

Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.
Época 5. Año 15. No. 16.
Enero-Junio 2016
Publicación Semestral



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



«EDUCACIÓN Y SOCIEDAD»

Es una publicación semestral de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Los trabajos y puntos de vista aquí publicados
son responsabilidad de sus autores.
ISSN en trámite.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Italia No. 903, Fracc. Providencia.
Tel. (01 444) 8 22 10 25, Fax (01 444) 8 22 08 97
e-mail: webmaster@upnslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
www.upnslp.edu.mx



Educación y sociedad

Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

DIRECTORIO

Juan Manuel Carreras López

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Joel Ramírez Díaz

Secretario de Educación del Gobierno del Estado

José Antonio Bonales Rojas

Director de Educación Media Superior y Superior

Yolanda López Contreras

Jefa del Departamento de Educación Normal

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos

Rector de la Universidad Pedagógica Nacional

José Javier Martínez Ramos

Encargado de la Dirección
de la Unidad 241 de la UPN

José de Jesús Santillán Macías

Coordinador Departamental

Dictaminadores internos para este número

Elda Ozuna Martínez

María Cristina Amaro Amaro

José Armando Almendárez Robledo

Fernando Mendoza Saucedo

Ana Guadalupe Cruz Martínez

Yudith Esmeralda Milán Balderas

J. Pablo Vázquez Sánchez

Norma Alicia Arriaga Santos

Pastor Hernández Madrigal

José Javier Martínez Ramos

Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda

César Enrique Villanueva Coronado

Jorge Ignacio Vázquez Marín

Ana Silvia López Cruz

Eduardo José Alvarado Isunza

Lorena Flores López

CONSEJO EDITORIAL

José Armando Almendárez Robledo

Norma Alicia Arriaga Santos

Ana Guadalupe Cruz Martínez

Pastor Hernández Madrigal

José Javier Martínez Ramos

Fernando Mendoza Saucedo

J. Pablo Vázquez Sánchez

Eduardo José Alvarado Isunza

Dictaminadores externos

Jorge Héctor Ávila Hernández (UASLP)

Érica María Garay López (UASLP)

Gabriela Valladares Blas (SEGE)

Eduardo Méndez Carrillo (SEER)

Ana María Mena Manrique (BECENE)

EDITORIA

Norma Ramos Escobar

SECRETARIO TÉCNICO

Luis Roberto Martínez Guevara

DISEÑO Y FORMACIÓN ELECTRÓNICA

Eduardo Martín Medina Gómez

Época 5. Año 15. No. 16. Enero - Junio 2016



Fotografía de portada:

René Espinosa

Aplaudiendo, Col. Industrial Mexicana, SLP, 2015

Contenido

Editorial	6
Hermeneutas	
La enseñanza de la Historia en la LE Plan `94 de la UPN 241 Andrés Delgadoillo Sánchez	9
Competencias digitales docentes ¿En acción? Los retos del proyecto de intervención para el docente-investigador novel César Clemente Barrera Meraz	17
Episteme	
El lenguaje de la investigación científica J. Pablo Vázquez Sánchez	25
Género, elección de carrera y su impacto en el ámbito laboral Karla Irene Martínez Méndez	31
Teorética	
El problema filosófico de la educación: una visión actual desde el pensamiento de Antonio Caso Sergio Cruz Trinidad	37
Didaktikè	
Consolidación de la lectoescritura en Primaria Sheila Vázquez Gómez	43
Horizontes	
Plan “La escuela al centro” o la renuncia