante.

Con el propósito de no redundar en el análisis de las secuencias subsecuentes obviaremos su exposición y expondremos sólo algunos ejemplos en los que señalamos la primera y segunda parte del par adyacente y las eventuales validaciones de la conformidad.

1ª. parte T 247 I— *por qué? quién me dice por qué es cultura? (.) a ver (.) este: (.) Abraham*

2ª. Parte T 248 A— *porque: usted lo hizo*

Validación

y nueva T 249 I— Abraham (.) yo lo hice (.) sí exactamente (.) yo

1ª. Parte *lo creé (.) y necesité papel y lápiz pero (.) qué fue lo más importante para hacer el poema?*

2ª. Parte T 250 A— *pensarlo*

Validación T 251 I— mi pensamiento (.) mis ideas (.) incluso (.) Héctor (.) mis sentimientos

1ª. Parte T 253 I— [...] *nosotros los occidentales porque vivimos en occidente (.) para comer sopa arroz carne y el postre (.) torti- a la mejor unos tacos (.) necesitamos para la (I) de la comida utilizar qué?*

2ª. Parte T 254 A— *cubiertos*

Validación T 255 I— *cubiertos (.) a algunos nos gusta comer la comida con las manos*

1ª. Parte T 272 I— [...] *bueno (.) ahora (3) la cultura china o japonesa (.) le- le gusta comer cómo? con cubiertos?*

2ª. Parte T 273 A— *con palillos*

1ª. Parte T 274 I— *quien hizo los palillos esos para comer?*

2ª. Parte T 275 A— *los chinos*

1ª. Parte T 276 I— *los inventaron (.) y es cultura o no es cultura (I)*

2ª. Parte T 277 A— *sí*

El turno 278 inicia como una validación de la respuesta anterior, pero al incluir el concepto valores y vincularlo con el concepto cultura en la pregunta *los valores tendrán que ver con la cultura?* se produce una confusión en los alumnos para la cual –aparentemente– la maestra no tiene respuesta. Por tal motivo ella contesta su propia pregunta y la apoya con ejemplos ambiguos para finalmente abandonar este tema emergente y regresar a la línea discursiva prevista para la clase. Veamos este segmento.

T278 I— sí (.) y la forma de comer es cultura también (.) qué quiere decir? que desde nuestros antepasados los fenicios los griegos los egipcios los mesopotámicos (3) todas esas civilizaciones comenzaron a darse cuenta de la cultura para la supervivencia (.) perdón (.) y educar (I) la cultura era muy importante (3) a nosotros nos educan y nos- dan (.) nos dan nuestros padres (.) la mayoría de las veces nos inculcan una (I) (.) una religión (.) unos valores (.) los valores tendrán que ver con la cultura?

T279 A— sí (.) sí

T280 I— por qué?

T281 A— cuidar nuestras cosas

T282 A— (I)

T283 I— sí tiene que ver con la cultura

T284 A— (I)

T285 I— a ver (.) no (.) están confundiendo (.) mira a ver (.) los valores- los valores tienen que ver con la cultura de una persona?

T286 A— no

T287 I— para ti puede ser importante el respeto pero para él no (.) y para él sí (.) y para él no (.) para ti puede ser importante la responsabilidad y para Ricardo no (.) y dependiendo de esos valores que uno- practique y sepa qué son (.) vamos a tener o a formar también una cultura

Como observamos, las respuestas afirmativa y negativa de los alumnos (T279 y T286 respectivamente) y las argumentaciones correspondientes no reciben una aprobación ni rechazo explícito de la maestra —excepto la valoración ambigua en *están confundiendo* (T285)— sino una respuesta directa en *sí tiene que ver con la cultura* (T283) y una posterior ejemplificación con los valores propios de los interlocutores, para finalizar con la subordinación de la cultura a los valores personales en *dependiendo de esos valores [...] vamos a tener o a formar también una cultura* (T287).

Después de esto la maestra recupera la línea discursiva con un ejemplo construido nuevamente a partir de intervenciones orientadas hacia la conformidad. En este segmento, la maestra pregunta si *el agua es una- es cultura?* (T289), a lo que recibe dos respuestas posibles: una afirmación y una negación. Nótese que la estructura propia de la pregunta sólo admite esas dos respuestas. Posterior a ello se produce un intercambio —uno de los más largos en el evento— en el que las participaciones de ella son más extensas que las de sus interlocutores y se apoya en la construcción pormenorizada de un ejemplo que condiciona las intervenciones de los estudiantes hacia la conformidad, a manera de completamiento de las expresiones formuladas por ella.

T289 I— *l- el agua (.) el agua (.) el agua es una- es cultura?*

T290 A— *no*

T291 A— *sí*

T292 A— *no:*

T293 A— *sí::*

T294 I— *levanten la mano*

T295 A— *no:*

T296 I— *(I) sí o no?*

En estos turnos, la maestra realiza una pregunta cuya respuesta está dividida entre los alumnos. Para orientar la respuesta esperada reelabora la cuestión, como mostraremos a continuación.

T298 I— *a ver (.) yo estoy hablando de la utilización del agua (.) el agua es cultura sí o no? el agua tiene un valor?*

T299 A— *no*

T300 A— *sí*

T301 A— *no*

T302 I— *levante la mano el que dice que no (.) es cultura el agua*

T303 I— *bájenla (.) bájenla*

T304 I— *quién dice que sí es cultura el agua?*

T305 A— *(I)*

Para reorientar la cuestión redefine la pregunta *¿el agua es cultura?* al aclarar que se refiere a la *utilización del agua*, después evalúa la posición de los alumnos al solicitar que levanten la mano alternativamente los que optan por una u otra respuesta. Sin embargo, no consigue el consenso esperado. Inicia entonces con el ejemplo que produce, en cada turno, la conformidad esperada ordenada como pares adyacentes, como mostramos a continuación.

1ª. Parte T 306 I— *el agua- quién hace el agua?*

2ª. Parte T 307 A— *la naturaleza*

2ª. Parte T 308 A— *no es hecha por el hombre*

2ª. Parte T 309 A— *la naturaleza*

1ª. Parte T 310 I— *a: a: (.) a ver (.) pero qué pasa el agua no es cultura porque el agua es natural y yo tengo en la mesa de mi casa una jarra de agua natural (.) a: (.) tengo un limón (.) tengo azúcar (.) tengo un vaso y entonces*

2ª. Parte T 311 A— *eso sí es cultura*

1ª. Parte T 312 I— *y tengo:: (I) yo al agua de limón le echo azúcar con una cuchara (.) le pongo hielo (.) lo sirvo en un vaso y le pongo (I) como adornito para que se vea bonita el agua (.) ya se lo quito cuando me lo voy a tomar (.) eso es cultura?*

2ª. Parte T 313 A— *sí (.) sí*

1ª. Parte T 318 I— *pero por qué es cultura (.) porque a lo mejor puede ser que los limoncitos yo se los voy a poner porque a mi amiga le gusta*

2ª. Parte T 319 A— *(I)*

Ratificación de respuesta T 322 I— *la hice yo (.) no la hizo la naturaleza (I) no hay árboles de jarras de limón con florecitas*

1ª. Parte T 324 I— *bueno (.) y aparte (.) aparte todavía (.) le puedo invitar a una persona que es mi vecina y puede decir (.) agua de limón (.) de limón? (.) guácala yo esto no lo tomo (.) en mi país se hace a la mejor se hace el agua de uva (.) porque la educación y la cultura-*

2ª. Parte T 325 A— *-son diferentes*

Validación T 326 I— *sí (.) son diferentes pero siempre van unidas*

Finalmente el intercambio temático concluye con una asociación entre la cultura y la educación en *por medio de la educación comenzamos a conocer la cultura* (T327) sin que este último concepto haya sido discutido en ningún momento⁶¹.

CONCLUSIONES

Finalmente, el análisis de la organización formal nos ha mostrado la dinámica del intercambio en las secuencias académicas destinadas a la discusión del tema *cultura*, propio de los contenidos programáticos de la asignatura; mismas que adoptan la forma de secuencias de conformidad, en las cuales una primera parte —a cargo de la maestra— orienta la participación de los alumnos hacia respuestas específicas preestablecidas en la línea discursiva de ella. Esta conformidad adquiere, además, el carácter de obligatoria, toda vez que la relación entre los actores se encuentra enmarcada en el contexto institucional que da sentido al intercambio: la escuela.

En este sentido, señalamos que más allá de la pretensión evidente de la maestra de conseguir la aceptación de su punto de vista por parte de los alumnos, se encuentra su obligación de dar continuidad a los contenidos programáticos de la asignatura y de ejercer su rol como docente. No olvidemos que su desempeño académico será también mensurado según la frecuencia de respuestas correctas de los alumnos en los diferentes exámenes para acreditar el curso. La estrategia hasta aquí mostrada asegura a la docente una mayor frecuencia de respuestas correctas y por lo tanto un mejor desempeño. Como actividad la estrategia es cotidiana, como acción es bimestral, conforme a la periodicidad de las evaluaciones oficiales.

Los estudiantes, por su parte, se resisten a un intercambio en el que sus intervenciones están condicionadas y orientadas de antemano, con lo cual su expresión y puntos de vista quedan excluidos.

61 Cabe señalar que en todo el análisis de esta investigación hemos considerado que la actividad académica es la discusión del concepto cultura, tal como la maestra señala desde el inicio de la clase (T127, T130, T134). Sin embargo, el tema original de la clase es la cultura en la educación. Este segundo concepto es abordado finalmente en una segunda actividad académica a través de una serie de preguntas que pide a los alumnos que contesten en su libreta y que por su naturaleza no discursiva no abordamos en este trabajo.

No dudamos que la violencia que se vive en las escuelas tiene múltiples factores. Los estudiantes cursan una etapa de la vida que es difícil por definición, en una sociedad que también hace lo suyo en la producción de violencia cotidiana. Los maestros también tienen una serie de condicionantes sociales e institucionales que podemos analizar en términos de violencia. Nada de esto fue abordado en este trabajo. Hemos preferido, al respecto, mostrar la producción de una violencia escolar que se ejerce a través de la palabra y se construye por ambos interactuantes –maestro y alumno– a cada momento del intercambio académico.

NOTAS

1. La simbología utilizada en la transcripción es la siguiente:

Forma	Funcion
T1	Número del turno de habla
(.)	Intervalo corto
(3)	Intervalo con duración mayor a tres segundos
::	Elongación
Subrayado	Énfasis
?	Entonación ascendente
	Inicio y fin de traslape
(I)	Discurso ininteligible
I—	Informante (maestra de grupo)
A—	Alumnos (como interlocutor colectivo)

BIBLIOGRAFÍA

CASALS, J., (2007). Philippe Meirieu: “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. *Cuadernos de pedagogía* , 42-47.

CAZDEN, C. B., (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós.

LEVI-STRAUSS, J. C., (1993 (1949)). *Las estructuras elementales del parentesco*. España: Planeta-Agostini.

COULON, A., (1995). *Etnometodología y educación*. Madrid: Paidós Educador.

BLÁZQUEZ, J. M., (1992). *Historia de Oriente Antiguo*. Madrid: Cátedra.

BLAYA, C., & BAUDRIT, A., (2005). “¿Entre necesidad y factibilidad? El mentorado de profesores al inicio de su carrera para el manejo de situaciones difíciles”. *Revista mexicana de investigación educativa* , 10 (26), 765-786.

BADÍA MARTÍN, M. D., (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

DAVIDSON, J., (1984). *Subsequent versions of invitations, offers, requests and proposals dealing with potential or actual rejection*. In e. ATKINSON y HERITAGE, *Structures of Social Action* (pp. 102-128).

DELVAL, J., (1991). *Pensar y crecer: La construcción del conocimiento en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

ECHEBERRIA, P. A., (s/f). “Indisciplina y violencia escolar génesis y alternativas”. *Revista indisciplina y violencia escolar*, 1-36.

ESTÉ, A., (1994). *El aula punitiva: Descripción y características en las actividades en el aula de clase*. Caracas: Tebas, Universidad Católica Andrés Bello.

FIERRO, C., (2005). “El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico”. *Revista mexicana de investigación educativa* , 10 (27), 1133-1148.

FUENTES MOLINAR, O., (1999). “La educación secundaria y los retos de la formación de profesores”. *Reunión nacional para la presentación del plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.

FURLÁN, A., (2005). “Entre las ‘buenas intenciones’ y los ‘acuerdos funcionales’. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (27), 1083-1108.

FURLÁN, A., (2005). “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (26), 631-639.

GALLARDO-PAÚLS, B., (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges.

GALLEGOS, A. E., (1998). *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación de lo cotidiano*. México: Escuela Normal Superior de México.

HAMEL, R. E., (1980). *Un modelo de análisis de discurso. Elementos para una teoría sociolingüística pragmática*. México: CELE UNAM.

HILAGARD, E., & BOWARD, G., (1983). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

MEIRIEU, P., (2007). *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Observatorio argentino de violencia en las escuelas*. Buenos Aires.

MORENO, J. M., & TORREGO, J. C., (2003). “Mejora de los procesos de gestión en el aula por parte del profesorado: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y respuesta inmediata a la interrupción en el aula”. *La convivencia democrática y la disciplina escolar*, 58-64.

POSTIC, M., (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.

REYES, A., (2009). “La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (40), 147-174.

RODRÍGUEZ, F., (2002). “Perspectivas de los alumnos de secundaria sobre la disciplina”. *Cero en conducta* (48).

RUIZ, E., SÁNCHEZ, R., & SUÁREZ, P., (2009). “La práctica del docente en el salón de clase, a través de un instrumento de estrategias discursivas” (ESTDI). Veracruz.

SÁNCHEZ, J., & ORTEGA, E., (2006). “La Educación Básica en un contexto intercultural e inclusivo”. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* , 11 (11), 159-17.

SANDOVAL, E., (2000). *La trama de la escuela secundaria*. México: UPN/Plaza y Valdes.

SEP. (2005). *Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de Estudio*. México: SEP.

SEP. (1999). *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria. Formación cívica y ética*. México: Secretaría de educación pública.

14. LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE DE SECUNDARIA UNA RAZÓN PARA ENSEÑAR VALORES

NELLY OCHOA SALAYA

MARÍA GUADALUPE HERNÁNDEZ PÉREZ

INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra un avance de nuestra investigación sobre las razones por las que los docentes imparten la Asignatura Formación Cívica, y Ética, tiene la finalidad de presentar un recorrido histórico partiendo desde sus antecedentes hasta la situación actual de los nuevos planes y programas de estudios, así como la concepción que tienen los profesores de secundaria sobre el significado ser docente, como definen el valor, y cuál fue el camino para llegar a impartir la asignatura.

Este enfoque metodológico (cualitativo) nos permitirá ir construyendo supuestos hipotéticos desde las experiencias (voces y quehaceres del profesor) que se recogen a través de una entrevista en profundidad, conociendo las opiniones y significados sobre la enseñanza y el papel del docente al impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética II.

La entrevista en profundidad, y el apoyo documental Planes y programas de estudio, nos acerca a una interpretación objetiva sobre las perspectivas de la enseñanza de valores, tomando las habilidades cognitivas de los profesores y las estructuras metacognitivas que este, potencia en sus educandos.

La investigación de tipo cualitativo presenta opiniones hechas por los propios profesores desde el campo educativo, que son enriquecidas con diferentes planteamiento teóricos en diferentes momentos y circunstancias en las que fueron escritas.

Se exponen a su vez, los cambios que han tenido los planes y programas de estudios de educación básica del nivel secundaria, así como la concepción que tienen los docentes de secundaria sobre el significado de ser docente, el concepto de la definición de valor que manejan y la manera en que se dio la impartición de la asignatura.

El trabajo busca de presentar la mirada y voces de los profesores que imparten la asignatura de “Formación Cívica y Ética” en la educación secundaria, presentando su ejercicio en dos apartados temáticos. Por un lado, haciendo una presentación teórico-histórica del surgimiento de la asignatura, tomando como base los planes y programas de estudios que le precedieron y al final, se recogen datos que dan por incluidos dentro de la Reforma a la educación secundaria dentro del enfoque por competencias y los modelos flexibles en los nuevos ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, se da a conocer el sentir de los profesores que imparten la asignatura, ellos hacen saber mediante una serie de entrevistas que se efectúan a varios profesores, el sentir y sus experiencias a la hora de educar y formar a sus alumnos, connotando que la educación que hoy se da en las aulas se ven reflejadas en el acontecer cotidiano que los propios alumnos traen del medio de vida que practican fuera de los claustros institucionales.

El presente reporte de investigación se divide en dos lustros, como ya se menciona en los párrafos arriba; por un lado el planteamiento teórico - histórico y por el otro, las experiencias que profesores que imparten la asignatura, hacen saber desde los contenidos programáticos, hasta la participación de los educandos en las conductas éticas, morales y la proyección de los valores adquiridos en su entorno de vida social.

Se pretende escudriñar el enfoque de la asignatura en la práctica pedagógica y si este es acorde con el objetivo principal de la educación que es mejor la calidad de la enseñanza, y la ampliación educativa de los docentes a los alumnos.

La educación en México se ha traducido en las normas jurídicas que constituyen el derecho a la educación. Desde que México se

constituye como país independiente, las normas que han regulado la educación mexicana, independientemente de la ideología del gobierno, nuestro marco jurídico se encuentra legitimado por el artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, y el programa Nacional de Educación, que emite los ideales, filosofía del hombre mexicano educado desde sus diversidad cultural, apegado derecho natural, buscando con ello cumplir con las necesidades democráticas de nuestro país.

En contraste con lo que ocurre en países de Sudamérica que la educación secundaria es de solo dos años, en México dura tres años, ingresando el alumno con 12 o 13 años y concluye a los 15 o 16 años. Es esta educación la que tiene como objetivo educar al alumno para proseguir estudios en media superior y nivel superior, como estudios universitarios o bien para incorporarse al mundo laboral.

Al terminar la educación secundaria se pretende que el alumno desarrolle las suficientes habilidades, conocimientos, valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad. Por lo que los docentes tienen que brindar a sus alumnos una buena educación, cimentada en los valores éticos y principios que le permitan conducirse con responsabilidad.

En particular, la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula; preparar para la universidad pensando en quienes aspiran y pueden continuar sus estudios; preparar para el mundo del trabajo a los que no siguen estudiando y desean o necesitan incorporarse a la vida laboral; y formar la personalidad integral de los jóvenes, con especial atención en los aspectos relacionados con el desempeño ciudadano.

En México existen las modalidades de Secundaria General, Telesecundaria y Secundaria Técnica, particularizando las entidades estatales que consideran otras modalidades como las Escuelas Secundarias Estatales.

EL QUEHACER DOCENTE COMO UN ENTE EN EL APRENDIZAJE DISCIPLINAR

Para los docentes compartir el sentido educativo debe estar conferido a los elementos que fundamentan el currículum que no es otra cosa que la misión, los objetivos o propósitos que engloban a la educación,

permitiendo poner en práctica un programa, una asignatura, el manejo de la dinámica grupal, la distribución de sus tiempos, el uso de los materiales, todo lo relacionado con la didáctica empleada, los contenidos específicos contenidos en el programa, los conocimientos de fondo que permiten al docente interpretar dichos contenidos.

Además, al profesor se le confiere la tarea de generar una conciencia de futuro, basado en los hechos históricos que constituyeron a México como nación, para poder preparar al educando a los retos de una nación en constante desarrollo.

La asignatura de formación Cívica y Ética permite la enseñanza de normas y principios que rigen la sociedad, las normas cívicas, los conocimientos sobre la toma de decisiones y los procedimientos para poner en práctica los contenidos de la asignatura.

El enfoque de la asignatura permite visualizar al docente en constante búsqueda de información y formación. El conocimiento no puede transmitirse a través de un curso solamente, el docente debe tener una capacitación que cubra los rubros psicológicos, sociológicos y pedagógicos, así como herramientas didácticas para distinguir los supuestos educativos en los que están inmersos los adolescentes que son los beneficiados con esta asignatura.

Por su parte los docentes, creen que la asignatura da la oportunidad de rescatar los valores que se están “perdiendo” en una sociedad más conflictiva y demandante de justicia social; hacen hincapié dentro de las entrevistas aplicadas en la presente investigación, que el profesor pretende hacerse de herramientas que le permitan la transmisión de valores a los alumnos que viven una etapa de importantes cambios psicológicos y sociales.

LA HISTORIA DETRÁS DEL NUEVO PROGRAMA DE CÍVICA Y ÉTICA:

Recorriendo los antecedentes de la educación del nivel básico, se puede observar que la asignatura que se llevaba en el Plan de Estudios era Civismo de 1964, materia que respondía a ciertas dinámicas sociales que en ese tiempo requería su atención, como la colectividad y el desarrollo humano y social, y la integración del ciudadano a la vida democrática del país; “el término “Civismo” que proviene del latín “Civis” que significa ciudadano y ciudad, se refiere al comportamiento social que

permite convivir en colectividad, basándose en el respeto al prójimo, buena educación, urbanidad, conducta, cortesía, de acuerdo a la cultura obtenida desde el seno familiar. En otros términos el civismo es cultura, convivencia pacífica y solidaria, son valores que forman carácter del futuro ciudadano. Etimológicamente, el Civismo constituye el conjunto de cualidades que permiten a las personas vivir en una comunidad respetando normas de convivencia pacífica, aceptando reglas, es decir leyes de la democracia, derechos fundamentales y/o valores constitucionales y derechos sociales.

En el Programa de Educación desde 1964 la asignatura de Educación Cívica formó parte del Plan de Estudios para los mexicanos. En 1974 en “Las resoluciones de Chetumal”, se formaron equipos para la revisión de objetivos y evaluación; revisión de Programas de Secundaria de la asignatura de Civismo para primer grado y Orientación Educativa, en 1993 para los terceros, establecieron la diferencia de los programas de 1964 y 1974. Analizaron los enfoques. Identificaron los contenidos de Orientación Educativa de 1993 se incluyeron en 1999 en Formación Cívica y Ética, pues en Orientación educativa se trataban los temas de la Dimensión Ética y Moral de los alumnos, la Legislación vigente, la temática de sexualidad humana, la prevención de adicciones y la concepción de reconocer lo público y lo privado.

En la presentación del Nuevo Plan de Estudios (1995) el Secretario de Educación Pública Miguel Limón Rojas subraya la importancia de preparar un diagnóstico de darle respuesta de cómo estaban los valores, pero tener en cuenta esto era parte de la política, su objetivo era la de examinar los planteamientos, de cómo estaba el país en esos momentos, establecer experiencias y criterios para partir de ahí con recomendaciones, orientaciones sobre los valores y sus perspectivas.

Cabe mencionar que esta nueva asignatura viene a sustituir la de educación Cívica del Plan de Estudios de 1993, en primaria a partir de 1996 hasta 1999; se empezó a trabajar con tercer grado, Orientación Educativa al nivel secundaria, en primero y segundo se impartía Educación Cívica.

Se buscaba que los alumnos desde la escuela, adquirieran atributos de comportamiento en beneficio de ellos, su familia y su comunidad a través de la práctica de valores, actitudes democráticas para generar

una convivencia escolar armónica de trascendencia a los demás grupos sociales donde participa el educando.

Se estableció entonces que esta nueva asignatura tuviera como base la responsabilidad y autonomía en la vida social, en la secundaria orientar hacia la formación del futuro ciudadano capaz de desenvolverse ante el cambio constante de la sociedad. Se busca que el alumno forme juicios que contribuyan a su crecimiento como persona de bien, que sea una persona capaz de enfrentarse a los problemas sociales y dé pauta a los valores inculcados en su formación en el nivel de secundaria. Que desarrolle capacidades y actitudes personales que lo hagan ejercer sus derechos, que emitan juicios en cuanto a su formación educativa.

La formación Cívica y Ética en el nivel secundaria, señala entonces, el desarrollo de competencias, como el conjunto de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en donde se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir opciones de valor y participar en asuntos colectivos.

Desde 1993 la educación secundaria fue declarada como etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Mediante este Plan de Estudios le imprime un enfoque que lleve al educando a desarrollar sus propios conocimientos y habilidades a través de la adquisición de valores que logren articular su formación básica propiciando ciertas competencias que le faciliten el enfrentarse ante situaciones que a lo largo de la vida responderá a los retos que impone la sociedad; desempeñarse de manera activa y responsable como miembro de una comunidad.

Hace más de una década la educación secundaria ha experimentado una serie de cambios y reformas, como adecuaciones curriculares, las cuales ponen énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo; impulsó programas de actualización para los docentes; realizó acciones de mejoramiento de gestión escolar y equipamiento audiovisual y bibliográfico. Esto no ha sido suficiente para superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes, así como atender a los alumnos y asegurar el logro de propósitos formativos plasmados en el currículo nacional.

La Secretaría de Educación Pública editó el Plan de Estudios para educación secundaria en el 2006 con programas correspondientes a la

asignatura de Formación Cívica y Ética, el propósito de esta asignatura es que los maestros y directivos conozcan sus componentes fundamentales, que en colegiado impulsen el desarrollo curricular en sus escuelas, mejorando las prácticas docentes.

Con base al artículo tercero constitucional y en cumplimiento que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaria de Educación Pública, plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la Educación Secundaria que incluyera una renovación del Plan y de los Programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, el impulso de nuevas formas de organización y gestión que fortalezcan a la escuela como acciones del sistema educativo.

Para llevar a cabo la renovación del currículo, cuyo resultado se presenta en el Plan y Programa de Estudio 2006, se impulsaron varios mecanismos que promovieran la participación de maestros y directivos de las escuelas secundarias de todo el país, de equipos técnicos estatales responsables de coordinar el nivel y especialistas en los contenidos de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios.

El propósito de contar con evidencias sobre la pertinencia de los contenidos y los enfoques para su enseñanza, así como la de aplicar una nueva propuesta curricular en la organización de las escuelas y en las prácticas de los maestros, durante el ciclo escolar 2005-2006 se llevó a cabo en escuelas secundarias de treinta entidades federativas la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo. En base a esta experiencia se permite atender con mejores recursos la generalización de la reforma curricular a las demás escuelas del país. (Programa de Estudios 2006; Formación Cívica y Ética; pp.6)

A fin de garantizar en lo sucesivo, que se favorezca la participación social en la revisión y el fortalecimiento continuo, la Secretaria de Educación Pública instaló los Consejos Consultivos Interinstitucionales conformados por representantes de instituciones educativas especializadas en la docencia y la investigación sobre los contenidos de los programas de estudio; de las instituciones responsables de la formación inicial de asociaciones y colegios, de maestros como de padres de familia, de organización de la sociedad civil vinculadas con la educación básica.

El currículo es básico en la transformación de la escuela; reconoce la emisión de un nuevo Plan y Programas de Estudio, para alcanzar la calidad de los servicios.

A través del enfoque de los planes y programas de estudio de la educación básica y de secundaria en específico (2006) se busca brindar elementos y fortalecer la enseñanza de las asignaturas que integran la línea curricular de Ciencias sociales: Geografía de México y del mundo, Historia y **Formación Cívica y Ética**, en la Reforma de Educación Secundaria se han planteado modificaciones al mapa curricular y a los programas de estudio.

Los cambios responden a las necesidades, que establecen una mayor articulación de los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) dan respuesta a los requerimientos e intereses de los adolescentes que cursan la secundaria, actualizan los contenidos curriculares y la **perspectiva** de enseñanza a la luz de los hallazgos de la investigación y el quehacer educativo de la última década.

La asignatura Formación Cívica y Ética en segundo y tercer grado, brinda a los alumnos la oportunidad de utilizar elementos del contexto espacial y temporal para analizar procesos de convivencia, la posibilidad de adoptar la perspectiva personal sobre los mismos e identificar compromisos éticos. Se busca establecer los razonamientos geográfico, histórico y ético, comprensión e identificación de problemáticas sociales que condicionan su vida y su desarrollo personal. Que asuman las actitudes y los valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y la solidaridad con los demás.

ELEMENTOS SUSTANTIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE CÍVICA Y ÉTICA.

Los elementos centrales de la asignatura de Formación Cívica y Ética presentan fundamentos normativos y pedagógicos en los que se basa en la asignatura, los propósitos y el enfoque.

El desarrollo de competencias, representa desafíos que deben ir articulándose con las demandas sociales y económicas, uno de esos desafíos se encuentra en toda la trama cultural, la adaptación de todos los

actores involucrados en la esfera formativa, administrativos, profesores, alumnos, padres de familia y sociedad en su conjunto a partir de un currículum más incluyente y a la vez más propositivo y articulador con cada una de las áreas sustantivas de la educación básica. Debe tener como contexto la experiencia escolar en su conjunto. Se busca estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes. Estas se impulsarán desde la Educación Primaria. En la asignatura de Formación Cívica y Ética, se da prioridad a la aplicación reflexiva de los aprendizajes en los contextos y las experiencias de los alumnos.

COMPETENCIAS:

A continuación se describe el conjunto de atributos que se busca desarrollar o fortalecer en la participación y convivencia social de los estudiantes y que constituyen las competencias consideradas en la asignatura:

- 1. Conocimiento y cuidado de sí mismo:** Es la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. En esta competencia se cimientan todas las demás, pues un sujeto que reconoce el valor, la dignidad, y los propios derechos puede asumir compromisos con los demás. (Programa Integral, 2008: 18)

El autoconocimiento se refiere a la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irreplicable. Este conocimiento de las necesidades, potencialidades y aspiraciones personales se desarrolla al par que el reconocimiento y la valoración de los otros, e implica en el individuo el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona. Plantea su reconocimiento como sujeto de derecho y su pertenencia a la comunidad a la nación y la humanidad. (Programa de Estudio 2006:10)

El alumno al adquirir aptitudes y potencialidades enfocadas a su persona en cuanto al cuidado de ella misma, de la salud, analizar los valores cimentados en el seno familiar, saber definir las aspiraciones que se tiene como persona, principalmente como miembro de una comunidad, al comprender y poner en práctica estos conocimientos debe autoestimarse, cuidándose en todos los aspectos, ser digno de poder asumir diferentes compromisos con sus demás compañeros y llevarlos a cabo con buenos resultados, sintiéndose orgulloso de sí mismo y demostrar que ser capaz de desempeñar cualquier función es cuestión entre otras cosas, de una actitud de responsabilidad. Que además del estado físico saludable importan aquellas acciones que lo hacen sentirse bien con ellos mismos y con los demás traduciéndose en un estado emocional estable.

Autorregulaciones y ejercicio responsable de la libertad: Es la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. (Programa Integral, 2008: 18).

Consiste en la posibilidad de regular la propia conducta por convicción personal, con base en el conocimiento de sí mismo y de las posibles consecuencias de las acciones personales en los demás. En el ejercicio de libertad se expresa la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales respecto a los demás; así como el análisis de conflictos entre valores.

La capacidad de autorregulación que se impulsa en la escuela como criterio fundamental a los derechos humanos y la democracia. (Programa de Estudio 2006:10)

La autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad son atributos que se deben practicar para vivir en una sociedad más justa y equitativa. Es la etapa adolescente en la que se redefinen valores y principios, un buen momento para fomentar el uso de la libertad bajo normas de responsabilidad. El ser humano puede ser capaz de construir una vida llena de éxitos y felicidad sin pasar por los derechos de los demás. Conocer las virtudes y capacidades dará la oportunidad de saber hasta adonde se es capaces de llegar sin menester de incomodar a los demás. Eso incluye por supuesto el respeto al entorno social y físico. La libre expresión de las ideas puede, en gran medida, aportar

nuevas expectativas para el desarrollo de proyectos educativos y de convivencia social.

demás, la autorregulación brinda elementos de conocimiento y seguridad que se integran a la formación del carácter y la identificación como ser único, diferente a los demás.

3. Respeto a precio y valoración de la diversidad: Es la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar sentir, creer, vivir y convivir. Implica estar en condiciones de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos ante el beneficio colectivo. (Programa Integral, 2008: 18)

Estas competencias están consideradas en las garantías individuales de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y no respetarlas constituye graves problemas entre los pueblos e individuos toda vez que se recurre a la discriminación y falta de igualdad, equidad y justicia.

Es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como la edad, sexo, religión, fisonomía, costumbres, tradiciones, formas de pensar, gustos, lengua, valores personales y culturales. En ella reside la posibilidad de enriquecer la vida, de ejercer la libertad de elegir entre múltiples opciones. (Programa de estudio 2006:11)

El término respeto implica la aceptación de los demás tal como son, con sus virtudes y defectos, los cuales no están en posición de juzgarse porque nadie como ser humano es perfecto. Desde esta concepción los seres humanos son diferentes los unos de los otros porque el grupo social al que se pertenece le ha confiado su tradición y su cultura y lo ha normado bajo las mismas, desde esta perspectiva se puede ser de cualquier nacionalidad sin ser mejor o peor los unos de los otros, o ser del mismo país pero de diferentes grupos sociales: indígenas o no; clase alta, media, baja o de los grupos de pobreza extrema y la dignidad y los derechos tendrán que ser los mismos para unos y para otros; se

pueden tener creencias diferentes: en Jesucristo, Mahoma, Buda, etc. cualquiera de ellos puede ser el ser el Dios en el que se crea, eso es respetable, las personas tienen derecho y libertad para creer en lo que más les parezca, así lo establece el Artículo 24 constitucional “todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade y para practicar las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo, siempre que no constituyan un delito o falta penados por la ley”, por otro lado, la discriminación por el color de la piel, por la preferencia sexual, costumbres, tradiciones o forma de pensar no tiene cabida en una sociedad democrática, armónica, en la que los individuos eligen sus estilos de vida sin dañar a los demás.

Sin embargo, en todas las sociedades se dan algunos tipos de discriminación, el menosprecio de los menores, las mujeres o las personas que padecen algún tipo de discapacidad, son ejemplos vigentes de la marginación en que viven algunas personas que aún sin haberlo elegido por el solo hecho de pertenecer a cualquiera de esos grupos viven el desprecio social.

Ninguna ley o norma faculta a los seres humanos a discriminar a los demás, por el contrario orientan a la manifestación del respeto para integrar a los demás a disfrutar de todos los derechos que como personas y seres humanos se tienen, de ellos dan cuenta los documentos que emergen de las convenciones nacionales e internacionales derivadas de los organismos internacionales que velan por la paz, igualdad, equidad y justicia que deben prevalecer en los pueblos.

De ahí la importancia del desarrollo de esta competencia, el respeto a la dignidad humana es un valor esencial que hay que transmitir a las nuevas generaciones que se encuentran en condiciones de globalidad.

4. **Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y la humanidad:** Es la posibilidad de identificar los vínculos de pertenencia y de orgullo que se tienen hacia los diferentes grupos de los que forma parte de su papel en el desarrollo de la identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla a partir del entorno social y ambiental inmediato con el que se comparten formas de convivencia, intereses, problemas y proyectos comunes. (Programa Integral, 2008: 19)

El sentido de pertenencia es el sentimiento y la conciencia de formar parte de grupos en los que se adquieren referencias y modelos que repercuten en las características personales del individuo. Las personas desarrollan lazos afectivos, se ven valoradas y comparten un conjunto de tradiciones, un pasado común, pautas de comportamiento, valores y símbolos patrios que contribuyen al desarrollo de compromisos en proyectos comunes. (Programa de estudio 2006:11)

La pertenencia a un grupo social o comunidad debe ser orgullo personal, porque ningún ser humano puede vivir aislado fuera de la sociedad; al convivir como miembro de un grupo o comunidad social, se ponen en práctica los valores y principios que las instituciones formadoras como la familia, la escuela, las diferentes religiones, etc. han proveído. Todo esto va aunado a la conciencia y sentimientos de cada persona como características para interactuar con los demás. Las personas pueden elegir libremente los grupos sociales de pertenencia, en base a los valores y su propia filosofía de vida. La adolescencia es una etapa de riesgo, en ese sentido, los adolescentes en la búsqueda de pertenencia a grupos sociales pueden caer en grupos delictivos o malas compañías que lo condicionen a la realización de actividades delictivas que pueden llevar a la cárcel o a la muerte. Por ello, el desarrollo de esta competencia debe contribuir a la búsqueda de grupos que fortalezcan los valores de las personas para ser mejor y en los que los individuos se sientan bien.

El sentido de pertenencia también implica estar consciente de lo que debe y no debe hacerse, el educando debe aprender a discernir lo bueno de lo malo y elegir en completa libertad su grupo de pertenencia.

El respeto a los demás y sus ideas, la solidaridad, la responsabilidad, y el compromiso son valores que se deben cultivar cuando se convive o trabaja con grupos sociales. Por ello, la Formación cívica y ética ha considerado esta competencia como importante en el desarrollo de atributos de los educandos.

5. Manejo y resolución de conflictos: Es la capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el

dialogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Involucra, además la capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacífica y respetuosa de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial de la divergencia de opiniones e intereses. (Programa Integral, 2008: 19)

Consiste en una discordancia entre dos o más **perspectivas**, intereses, valores o necesidades que afectan la relación entre individuos o grupos. Los conflictos son inherentes a las relaciones sociales; en las sociedades democráticas, donde se privilegia la pluralidad y las libertades de los individuos, particularmente un valor potencial enriquecer la calidad de relación entre las personas y grupos. (Programa de estudio 2006:11) y;

6. Participación Social y Política: Esta competencia consiste en la capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido de responsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. Se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asunto que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el dialogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. (Programa Integral, 2008: 18)

Son acciones encaminadas a la búsqueda del bienestar colectivo a través de mecanismos establecidos en leyes para la toma de decisiones que afectan a los miembros de la sociedad. Esta vida democrática se refleja en las organizaciones de la sociedad, es decir los partidos políticos. (Programa de estudio 2006:11)

Los educandos viven en sociedades estructuradas en las que debe prevalecer la armonía y paz social, se deben respetar las garantías

individuales de los demás, este ejercicio debe iniciar en el hogar, la familia debe enseñar el orden, la disciplina y la educación de normas de comportamiento a los individuos que la conforman, la escuela debe reforzarlos y motivarlos a la práctica.

La democracia nos conduce a aprender a resolver los conflictos aceptando las ideas de los demás sin que esto signifique valorar las propias y confrontarlas, privilegiando el diálogo y las opiniones de los demás aunque no siempre este de acuerdo con ellas.

Las prácticas democráticas permiten elegir a los gobernantes o representantes, estas deben iniciar incluso en la escuela eligiendo los representantes para las diferentes actividades considerando en ellos los valores, virtudes, habilidades, conocimientos y actitudes para el ejercicio del liderazgo que el grupo le encomienda.

Sin embargo, no solo en la elección de representantes puede ejercerse la democracia, a través de la participación responsable pueden solucionarse conflictos pacíficamente en los que todos estén de acuerdo.

Una sociedad que se organiza, también es una sociedad que aprende a vivir mejor cuidando a sus miembros, y los recursos sociales, naturales y materiales que son propiedad de la comunidad.

Se observa en estas competencias que el alumno debe de ser capaz de tomar sus propias decisiones de convivencia social y mejorar día a día sus acciones. Es decir, que se empiecen a involucrar con la vida colectiva enfocada al mejoramiento de la misma, iniciar a desarrollar su sentido de responsabilidad, irse involucrando e interviniendo en el trabajo colectivo, aprendiendo a consensar mediante el diálogo; de ahí, lo importante que es la participación y responsabilidad con autoridades y organizaciones sociales y políticas, a la toma de decisiones y diálogos en consensos al hacer votaciones. Siempre buscar el bienestar colectivo, para la mejora en la vida social y política.

- 7. Apego a la legalidad y sentido de Justicia:** Esta competencia alude a la capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones, como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Se busca que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales ga-

rantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder, a fin de que promuevan su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos y con un profundo sentido de justicia. (Programa Integral, 2008: 20)

La legalidad refiere al reconocimiento, respeto y cumplimiento de principios de carácter obligatorio para los miembros de una colectividad expresados en leyes. Es vinculada con el valor de justicia al entender que ninguna persona sea quien sea está por encima de la ley. En la democracia las leyes son acuerdos entre los miembros de una comunidad, marcan derechos y obligaciones, limitan el poder de los gobernantes y constituyen base para la solución de conflictos en una sociedad. Las leyes pueden transformarse por mecanismos establecidos; en donde el diálogo y los acuerdos son fundamentales. (Programa de estudio 2006:12)

Con esta competencia se procura que los alumnos sean capaces de conocer y comprender las leyes Nacionales e internacionales que los rigen y los documentos que los amparan como ciudadanos mexicanos, estar conscientes de los derechos del niño, los derechos de los grupos y las lenguas indígenas existentes en el país, que conozcan los documentos que acreditan a las personas como ciudadanos, como: cartilla de vacunación, acta de nacimiento, credencial de escuela, credencial de elector, cartilla de marcha, pasaporte, CURP, etc.

Qué conozcan los artículos de la Constitución Mexicana, los derechos y obligaciones a los que las personas están sujetos para que aprendan a vivir en una sociedad de igualdad y justicia sin violentar los derechos de los demás.

- 8. Comprensión y aprecio por la democracia:** Consiste en la capacidad para comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política. Su ejercicio plantea que los alumnos valoren las ventajas de vivir en un régimen democrático, participen en la construcción de una convivencia democrática en los espacios donde toman parte, se familiaricen con procesos democráticos para la toma de

decisiones y la elección de autoridades, tales como: la votación, la consulta y el referéndum. (Programa Integral, 2008: 20)

La democracia alude, en este programa en cuanto a gobierno, la voluntad del pueblo expresado en el trabajo de autoridades que la representan, quienes son elegidas por las leyes, como forma de relacionarse en la vida cotidiana, la cual garantiza el respeto y trato digno a los demás. La democracia implica que los alumnos participen en actividades de grupo, expresando sentimientos e ideas de manera respetuosa, que colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización llevando a cabo las tareas asignadas y participen en la resolución de conflictos. (Programa de estudio 2006:12)

El alumno debe de apreciar y valorar lo que es la democracia como una forma de vida ante una organización social. Como futuros ciudadanos deben conocer sobre las jornadas de elecciones nacionales, estatales, municipales o locales, los procesos para elegir a un representante político, el que regirá durante un trienio, sexenio o periodo para el cual haya sido electo. En cada país hay leyes y organismos establecidos para estos ejercicios a través de los cuales eligen sus autoridades.

Las personas deben elegir a sus gobernantes bajo los principios de honestidad, la libertad y la responsabilidad, para que respondan a lo que la ciudadanía quiere para el desarrollo de su localidad, municipio, estado o nación, pero nunca bajo amenazas ni coerciones en las que no estén de acuerdo.

Es importante que los educandos conozcan las leyes, normas o lineamientos que se establecen desde su localidad para que las personas puedan participar en las jornadas democráticas, en un futuro próximo ellos ejercerán esas facultades.

ENFOQUE GENERAL DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Tomar en cuenta los principios y orientaciones que contribuyen al logro de los propósitos descritos para el nivel de secundaria, centrado en el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos, y la adquisición de compromisos consigo mismos y con la sociedad en donde viven.

Los adolescentes en Formación Cívica y Ética: centran su educación integral, al fortalecer la dimensión moral y cívica de su persona para que actúen libre y responsablemente mediante la apropiación y ejercicios de valores que les enriquecen como personas integrantes de una sociedad. Experimentan la etapa de la adolescencia como una etapa de transformación significativa en su desarrollo personal, social y cognitivo que repercuten en su capacidad para actuar y tomar decisiones con mayor nivel de autonomía. Es factible que se sientan convocados a participar de manera consciente, intencionada y legítima en asuntos de interés colectivo.

- En el contexto escolar se presenta un espectro que invita a la reflexión sobre valores, al analizar los valores que propician una convivencia armónica, en contraposición a conductas que la deterioran. Las referencias a la autoridad representada por los adultos son cuestionadas por la mayoría de los adolescentes. Formación Cívica y Ética busca contribuir que los estudiantes clarifiquen algunas de las contradicciones percibidas entre su libertad para actuar y decidir las expectativas del contexto social. Fortalecer la autonomía personal mediante la capacidad de asumir valores y normas con una menor presión externa de aparte de los adultos. Considera los aprendizajes cívicos y éticos que los alumnos han desarrollado en la escuela primaria y a través de sus experiencias de vida en diversos contextos. Su análisis permitirá a los estudiantes dotar de:
 - sentido y relevancia al trabajo de la vida diaria; asumiendo compromisos y participar en acciones de beneficio personal colectivo. (Programa de estudio 2006:17,18).

En el enfoque se ha considerado relevante la reflexión sobre los valores que hacen que las personas vivan de manera armónica, evitando las conductas que ponen en riesgo la integridad del alumno mismo y de los demás. En la etapa adolescente la autoridad que representan los adultos como padres, maestros, etc., entra en cuestionamiento por parte de los adolescentes que se encuentran por lo general en esta etapa de franca rebeldía. A través de la asignatura el adolescente puede identificar esas contradicciones, que según él, coartan su libertad, los riesgos de asumir sus propias decisiones de acuerdo a sus expectativas

que implican actuar con responsabilidad dentro de su contexto. Que asuma sin presiones de los adultos los valores y normas que le permitan interactuar con los demás en un plano que privilegie la democracia sin dejar a un lado los aprendizajes que en materia de cívica y ética los alumnos han adquirido en su educación primaria. La asignatura favorece en el alumno actitudes de solidaridad, altruismo y le brinda un sentido al trabajo de la vida cotidiana del cual se ve beneficiado.

DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE ATRIBUTOS EN LA ETAPA ADOLESCENTE

Es la etapa de la adolescencia un momento de trascendentales e importantes cambios. En ella los menores están en búsqueda de identidad y por lo mismo, frecuentemente experimentan conductas incluso de riesgo. Requieren acompañamiento de los adultos que tienen que ver con su formación para que utilicen sus energías al servicio de su propio crecimiento y desarrollo. Muchos adolescentes sin prevenir las consecuencias de las cuales algunas veces ni siquiera están conscientes de ellas, cometen equivocaciones al involucrarse con el alcohol, las drogas, o grupos delictivos; por otro lado, es el momento del despertar sexual y tenderán a la curiosidad de sentir el contacto con personas del sexo opuesto, de ahí las relaciones sexuales sin métodos de prevención que culminan en consecuencias no deseadas como es una embarazo a temprana edad o el contagio de enfermedades de transmisión sexual que pueden ocasionar desde vergüenza, baja autoestima, hasta la muerte.

La adolescencia se inicia con la pubertad, etapa en la que se registra una avalancha de cambios físicos, emocionales, psicológicos y sociales, precisamente es aquí donde empiezan a convertirse sexual y emocionalmente de niño a hombre y de niña a mujer. Estos roles traen consigo tareas asociadas en las cuales los diferentes grupos sociales participan para que a su vez se vayan creando hábitos, saberes, principios y valores, muchos de los cuales son producto de la creencia de la misma sociedad, el machismo, la violencia, la desigualdad, el sexo fuerte o débil son algunas de las enseñanzas que los menores en esta y otras etapas van aprendiendo como actitudes que se van quedando como parte de su ser, hacer y convivir.

En nuestra entidad, como en otras de nuestro país (México), el varón en la etapa adolescente está sujeto en la mayoría de los casos a las enseñanzas de los varones adultos de su entorno, el padre, los tíos, etc. piden al niño que actúe como “hombre”, incluso lo inician en el alcohol y la vida sexual llevándolos con prostitutas, son costumbres basadas en “valores” que los padres transmiten de generación en generación. Al menor en las comunidades del estado, frecuentemente se le encuentra en las labores del campo, jornaleando, apoyando en la siembra y la cosecha, porque él representa una mano de obra gratuita para la familia, también es ese el motivo por los que muchos adolescentes tienen bajo rendimiento escolar o desertan de las escuelas.

Ante la era de las tecnologías y la comunicación aunadas estas a la etapa adolescente, la gran cantidad de información disponible en los medios masivos y las facilidades para el uso de las redes sociales y el internet, la vulnerabilidad del adolescente es mayor, ahora se encuentra expuesto a un sin número de riesgos en los que muchas veces ni los padres, ni los maestros tienen control.

Bajo ese contexto, es absolutamente necesario que la educación básica que culmina con la secundaria cuente dentro de su currículo con una asignatura que reflexione, analice y genere valores en los púberes o adolescentes, ante la crisis adolescente, la búsqueda de identidad, el desconcierto que provoca la transformación física; y en ello se ha pensado cuando la SEP ha diseñado la asignatura de Formación Cívica y Ética la cual además considera la participación de la comunidad educativa como cultivadora de valores y al docente como eje principal al que se le atribuye el ejemplo.

La educación secundaria es la responsable de dar continuidad a la formación de los valores, pues el alumno(a), ya ha cursado la educación preescolar y primaria, es donde empiezan a conocer la información sobre los valores, cívicos y éticos, al llegar al nivel secundaria, la labor debe ser más formativa y no nada más informativa de valores como normas de conducta y actitudes como la base primordial de una buena formación humana.

Las instituciones educativas se encargan de reforzarlas, los docentes no solo son facilitadores del aprendizaje, son los encargados de potenciar habilidades que el alumno ya posee y fomenta las competen-

cias en el aprendizaje, utilizando la metodología apropiada de acuerdo al nivel secundario.

MÉTODOS UTILIZADOS

La investigación cualitativa ha sido planteada desde el método de la entrevista a profundidad, recogiendo en ella las opiniones y saberes de los docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética, lo que ha significado la práctica docente y las responsabilidades que conlleva la enseñanza de una asignatura en la que el desarrollo de competencias para generar actitudes en un contexto social complejo, donde interviene además la familia y sus valores, la comunidad, los medios de comunicación masiva, además, de otras condicionantes del entorno. Respecto a la concepción que tienen sobre el significado de ser docente y cómo esta práctica se ha convertido en una razón para enseñar valores desde las aulas de clases, allí donde se genera la formación en valores, la enseñanza ética, y el compromiso moral, en la educación para la paz, la democracia, para la equidad de género y el derecho a la libertad; es así como se da la verdadera calidad educativa y donde se forman los estudiantes de este nivel instruccional.

El modelo de investigación y el enfoque metodológico, están basados en la investigación cualitativa, este enfoque responde de forma más objetiva al tratamiento de la información que es congruente con los fines del presente reporte. Por lo tanto se optó por el modelo de Investigación Cualitativa, partiendo de sus presupuestos e instrumentos metodológicos.

Entendemos por investigación cualitativa "...una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos". (SANDIN ESTEBAN, M. PAZ. 2003).

Desde este planteamiento metodológico, podemos recoger la información pertinente al estudio de nuestro objeto de análisis, complementando este a través de la entrevista en profundidad que se le aplicó a los

profesores que imparten la asignatura de “Formación Cívica y Ética” de educación secundaria; instrumento que nos ayudo a sentir de cerca las voces y miradas que estos tienen a la hora de sus enseñanzas en la asignatura.

A través de esta aproximación cualitativa pudimos recoger y conservar el sentir de los entrevistados (profesores) utilizando como eje central la entrevista en profundidad, entendiendo está como, la entrevista no estructurada o Semi-estructurada y directa *en la que un entrevistado altamente capacitado sondea a un solo entrevistado a fin de descubrir las motivaciones, creencias, actitudes y sentimientos ocultos sobre un tema* (www.slideshare.net/aejamett/entrevista-en-profundidad) durante la entrevista se asegura que se obtenga la misma información a partir de varias personas.

Elementos que componen nuestro marco metodológico

Cualitativo	Grupos de enfoque
	Entrevistas a profundidad
	Observación participante
	Interpretación de textos
	Motivaciones, deseos
	Variables relevantes por descubrirse
	Casos particulares

En la investigación, se recogen una serie de experiencias, voces y el sentir de profesores (entrevistados) que demuestran una preocupación como docentes de la asignatura de “Formación Cívica y Ética” hacia la inmensa tarea que representa la formación y educación de un ciudadano (alumno) dentro de nuestros espacios instruccionales y educativos (las aulas).

EL CONCEPTO DE SER DOCENTE EN PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este apartado, se subraya una de las aristas del presente trabajo, pues implica la concepción y conceptualización de ser docente desde la práctica y el ejercicio en educación secundaria y principalmente desde la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Se recogen algunas voces de profesores que fueron entrevistados, con el objeto y de forma sucinta un análisis desde el ejercicio del docente ante la formación y la enseñanza en valores en la educación básica de la educación secundaria.

La enseñanza en educación secundaria y específicamente dentro de la asignatura de “Formación Cívica y Ética” corresponde una gran responsabilidad en la figura e imagen del educador; la enseñanza de esta disciplina y asignatura, exige al profesor reunir ciertas aptitudes y actitudes tanto en valores como en habilidades cognitivas, que logren servir como modelo ante la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos; para una buena enseñanza en valores, es necesario que el profesor cumpla con ciertas competencias en la enseñanza:

- Formación disciplinar
- Aptitud proactiva
- Competencias profesionales
- Trabajo colaborativo y cooperativo
- Desarrollo personal
- Aprendizaje continuo
- Dominio de las tecnologías en la innovación didáctica y pedagógica
- Participación ciudadana, etc.

Ser profesor en una escuela secundaria posee múltiples aristas, es decir, puede ser conceptualizado desde diversos ángulos o dimensiones.

Se presentan los principales conceptos que tienen los docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética en este nivel educativo.

El concepto de los docentes gira en torno a sus saberes previos, uno de los maestros entrevistados mencionó lo que para él representa ser docente, estas fueron sus palabras:

Mo: “El significado para mí es muy importante, es algo primordial que tiene que ver con la asignatura de Formación Cívica y Ética y los resultados no se ven de un día para otro; son resultados que se van a ver más adelante pero no al 100%, la causa es porque en un tiempo se suspendió esta materia; que no me acuerdo en qué sexenio fue; la formación cívica y el civismo la dejaron de impartir; entonces ¿qué pasó en ese espacio que el gobierno quitó esa asignatura? pues dejó perdido los valores.” (E1MOFCOP23)

El peso que este docente da a la signatura es mayor, tanto que manifiesta que si ella no existe se “pierden” los valores. Además, responsabiliza al gobierno de quitar al asignatura como en una especie de reclamo porque a causa de ello existió un vacío en la enseñanza de los valores.

Con respecto a lo que el profesor comenta se puede notar que ser docente en este nivel educativo y probablemente en otros niveles, representa una importancia relevante que le permite ver a su asignatura con otros ojos, es decir parte de ella para valorar la razón de ser docente en este nivel.

Al respecto LATAPÍ S. (2003) nos expresa:

“Ser maestro hoy tiene otros rasgos que se inscriben en su lado luminoso y se descubren cuando logramos trascender las pequeñas miserias de la cotidianidad y recuperar lo esencial, lo que alguna vez nos atrajo como “vocación”: el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombre y mujeres de bien.” (LATAPÍ, 2003:9)

El autor destaca algunos elementos importantes en la filosofía de la educación, la trascendencia de las “pequeñas miserias” el termino trascender aplicado a dejar en cada alumno las huellas de la enseñanza para forjar en él o ella hombres y mujeres de bien; “recuperar lo esencial” que no es otra cosa que la generación de aprendizajes significativos que sirvan para la vida, la “vocación” a donde deben dirigirse las voluntades, los esfuerzos y recursos solo por el hecho de lograr ser

y hacer lo que se desea, lo que permite al ser humano la realización puesta al servicio de los demás.

En palabras del autor se puede inferir que ser maestro no es nada más transmitir los conocimientos a cada ser humano, sino buscar las estrategias para que ese cúmulo de sabiduría llegue a ser una defensa en la vida cotidiana y en el contexto en que el niño o joven se encuentre, por eso el maestro es y tiene que ser amigo, conductor, asesor y guía de los alumnos y puedan sentirse en confianza para que las tutorías del aprendizaje sean significativas, así como tener vocación de servicio para transformar y adecuar las enseñanzas dirigidas a cada uno de los jóvenes y niños que lleguen a sus manos, para que el día de mañana sean hombres y mujeres de bien.

Por otro lado, el profesor nos señala que los resultados esperados no se perciben de un día para otro, sino más bien es un proceso continuo que puede llevar mucho tiempo e incluso señala que no se logra el 100 %, esto nos hace suponer que el proceso de formación en los estudiantes es algo complejo y en constante construcción.

La Secretaría de Educación consideró la pertinencia de mantener la enseñanza de los valores a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética, con un enfoque que determina la inclusión de temáticas que tienen que ver con la democracia, la justicia social, los valores, la las formas armoniosas de convivir, etc. Estos contenidos deben aterrizar en la práctica con los alumnos y demás actores que conviven en la práctica educativa.

Mo: “me siento bien pero me doy cuenta de que es un poco complicado, se complica en el momento de que pues como decía en otro tiempo no había tanta educación, pero si había muchos valores me refiero a que era poco el conocimiento que daban en la escuela pero había buenos cimientos de valores, ahora vemos que hay mucha tecnología hay mucho avance, también dentro lo que vemos que perjudica son los medios de comunicación, como es la televisión que muchas veces no sabemos utilizar. (EIMOF COP15)

Persiste en los docentes la creencia de que los valores han ido desapareciendo, “en otro tiempo si había muchos valores”, se nota una separación de la educación y los valores como dos temáticas diferentes, “el término valor tiene su etimología en el verbo latino valiere,

que significa estar sano y fuerte; a partir de esta noción de fuerza, la significación se amplió de la esfera orgánica y física a los ámbitos sociológico, ético, social, económico artístico etc” (RODRÍGUEZ, citado por MALDONADO WILLMAN, 2010). Y la educación es también un concepto que abarca todas las dimensiones del ser, de tal forma que uno genera al otro y viceversa, hay aquí una transversalidad que no puede separarse porque en el amplio espectro de la educación desde su orden jerárquico de niveles, en lo vertical, hasta los diferentes grupos sociales, más aún hasta la diversidad de los individuos el aprendizaje de los valores es elemental para que una sociedad se desarrolle en forma armoniosa. Por otra parte, el docente cree que los valores en otras épocas tenían “buenos cimientos” refiriéndose a que los grupos encargados de establecer valores y principios como es la familia, la escuela y los diferentes grupos sociales de pertenencia, no lo están haciendo. Habla incluso de los avances tecnológicos como perjudiciales en el establecimiento de valores, el docente se mira así mismo en su contexto y toma la voz del entorno para materializar la preocupación de la inestabilidad de los valores.

En una sociedad con mayor dinamismo, la familia, los diferentes grupos sociales y el ser humano en lo individual han ido adaptando sus principios, valores y creencias, entonces se percibe que éstos han dejado de existir porque el amor que se manifestaba en una carta perfumada con una rosa o una serenata de música romántica ahora se práctica con un mensaje en cualquier medio electrónico, con una música más estruendosa en lugares de igual magnitud, los tiempos son diferentes porque la sociedad no es estática, se transforma y con ella la forma de concebir las nuevas formas de relación social dada a través de las redes sociales, por ejemplo, donde las personas a veces ni se conocen físicamente y se enamoran, esto, hace 40 años atrás, pensarlo hubiese sido producto de una “mente loca”.

Retomando a LATAPÍ (2009) sobre la influencia de los medios de comunicación:

“La televisión no es solo un nuevo medio de comunicación; es nuevo tipo de comunicación, que rebasa el lenguaje verbal y, mediante la imagen, incide en los conjuntos de los procesos de percepción y so-

cialización que han de terminado las culturas humanas por millones de años y los transforma de manera inédita. Ésa es su fuerza y su novedad: afecta la manera de pensar y comunicarnos, nuestras representaciones del mundo y nuestras expresiones analógicas de la realidad. Por eso aunque se quiera definir la televisión como entretenimiento, se está actuando inevitablemente en el terreno de la formación humana y, aunque se diga lo contrario, se educa o se deseduca.” (Latapí, 2009:71)

El poder de la televisión rebasa las fronteras, se ha internado en lo más íntimo de la familia y es casi un artículo de primera necesidad, si recorres las comunidades mas pobres y vulnerables del estado, en las casas más humildes encontrarás un televisor, y con ello toda la información formadora o deformadora que no da pie a la conciencia crítica sino que enajena con lo subliminal.

En este sentido, los docentes encargados de educar en valores, aunque la asignatura plantea el desarrollo de competencias actitudinales y formación en lo moral, encuentran en este quehacer la complejidad que a veces esta marcada por un contexto árido para este tipo de enseñanzas. El significado de los valores es otro, el contexto también y los seres humanos adaptándose a esos cambios para poder entender estos nuevos modelos macroeconómicos en un mundo globalizado que van marcando las pautas.

EL SIGNIFICADO DE VALORES

Para comenzar este apartado es necesario mirar en el contexto de los profesores que intentan definir lo que para ellos significa el concepto de valores y su enseñanza en la escuela secundaria. Considerando la complejidad del mismo desde sus implicaciones en las diferentes dimensiones sociales, económicas, culturales, históricas, etc. no resulta fácil la concepción del término.

Para este apartado se muestra el significado que para los docentes tiene el término valor

Mo: “...los valores son los principios que originan o que orientan a las personas para que puedan convivir en la familia, en sí, con la sociedad porque si uno tiene buenos valores donde sea es aceptado, si tiene malos valores negativos pues la misma sociedad lo rechaza, vemos que ese es el objetivo de la formación cívica y ética el rescate de los valores en los adolescentes.”(E1MOFCOP9)

Como se puede notar desde la posición en la que aborda el docente la cuestión de los valores hace inferir que se aproxima a la realidad cultural que le ha tocado vivir de manera cotidiana en educación secundaria. Para él los valores son principios que le permiten al ser humano convivir en la familia y en la sociedad. Esta manera de pensar del docente demuestra que los adultos continúan percibiendo los valores como un instrumento valioso en la convivencia social.. Si bien es cierto los valores dignifican al ser humano, no nada más son estos lo que hacen que una persona sea aceptada o no dentro de una sociedad, asegura el entrevistado que los objetivos de la asignatura procuran el “rescate” de los valores en los adolescentes, desde ahí es una tarea difícil si no se consideran los demás actores miembros de la comunidad educativa.

Lo anterior permite apreciar la importancia que tienen para el maestro la práctica de valores en la escuela secundaria, PAYÁ (2000) señala:

“...parece que la única salida es confesar abiertamente y sin miedo que toda educación, por aséptica que pretenda ser, es una educación en valores. Los valores hay que buscarlos en la vida de la persona en crecimiento constante, se encuentran arraigados en la existencia humana, en las relaciones que establece con la realidad y con la vida.”

Según PAYÁ toda educación lleva consigo la enseñanza de valores, y cómo no ha de serlo si desde que el docente se para frente al grupo está siendo una propuesta para sus alumnos, los valores pues, se transmiten aún sin querer, el ser humano aprende del ambiente social y físico todo lo que está al alcance.

Bajo esta perspectiva, el ser humano aprende constantemente e integra valores y principios que se practican en su entorno, el ambien-

te escolar no es la excepción, de tal manera que en la enseñanza de cualquier asignatura también se transmitirán valores, lo que se espera ocurra en Formación Cívica y Ética, es un análisis, reflexión, concientización y práctica de esos valores.

Respecto a la opinión de los entrevistados, se observa que destacan algunos de los valores:

Mo: “uno de los buenos valores es el respeto... es un buen valor, es clave de los valores porque el respeto no permite estar, por ejemplo, si yo respeto, si voy a una casa, digo: ¡Buenos días!, ¡Buenas tardes!; estoy respetando el lugar, ¿no? El respeto entre la familia... entonces el respeto es la clave de la actualidad.” (E1MOFCO11)

En general, la sociedad concibe los valores como actitudes que se demuestran en las relaciones interpersonales; poco caso se hace a aquéllos valores que potencializan las virtudes de los seres humanos y que les permiten vivir con decoro y alcanzar las metas que se proponen, tal sería el caso de la honestidad, el amor, la democracia, entre otros.

El respeto es un valor que se tiene en alta jerarquía porque es una necesidad básica de tipo social en la convivencia con los demás y se manifiesta en la expresión de actitudes a través del comportamiento humano.

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación se encuentra el siguiente concepto de respeto: “Veneración, deferencia, consideración que se tiene hacia alguien, por algo, a causa de su excelencia, de su carácter, de su cualidad, de su edad”. (P.1703)

Sin embargo, el concepto de respeto conduce a la aceptación de los demás y de lo demás con sus ideas, virtudes, y particularidades, que definen a los seres humanos diferentes los unos de los otros, y la relación de éste con el ambiente en el que vive.

A pregunta expresa: ¿Por qué es importante rescatar lo valores desde la cotidianidad de la cultura escolar? el docente comentó:

Mo: “Porque la palabra formación es formar en el individuo valores, para que el alumno reflexione y sepa que lo que está aprendiendo y lo que le están inculcando es el rescate de valores para que más

adelante lo ponga en práctica en su vida, pero ellos no lo entienden así, tal vez sea por la edad que prevalecen.” (E1MOFCOP21)

El docente desde su perspectiva y no desde el enfoque de la asignatura, entiende el quehacer de formar en valores como la reflexión del alumno y la puesta en práctica; sin embargo, es importante detenerse en profundizar en la idea de que “ellos no lo entienden así”, esta frase que cierra toda posibilidad de crecimiento y desarrollo de valores, en una de las etapas más importantes para el establecimiento de principios, como es la adolescencia. Esta resignación del docente no facilita lo que se pretende en los objetivos de la asignatura, por el contrario, el maestro debe encontrar las estrategias necesarias para motivar a los alumnos a participar del aprendizaje y apropiarse de ellos.

En ese tenor, RUGARCÍA (1996) señala:

“Los valores no se imponen, sólo se proponen y ejemplifican vivencialmente en la cooperación, no en la competencia. Una actitud se refuerza cuando se percibe en una persona digna de respeto, o cuando se dialoga educativamente en clase sobre situaciones sociales cotidianas preñadas de valores.” (RUGARCÍA, 1996: 137)

RUGARCÍA muestra la posibilidad de vivenciar los valores, que sólo se lograría generando circunstancias en las que valores como la democracia, la honestidad y la justicia social, fueran prácticas cotidianas.

Un ejemplo claro de cómo podría ser una falta de valor aplicada en un contexto particular es la que señala a continuación el docente:

Mo: “Es cuando le falta el respeto a cualquier persona, la injusticia, todas las acciones negativas.” (E1MOFCOP13)

En la cita encontramos una falta de definición clara y precisa de lo que define cada concepto, lo que hace pensar que el docente no cuenta con los elementos necesarios para el manejo de la información, desde la noción que se tiene sobre los valores, su significado, la práctica en el contexto y desde lo cotidiano, la razón que se tiene para la enseñanza de valores, y cuales valores deben cultivarse entre los educandos y más aún en la comunidad en la que conviven.

En palabras de MALDONADO:

“Es precisamente en la conducta de cada individuo que se manifiestan los valores que posee. Si bien, es cierto que la dimensión cognoscitiva permite la claridad de conceptos, el juicio de valor y la consciencia del bien actuar, o el sentimiento de quien recibe las consecuencias de un acto ajeno, esas dimensiones solo son el preámbulo de lo que en última instancia puede considerarse como la expresión de algún valor en particular. Por esta razón se puede observar que en la promoción de la buena conducta, son dos elementos los que destacan; las normas como determinantes de la acción, y los modelos de conducta para el sujeto en formación.” (MALDONADO, 2010: 69)

Desde esta perspectiva, la práctica de valores llevaría a los seres humanos a vivir en sociedades armónicas, no es que estén desprovistas de diferencias, precisamente en ellas radica el éxito y eso marca la pauta para enseñar a los alumnos a comprender que aún en la diversidad de opiniones se pueden encontrar soluciones consensadas, respetando las ideas, costumbres, creencias y principios de los demás, ya que cada ser humano tiene una historia que lo define como tal.

La conducta de cada individuo está regida por los valores aprendidos, los juicios de valor y la consciencia del bien actuar del docente le permitirán no excluir a ninguno de sus alumnos, ya que de hacerlo en lugar de proponer al alumnos aprendizajes significativos, le causarían sentimientos de rechazo, por lo que el maestro tiene que brindar atención para todos y el espacio individual a quien lo posee sin descuidar a los otros alumnos, tal y como lo expresa Maldonado las normas son determinantes de la acción y de alguna manera modelos de conducta para los alumnos, por lo que el docente debe saber distribuir su tiempo y su atención para con todos y cada uno de sus estudiantes.

En entrevista a una maestra sobre ¿Cómo llego a ser docente de la asignatura de formación Cívica y Ética? respondió

Ma: “Mis comienzos en la educación fue de la siguiente manera, yo comencé como trabajadora social por varios años y cuando hubo una oportunidad de hacer mejoras en la economía se me presento

la oportunidad de pasar a trabajar en una prefectura por mis años de antigüedad en el sistema. Más sin embargo se me pidió que debía actualizarme en mis estudios, para esto, entro en el centro de magisterio y me inscribo en el área de ciencias sociales, en el año de 1999 termino mis estudios, y me otorgan la plaza de base, comienzan mis aspiraciones a trabajar en lo que estudie en aquel entonces la asignatura era civismo, estuve cubriendo un interinato con mi plaza de prefectura, apenas voy a cumplir dos años como docente, aunque me hicieron insinuaciones para que yo me jubilara, pero se crea el examen de alianza para oposición y presento el examen y fue a través de este que logro ser titular de la materia, en la actualidad solo tengo 28 horas.” (E2MADGNAP)

Como en el caso de la entrevistada muchos de ellos llegan a ser docentes porque “se les presenta la oportunidad de hacer mejoras en su economía” la vocación de la enseñanza de una asignatura y la especialización en la misma son consideraciones que vendrán después. El perfil del docente de esta asignatura establecido en el diseño de la misma tiene exigencias que en el mejor de los casos se cumple a medias. Por otra parte, cuando se elige un docente para esta asignatura frecuentemente son otras las razones por las que se seleccionan, en todo caso se cumple con las solicitudes de las propuestas de los sindicatos, de alguna autoridad o de criterios diferentes a los requeridos.

Sobre lo que originó que impartiera la asignatura, comenta:

Ma: “El origen fue que tuve que presentar un examen y escoger una asignatura, dio la casualidad que se presentó una jubilación en el área y de nuevo presente examen para obtenerla, ya tenía cuatro años de ser de base y ahora dos años como titular.” (E2MADGNAP)

Las oportunidades funcionan como el criterio que los docentes plantean para impartir una asignatura, cubrir un espacio porque otro docente se jubila determina la posibilidad de cubrir una plaza para enseñar “lo que sea bueno” con tal de obtenerla.

Mo: “La reasignación de la materia formación cívica y ética tiene aproximadamente como 8 o 9 años que se trabaja frente a grupo,

debido a esto los maestros tuvieron que cambiar la estructura de su materia anterior, actualizarla para poder impartir la nueva materia con nuevos contenidos.” (E1MOFCOP)

En resumen, la asignatura de Formación Cívica y Ética tiene establecido un conjunto de competencias para la enseñanza de valores y principios que permitan a los educandos contar con los elementos necesarios para vivir armónicamente, en una sociedad cada vez mas demandante en la que parecieran que el respeto, la democracia, la equidad, la justicia y el respeto a la vida son solo temas del pasado, sin embargo, el vertiginoso cambio determinado por los grandes avances científicos y tecnológicos influye fuertemente en una sociedad que no se ha preparado para ello.

Los docentes que han llegado a serlo porque las oportunidades de cualquier índole se le hayan presentado tienen la responsabilidad de formarse para preparar a los alumnos a vivir en forma justa y responsable.

CONCLUSIÓN

La presente investigación y reporte de la misma, señala una mirada desde la perspectiva del quehacer docente; la práctica pedagógica y el sentir del profesor ante las nuevas reformas educativas.

Las distintas miradas que se recogen a partir de las experiencias que los profesores que imparten estas asignaturas “Formación Cívica y Ética II” nos ayudan a crear un escenario sobre la formación del ciudadano que nos llevara a consolidar los objetivos y propósitos de la educación secundaria; claro esta como uno de los ejes transversales de la estructura curricular de la misma.

Hemos hecho una mirada a los cambios y adecuaciones de los discursos curriculares que han venido presentándose a través de la incorporación al currículum nacional, las enseñanzas y la formación del hombre mexicano, se han planteado de forma muy específica, los planes y programas de estudio que en su momento permitieron a los profesores plantear una educación moral, una educación basada en valores y una

práctica social ética con referente a los momentos históricos de nuestra nación.

El engranaje histórico que se plantea nos ha llevado a recrear los últimos constructos que se generan a partir de políticas educativas que si bien se plantean en el currículum, y que a partir de la reforma integral de educación secundaria (2004) se complementa con el enfoque por competencias intelectuales que debe ser desarrollada en el marco de las estructuras del aprendizaje y el desarrollo metacognitivo de los alumnos de educación secundaria.

Es a partir de esta reforma integral, que subyace la mirada de este trabajo, para ver como se refleja la función docente ante las prácticas y los cambios en las metodologías y tecnologías del aprendizaje.

El trabajo recoge una serie de experiencias que nos ponen en aviso sobre el comportamiento docente y desnuda su propio ejercicio al instruir a los educandos no tan solo desde los contenidos de aprendizaje, sino, que a través de su propia experiencia le da vida a las manifestaciones culturales, sociales, y hasta psicológicas a la hora de enfrentarse a las demandas sociales de los tiempo modernos en que la educación secundaria se encuentra inmersa.

La personalidad del profesor juega un papel transcendental en la enseñanza de los valores, puesto es el que impone de forma implícita la formalidad de acciones éticas y morales al saber y hacer el convivir con los demás; así podemos ver, que los profesores, aceptaban la gran responsabilidad que tiene ante la educación moral de sus estudiantes, pues, al concluir que los valores se “están perdiendo” ya dan por manifiesto una preocupación de cómo incorporar en sus educando ciertas normas morales si se ven amenazados con los mecanismo de coerción y enajenación de los procesos electrónicos y digitales de la era de la información y la comunicación.

Resalta en este renglón, la preocupación y el reto que tienen que asumir los profesores a enfrentarse con dispositivos sociales que aceleran la pertinencia espacial de sus alumnos en los diversos contextos en que estos se desarrollan.

Por otro lado, hemos de vivenciar, una de las debilidades del propio docente, si atendemos las conclusiones dentro de la formación profesional y su quehacer laboral. Aquí podemos constatar que ellos

fueron incorporándose al ejercicio docente sin una formación inicial para impartir la asignatura, pero que dentro del proceso de la enseñanza, fueron adquiriendo una serie de habilidades y destrezas como también de la incorporación de nuevos conocimientos que les permiten elaborar una programación temática y ofrecer a su vez, planteamientos curriculares y temáticos a la enseñanza de la asignatura de “Formación Cívica y Ética”.

La intención del presente reporte de investigación, es buscar una mirada al sentir del profesor que imparte la asignatura de “Formación Cívica y Ética” y que nos responda los futuros retos y escenarios que la educación secundaria debe reflejar a la hora de educar a cada ciudadano dentro de nuestras aulas.

La construcción del México democrático no es responsabilidad de la escuela, pero si fundamental en los hombres –educadores- que la hacen posible desde su quehacer profesional, laboral y ético.

BIBLIOGRAFIA

CAMPS, V., (2005). *Civismo Las Claves de la Convivencia*, Recuperado el 23 de Julio del 2011 a las 10:14 pm. <http://www.cisspraxis.com>

Diccionario de las Ciencias de la Educación. España. Santillana. (2004) pp. 1703

Entrevista en profundidad. <http://www.slideshare.net/aejamett/entrevista-en-profundidad>, recuperado el 06 de octubre de 2011 a las 18:00 hrs.

LAGUNA PEÑA J., (2001) *La Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado el 23 de julio del 2011 a las 7:45pm. <http://orientamur.murciadiversidad.org>.

LATAPÍ, PABLO, (2003) *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de Discusión. México. 6. 30pp.

LATAPÍ, PABLO, (2009) *Finale prestissimo: Pensamientos vivencias y testimonios*. Fondo de Cultura Económica. USA. 351 pp.

LIMÓN ROJAS, MIGUEL, (1995) Plan y programas de estudio educación secundaria. México. SEP.

LÓPEZ ALCOCER, F., (2004). “Dossier Educativo: La orientación educativa”. *Revista Educación*, Núm. 107. México. pp. 1-24.

MALDONADO WILLIAMS, H., (2010) *Manual de orientación y tutoría*, recuperado el 23 de julio de 2011; a las 11:35 pm., <http://orientamur.murciadiversidad.org>.

NAVA ORTIZ, J., (2006). Orientación Educativa, recuperado el 23 de julio del 2011 a las 11:32 pm., <http://investigacioneducativa.idoneos.com>

Payá M. (2000). *Educación en Valores para una abierta y plural*. Bilbao: Desclée. 2º ed. La formación Valor Social: Tendencia y Horizontes.

SANDÍN ESTEBAN, M. PAZ, (2003) *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España. McGraw-Hill.

SEP (2006) Planes y Programa de Estudio. Educación Básica. *Secundaria Formación Cívica y Ética*. México. pp 80

SEP (2008) Planes y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria. *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México. pp 84

SCHMELKES, S. (2004) *La formación de los valores en la Educación Básica*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp 156.

VÁZQUEZ MOTA, J., (2008). *Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*. Material de apoyo para el maestro. Secretaría de Educación. pp 138.

15. EDUCANDO PARA REFORZAR LOS VALORES

HÉCTOR MALDONADO WILMAN

¿Qué se requiere para educar en valores éticos? Lo primordial es querer hacerlo y aunque esto parece obvio, no lo es para muchas instituciones educativas que lo declaran pero no lo aplican en la práctica. Muchas escuelas dicen querer hacerlo y pocas son las que realmente lo hacen, pero en la mayoría de los casos es porque se desconoce el modo de llevarlo a cabo, por ese motivo aquí se habla de cómo puede conseguirse tal propósito.

Es fundamental tener en cuenta que educar en valores no consiste en un esfuerzo aislado y sólo correspondiente a las instituciones educativas, en realidad es función de todas las instituciones que conforman la sociedad, desde la familia, hasta la nación completa y las organizaciones internacionales. Un aprendizaje de quienes profundizan en el estudio de la educación en valores éticos es identificar este esfuerzo conjunto que se ha mencionado, pero los que desconocen este campo de estudio creen que la formación en valores corresponde exclusivamente a la familia, sin embargo hay que decir que aunque la familia resulta central y de gran importancia, por ser el núcleo de la sociedad y porque es el lugar inicial del aprendizaje para cada individuo, por lo general, en el estudio y conocimiento sobre el tema se advierte que también toman parte en esto la escuela, las religiones, el estado, los medios masivos, las instituciones en general y la gran masa, todas estas instancias son responsables de la formación en valores éticos.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEMA DE VALORES

La preocupación por el estudio de los valores es relativamente reciente. Pues la investigación internacional educativa de finales de los 60 y principios de los 70 planteaba el cuestionamiento del papel de la educación en la sociedad actual, y esto permitió el desarrollo de una gran cantidad de estudios con amplia diversidad de temas, pero no se abordaron problemáticas sobre valores, al menos en forma directa, aunque siempre estuvo en esta discusión, de modo implícito, el problema de la formación de valores, porque la temática más amplia en que se implantó se ocupaba de trabajar categorías cercanas a lo ideológico y a lo político, y posteriormente a lo cultural. Es así que la presencia de los valores no se pudo evadir, pues subyacen al debate general de la época en cuestión.

En “Filosofía de la Educación”, LUIS NARRO RODRÍGUEZ y ALBERTO HERNÁNDEZ MEDINA afirman que: “La educación ética y valoral, tan tenida en cuenta en la antigüedad, ha sido relegada al olvido, casi totalmente en este siglo, en muchas partes del mundo. Se hace ya patente su ausencia en el mundo moderno, en México se abandonaron esas enseñanzas en parte importante por su tinte religioso-colonial; y fueron sustituidas por otros modos de atacar el problema. Por lo mismo, el positivismo fue otro factor determinante.” (CUELI, 1990, p.113)

Según el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) la escasez de estudios sobre valores en México puede ser consecuencia de que “la tradición laicista y positivista supuso demasiado cerca el problema de los valores de una perspectiva religiosa; por otra parte, ciertas versiones de un marxismo mecanicista los excluyó también”. (WUEST, 1995, p.331)

A nivel internacional, aparecen los primeros estudios en la década de los 60, y surgen publicaciones al respecto en México, a mediados de los 80, aunque con una enorme diversidad de temas, y una notable ausencia de enfoques teóricos. En México, el antecedente más remoto es el Primer coloquio: “Los valores en educación” (1981) y los estudios realizados abordan aspectos como la formación de valores, los mecanismos de transmisión, los valores de los estudiantes y de los docentes, y las estrategias para tratar los valores. Sin embargo, dichos estudios

dejan la impresión de que los valores existen por “sí mismos” y que el problema consiste en elegir unos en lugar de otros. Pero lo cierto es que la realidad y los valores son dinámicos, y están en continua evolución.

De acuerdo con MUÑOZ IZQUIERDO (1993), ya en los años 60 se presentan algunos estudios sobre valores en el nivel internacional, pero en México, afirma COMIE en Wuest (1995), surgen las primeras publicaciones a partir de 1986. Estos estudios toman una perspectiva desde el nivel macro o desde el nivel micro, aunque algunos pretenden ambas visiones. En el caso de los estudios a nivel macro sobre valores se observan problemáticas relacionadas a (1) los valores establecidos por el estado, (2) los valores en los libros de texto, y (3) las políticas para la conformación de valores; ahora bien, por otra parte, los estudios a nivel micro se refieren a (A) los valores en la trayectoria histórica del país, o (B) en una institución, o (C) en la vida escolar cotidiana.

El COMIE ha realizado un esfuerzo importante, con la participación de más de doscientos investigadores, para establecer el estado de conocimiento en investigación y educación en México, y cuando hace un balance de los estudios sobre valores, realizados en México de 1982 a 1992 señala un total de 88 trabajos, de los cuales casi la mitad se ocupan de indagar sobre Derechos Humanos o sobre Educación Ambiental, de modo que sólo 48 son referentes a valores específicamente. Y apartando los que son ponencias, capítulos de libros, revistas, libros, o informes, sólo quedan 5 estudios que se presentan como tesis.

La constante que puede observarse es que la educación se encuentra vinculada estrechamente con la apropiación de valores, y de hecho, en el recuento que hace COMIE en 1985 se hallan tres tipos de estudios sobre valores: “...a) aquellos que abordan específicamente el tema de los valores, b) los que buscan conocer sus mecanismos de transmisión y la manera en que el educando los construye y los asume, y c) los que por sus enfoques abordan de hecho el problema de los valores...” (WUEST, 1985, p.315)

MIRANDA (1988) plantea cómo los valores dimanados de los niveles educativos superiores, que constituyen una cultura científica, inciden en las estructuras valorales sociales, introduciendo una transformación constante de las mismas.

GARCÍA y VANILLA (1992) “(...) abundan en los mecanismos de la formación de valores... buscan identificar (...) las diferentes estructuras de interacción que organizan y sustentan el trabajo del salón de clases, a partir del cual se ejercitan normas que son portadoras de valores y a la vez de mecanismos de su transmisión.” (WUEST, 1985, p.349)

“La manera en que la Universidad afecta la vida de los estudiantes ha sido objeto de continuos estudios (JACOB, 1957; CHICKENING, 1969; ASTIN, 1977; HOGE, 1976; KEMENS, 1974; KOHL, 1977; MUÑOZ y RUBIO, 1991). También lo ha sido el efecto de la universidad en la práctica profesional, *cfr.* SPAETH y GREELEY (1970), HYMAN, *et al.* (1975), PAGE (1979) y MUÑOZ y RUBIO (1994) (...) Las conclusiones de éstos y otros estudios no son definitivas, pero permiten concluir que la vida académica afecta en cierto grado las actitudes relacionadas con los valores de los alumnos, aunque no está claro el cómo, el por qué y la duración de ese efecto”. (RUGARCÍA, 1996, p.96)

Actualmente COMIE está realizando un nuevo estado de conocimiento sobre el tema de los valores, las investigaciones que se realizan en el país respecto a este tema y las publicaciones que resultan de las mismas, con apoyo de la Red de Investigadores en Educación y Valores REDUVAL A. C. existe ya un nuevo recuento que abarca lo acontecido en este rubro desde 1991 hasta 2012 y los resultados están por completarse para luego ser publicados.

LA FAMILIA Y LA ESCUELA COMO PRINCIPALES EDUCADORES EN VALORES

Lo ocurrido en escuelas no debe estar desconectado de la educación doméstica, pues la familia expresa valores que encuentran una extensión y nuevas oportunidades de aprendizaje en las instituciones educativas, pues éstas se asemejan más al mundo y a la sociedad que el protegido contexto del hogar. De hecho, EMILIE DURKHEIM (1988), en su libro *La educación moral*, afirma al respecto que aunque la educación doméstica sea primera y excelente preparación para la vida moral, su eficacia es muy reducida y parcial en la familia, por lo que debe complementarse en la escuela, donde se imponen deberes a los alumnos, en semejanza a las obligaciones que el Estado impone al adulto.

Para EMILIO DURKHEIM, no es la familia tan eficaz como la escuela en el propósito de establecer disciplina y respeto a la regla, pues en la escuela hay un sistema de reglas que determinan la conducta, existen múltiples obligaciones a las que el individuo tiene que someterse, y su conjunto constituye la llamada disciplina escolar o moral, que conduce al autodomínio individual; ella nos enseña a actuar de un modo distinto al que se hace bajo la presión de los impulsos interiores, pues no existe acción moral que no implique reducir alguna inclinación, acallar algún apetito, moderar alguna tendencia; y actuar moralmente es conformarse a las reglas de la moral.

“El medio escolar es el mejor que se pueda desear. Es una asociación más extensa que la familia y los pequeños grupos de amigos; no surge de la consanguinidad ni de la libre elección, sino de un acercamiento casual e inevitable entre sujetos de edad y condición social más o menos análogas. En esto se parece a la sociedad política(...) El hábito de la vida común en la clase, la vinculación con ella y la escuela de la que la clase forma parte, conforman una introducción natural a sentimientos más elevados que queremos provocar en el niño”. (DURKHEIM, 1988, p. 254)

Para lograr la adhesión del niño a los fines colectivos, según el mismo autor, se requiere ampliar poco a poco su conciencia, para que penetre en ella la idea de los grupos sociales de los que forma parte y como elemento clave del proceso, por otra parte, es necesario considerar el segmento conformado por los padres de familia, pues lo que ocurre y se dice en la escuela ha de ser coherente y tener consonancia en el hogar, particularmente si nos referimos a los niveles básicos de enseñanza, desde los previos a la primaria, como la educación primaria y secundaria, e incluso en la preparatoria, abarcando hasta los primeros semestres de profesional. Posteriormente la intervención y presencia de los padres puede adoptar características cuyo involucramiento, aunque real, no es tan patente y explícito como en las primeras etapas de la formación estudiantil. Y en los niveles de postgrado, incluyendo diplomados, especialidades, maestrías y doctorados, la función o involucramiento de los padres de estudiantes ya es más remoto, pero siempre posible.

Desde el punto de vista de la postura para la Educación del carácter, que sustenta THOMAS LICKONA (1994) la educación moral es una

preocupación universal y antigua, que se ha dado en todos los pueblos y en todos los tiempos. Así, para lograr una adecuada educación moral, este enfoque busca promover los valores morales y desarrollar el tipo de carácter que se pone en práctica mediante dichos valores.

Cuando la pregunta es ¿por qué educar en valores? Se puede proceder por eliminación, identificando para qué no se educa en valores? y así descartar una de las más frecuentes interpretaciones.

Como expresa GUILLERMO HOYOS VASQUEZ (1998) en *Ética comunicativa y educación para la democracia*: “(...) JÜRGEN HABERMAS (1985) ha expuesto el sentido de la ética comunicativa con relación a los procesos educativos. Ante todo, para él la función de una fundamentación última de la ética no es precisamente para cambiar el sentido moral de las personas en el mundo de la vida. «Las intuiciones *morales* cotidianas no precisan la ilustración del filósofo.» En cambio, «la ética filosófica tiene una función ilustradora, al menos frente a las confusiones que ella misma ha suscitado en la conciencia de las personas cultas» (HOYOS en OEI 1998 p. 10)

De este modo queda claro que la intencionalidad o finalidad no consiste en cambiar el sentido moral de las personas, sino promover la madurez del individuo y sus propias capacidades, ante situaciones que implican conflicto de valores y en su conducta habitual.

“Del conjunto de estas capacidades deberá surgir una personalidad integrada, de convicciones claras y firmes, consistentes en sus principios y acciones, lo que algunos pedagogos llamaban hace algunas décadas ‘educación del carácter’.” (LATAPÍ, 1999, p.36)

Es importante determinar el punto final, que se pretende al implementar una educación en valores, porque da sentido a las acciones educativas, y porque de esto depende también el modo de lograrlo, sus técnicas, método y estrategias.

“En la práctica educativa contemporánea hay diversas maneras de abordar la formación moral (...) La naturaleza de la libertad humana hace más aconsejable optar por una concepción teleológica del orden moral basada en la asimilación de valores y la formación de convicciones propias por los educandos de acuerdo con su edad.” (LATAPÍ, 1999, p.53)

“La finalidad de la educación moral es, sin duda, la conducta. . . Pocos acogerían favorablemente algún modelo de educación moral que reivindicase no tener ninguna relevancia en la influencia sobre la conducta de los estudiantes. De hecho, muchos de los argumentos iniciales para programas de educación moral a adoptar señalan directamente las aficciones de la juventud y/o de la sociedad, e implican la necesidad de cambiar conductas indeseables tales como la delincuencia juvenil, los engaños escolares, las conductas sexuales inseguras, el suicidio, el uso de drogas y otros asuntos similares. En las tres primeras páginas del *Caso práctico para la educación en valores* de LICKONA (1983), en los tres primeros párrafos del prefacio a *El niño moral* de Damon, en el primer párrafo de WYNNE (1991), en los inicios del capítulo de introducción a la obra RYAN y LICKONA (1987) sobre la educación del carácter, y en la justificación del preámbulo de la obra de SCHULMAN y MEKLER (1985) *Educar un niño moral*, todos los autores se concentran en una crónica de los males modernos de la juventud y de la sociedad.

Por tanto, un aspecto central de la persona moral es el modo en que se comporta el individuo. Si bien ello puede parecer superficialmente sencillo, no lo es.” (BERKOWITZ en OEI, 1998, p.144)

Pero, ese logro en la conducta no es por decreto o por mero capricho, sino por la búsqueda de una finalidad más de fondo y se requiere un esfuerzo de toda la institución educativa para formar en valores éticos, se necesita que la escuela tenga bien claro que su compromiso es cumplir con su parte en este aspecto y debe determinar claramente cuáles son los valores que ha de fomentar. Es función de la escuela conseguir la formación integral del estudiante y esto implica tanto conocimientos como actitudes y valores, formarle como persona, profesionista y ciudadano, miembro de una especie humana y comprometido con todos los demás seres vivos.

PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Tanto en la postura teleológica de ARISTÓTELES, como en la visión sociológica de DURKHEIM se afirma que los valores adquieren carácter específico cuando se ubican en su propio espacio y tiempo. De modo que

no conviene hablar de la formación en valores, si no se considera cuidadosamente el entorno en que ésta ocurre, pues como afirma FRITZ OSER (1998) en *Futuras perspectivas de la educación moral*, “La discusión de valores contextualizada se basa en las reivindicaciones y necesidades relevantes en una situación concreta.” (OEI, 1998, p.313)

“El contexto real y las estructuras de conflicto son los mejores predictores de la vida moral de los alumnos. Esto explica por qué los resultados de estudios sociológicos difieren tanto de los resultados de estudios educativos (KELLER y EDELSTEIN). Dicho de otra forma, los estudios educativos sobre estructuras de valores se realizan siempre contextualizando las estructuras.” (OEI, 1998, p.313)

Cuando ya se ha considerado un ámbito amplio, como la cultura nacional, y un ámbito mediano como es el ambiente social de la ciudad específica en que se da el proceso para la adquisición de valores, también es conveniente observar el contexto inmediato que propicia el hogar, sus alrededores, y las instituciones a que se pertenece, particularmente la institución educativa en que se promueven los valores.

En *Educación y valores éticos para la democracia*, LUIS CASTRO LEIVA y MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN (1998) expresan: “Una propuesta sobre la integración de un programa de educación en valores éticos que pretenda ser dinámica y significativa precisa tomar como referente la propia vida escolar y apostar para que su introducción en la institución educativa, en la escuela, sea una introducción global y envolvente. Un programa de educación en valores éticos debe integrarse en el currículo como algo vivo que impregna el conjunto de la vida escolar y que afecta, por tanto, a la vida en general. No puede entenderse como una parcela del saber ni tampoco sólo como el conjunto de contenidos de aprendizaje que identificamos como actitudes, valores y normas.” OEI, 1998, p.399)

Entre las diversas instituciones, la escuela tiene un lugar preponderante, y dentro de ella, es el profesor quien la personifica, pues en cantidad de tiempo y calidad de relaciones resulta sobresaliente el contacto que se establece entre maestros y alumnos. De ahí que un elemento fundamental en la vida de cada aprendiz es el maestro, y éste tiene una misión en la que además de implicar un compromiso de carácter cognitivo, hay cuestiones afectivas y conductuales que debe atender.

La importancia de la sociedad y la cultura en general es fundamental para la formación en valores, así como la nación, ciudad y comunidad concreta, incluyendo las organizaciones específicas y en particular la escuela y la familia.

EDUCAR EN VALORES CON UN ENFOQUE BIEN DEFINIDO

El punto de partida consiste en tener bien claro lo que se desea conseguir mediante este tipo de educación y enfocar el esfuerzo adecuadamente. Si lo que se pretende por ejemplo es educar en y para la democracia, es necesario crear un ambiente democrático en la escuela, involucrando a los estudiantes de manera regular en una adopción participativa y compartida de las decisiones, con el propósito de que esto incremente su responsabilidad. El medio principal para crear un ambiente democrático es la asamblea de estudiantes para la discusión interactiva y la resolución de problemas.

Crear un ambiente democrático en el salón de clases significa involucrar a los estudiantes, de manera regular en una adopción participativa y compartida de las decisiones que incremente su responsabilidad para convertir su aula en un buen sitio para ser y aprender. El medio principal para crear la llamada “aula democrática” es la asamblea, que es una reunión de todo el grupo que hace hincapié en la discusión interactiva y en la solución de problemas. La asamblea de grupo contribuye al desarrollo del carácter al proporcionar una estructura del respeto y de la responsabilidad.

Se consigue esto involucrando a los estudiantes en la toma de decisiones y en la asignación de responsabilidades de la vida de grupo. De manera que la participación activa en la solución de problemas y en la conformación del propio grupo, consolida los valores de responsabilidad y respeto, a la vez que favorece el ambiente interno del grupo.

En su contexto escolar, el estudiante está asimilando el modo en que las cosas se hacen y la actitud que se toma ante las diversas situaciones cotidianas, de manera que si el propósito es educar en el respeto, el estudiante ha de ser tratado con respeto y hacerle ver que ese es el trato usual para todos. Así mismo, cuando el propósito es generar res-

ponsabilidad en los individuos, la estrategia idónea es asignar responsabilidades a los miembros de la comunidad escolar y pedirle cuentas a cada uno sobre los resultados esperados con respecto a aquello que se le ha asignado.

VALORES YA PRESENTES EN EL SUJETO, PUEDEN REFORZARSE EN LA ESCUELA

Para reforzar en la escuela los valores éticos de la familia, hemos de señalar que el mismo Aristóteles ya planteaba la importancia de fomentar las virtudes de los educandos mediante el ejercicio continuo de acciones deseables, de modo que la repetición de tales actos se convirtiera en hábitos del individuo, mismos que luego se interiorizan de tal manera que se convierten en virtudes del sujeto. Al igual que Aristóteles, en diversos autores se repite el consejo de educar en valores a través de propiciar en el aprendiz la adquisición de buenos hábitos.

Otro elemento básico es el propuesto por Emmanuel Kant y reiterado por diversas posturas sobre el tema, se trata del cumplimiento del deber, consiste en respetar la regla en miras al bien común y asociar cada acción a recompensas o sanciones e insistir en el respeto a la autoridad. Cuando el aprendiz se hace consciente de la conveniencia de respetar las normas, leyes o reglas y que éstas existen, no por capricho sino por la necesidad de la convivencia social, el sujeto mismo puede observar que cuando las respeta y las cumple, su persona se orienta al orden moral en beneficio de todos. Éste, el cumplimiento del deber, es otro elemento a promover para la educación en valores.

En el plan de estudios es necesaria una materia que explícitamente trate el tema de la ética y los valores, o bien, más de una materia con tales contenidos, pero no son sólo los cursos de ética que determinan un resultado definitivo sobre esto, sino la confluencia de muchos estímulos en el mismo sentido, de modo que el estudiante advierta que esos contenidos no son exclusivos de la materia en cuestión, sino que en todo otro curso también se establece una conexión con el aspecto ético, de modo que el ambiente escolar permita respirar la importancia de los valores en sí mismos.

EL MAESTRO COMO ELEMENTO CENTRAL PARA EDUCAR EN VALORES

Los profesores son un factor determinante para educar en valores pues su continuo contacto con los estudiantes y la influencia que ejercen sobre ellos es la posibilidad de asentar los principios y valores éticos que la escuela pretende difundir, de modo que es necesario capacitar a los maestros en el conocimiento de recursos didácticos para la educación en valores, pues muchos maestros tienen la valiosa intención de promoverlos, pero su formación profesional es muy diversa y con frecuencia ocurre que no conocen técnicas orientadas a esta finalidad.

El maestro es el elemento que más incide en el propósito de educar en valores a los estudiantes, puesto que el maestro de cada asignatura puede ser un experto en su materia, éste es un dominio cognitivo, pero su formación en el aspecto de educación en valores puede ser alto, mediano o bajo. Lo importante de la formación de profesores, respecto al propósito de promover los valores de sus estudiantes implica todo un reto que puede afrontarse a través de la capacitación y formación del cuerpo docente de cada institución.

“Plantearse como objetivo la educación en valores supone un cambio sustancial en la función del profesorado y un cambio en la forma de abordar los problemas en el aula, los procesos de aprendizaje, los objetivos de enseñanza y la regulación de las relaciones interpersonales e intergrupales en los escenarios educativos formales, no formales e informales de la escuela.” (OEI, 1998, p.395)

Un modelo de educación en valores no puede prescindir de la capacitación de profesores, como el primer paso para conseguir un impacto verdadero, en lo que se refiere a la implantación de programas para la promoción de los valores en la escuela. Y cuando sobre su propio modelo habla FRITZ OSER (1998) en *Futuras perspectivas de la educación moral*, dice: “De acuerdo con el modelo se dedica especial atención a la formación de los profesores. Estos necesitan tener un conocimiento sólido respecto a las teorías de desarrollo moral y social, al clima de la clase, a la conducta prosocial de los niños y a la toma de decisiones democrática.” (OEI, 1998, p.320)

Esto que menciona OSER en el párrafo anterior es importante, pues un profesorado que carece del conocimiento de las teorías de desarrollo moral, carece también de una clara estrategia posible para la formación en valores, ya con cada teoría, se ven implícitas o explícitas las estrategias y técnicas que son oportunas en la búsqueda de este tipo de formación.

LUIS CASTRO LEIVA y MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN (1998) en *Educación y valores éticos para la democracia*, expresan que “En los programas de formación y de capacitación del profesorado conviene introducir un debate sobre los modelos de educación en valores que coexisten en nuestra sociedad, y, en especial, en la práctica escolar y en los entornos educativos. Conviene destacar que, al margen de su carácter sistemático o no, la vida cotidiana de la escuela está impregnada de valores que van conformando el aprendizaje y la construcción de la personalidad de los que conviven en ella, y, en especial, de los educandos.” (OEI, 1998, p.401)

En el caso de los profesores, es importante que éstos conozcan la forma en que se van construyendo los conceptos, actitudes y acciones morales para lograr promover los valores que se pretende proponer a los aprendices. Conviene que dichos maestros conozcan la teoría del desarrollo moral, el nivel de madurez que han alcanzado al respecto sus alumnos, la influencia del contexto social, los procesos para la formación de hábitos y virtudes, procesos para el desarrollo del carácter, que sepan los conceptos morales centrales, que conozcan estrategias y técnicas para promover los valores, así como el que sean capaces de diseñar situaciones de aprendizaje para la discusión de asuntos morales, y adquisición de valores.

Lo que sugieren LUIS CASTRO LEIVA y MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN (1998) en *Educación y valores éticos para la democracia*, es que “La convocatoria de concursos nacionales de elaboración de materiales curriculares en educación en valores y de proyectos educativos de centro que contemplen la integración de la educación en valores en el currículo escolar y en la vida cotidiana de la escuela, puede ser un excelente estímulo y un catalizador positivo de los objetivos que procuramos.” (OEI, 1998, p.407)

Los profesores proceden de diversos campos disciplinarios, como es natural, y quienes conocen de filosofía y de ética pueden manejar

más este tipo de contenidos, pero aún ellos pueden recibir orientación referente a la parte pedagógica de este tipo de contenidos.

En general, los profesores requieren tener una noción de los principales exponentes de la ética, como son Aristóteles y Kant, al igual que conviene que conozcan el utilitarismo o consecuencialismo, así como las posturas más relevantes en este ámbito. Junto a tales posiciones filosóficas, conviene que todos los profesores tengan noticia de las diversas posturas pedagógicas, las estrategias que proponen y las técnicas que pueden utilizarse.

Independientemente de la materia que imparta cada maestro, encontrará los puntos críticos en que se pueden asociar asuntos éticos y el estudiante aprenderá que la cuestión ética no es algo aislado e independiente, sino que siempre está inmersa en todo tipo de contenidos, suponiendo que todos los maestros están realizando este ejercicio de asociar la ética en su curso.

Para lograr lo señalado en el apartado anterior se requiere capacitación general a todos los profesores en este campo, pero además es necesario que la institución contrate a expertos en ética o forme a sus propios profesores mediante maestrías y doctorados en las universidades que poseen postgrados en ética, o en filosofía, de modo que un grupo especializado de maestros de la institución se conviertan luego en el cerebro del proyecto institucional e irlo adecuando a las necesidades que se vayan presentando.

Resulta fundamental que los profesores accedan a estudios de postgrado, como especialidades, maestrías y doctorados en el ámbito de filosofía, ética, valores, que esto les convierta en expertos, que realicen investigaciones y publicaciones, como resultado de este esfuerzo, como reflejo de la propia filosofía institucional y como medio de lograr que la institución obtenga un prestigio y un reconocimiento en esta materia.

ALGUNOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EDUCAR EN VALORES

La estrategia por excelencia para educar en valores es la resolución de conflictos éticos, pues ejercitarse en esto es promover el juicio moral y conseguir la madurez del individuo en lo que se refiere a su razona-

miento sobre asuntos de este tipo, así lo han propuesto JEAN PIAGET, LAWRENCE KOHLBERG, JAMES REST, GEORG LIND, LOUISE RATHS, entre muchos otros y además han planteado que al frente de tales actividades sea el maestro quien conduzca la discusión, sin imponer su opinión al respecto, pero permitiendo siempre la expresión y argumentación por parte de los estudiantes en forma libre.

Entre las técnicas más utilizadas para educar en valores, está el método de casos, que hace la descripción de una situación para mostrar elementos en conflicto y que luego son discutidos en grupo para buscar una solución, o la técnica del dilema ético, que es la expresión de una historia breve con algún suceso y que presenta una situación problemática de carácter ético, e incluso la técnica de la narrativa, recurso literario que consiste en expresar un relato impregnado de un conjunto de variables en conflicto ético, en torno a los hechos y personajes implicados.

EL MÉTODO DE CASOS, EL DILEMA MORAL Y LA NARRATIVA

Antes de mostrar más técnicas didácticas en este escrito, se comentan algunas ideas generales en torno a las tres que ya se han mencionado. Se entiende por método de casos, el proceso didáctico que utiliza la descripción de una situación, para mostrar elementos que se encuentran en conflicto, y donde se requiere generar una solución. Un caso es el relato de una historia con algún suceso que presenta una situación problemática, y es un caso ético cuando la situación problemática posee ciertos contenidos éticos determinados y sobre los que versa la lección que se atiende.

El caso puede ser real o ficticio, lo importante es que siempre se aclare tal característica desde el principio, porque los casos reales causan un impacto mayor en audiencia que cuando se sabe que tal caso ha sido inventado. Además, es necesario que el caso elegido se refiera a incidentes técnicos, pericia del profesionista, conocimientos requeridos para dicho profesionista, o tal vez a su negligencia, error o malicia, y conviene que se relate la situación detalladamente.

Plantear asuntos propios de la materia o el tema, permite que el estudiante se forme en algún dominio del conocimiento, y conviene que

sea una situación provocadora y motivante para él, que requiera de un diagnóstico o una decisión, y que incluya todos los datos necesarios para su comprensión y análisis.

Por otra parte, se entiende por dilema moral educativo el recurso didáctico que lleva a los integrantes de una discusión de dilemas, a tal grado de razonamiento sobre la solución de problemas morales que le ayuda a desarrollar su capacidad de emitir un juicio respaldado por argumentos coherentes.

Un dilema moral es el relato de una historia breve con algún suceso que presenta una situación problemática de carácter moral, y en la que el protagonista debe tomar una decisión inmediata, cuando sólo tiene dos alternativas de acción, que se muestran en el relato mismo.

Es conveniente que el dilema por aplicar en un ejercicio se refiera al valor o los valores que se pretenden promover o reforzar en los participantes, entendiendo por valor aquella cualidad de una acción o de un sujeto, que le caracteriza en forma relevante y le hace obtener un grado que se valora como importante, por ejemplo, el respeto, la honestidad, la responsabilidad, el servicio a los demás, etcétera.

En tercer término diremos, en cuanto a técnicas didácticas, que se conoce con el nombre de narrativa al recurso literario que consiste en expresar una serie de sucesos subsecuentes o entrelazados, que presentan un relato coherente, impregnado de un conjunto de variables en torno a los hechos y personajes implicados.

Un buen relato, adecuado para analizarse, pone en juego las convicciones religiosas o políticas de las personas y además puede tener que ver con la identidad de alguien, con su cultura, etnia, su clase social, o con su género, así como con su raza, religión, o con cualquier otra variable, y la narrativa es una manera rica y culta de abordar estos asuntos que pueden presentar alternativas para el pensamiento y para la vida.

EL DEBATE, EL PANEL, LA CLARIFICACIÓN DE VALORES Y EL SOCIODRAMA

Como opción didáctica, el debate es un recurso valioso para el maestro que trata temas que se prestan a divergencias en el modo de pensar,

como en la ética, las ciencias sociales, asuntos de política nacional e internacional, en las relaciones humanas, y en la filosofía, entre otros. El debate es una de las técnicas didácticas más eficaces para el aprendizaje. La base para un debate es la diversidad de opiniones sobre el asunto que se trata, así como la libertad de los participantes para exponer sus puntos de vista.

El debate es una presentación pública, sinónimo de discusión, controversia o altercado, y consiste en la presentación de un tema que se argumenta desde dos o más perspectivas o posiciones. En el caso de la enseñanza de la ética, o de otra materia con implicaciones éticas, naturalmente el tema del debate ofrecerá elementos discutibles al respecto.

Es importante destacar que en materia de valores éticos resulta normal que haya diferentes soluciones al mismo problema y no se trata de imponer la solución que considera adecuada el maestro, sino observar las opciones de solución y la argumentación que respalda cada opción.

Lo valioso de este recurso está en el proceso mismo y en el aprendizaje que se logra, pues el propósito definitivo es generar en el aprendiz el hábito de reflexionar, presentar argumentos, escuchar a los demás y que aprenda a detenerse para analizar la situación cuidadosamente antes de tomar una decisión, particularmente en materia de valores éticos.

También, como técnica de comunicación oral, el panel se utiliza para el trabajo académico o científico, entre otros usos posibles y, como se ha dicho, se caracteriza porque reúne personas que de algún modo están relacionadas con el tema en cuestión.

El panel permite la discusión grupal de los involucrados en el tema y les ofrece la oportunidad de exponer sus ideas sobre el asunto. En la estructura de todo panel se requiere la participación del público mediante preguntas y comentarios a los diferentes aspectos que se exponen.

Este recurso didáctico es un medio para fomentar la inclusión de la ética como un tema de reflexión porque apoya la formación del estudiante y lo prepara para afrontar situaciones que posiblemente se le presentarán a lo largo de su vida.

Ahora bien, otro recurso es la clarificación de valores, una técnica que consiste en enfrentar al sujeto ante asuntos asociados a su propia vida y actividades, y son asuntos que implican el conflicto de valores éticos personales o sociales.

La clarificación de valores consiste en estimular conscientemente y de manera sistemática los procesos de valoración en los estudiantes con el único fin de que tales estímulos les conduzcan a advertir cuáles son realmente sus valores.

La aportación más relevante de la clarificación de valores es el modelo generado por LOUIS RATHS, MERRILL HARMIN, y SIDNEY SIMON, (1967), en el que afirman que las personas siguen un proceso, al pretender apropiarse de un valor y de externarlo en una actitud de vida.

Antes de anunciar otro recurso didáctico para educar en valores, se describe a continuación uno que ya se mencionó previamente, el sociodrama pues para el aprendizaje o reforzamiento de valores éticos, un recurso muy útil es el denominado sociodrama, también conocido como “role playing” o dramatización. Recurso que también es utilizado para aplicarse a muy diversas materias o temas. Y en cierto sentido, esta opción didáctica es una variante del método de caso pues consiste en la presentación de una situación conflictiva para establecer una discusión en el que los participantes expresan sus ideas a partir del problema que se plantea.

Cuando se habla del sociodrama se hace referencia a una diversidad de versiones, aquí se refiere a la que resulta útil para el aprendizaje de la ética. Y se le considera como el proceso didáctico que utiliza la representación, para mostrar contenidos que se encuentran en conflicto, y donde se requiere generar una solución. Tal dramatización de conflictos proporciona el contexto oportuno para educar en valores éticos.

El sociodrama es la escenificación de una situación a través de la cual se pretende dar un mensaje, o plantear un conflicto que sirva de base para la discusión del auditorio sobre su contenido, que en este caso se orienta a cuestiones de carácter ético.

En el sociodrama se representa una situación ficticia o de la vida real para presentar situaciones problemáticas, ideas contrapuestas, o acciones contradictorias, donde se enfatiza en algún conflicto con trascendencia moral, que después ha de ser analizado por parte del público.

EL MODELO DE CONDUCTA

Existen diferentes técnicas para educar en valores, pero no cabe duda que uno de los recursos más valiosos es presentar modelos de conducta, es decir, personas a quienes otros admiran e imitan, puede tratarse de celebridades, artistas, deportistas, ídolos, héroes e incluso personas de la propia comunidad. Además, el maestro siempre está realizando acciones que el alumno asimila y repite, pues el maestro fácilmente puede ser un modelo de conducta, por lo que el uso de esta estrategia se hace especialmente importante en el ámbito de la educación en valores. De modo que la formación del maestro como persona debe ser tal que le conduzca a convertirse en un modelo positivo para el estudiante, alguien que le guía y le acompaña en el propósito de vivir los valores éticos.

Un modelo de conducta es una persona a quien otros admiran y le tratan de imitar. Ya sea que se le admire por poseer alguna habilidad determinada, por haber realizado algo extraordinario, o por poseer cualidades sorprendentes, e incluso por mostrar la posesión de tales o cuales valores.

El uso de modelos de conducta en el ámbito educativo es frecuente y muy conveniente, ya sea que se trate de una materia o de otra, el maestro siempre está realizando acciones que el alumno asimila y repite, pues el maestro es un modelo de conducta siempre, por lo que el uso de esta estrategia se hace especialmente importante en el ámbito de la educación en valores.

La formación del maestro como persona debe ser tal que le conduzca a convertirse en un modelo positivo para el estudiante, un modelo que siempre lucha por ser mejor y se mantiene constante en este esfuerzo. Alguien que le guía, pero también le acompaña en el propósito de vivir los valores, la lucha diaria educa de tal manera que se convierte en un aprendizaje que el alumno seguirá aplicando y viviendo incluso cuando termine los cursos escolares.

Es función del maestro fomentar vínculos personales tratando a los estudiantes con amor y respeto, además de darle un buen ejemplo, alentar el comportamiento moral, y corregir las acciones irrespetuosas o irresponsables a través de la orientación individual y la discusión del grupo.

Los profesores cumplen los roles de modelo moral cuando evitan conductas contra la autoestima y la dignidad, tratan a los estudiantes con respeto y amor, dan buen ejemplo, y consideran importantes los asuntos morales. El rol del profesor resulta fundamental cuando se tiene el propósito de educar a los estudiantes en cuestión de los valores.

Lo más importante en un modelo de conducta es ser capaz de transmitir algo valioso a sus seguidores y no defraudarles, ser su líder pero a la vez ser un buen amigo y comprender a sus seguidores, al grado de comprometerse con ellos.

EDUCAR EN VALORES FUERA DEL AULA

La educación en valores se extiende más allá de las aulas, pues en áreas extracurriculares como son las actividades artísticas y deportivas, el estudiante realiza acciones que fortalecen su disciplina, constancia, superación personal, su espíritu de lucha, el trabajo en equipo, el respeto a la autoridad, el imponerse metas, el respeto a las reglas y al equipo contrario, así como el cuidado del propio organismo, al igual que el aprender a perder y ganar. La escuela vive estos momentos diariamente y puede capitalizarlos cuando genera actividades de reflexión y permite que los estudiantes compartan sus experiencias y aprendizajes en el ámbito artístico y deportivo, desde el punto de vista de los valores.

Dos recursos excelentes para reforzar los valores éticos en los estudiantes son, por una parte, la participación en grupos estudiantiles, pues en ellos se convive, se trabaja en equipo, se establece un proyecto, un meta en busca del bien común y así, el estudiante prefigura su función profesional en la sociedad, los grupos estudiantiles ofrecen aprendizajes vivenciales que quedan por siempre en sus participantes; por otra parte, existe el recurso del servicio social, ya sea profesional o comunitario, es un medio para dar un poco de sí en beneficio de los demás, en benéfico del país y de la sociedad, lo que genera un aprendizaje único que no puede ocurrir en las aulas y que reafirma en el sujeto el desarrollo de valores como el servicio, el respeto y la responsabilidad social, pero no basta que la escuela tenga tales programas de servicio social y grupos estudiantiles, sino que es necesario planear y generar

conversaciones con los estudiantes para que se expresen y hagan explícitos los valores que están adquiriendo por estos medios.

Es muy valioso, como ya se ha dicho, involucrar a los padres de familia con la labor escolar pues resulta de gran beneficio para unos y otros miembros de ambas instituciones, ya que se establece un enlace para la toma de decisiones, para el manejo de los contenidos de aprendizaje, para acciones conjuntas en beneficio de la sociedad y para la promoción de los valores que se consideran fundamentales en el desarrollo de la generación joven. En concreto, conseguir la participación de los padres en la labor escolar es un acierto que redundará en beneficio de la escuela misma, de los alumnos y de los padres de familia, así como de la sociedad en general.

Un elemento nuclear en la escuela para lograr este propósito, como afirma Thomas Lickona, es generar un clima organizacional que refleje la orientación a los valores que la misma institución escolar propone, no dejar la formación exclusivamente en el maestro de ética o en los maestros en general, sino que sea función de todo el personal, incluyendo directivos convencidos de esto, secretarías, empleados administrativos y personal de apoyo, pues para la formación en valores, el trato que un estudiante recibe en la escuela o en una de sus ventanillas, es tan determinante o más que una lección en el aula. El clima organizacional de la institución educativa no es lo que se dice en los espacios del plantel sino lo que ahí se vive, no son los valores que se predicán sino el ambiente real que se genera, por eso es importante buscar coherencia entre las prácticas institucionales y los valores que se pregonan.

UN CLIMA ORGANIZACIONAL CENTRADO EN VALORES, DENTRO DE LA ESCUELA.

Pero no es función exclusiva del profesor, sino algo que impacta a la institución educativa completa, pues como se puede ver a continuación: “La colaboración entre las organizaciones del profesorado, la administración y las universidades debe permitir un aprovechamiento de recursos humanos y materiales que haga posible planes de formación y de capacitación docente, así como programas de asesoramiento dirigidos a

aquellos equipos de profesorado que pretendan integrar en los currículos y en la dinámica de sus centros educativos propuestas integrales de educación en valores. (OEI, 1998, 406)

Desde esta perspectiva, un modelo para la formación en valores implica al sujeto completo, así como implica también a todo elemento presente en la formación de un individuo, es decir, su institución escolar, su hogar, su sociedad y su contexto completo. De modo que un gran número de personas y variables están relacionadas en dicho proceso para la formación en valores.

“En el interior de la confusión que se ha dado desde hace mucho tiempo, McClelland extracta unos pocos elementos esenciales para lograr el éxito en la formación moral. La diferencia la hacen los padres amorosos, el maestro que siente agrado por sus alumnos y es comisionado a aplicar un programa determinado de instrucción moral que puede ser efectivo, y estudiantes que toman la oportunidad de participar activamente en discusiones de carácter moral y hacer decisiones que afectan sus vidas en la escuela y desean más que otros adelantarse en la madurez social y moral.” (MUNSON EN McCLELLAND, 1982, p.24)

Lo que significa que padres, maestros y estudiantes logran mejor el propósito si están conscientes de lo que se pretende. Este también es un elemento básico de la formación en valores, la mente consciente de los individuos involucrados en el proceso, particularmente la conciencia del aprendiz. Esto será el resultado de un clima organizacional de la institución educativa y en el que se promueven los valores éticos como parte de la formación integral del estudiante.

CONCLUSIÓN

Lo que forma al estudiante en el tema de los valores, a final de cuentas, son los contenidos de las materias, las prácticas de acción social comunitaria, las actividades extracurriculares como son el deporte y las actividades artísticas.

Además de los padres de familia que apoyan en este sentido, a partir de una capacitación recibida en la propia institución educativa, el comportamiento de secretarías, cajeros, vigilantes, personal adminis-

trativo y de apoyo, los directivos, y cualquier otra persona en la escuela, todos ellos son agentes educativos en valores, esto es lo que se propone como principio fundamental educativo en valores.

No existe un momento único y exclusivo para la formación en valores, algunas personas creen que se debe hacer solamente en la infancia o en las primeras etapas de la vida, incluyendo la adolescencia, la juventud, opinan que en primaria y hasta preparatoria o si acaso en la primera parte de la formación universitaria puede darse la formación en valores y aducen que ya después nada puede lograrse porque el sujeto ha madurado en sentido moral y que no puede modificarse en él lo que ya se asentó, pero en realidad la educación en valores debe ser continua y debe permanecer a lo largo de la vida, pues si bien es cierto que el sujeto aprende más en los primeros años, la formación ética en etapas posteriores no se encamina a darle “nuevos” conocimientos, sino a darle estímulos que le permitan conservar las convicciones en valores que ha adquirido y desarrollado, ya no se trata de infundir nuevas ideas, sino asegurarnos de cuidar lo ya adquirido para que no desmerezca o se pierda.

Conviene educar en valores, hemos dicho, para formar personas íntegras y profesionistas competentes, para formar ciudadanos responsables y seres comprometidos con su propia naturaleza humana, con los seres de su especie, con todos los seres vivos y con la naturaleza en general. Reforzar los valores en general es muy necesario y aunque la escuela no es la única responsable de la formación en valores éticos, puede cumplir con su parte cuando cada institución forme estudiantes cuyo paso por las aulas le conduzca a la adquisición y fortalecimiento de valores personales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

CUELI, JOSÉ, 1990, *Valores y metas de la educación en México*, México, SEP- Ediciones La Jornada.

DURKHEIM, EMILIO, 1988, *La Educación Moral*, México, Ed. Colofón.

GARCÍA, SUSANA y LILIANA VANELLA, 1992, “Normas y valores en el salón de clases”, México, UNAM, Siglo XXI.

- LATAPÍ SARRÉ, PABLO, 1999, *La moral regresa a la escuela*, México, Editorial Plaza y Valdés.
- KANT, IMMANUEL, 1961, *Crítica de la razón práctica*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Losada.
- KOHLBERG, LAWRENCE, *et al*, 1987, *La educación Moral*, España, Editorial Gedisa.
- LICKONA, THOMAS, 1994, *Educación del carácter*, Ponencia del Foro Internacional Educación y Valores, México, IFIE.
- MCCLELLAND, DAVID C., 1982, *Education for values*, new York, U. S. A., Ther University of Chicago Press. USA.
- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS y MAURA RUBIO ALMONACID, 1993, “Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social”, México, Universidad Iberoamericana.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Educación, 1998, Valores y Democracia, España, Editado por OEI.
- PIAGET, JEAN, 1984, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, España, Ed. Martínez Roca.
- RATHS, L, MERRILL HARMIN, y SIDNEY SIMON, 1967, *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, Editorial Uthea.
- RUGARCÍA TORRES, ARMANDO, 1996, *Educación en valores*, México, Lupus Magíster.
- WUEST SILVA, M. TERESA, 1985, *Educación, cultura y procesos sociales*, México, Coedición Consejo Mexicano de Investigación educativa A.C. y Universidad Nacional Autónoma de México.

16. EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO MORAL

*JOSÉ MARTÍN HURTADO GALVES*⁶²

*Si es verdad que la realidad humana [...] se
anuncia y se define por los fines que persigue, el estu-
dio y la clasificación de esos fines
se hace indispensable.*

Sartre, Jean-Paul, El ser y la nada.

ÉTICA Y MORAL, ACERCAMIENTO ETIMOLÓGICO

Los tres términos que conforman el título de nuestro artículo están íntimamente relacionados: la educación tiende a construir, desarrollar y divulgar valores en forma de actitudes morales; por su parte los valores y la moral no se pueden comprender sin la educación, pues es ésta quien las vuelve aplicables al ubicarlas en un contexto espacio-temporal determinado.

La etimología, o significado de la palabra, no nos dice lo que es de una vez y para siempre. Tenemos que referirla en su sentido histórico tanto sincrónico como diacrónico. Y dicha referencia por supuesto que las modifica; sin embargo, no las modifica por completo. Así, la etimología nos acerca al objeto de estudio, en este caso la educación, los valores y la moral, como un primer acercamiento.

62 Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor-investigador de la Escuela Normal Superior de Querétaro e Investigador del Archivo Histórico de Querétaro.

Empecemos por dejar claro que “la ética no crea la moral. Aunque es cierto que toda moral efectiva supone ciertos principios, normas o reglas de conducta, no es la ética la que, en una comunidad dada, establece esos principios, o normas. La ética se encuentra con una experiencia histórico-social en el terreno de la moral, o sea, con una serie de morales efectivas ya dadas, y partiendo de ellas trata de establecer la esencia de la moral. [...] La *ética*⁶³ es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de conducta humana.” (SÁNCHEZ, 1982: 21-22).

Este primer acercamiento referencial nos permite comprender que la moral rebasa, por así decirlo, a la ética como ciencia, al menos desde la práctica. Además, debemos distinguir entre moral, moralidad y moralismo. **Moral** (gr. ἠθικός –jeicós–, lat. *moralis*), tiene dos significados: 1) pertinente a la doctrina ética; 2) pertinente a la conducta y, por lo tanto, susceptible de valoración moral y, en especial, de valoración moral positiva. Por ello, no sólo se habla de actitud moral o de persona moral, para indicar una actitud o persona moralmente valiosa, sino que se entienden con las mismas expresiones cosas positivamente favorables, es decir, buenas. (ABBAGNANO, 1987: 818). Por su parte, **moralidad**⁶⁴ (lat. *moralitis*) es el “carácter propio de todo lo que se conforma a las normas morales”; es decir, es aquello que se apega a lo que se reconoce como moral. Es necesario no confundir este término con el de legalidad, pues lo legal no necesariamente es moral; un ejemplo de ello es la riqueza exagerada que tienen algunas personas con respecto a las que no tienen ni lo indispensable para sobrevivir; eso, aunque legal, no es moral. Por último, el término **moralismo**⁶⁵ es la doctrina que hace

63 La negrita y cursiva es nuestra.

64 KANT opuso la moralidad a la legalidad. Esta última es el simple acuerdo o desacuerdo de una acción con la ley moral sin referencia al móvil de la acción misma. La moralidad consiste, en cambio, en considerar como móvil de acción a la idea misma del deber. [...] En el sentido hegeliano, la moralidad se distingue de la eticidad por se la “voluntad subjetiva”, esto es, individual y privada del bien, en tanto que la eticidad es la realización del bien en instituciones históricas que lo garanticen. [...] Moralidad y eticidad se relacionan entre sí como lo finito y o infinito, lo que quiere decir que la eticidad es la “verdad” de la moralidad, del mismo modo que lo infinito lo es del infinito (ABBAGNANO, 1987: 818).

65 El término fue adoptado por Fichte [en 1801]. En el lenguaje común, y con frecuencia cada vez mayor en el filosófico, el término designa la actitud del que se complace en moralizar acerca de todas las cosas, sin esforzarse por comprender las situaciones a las cuales se

de la actividad moral la clave para la interpretación de toda la realidad. Es decir, partir de la idea de que todas las actividades humanas deben estar regidas por la moral. Aunque estos tres términos tienen la misma raíz, denotan diferentes cosas; sin embargo, el moralismo ha sido utilizado frecuentemente para imponer una idea de moral.

Ahondando en las definiciones, ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ dice que la moral procede del latín *mos* o *mores*, “costumbre” o “costumbres”, en el sentido de conjunto de normas o reglas adquiridas por hábito [y] *ética* proviene del griego *ethos*, que significa análogamente “modo de ser” o “carácter” en cuanto forma de vida también adquirida o conquistada por el hombre. Así, pues, originariamente *ethos* y *mos*, “carácter” y “costumbre”, hacen hincapié en un modo de conducta que no responde a una disposición natural, sino que es adquirido o conquistado por hábito. Y justamente, esa no naturalidad del modo de ser del hombre [...] le da su dimensión moral (SÁNCHEZ, 1982: 23).

Entonces, tanto *ethos* como *mos* son conductas adquiridas, y dicha adquisición es lo que les da su dimensión moral. Esto trae como consecuencia que no se puede entender ni una ni otra fuera de su contexto; pues es en él en donde se aprenden. Por ello, afirma SÁNCHEZ VÁZQUEZ, “la moral es un sistema de normas, principios y valores, de acuerdo con el cual se regulan las relaciones mutuas entre los individuos, o entre ellos y la comunidad, de tal manera que dichas normas, que tienen un carácter histórico y social, se acaten libre y conscientemente, por una convicción íntima, y no de un modo mecánico, exterior o impersonal” (SÁNCHEZ, 1982: 73).

Ahora bien, tomando en cuenta que la moral es un asunto que no puede ser desligado de su contexto histórico, ¿cuál es el papel de los maestros?, ¿Cuál el de la educación formal en este sentido? Antes de contestar a estas dos preguntas, tenemos que tomar en consideración que “cada individuo, al comportarse moralmente, se sujeta a determinados principios, valores o normas morales. Pero los individuos forman parte de una época dada y de determinada comunidad humana (tribu, clase, nación, sociedad en su conjunto, etcétera). Dentro de esa comunidad rigen, se admiten o se tienen por válidos determinados principios,

refiere el juicio moral. En este sentido, el moralismo es un formalismo o conformismo moral, que tiene poca sustancia humana (ABBAGNANO, 1987: 818).

normas o valores, y aunque éstos se presenten con un carácter general o abstracto (válidos para todos los tiempos o para el hombre ‘en general’), se trata de principios y normas que valen de acuerdo con el tipo de relación social dominante” (SÁNCHEZ, 1982: 59). En otras palabras, que para hablar de la moral de los maestros tenemos que ubicarla en su tiempo y su comunidad.

Pero no es sólo cuestión de situar al profesor en su tiempo y espacio (como sujeto histórico), también es necesario distinguirlo a partir de su propia intervención individual y, en el caso de la moral, a partir de su decisión y acción. “El problema del libre albedrío debería ser [en este caso del maestro], en verdad, el punto que primeramente se tocara en todo estudio ético. [...] Más aún: de la existencia de la libertad humana depende nada menos que la posibilidad de la ética, pues ésta, como disciplina normativa que es, sólo tiene razón de existir si se admite previamente la existencia de seres capaces de seguir los mandamientos éticos en forma libre (BAEZA, 1973: 49). Tenemos pues el contexto y al sujeto situado en dicho contexto. Ello nos permite hablar no sólo de quien realiza la acción sino dentro del lugar y el espacio en que la realiza. Sin embargo, aun tenemos que considerar otros factores. Uno de ellos es que la moral no está aislada de otras formas de valor.

Comúnmente “la ética especial tradicional ha sido no sólo una ética abstracta, sino también *ideal*, es decir, atenta exclusivamente a decirnos cómo *debería* ser una sociedad perfecta, sin parar mientes en los condicionamientos que hacen posible o imposible, fácil o difícil esa ideal perfección (ARANGUREN, 1987: 22). Sin embargo, no se puede llegar a la meta sin tomar en cuenta el punto de salida. Es decir, tomar en cuenta que la realidad, o debiéramos decir la multiplicidad de realidades, no es un punto ideal, en el que sólo existe la acción deontológica (deber ser) del sujeto, sino que existen otros valores que determinan dicha acción. En otras palabras, que existen otros valores que coexisten con la moral; que el individuo, al ser un sujeto social, no puede desligarse de ellas.

No son pocas las clasificaciones que hay sobre los valores. A continuación anotamos la que hace FRANCISCO LARROYO, a manera de muestra: “valores vitales (salud, vigor, capacidad orgánica, euforia); valores hedónicos y eudemónicos (placer, felicidad, alegría, solaz, deleite); valores económicos (utilidad, valor de uso, valor de cambio); valores del

conocimiento científico (verdad, exactitud, aproximación, probabilidad); valores morales (bondad, veracidad, valentía, templanza, justicia); valores estéticos (belleza, gracia, elegancia, ironía, majestad); valores eróticos (voluptuosidad, fraternidad, maternidad, paternidad); valores religiosos (santidad, personal, piedad, beatitud, bienaventuranza). El primero de los valores de cada grupo es el núcleo o centro de los sectores respectivos. No se trata aquí de una tabla jerárquica, sino de un mero inventario” (LARROYO, 1981: 158). Como podemos observar, el ser humano vive y convive entre una serie de valores. No son solamente los valores morales los que rigen su conducta. De hecho, cualquier clasificación que se haga de los valores atenderá a una generalización o particularización que siempre estará sujeta a debate, pues al generalizar o particulariza puede dejar fuera a algún valor, o bien, subsumirlo en otro que no necesariamente lo contenga. En el caso de la educación formal, y más específicamente en el caso del maestro, ¿qué valores podríamos anotar?

Hemos visto que la moral es la costumbre de alguna práctica que se tiene por aceptable, incluso deseable, en una comunidad. Así, lo que en un lugar pueda parecer moral, en otra será considerado como inmoral (contrario a la moral de ese lugar). Es decir, no hay actos morales *per se* (por sí mismos), sino *per accidens* (de acuerdo a las particularidades en que se dan). Estas particularidades podemos dividir las en exteriores al sujeto⁶⁶: sociedad, cultura, religión, etcétera; y en interiores del individuo⁶⁷: sus propias formas de pensar y actuar conforme pasan los años. Así, podemos tener una actitud que consideramos moral (como el caso de vestir o leer tal o cual libro), sin embargo, con el paso de los años, tal vez modifiquemos esa actitud, y lo veamos inmoral. En otras palabras, que lo moral no es algo estático y único, sino que es dinámico y mutable. Es necesario advertir que esto no significa que cada quien tiene su propia moral y puede hacer lo que quiere, pues todo está permitido. No, lo que decimos es que la moral va cambiando, se va modificando; es decir, es histórica.

66 Tómese en cuenta que sujeto viene de estar sujeto a...; es decir, que somos sujetos de algo (sociedad, cultura, política, religión) y, a la vez, sujetamos algo (o a alguien) a partir de nuestras diferentes actividades sociales.

67 Individuo en el sentido de que es la última parte en que se divide la sociedad; es decir, las acciones que se realizan desde la particularidad de cada quien; es decir, que lo que se hace es responsabilidad de quien realiza la acción.

Aunque los valores son el ideal que se tiene acerca de cómo debería ser y actuar el ser humano, no se pueden aplicar siempre de la misma forma o en la misma magnitud. Es posible que desde su etimología compartan similitudes, sin embargo, al momento de aplicarlos, salta a la realidad la cultura (la multiplicidad de costumbres y tradiciones), el arte (diferentes maneras de expresión artística), la política (lo que está permitido y lo que se prohíbe de acuerdo a un código legal), la economía (la forma en que se entiende el modo de amasar y mantener riquezas materiales), la religión (las diferentes expresiones de fe y los ritos religiosos), etcétera. Así, la ética queda “reducida” solamente al ámbito del discurso. Por ello, el comportamiento de dos personas con acciones diferentes sobre un mismo tema o asunto, por ejemplo el matrimonio, pueden ser éticas; incluso aunque dichas prácticas sean contrarias (no así contradictorias), por ejemplo el matrimonio entre dos personas del mismo sexo, con respecto a dos del mismo sexo, o bien, matrimonios polígamos o poliándricos, como suele acostumbrarse aun en algunas sociedades tribales.

Por ello, “la ética debe rechazar las expresiones de “buenos fines” y “malos fines”. Pues los fines como tales nunca son buenos o malos independientemente de los valores que se han de realizar en su proposición e independientemente de los valores del acto que los propone. [...] Por consiguiente, “bueno” y “malo” no son conceptos abstraídos de los contenidos empíricos de los fines. Todo fin puede ser igualmente bueno o malo en tanto que solo le conocemos a él pero ignoramos el modo como ha sido propuesto (SCHELER, 2001: 55). En todo caso, es necesario advertir que las prácticas que realizamos son más bien morales o inmorales, de acuerdo a nuestro contexto histórico (tiempo y espacio); aunque, por antonomasia, suele utilizarse el término ético en sustitución de moral.

Ahora bien, “no se crea, sin embargo, que el juicio ético, estético o jurídico se pueda *reducir* al complejo de circunstancias subjetivas, culturales y sociales. Tales circunstancias forman parte de la valoración, pero no constituyen el todo, [...] falta el aspecto estrictamente objetivo. [...] A medida que se asciende en la escala de valores se acrecienta el elemento objetivo. Mientras que nuestras condiciones fisiológicas y psicológicas –sed, fatiga, enojo– tienen mucha importancia en el orden del agrado, ceden su predominio a las exigencias objetivas en el plano ético. La altura del valor se podría medir por el mayor o menor predominio de

la objetividad” (FRONDIZI, 1974: 197-198). La parte subjetiva está en el sujeto que decide qué acción realizar; la objetiva, por su parte, estriba en que la acción del *sujeto* está *sujeta* a su propio contexto. Esto no quiere decir que si estamos en una cultura diferente en la que se permita, por ejemplo, la poligamia, podamos casarnos con varias mujeres y traerlas a la sociedad en la que vivimos, en donde sólo se acepta el matrimonio entre dos personas, ya que la poligamia sólo tiene sentido moral en el lugar en el que es permitido (incluso fomentado) moralmente. Con base en esto, podemos advertir que la polaridad, una de las características de los valores (teoría) aplicados (moral), cobra sentido solamente en el mismo contexto espaciotemporal en que se da. Así, aplicar el principio de polaridad entre algo bello con respecto a lo feo (su polaridad), no se puede aplicar fuera de su contexto. Piénsese por ejemplo en que si partiéramos, con este mismo ejemplo, del concepto de belleza occidental y lo quisiéramos aplicar en culturas orientales, resultaría que tendríamos que definir a la mayoría como feos, lo cual es un sin sentido, pues estaríamos utilizando un razonamiento antropocéntrico. Lo mismo sucedería con el caso de la justicia, la educación o el amor. Sin embargo, en cualquier sociedad se habla de los mismos valores: belleza, justicia, tolerancia, fe, salud, etcétera; pero, al momento de aplicar cada uno de ellos, su sentido cambia por completo. Así, aun cuando coincidimos con García Granados, en que “por valores morales entendemos todos aquellos que estén dentro del campo de la ética, es decir, que estén circunscritos dentro de la polaridad bondad-maldad (GARCÍA, 1988: 38), aun así, comprendemos que dicha polarización en su aspecto teórico se diluye al momento de llevarse a cabo en la práctica..

Por ello, aunque “los valores se dan en su orden jerárquico o tabla de valores. La preferencia revela ese orden jerárquico; al enfrentarse a dos valores, el hombre *preferire* comúnmente el superior, aunque a veces *elija* el inferior por razones circunstanciales (FRONDIZI, 1974: 20). El valor “superior” dependerá de cada situación y contexto particular. Además, dicho valor, no será considerado de igual manera por personas de diferentes grupos sociales, aun dentro de una misma ciudad, estado o país. Esto, a primera vista, parece dar pie a un relajamiento de los valores, pues si cada quien puede decidir por el mejor valor, el que le parezca mejor, entonces se viene abajo –aparentemente– cualquier posibilidad de una sociedad en la que se reconozcan valores compartidos.

Pero no es así, “el valor será *objetivo* si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será *subjetivo* si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora” (FRONDIZI, 1974: 27). Como dice Frondizi, el error inicial de las doctrinas objetivistas y subjetivistas tiene su origen en el sofisma de falsa oposición, ya que aunque mantienen una oposición no necesariamente se dan absolutamente objetiva o subjetiva (1974: 190). Así, lo objetivo no puede existir sin lo subjetivo y viceversa. El ser humano es individuo a la vez que sujeto, ambas le dan la posibilidad de ser persona. Es en todo caso la experiencia de donde se debe partir. “¿Debe ser los valores necesariamente objetivos o subjetivos? ¿Tienen todos los valores a misma naturaleza? ¿De dónde debemos partir en nuestro examen para poder atenernos a la realidad y no a teorías anticipadas y prejuicios? [...] Y lo más importante: ¿Cuál es la realidad de la que debemos partir? [...] Que la filosofía, y en particular la ética, deben partir de la experiencia, lo reconoce también Scheler. Escribe: “El conocimiento, de cualquier clase que sea, radica en la experiencia, y la ética debe también, a su vez, fundarse en la experiencia” (FRONDIZI, 1974: 190-192). Pero ¿qué tipo de experiencia?, ¿es que se puede ubicar a todas las experiencias de igual manera? Sin duda que la experiencia no es solamente haber realizado alguna acción de manera personal, sino que la experiencia comprende la posibilidad de saber de las experiencias de otros. Esta es una característica que nos permite evolucionar como especie. No necesitamos haber vivido una guerra, por ejemplo, para saber que contiene experiencias dolorosas.

La moral (aplicación de la ética), en este sentido, no se constriñe a nuestro actuar desde nuestra propia experiencia, sino desde la relación que tenemos con otras personas, mismas que no tienen que ser necesariamente con las que convivimos, sino que pueden ser de otras culturas, otros lugares o bien, de otros tiempos. Por ello, “no podemos hablar de valores fuera de una valoración real o posible” (FRONDIZI, 1974: 28). Y cada realidad y posibilidad se dan en diferentes contextos históricos. Así, lo que cambia no es el valor, la idea que se tiene de cómo debería ser el sujeto, sino lo que cambia es el sujeto mismo. Y aun cuando se modifique la idealización del sujeto, siempre se tiene la idea de ser cada vez mejor. El “problema” aquí consiste en definir o distinguir qué es mejor, y mejor respecto de qué. Sin embargo, podemos

partir de una premisa: “Confundir la valoración con el valor es como confundir la percepción con el objeto percibido. La percepción no crea al objeto, sino que lo capta; lo mismo sucede con la valoración. Lo subjetivo es el proceso de captación del valor” (FRONDIZI, 1974: 28). En otras palabras, que no confundamos al objeto que valoramos (la idea de valor que tenemos de algo), con la valorización que hacemos de dicho valor. Una cosa es que la belleza sea un valor y otra, muy distinta, que la valoración práctica que hacemos de ella sea la belleza misma. Un objeto puede ser bello o no, solamente a partir de la valoración que se haga de él. Pero, aun así, la idea de belleza no se modifica como ideal, sólo se modifica al momento de aplicarse en un objeto específico. Ahora bien, toda valoración implica una preferencia o una elección. Pero no hay que confundir tales conceptos. El “elegir” es una tendencia que supone ya el conocimiento de la superioridad del valor. El “preferir”, en cambio, se realiza sin ningún tender, elegir ni querer (FRONDIZI, 1974: 131). Según Scheler, existen cinco criterios para elegir:

Primer criterio. *La durabilidad del valor.* Siempre se ha preferido los bienes duraderos a los pasajeros y cambiantes.

Segundo criterio. *La divisibilidad.* La altura de los valores es tanto mayor cuanto menos divisibles son. Los valores inferiores deben fraccionarse para poder gozarlos, mientras que los superiores ofrecen una creciente resistencia a división.

Tercer criterio. *La fundación.* Si un valor funda a otro, es más alto que éste.

Cuarto criterio. *La relación que existe entre la profundidad de la satisfacción que acompaña el percibir sentimental de los valores y la jerarquía de éstos.* No debe confundirse con el placer, si bien éste puede ser una consecuencia de la satisfacción. Se trata, de una vivencia del cumplimiento que se da tan sólo cuando se cumple una intención hacia un valor mediante la aparición de éste.

Quinto criterio. *La relatividad.* Si bien la objetividad pertenece a todos los valores y sus conexiones de esencias son independientes de la realidad y de la conexión real de los bienes en que se realizan los valores, existe entre éstos una diferencia que consiste en la escala de la relatividad. El hecho de que un valor sea “relativo” no o convierte en “subjetivo” (citado por FRONDIZI, 1974: 135-136).

Scheler reconoce que los primeros cuatro criterios (durabilidad, divisibilidad, fundación y profundidad de la satisfacción) “no pueden expresar el último sentido de la altura de un valor. Así, el valor de lo agradable es “relativo” a un ser dotado de sentimiento sensible; en cambio, son valores “absolutos” aquellos que existen para un puro sentir –preferir, amar–, esto es, para un sentir independiente de la esencia de la sensibilidad y de la esencia de la vida. Los valores morales pertenecen a esta última clase (FRONDIZI, 1974: 136). Sin embargo, Frondizi reconoce que un valor es tanto más alto cuanto menos relativo es; el valor más alto de todos es el valor absoluto. Es decir, que aun cuando la práctica se realice a partir de nuestra propia individualidad y circunstancias, siempre estará sujeta a la objetividad que se tenga del valor mismo. Esta objetividad no es otra cosa que la idea ética del valor. Así, no podemos confundir, por ejemplo, el placer que tengamos a partir de una acción y que, por ello, afirmemos que es algo ético, pues “una doctrina que sostiene la equivalencia entre placer y valor debe probar que *todas* las cosas placenteras son valiosas y todo lo valioso placentero. Es evidente que hay cosas placenteras que son valiosas, pero ese hecho no basta para enunciar la afirmación general” (FRONDIZI, 1974: 142).

Hasta aquí podemos advertir que no es lo mismo ética que moral, y que cada decisión moral que hagamos se da a partir de nuestra propia individualidad, pero siempre ligada a nuestro aquí y ahora. Además, que tanto la especialidad como la temporalidad, no nos eximen de las experiencias de otros seres humanos, mismas que nos permiten tomar nuestras propias decisiones y acciones morales. En el siguiente apartado trataremos este tema en el caso específico de la educación formal.

LA MORAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL

En el apartado anterior hicimos dos preguntas: ¿cuál es el papel de los maestros?, y ¿cuál el de la educación formal en este sentido? Su contestación nos llevará a profundizar sobre la moral en la educación formal.

En la primera pregunta partimos de un imperativo categórico: dar por hecho la acción del maestro. Al preguntar por el papel del maestro, estamos diciendo que él tiene que realizar una acción, pero no es una

acción cualquiera: es un papel (algo determinado convencionalmente). Esta idea no es novedosa: “Hay en todos los hombres ideas morales. Bueno, malo, virtud, vicio, lícito, ilícito, derecho, deber, obligación, culpa, responsabilidad, mérito, demérito, son palabras que emplea el ignorante como el sabio en todos tiempos y países” (BALMES, 1941: 87). Es decir, el maestro, antes que otra cosa, es un ser humano y, por ello, tiene ideas morales. Ideas que adquiere en su relación con otros seres humanos.

Pero las ideas morales que puedan tener otras personas no se dan en la misma medida que en el maestro. “Las ideas morales no se nos han dado como objetos de pura contemplación, sino como reglas de conducta; no son especulativas: son eminentemente prácticas” (BALMES, 1941: 87). Y aunque en ambos casos, se necesita de acciones morales, pues “verdaderamente el mundo está hoy más necesitado de hombres que sepan cumplir su deber que de hombres que sólo sepan hablar de él (Baeza, 1973: 242), las prácticas que realiza el maestro impactan a un mayor número de personas y, en ese sentido, su responsabilidad moral es mayor.

Ahora bien, no debemos perder de vista que el maestro es un sujeto libre que puede o no llevar a cabo conductas morales, siempre y cuando dichas conductas estén permitidas por la ley. Un ejemplo de ello es fingir que se esfuerza para que sus alumnos construyan conocimientos que les permitan desarrollar sus capacidades. En este sentido, su fingimiento no lo hace acreedor a una sanción legal, aunque moralmente lo que hace esté mal. Su libertad lo exime de cualquier sanción legal, aunque afecte a sus alumnos con su actitud. Después de todo, él es libre de hacer o dejar de hacer.

Pero no existe una sola forma libertad. “Hay diversas formas de interpretar el concepto libertad: libertad de querer, libertad de obrar, libertad social, libertad política, libertad de acción, etc. [...] la que nos interesa es únicamente la libertad de querer [...] A través de su historia, el término libertad ha tenido tres significados fundamentales: 1) La libertad como concepto de autodeterminación o ausencia de condiciones y límites en el obrar. 2) La autodeterminación de la libertad fundada en la totalidad a la que el hombre pertenece (mundo, sustancia, etc.). 3) La libertad como posibilidad de elección, según este concepto la libertad es finita, limitada y condicionada, es decir, relativa” (GARCÍA, 1988:51).

Tendríamos que preguntarnos si la libertad por la que actúa el maestro corresponde a cualquiera de estas tres posibilidades; además, y mucho más importante, si dicha libertad le permite ser mejor maestro. Indudablemente que no. El ejercicio de su libertad, entendida a partir de un acto inmoral, lo lleva a practicar de manera errónea su quehacer docente. En este sentido, su actitud afecta a muchas personas.

La libertad del ser humano no consiste solamente en librarse “de”, sino en ser libre “para”. A partir de esta segunda forma de entender la libertad es que ha podido desarrollar su pensamiento y sus obras. Por otra parte, podríamos preguntarnos “¿por qué tenemos que actuar de esta manera y no de aquella?; ¿por qué debemos alcanzar ciertos fines y no otros?; ¿en qué está basada la obligatoriedad moral?; ¿de dónde sale su actual deber?; ¿por qué nos obligan ahora determinados conceptos morales que en otro tiempo en otro lugar no tienen vigencia?” (García, 1988: 87). Sin duda que siempre trataremos de hacer que sobresalga nuestra libertad: libertad para actuar, libertad para alcanzar tales o cuales fines, libertad para actuar sin que nos pese una carga moral, libertad para aceptar o rechazar determinadas acciones, libertad, en fin, para asumirnos como sujetos capaces de ser libres. Sin embargo, en el caso del maestro, su libertad está relacionada con la relación que tiene con sus alumnos.

Ahora bien, “según la moral autónoma, el sujeto moral puede rechazar o aceptar determinada línea de conducta gracias a que se rige por una decisión libre y particular; [por su parte] la moral heterónoma, sostiene que el fundamento de la norma moral está fuera del sujeto. Según este concepto de la moral, el individuo se somete a un mandato que viene de una voluntad extraña. [...] Hay tres tipos de moral heterónoma: a) la heteronomía por tradición dice que ésta nos fuerza en la decisión de nuestras acciones y deja muy poco a la voluntad independiente; b) la heteronomía política sostiene que la fuente en la que se apoya la moral es el Estado; y c) la heteronomía teológica sostiene que sólo Dios es el fundamento del deber moral” (GARCÍA, 1988: 87-89).

En el caso del maestro, su moral no debe desligarse de su relación con sus alumnos; pues, como sostiene la moral autónoma, “la obligatoriedad moral está fundada en la particular interpretación del valor. [...] Según la moral autónoma, la obligatoriedad moral no emana de la

fuente misma de la moral, como lo sostiene la moral heterónoma, sino de la intimidad del sujeto. Es el individuo quien decide, de una manera libre y autónoma, el valor y la obligación de determinada norma que se le impone desde el exterior. La esencia del acto moral radica, según esta postura, en el libre ejercicio de aceptación de la obligatoriedad moral que de determinada norma se nos imponga. [...] Para la moral autónoma, la obligatoriedad radica en la libertad del individuo de aceptar o rechazar determinada ley moral. Más que el deber, la esencia de la moralidad radica en el querer” (GARCÍA, 1988: 89). Esto podría debatirse desde el punto de vista de que es el maestro quien quiere o no actuar de manera moral; sin embargo, no hay que pasar por alto que el maestro ha decidido ser maestro. Sin importar las múltiples causas por las que haya llegado al magisterio, ha decidido permanecer en él. Eso le posibilita para dos cosas: primero, actuar de acuerdo a la propia profesión, es decir, hacer lo que tiene que hacer, lo cual conlleva una actuación moral; segundo, mejorar su propio ejercicio profesional, pues si bien es cierto que con cumplir con el aspecto legal es suficiente, también lo es que como sujeto moral, está obligado a desempeñarse como profesor cada vez mejor. A partir de dicho mejoramiento es que se entiende la ética (moral) profesional.

Hasta aquí hemos hablado de moral en un sentido general; sin embargo, es necesario apuntar que cuando nos referimos a la moral de maestro estamos en el terreno de la moral profesional o, en otras palabras, en el deber ser (deontología) profesional. Por ello, “para determinar la moral social, es decir, la posibilidad de su moralización, es necesario determinar la moral o la moralización de sus componentes, del individuo como sujeto moral” (GARCÍA, 1988: 94). Es necesario aclarar que usamos el término “moral profesional”, y no el de “ética profesional”, ya que aunque por antonomasia este último sea correcto; preferimos el primero debido a que –como hemos dicho en líneas anteriores– la moral es la práctica de la idea ética.

Cuando hablamos del maestro no nos estamos refiriendo a su vida personal, sino a su actividad profesional. Ahora bien, esta última se da en relación con la sociedad en la que se desarrolla profesionalmente. Así, aunque desde que se titula no deja de ser maestro, su calidad moral como tal debe darse, sobre todo, en el ámbito escolar en que se desempeña. Él es parte de una institución. La institución tiene reglas

morales, aun cuando no estén explicitadas directamente por medio de algún documento escrito, aun así, están comprendidas en el Artículo Tercero Constitucional y en la Ley General de Educación.

La función de la escuela es la de mantener, desarrollar y mejorar la sociedad en la que se desarrolla, por medio de la preparación de sus alumnos; en ese sentido, es una institución moralizante. “Todas las instituciones que de alguna manera unifiquen, equilibren y mantengan el orden y el progreso de una comunidad serán agentes moralizadores y volverán realidad la posibilidad de una moral social. El Estado, la escuela, la familia son instituciones de este tipo. Al ser el hombre esencialmente social, lo que concierna a su comunidad le concernirá a él como individuo; el bien común será, en cierta medida, el bien subjetivo (GARCÍA, 1988: 97).

Así, en la medida en que se participa en una institución la actitud moral del maestro no es (no debe) ser solamente desde su postura individual; sino de ésta en conjunción con la que tiene la institución. Además, es necesario tomar en cuenta que ambos, maestro e institución, forman parte del Sistema Educativo Mexicano y, en ese sentido, están comprendidos en el ser y el deber ser que rige el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación.

Por *ser* entendemos el ideal pedagógico que se quiere formar al través de la educación formal; es decir, el tipo de ser humano que se desea formar. En este caso, es claro que se pretende formar una persona crítica, reflexiva, analítica, comprometida con su sociedad y con el mundo, etcétera. Por *deber ser* entendemos que la idea del ser tiene que ser así a partir de reconocerse y afirmarse como parte de una sociedad en particular y en general. En particular, porque el ámbito de cada ser humano está circunscrito a su propio tiempo y espacio; en general, porque la concepción de dicho ser humano se da en relación con el país en que vive, así como con el pasado histórico y cultural que le da sentido a su manera de ser. Ahora bien, es necesario tomar en cuenta que “las profesiones son los medios por los cuales se relacionan, de una manera elemental, los miembros de una sociedad. Por esto serán las actividades en donde repose la moral social” (GARCÍA, 1988: 99). Es decir, la moral del profesor no sólo es la que él practica, sino la que él promueve. En otras palabras, *su moral* no puede ser contraria a *la moral social* que

debe promover; pues ello estaría en contradicción con el sentido de su propia profesión.

Tómese en cuenta que “si un acto moralmente bueno es aquel que, además de derramar sus beneficios sobre el sujeto, perfecciona a la colectividad, la profesión será el medio adecuado para realizar la moralidad. En este caso debe entenderse por moralidad el carácter propio que poseen los actos de la conciencia de comunicarse, de servir a la sociedad. Un acto moral es un acto social” (GARCÍA, 1988: 100). En el caso del maestro, su acto moral es, entonces, doblemente bueno, pues además de ser bueno para él, como individuo, lo es también para la sociedad en la que se desempeña laboralmente, es decir, sus alumnos.

Compartimos la idea de GARCÍA GRANADOS de que “la profesión [cualquier profesión] tiene la obligación moral de perfeccionar tanto al individuo como a la sociedad; no puede menospreciar a ninguno de los dos ni actuar con primacía del uno sobre del otro” (GARCÍA, 1988: 100). Sin embargo, creemos que en el caso del maestro su obligación moral es mayor, ya que su actividad profesional no es solamente la de ofrecer un servicio material, intelectual, artístico, tecnológico o de cualquier otra índole, sino la de formar moralmente (no sólo informar académicamente) a seres humanos que, a su vez, serán quienes desarrollen su personalidad a partir de dicha formación. Así, la moral del profesor tiene un doble papel: por una parte, ofrecer una educación de calidad (como suele decirse ahora); pero, por otra parte, tiene la obligación de que dicha calidad no esté solamente en función del sujeto a quien va dirigido (sus alumnos), sino también desde quien ofrece dicha calidad (el maestro).

Para ser más claros, veamos cómo entendemos la actividad del maestro: “Entendemos por profesión [en este caso piénsese en el maestro], en sentido estricto, a la actividad de un especialista en determinada área; a la actividad del profesional o profesionista. *En los individuos que adquieren dichas cualidades recae la mayor responsabilidad en la moralización de la sociedad. Esto se debe a que sus acciones, profesionalmente consideradas, afectan a un mayor número de individuos de la colectividad.*⁶⁸ Aquel que no tiene profesión (en sentido estricto) no tendrá responsabilidad social fuera de los individuos que lo rodean de

68 Lo cursivo es nuestro.

una manera estrecha. Para este tipo humano, el acto moralmente bueno se reducirá a la búsqueda de su propio bien mediante la felicidad de sus familiares y amigos o compañeros. En cambio, para el profesionalista, la moralidad de su conducta estará determinada por la satisfacción de un mayor número de miembros; inclusive por muchos que no tienen una relación directa con el sujeto. [...] Entre las principales profesiones podemos citar [...] el magisterio” (GARCÍA, 1988:101). Entonces, a mayor número de individuos afectados con la actividad profesional, mayor será entonces el grado de moralidad que se realice. Es claro que la influencia del maestro no es sólo mayor en sentido cuantitativo (que no es cosa menor), sino también en sentido cualitativo; pues aunque es cierto que influye en un gran número de personas, aun así, hay que tomar en cuenta que dicha influencia rebasa al momento en que interactúa con ellos. Su influencia se da sincrónica (en el tiempo: durante el presente) y diacrónicamente (al través del tiempo: en un futuro), aun cuando deje de tener contacto con sus alumnos.

Ahora bien, es necesario distinguir que “en el desarrollo de este tipo de profesiones [como el magisterio] existen tres formas de relacionar al profesionalista con la colectividad. Estas adquieren expresión como deberes y derechos: primero, con sus jefes o con la institución en donde trabaje; segundo, con sus compañeros de profesión; y tercero, con la comunidad en la que se desarrolla. El que busca los servicios del profesional tiene el derecho de confiar en sus conocimientos y el profesional tiene el deber de hacer uso correcto de ellos” (GARCÍA, 1988: 102). Debe tomarse en cuenta que aunque hay un orden en esta relación, las acciones morales no pueden estar sometidas a esta gradación, pues se debe privilegiar, sobre todo, la formación de los alumnos; ya que sin ellos, los otros elementos (jefes y compañeros de trabajo; incluso la institución, las leyes, los planes educativos, los métodos didácticos y demás personas, objeto e ideas que estén relacionados con la educación) no tendrían sentido.

Así, es la relación maestro-alumnos la que le da sentido a la acción moral del maestro. Pero, como toda relación, es necesario distinguirlos a cada uno. No puede haber una relación si uno de los elementos no está claramente definido. ¿Quién es el maestro? Podría decirse, sin ningún problema, que es quien enseña u orienta a sus alumnos. Esto es cierto. Pero tenemos que preguntarnos por qué lo hace, para qué lo hace, cómo

lo hace, cuándo lo hace, en dónde lo hace, entre otras preguntas que nos parecen fundamentales para comprenderlo como sujeto profesional. Reflexionemos sobre cada una de estas preguntas.

¿Por qué lo hace? La respuesta podría parecer un Perogrullo: porque es maestro. Sin embargo, podemos modificar un poco la pregunta, sin que pierda su esencia, para profundizar en la respuesta: ¿por qué es maestro? Es claro que porque estudió para desempeñarse en esa profesión; o bien, porque obtuvo (por cualquier razón que haya sido) el trabajo como maestro. Esto, nos lleva a una primera conclusión (apenas corolario): si su acción profesional se da a partir de desempeñarse como maestro, entonces dicha acción debe estar sujeta a la profesión que le da sentido. De otra manera, habría una contradicción no sólo deontológica (deber ser), sino ontológica (ser).

¿Para qué lo hace? Esta pregunta se desprende, en buena medida, de la anterior: si es profesor (ontológicamente reconocido como tal), entonces debe haber alguien (sus alumnos) con quien se desempeñe profesionalmente. Pero este alguien no es un ser difuso, es la suma de alumnos que año con año se van modificando. Así, aun cuando mantienen el nombre específico de alumnos, cada año son diferentes. El término es el mismo, pero quienes dan sentido a dicho término cambian en cada curso. Entonces, la acción que hace el maestro no es para los mismos alumnos, sino para diferentes personas con el nombre genérico de alumnos. Como se puede observar, aunque la pregunta tiene una sola respuesta, ésta no se constriñe ni se agota en el sujeto a quien hace referencia (los alumnos).

¿Cómo lo hace? Siguiendo con el mismo hilo conductor (desligando la pregunta que se formula de la anterior), tenemos que si los alumnos con los que interactúa el maestro son otros (van cambiando cada año), entonces es claro que su práctica profesional no puede ser siempre la misma. Piénsese, por ejemplo, en un maestro que tiene más de veinte años de ejercicio profesional (no necesariamente experiencia profesional), y que pretende enseñar a sus alumnos con las mismas formas (ya sean corrientes pedagógicas, técnicas didácticas, etcétera) de hace más de veinte años, como si no hubiera habido cambios sociales, económicos, culturales, etcétera, durante ese tiempo. Por otra parte, tenemos que si la manera como se hace tiene que cambiar, pues no son

los mismos actores, entonces la pregunta del para qué también se modifica, ya que no pueden ser las mismas ideas pedagógicas o las mismas políticas educativas las que se apliquen a todos los alumnos sin tomar en cuenta que dichas ideas y políticas han cambiado. Así, la respuesta al para qué no es estática, se mueve al través del tiempo y se aplica de diferentes maneras.

¿Cuándo lo hace? Siguiendo con el mismo hilo conductor, tenemos que esta pregunta se desprende de la anterior, aunque, a la vez, le da sentido. Veamos: el cómo hace (cómo realiza) el maestro su práctica, no puede desligarse del cuándo lo hace (en qué tiempo). Cada acción tiene sentido en un tiempo determinado. De hecho, una acción fuera de la temporalidad en que se realiza, puede parecer o estar fuera de sentido, incluso puede ser contraria a su propio fin. Piénsese, por ejemplo, en un maestro que enseña por medio de la memorización, la repetición y sin reflexión algún tema. Quizá la intención del maestro sea honesta y en verdad quiera que sus alumnos aprendan; sin embargo, la manera como lo hace está fuera de contexto: ahora desestimamos esa práctica pedagógica y privilegiamos la capacidad del alumno para construir sus propios conocimientos a partir del desarrollo de sus capacidades (entre ellas la reflexión). Por ello, la respuesta a ¿cuándo lo hace?, está en relación directa con las preguntas anteriores.

¿En dónde lo hace? Esta pregunta, igual que la anterior, nos permite ubicar al maestro en un contexto específico, en este caso en el espacio. Para comprender mejor la respuesta es necesario distinguir que no es lo mismo lugar que espacio. Lugar hace referencia solamente a un sitio geográfico; en cambio, espacio, nos indica que ese sitio geográfico es parte de la comprensión de tal o cual ser humano. Para ser más concretos, piénsese en el lugar en que está una escuela, imagínense las coordenadas: latitudes y longitudes que lo ubican geográficamente; ese es el lugar, ahí está el edificio escolar. Ahora piénsese en que ese edificio que está en ese lugar, ha cambiado no sólo estructuralmente (quizá nuevos salones o alguna remodelación física), sino que la forma en que se han impartido las clases no es la misma, cómo podrían serlo si la concepción que se tenía originalmente del maestro y de los alumnos ha cambiado con el tiempo. El lugar es el mismo, pero el espacio ha cambiado.

Podríamos poner más preguntas y seguir con nuestras reflexiones; sin embargo, no es nuestro interés analizar cada una como si ello fuera el objetivo de este artículo, sino que a partir de la reflexión que hemos hecho, se pueda seguir, sobre todo los maestros, con el mismo hilo conductor reflexivo de la propia práctica docente. La idea es que se comprenda que tanto el maestro como el alumno son sujetos “sujetos” (sujetos sujetados) a un espacio y un tiempo históricos. Es decir, que no se pueden comprender de una sola forma y para siempre. Antes bien, que la manera en que los conceptuemos nos permitirá no sólo verlos como individuos, sino como personas que se construyen en un aquí y un ahora; y que cada una de sus actividades es producto y fin del espacio y la temporalidad en que se da. Entonces, para comprender al maestro como sujeto profesional, es necesario que lo ubiquemos en un aquí y un ahora. Su profesión no es atemporal, tampoco a-espacial. Es, en todo caso, una forma de ser (ontológicamente) y deber ser (deontológicamente) movable: histórica.

Ahora bien, tomando en consideración las reflexiones anteriores, podemos afirmar que los valores pueden ser los mismos desde los términos en que se definen; sin embargo, dichos valores en su práctica, es decir, al aplicarse como moral, no pueden estancarse, mucho menos imponerse. La moral profesional del maestro debe estar acorde al tiempo y el espacio en que se desempeña como tal. Pero, ¿cuál es la moral que debe tener y realizar un maestro en la actualidad? Para empezar tendríamos que especifica que no es lo mismo ser maestro en un medio rural que en uno urbano; de igual manera que no es lo mismo ser maestro de un nivel básico que uno de un nivel medio superior o superior; en fin, que ser maestro no es un término con el que puedan señalarse todas las características que refiere al ser maestro. Sin embargo, hay una constante que no se modifica: la relación maestro-alumno. Esa es la premisa de la que partimos para poder distinguir la actitud moral del maestro.

Como se mencionó en líneas anteriores, ser maestro y ser alumno no son formas estáticas; están en constante cambio. Lo mismo sucede con sus maneras deontológicas. Es el contexto el que le da sentido a cada uno de ellos. Y dicho contexto es producto de una serie de relaciones sociales, culturales, institucionales, académicas, etcétera. La estructura que se forma no es unívoca, tampoco estática. Se mueve en cada

espacio y en cada individuo. ¿Hasta dónde se da la moral del maestro? ¿Hasta dónde no es solamente repetición de normas establecidas por la sociedad? Para contestar a estas preguntas tenemos que referirnos de nuevo a la relación maestro-alumno.

Ser maestro implica serlo en un tiempo y en un espacio determinado. Lo mismo sucede en el caso del alumno. Por ello, la actitud moral de ambos está en relación con su contexto histórico. A cada uno se le debe exigir lo que es capaz de dar: capaz en el sentido de ser lo que son: maestro y alumno; pues como decía Píndaro: sé lo que eres; los maestros deben ser maestros (no sólo desde el discurso, sino desde la práctica; y los alumnos lo mismo). “El que pretende cosas menores de las que es digno, [es] el pusilánime” (ARISTÓTELES, 1994: 87).

No es lógico que pretendamos tener una moral que no corresponde a nuestro tiempo. Aquella idea de que los valores se pierden no se sostiene, pues, ¿cómo podríamos no perder (mantener) los valores que tenían hace varias décadas o siglos (para no pensar en milenios)?, ¿acaso podríamos (o deberíamos) mantener (no perder) valores que no corresponden a nuestro espacio y tiempo? Piénsese que inclusive, algunos de esos valores contravendrían a los valores que hoy tenemos: un ejemplo de ello: a principios del siglo XX se creía que la mujer debería vestir “decentemente”; sin embargo, el concepto de decencia que hoy tenemos no es el mismo con respecto al de ese tiempo. Así, seguramente muchas (la mayoría) de las mujeres serían vistas como inmorales. Lo mismo sucedería en el caso de los derechos humanos. Algunas prácticas sociales que hoy vemos como normales (lo cual no significa que sean naturales), como el estudiar determinadas carreras, ocupar puestos directivos, decidir el número de hijos que se desean tener, votar en los comicios electorales, etcétera, serían contradictorias a la moral de aquel entonces.

Entonces, es necesario no perder de vista que “deliberamos, pues, sobre las cosas que dependen de nosotros. [...] Mas ni siquiera deliberamos sobre todas las cosas humanas, como, por ejemplo, ningún lacedemonio delibera sobre cómo se gobernarán mejor los escitas, sino que cada hombre en particular delibera sobre las cosas que puede hacer por sí mismo. [...] Deliberamos no sobre los fines, sino sobre los medios. No delibera el médico si curará, ni el orador si persuadirá, ni el político

si promulgará una buena legislación, ni nadie, en todo lo demás, sobre el fin, sino que, una vez que se han propuesto tal fin, examinan todos cómo y por qué medios alcanzarlo. [...] Resulta, pues, de todo lo dicho que el hombre es el principio de sus actos; que la deliberación recae sobre las cosas que pueden hacerse por él, y que los actos, a su vez, se ejecutan para alcanzar otras cosas” (ARISTÓTELES, 1994: 54-56). Así, la moral del maestro se da en su contexto, refiere a su sociedad, a su tiempo y a su espacio. Sobre lo demás puede opinar, discutir, reflexionar, analizar, criticar, etcétera, pero de ninguna manera podrá imponer (o poner de ejemplo) su moral, o bien, construir y practicar su moral de acuerdo a otros contextos históricos.

¿Pierde moral con esto el maestro? Nos parece que no; antes bien, debe fomentar actitudes morales de su época, además de orientar al alumno para que éste sea capaz de optar por los valores que crea más convenientes y la manera de aplicarlos, no siempre decidirá por los mismos ni en la misma medida. Pero siempre en relación a su contexto histórico. Pues, “*lo que para el hombre vale es lo que el hombre quiere; pero el hombre no puede querer cualquier cosa, sino que quiere de acuerdo con lo que es* [piénsese esto en el caso del maestro]. Lo que ocurre es que la identidad humana no es algo dado de una vez por todas, concluido, materialmente *programado* hasta el fin de los tiempos [vuélvase a pensar en el maestro], el hombre no puede inventarse del todo, pero tampoco puede dejar del todo de inventarse” (SAVATER, 1995: 26). ¿Qué puede querer el maestro en su actividad docente? Si lo que quiere es lo establecido por el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, no hay problema. Su deber ser (aspecto deontológico) corresponde con su ser (aspecto ontológico). Aunque, claro, esto no significa que no pueda criticar de manera argumentada al sistema educativo; sin embargo, si lo que quiere y privilegia es su provecho personal en demérito de sus alumnos, surge una contradicción entre su ser y su deber ser.

Ahora bien, hemos dicho que la actitud moral del maestro, tanto la que practica como la que fomenta, debe darse conforme a su contexto histórico. Pero, ¿cómo distinguir entre la gama de actitudes morales que coexisten en la actualidad? Al respecto, tenemos que regresar a la ética: “La ética es descubrir cuál sea [es] el fin del hombre, y cuáles los principios y normas a los que debe someter su conducta, ora como

individuo, ora como miembro de la sociedad, para realizar la perfección de su naturaleza y conseguir su fin natural” (VARGAS, 1968:23). En este sentido, tenemos que precisar que el maestro como miembro de la sociedad debe privilegiar el interés de sus alumnos.

Para distinguir entre los intereses del maestro y los del alumno, es necesario que el maestro tenga conciencia de quién es (un “es” que continuamente está siendo a partir de su historicidad), y la relación que tiene con sus alumnos. Ello posibilita tener una conciencia moral, la cual es definida como “la facultad de formar juicios sobre el valor de los actos humanos”, “el entendimiento en cuanto juzga el valor moral de nuestros actos”, o simplemente “la facultad de discernir el bien del mal” (VARGAS, 1968: 89). Veamos diversas clases de conciencias:

Es *conciencia recta o verdadera* cuando aprecia los actos morales en su justo valor: juzga lo bueno como bueno; lo malo como tal; permitido lo que realmente lo es, dudoso lo dudoso, y aconsejable aquello que sin ser obligatorio, es mejor que su contrario.

Es *conciencia errónea o falsa*, caso contrario de la recta o verdadera, cuando tiene por bueno lo que de suyo es malo; por lícito lo ilícito; por prohibido y malo, algunas cosas en armonía con la ley moral; por obligatorio lo meramente aconsejable, etc.

Es *conciencia perpleja* cuando permanece en suspenso entre dos obligaciones que no pueden observarse al mismo tiempo, de manera que no importa el partido que se elija, hay temor de incurrir en falta. La perplejidad proviene de la falta de razones en pro o en contra, o de la igualdad de las mismas.

Es *conciencia escrupulosa* que con inquietud y desasosiego, y fundada en motivos baladíes, teme que haya falta en actos buenos o indiferentes (escrúpulo viene del latín *scrupus* que significa guijarro pequeño; por extensión, guijarro pequeño que hierde el pie. En sentido figurado quiere decir *angustia* o *preocupación*).

Es *conciencia laxa o relajada*, contraria a la escrupulosa, cuando disminuye la malicia del acto, considerando como permitido lo que no lo es, o como levemente malo aquello que, de suyo, es muy grave. La conciencia laxa proviene generalmente de la poca

reflexión en el obrar, de la falta de delicadeza en el cumplimiento de las obligaciones diarias, de la lectura de obras inmorales y de la frecuentación de un medio social relajado.

Es *conciencia cierta o segura* cuando en el obrar no se presenta ninguna duda relativa a la moralidad o legitimidad del acto.

Es *conciencia dudosa*, contraria a la anterior, cuando se pronuncia el fallo sobre la moralidad o legitimidad del acto, si bien no exento de temor serio de equivocarse.

Es *conciencia probable* aquella que juzga de la moralidad de un acto, según la opinión que autoridades competentes tienen por bien fundada (VARGAS, 1968: 92-94).

No pretendemos dar un cartabón moral, pues cada caso es diferente. Sin embargo, consideramos que a partir de las diferencias que se observan en las anteriores formas de conciencia, el maestro puede determinar si su actitud beneficia o perjudica a sus alumnos. “A medida que el hombre ocupa en la vida una posición de mayor elevación cultural, proporcionalmente a ella, se multiplica el mundo de sus deberes. [...] el hombre como ser social en reciprocidad, en el medio en el cual actúa, cuando llega a adquirir una categoría cultural que representa el ejercicio de una profesión, el título para ejercerla, le da, no solamente el derecho a su práctica, sino que le debe guiar al cumplimiento de las obligaciones que le son inherentes. [...] todas las profesiones están íntimamente relacionadas con el bien estar social, con el interés viviente de la colectividad” (SERRANO, 1961: 164).

En otras palabras, que en la medida en que el profesionista ocupa una posición de mayor elevación cultural (no en un sentido peyorativo hacia distintas formas de manifestación cultural, sino en el sentido de una mayor influencia dentro de su sociedad), debe privilegiar una actitud moral que repercuta con el bien social. Y en el caso del maestro, la mayor influencia está precisamente en cumplir con lo que establece el Artículo Tercero y la Ley General de Educación (además, claro, de los estatutos y reglamentos de la institución educativa en la que se desempeña laboralmente). Por ejemplo, en el artículo 7º de dicha ley se establece que “la educación que imparta el Estado [...], además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitu-

ción Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: [...] II. Favorecer El desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos”. Entonces, es claro que una actitud moral del maestro es buscar por medio de su práctica profesional, que sus alumnos desarrollen estas tres capacidades intelectuales. No hay excusa. Lo debe hacer desde la educadora que atiende un grupo de preescolar hasta quien enseñan en una escuela o facultad de nivel superior. Pero, ¿cómo podría dar algo que no tiene? Es decir, para que el maestro logre que sus alumnos desarrollen esas capacidades intelectuales, él debe tenerlas y practicarlas previamente.

Lo mismo sucede con el párrafo al que hace alusión el artículo anterior: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Artículo tercero). En pocas palabras, sería inmoral que un maestro exija a sus alumnos algo que él mismo no tiene. Al respecto me viene a la cabeza el caso de los maestros que solicitan a sus alumnos ensayos, y les cuestionan a veces con bastante rigurosidad, cuando ellos mismos no escriben, incluso siendo docentes investigadores. Esto, sin duda, es un acto inmoral.

Pero ¿cómo podríamos clasificar las acciones morales del maestro? Veamos, a manera de ejemplo, una clasificación de las “principales virtudes de la ética profesional”: a) para sí mismo; b) para quien sirve en particular; c) para los compañeros de profesión; y d) para la colectividad (SERRANO, 1961: 163). Este autor dice que este múltiple interés, del profesionista en sí mismo, el de quien busca sus servicios y el de la colectividad, en términos generales, no es ni representa formas contradictorias, y cuando llega a surgir algún conflicto entre estos elementos, el caso debe resolverse desde el punto de vista del interés de la colectividad, en este caso el de los alumnos. Con respecto a los deberes del profesionista para consigo mismo, dice lo siguiente:

1. Desde el punto de vista intelectual, “la preparación técnica”. Todo el que nos busca para la prestación de un servicio profesional, lo hace confiado sobre todo en nuestra preparación

técnica. [...] De aquí que el deber primero para nosotros mismos es el fomentar superarnos constantemente en esta misma preparación. *Una profesión no acaba jamás de aprenderse*.⁶⁹ Cuando recibimos el título, tenemos capacidad en realidad, más para estudiar y perfeccionarnos, que para ejercer. No es sino la práctica constante, acompañada de la eterna preparación técnica, que representan los nuevos descubrimientos en la vida profesional, la que nos crea capacidad y aptitud técnica, para servir en forma adecuada a quien acude a nosotros en busca de servicios profesionales.

2. Si el profesionista debe tener la necesaria preparación técnica, ésta, de nada sirve, frente a la inconstancia. [...] El deber nos obliga, desde un punto de vista íntimo, a luchar contra nuestra propia resistencia, contra nuestra desidia. [...] El profesionista debe partir de la base de que todos y cada uno de sus asuntos son importantes, que ninguno es pequeño, dado que en todos ellos existe un interés ajeno, puesto en sus manos.
3. Un tercer deber profesional, que nos impone la moral, para con nosotros mismos, es el del respeto para quien acude en busca de nuestros servicios profesionales; un respeto absoluto, tanto desde un punto de vista intelectual como físico (SERRANO, 1961: 164-169).

Tenemos pues que, “considerando a la profesión, en sentido lato, como base sobre la que se realiza el acto ético [...] un acto será más bueno mientras más perfección otorgue al individuo socialmente hablando, es decir, mientras más felicidad logre el sujeto y su comunidad. La profesión será el medio por el cual el individuo está, de una manera permanente, relacionado con la sociedad” (GARCÍA, 1988: 103). Recuérdese lo establecido por la Ley General de Educación, es decir, que entre mejor esté preparado el maestro para mejorar su práctica profesional, mejor será el servicio educativo, y por ende moral, que ofrezca.

Ahora bien, es cierto que las cuestiones morales siempre están en relación con la actividad libre de quien las realiza, lo cual implica una lucha interna respecto a los valores que deben realizarse. “El grave

69 Lo cursivo es nuestro.

problema ético es el conflicto entre los deberes. Si existe tal pluralidad de principios éticos ¿cómo se orienta el individuo –subjetivamente– entre sus diferentes exigencias y cuáles son las relaciones objetivas entre éstas?” Varios pensadores han negado el conflicto entre los deberes, por ejemplo CHR. WOLF y KANT [...]. No son los valores y fines materiales, buenos en sí, los que proyectan su bondad sobre la persona que obra, sino a la inversa [...]. Para KANT, la personalidad, la unidad de un carácter es resultado de la obediencia a la ley; tiene un fundamento puramente formal y es siempre una y la misma. Aquí, un conflicto entre los deberes no es, pues, ni siquiera concebible; el hombre no se halla ante dos diferentes deberes materiales que le presentan diferentes exigencias éticas, sino que su acción lleva o no el sello de la legalidad, sin intervenir como rendimiento material en un cosmos de valores objetivos (NOHL, 1967: 159-160). Pero no podemos estar al margen de las circunstancias que propician dos cosas: primero, la forma sociocultural del ser humano; y segunda, el actuar de ese ser humano dentro de un contexto espacio temporal específico. Así, “si no tenemos libertad no tenemos responsabilidad y, con ella, perdemos lo que es esencialmente humano: la personalidad, y nos convertimos en simples máquinas, en animales evolucionados” (GARCÍA, 1988: 104). Esta libertad no se da solamente en y desde la individualidad del sujeto, tampoco desde la sujeción que lo conforma como tal (institucionalmente), sino de la conjunción e interacción de ambas.

La personalidad del maestro está en relación directa con su conducta moral. No se trata solamente de una apreciación subjetiva de su ser social, sino de la precisión crítica que se hace a partir de su ser profesional. Por ello, su actitud moral no puede constreñirse desde la univocidad del término, sino que debe ampliarse y modificarse conforme a las diferentes formas conceptuales históricas se vayan dando. Piénsese en que “nuevos valores de la conducta humana han sido sin duda descubiertos después y lo serán en lo futuro, y consecuentemente podrá hablarse siempre de nuevas virtudes en lo que concierne a la realización de dichos valores” (GÓMEZ, 1996: 17). No es posible afirmar que los valores se están perdiendo, y mucho menos que tenemos que rescatar algunos valores; como si los seres humanos, al igual que los valores, no fueran históricos.

En el caso del maestro, su actividad moral tiene un aspecto determinante: hay una intencionalidad pedagógica en la formación de sus

alumnos. Es decir, en la educación formal existe previamente la idea del ser que se quiere formar (o ayudar a que se forme). Así, la acción que realice debe estar fundada en el conocimiento o sólo de lo que hace, sino en la repercusión que puede tener. “No hay moralidad ni inmoralidad cuando no hay conocimiento. [...] Este conocimiento, necesario para la moral, debe ser superior a la percepción puramente sensitiva, por cuya razón están exentos de responsabilidad los brutos [animales]. La moral exige un conocimiento de relaciones capaz de comparar los medios con los fines. [...] De esto inferiremos que la primera condición para que una acción pueda pertenecer al orden moral es la *inteligencia* en el ser que la ejecuta. [...] La inteligencia, o sea un conocimiento de relaciones, y la libertad son necesarias para el orden moral” (BALMES, 1941: 88-89). Por ello, no debe perder de vista que:

Los “principios fundamentales”, los “criterios supremos” y los “derechos naturales” a menudo son confundidos, pues su formulación lingüística es parecida. Y también suelen superponerse los términos ontológicos, axiológicos, morales y jurídicos que se refieren a ellos. Por ejemplo, del “respeto al ser” se derivan como grandes principios los de “respeto a la vida”, “respeto a la naturaleza” y “respeto a la dignidad de la persona humana”, que pueden también enunciarse como “derecho a ser”, “derecho a vivir”, “derecho a conservar la propia naturaleza”, “derechos humanos”, respectivamente; y si los enunciamos axiológicamente, se transforman en “valores”; si lo hacemos desde el punto de vista moral, serían “virtudes”; y, finalmente, desde el punto de vista del derecho positivo, bien podrían ser normas concretas aceptadas en un código elaborado por el hombre (OBREGÓN, 2007: 21).

En el caso del maestro, es necesario no perder de vista que su actividad docente implica, sobre todo, la relación con sus alumnos. Dicha relación se da por medio de la enseñanza (por su parte) y el aprendizaje (por parte de sus alumnos). Y, ambas, enseñanza y aprendizaje, deben darse moralmente; es decir, de acuerdo a los valores establecidos en las leyes, planes, programas escolares, etcétera; pues es a partir de ellos que tanto el maestro como el alumno se sitúan en un contexto social e

histórico específico. Cuando un maestro hace lo que tiene que hacer, es decir, cuando cumple y trata de mejorar su propia práctica docente, está actuando de manera moral. “El pertenecer como miembros activos a escuelas y universidades, no solamente nos brinda derecho de estudiar o de enseñar, según desempeñemos el papel de alumnos o maestros, sino que se traduce en una serie de normas morales de absoluta obligatoriedad. El cumplimiento del deber, el compañerismo y, sobre todo, el respeto a la institución y a todos sus valores; la defensa de los centros de estudio, con formas de autonomía, nos obligan a reprimir tendencias personales, frente al interés de la colectividad” (SERRANO, 1961: 158).

Piénsese en que “el hombre, como ser social, lleva a cabo la realización de los valores morales, a través de las instituciones de un mundo que representa siempre para el sujeto la norma del deber ser” (SERRANO, 1961: 163-170). Es decir, cada ser humano es responsable de sus propios actos morales o inmorales; pero, en el caso de los maestros, miembros de una institución escolar que pretende educar a la sociedad, su actitud moral se amplía y desarrolla en tanto mayor influencia tiene. Por eso, no puede conformarse con ser buen maestro (como definición), debe ser mejor maestro cada día (como actitud).

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, NICOLA, (1987), *Diccionario de filosofía*, FCE, México.
- ARANGUREN, JOSÉ LUIS L., (1987), *Ética y política*, Ediciones Orbis, Biblioteca de Política, Economía y Sociología, Barcelona.
- ARISTÓTELES (1994), *Ética nicomaquea*, UNAM, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum, México.
- BAEZA Y ACEVES, LEOPOLDO, (1973), *Ética*, Editorial Porrúa, México.
- BALMES, JAIME L., (1941), *Lógica y Ética*, Editorial Sopena, Buenos Aires.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2011), Editorial SISTA, México, septuagésima edición, México.
- FRONDIZI, RISIERI, (1974), *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*, FCE, Breviarios, número 135, México.

GARCÍA GRANADOS, JAIME, (1988), *Ética*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, 1988.

GÓMEZ ROBLEDO, ANTONIO, (1996), *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*, FCE, México.

LARROYO, FRANCISCO, (1981), *Los principios de la ética social*, Editorial Porrúa, México.

Ley General de Educación (1993), SEP, México.

NOHL, HERMAN, (1967), *Introducción a la Ética*, FCE, Breviarios, Núm. 70, México.

OBREGÓN ÁLVAREZ, ALEJANDRO E., (2007), *Apuntes de Filosofía del Derecho*, Gobierno del Estado de Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, tomo IV.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, ADOLFO, (1982), *Ética*, Editorial Grijalbo, México.

SARTRE, JEAN-PAUL, (1993), *El ser y la nada*, Ediciones Altaya, colección Grandes Obras del pensamiento, Barcelona.

SAVATER, FERNANDO, (1995), *Ética como amor propio*, Grijalbo Mondadori, Barcelona.

SCHELER, MAX, (2001), *Ética*, Caparrós Editores, Colección Esprit, número 45, España.

SERRANO, GUSTAVO N., (1961), *Ética. El hombre y la bondad*, Editorial Porrúa, México, 1961.

VARGAS MONTOYA, SAMUEL, (1968), *Ética o Filosofía Moral*, Editorial Porrúa, México.

Esta obra se terminó de imprimir el 12 de diciembre de 2013.
La edición consta de 1,000 ejemplares
más sobrantes para reposición.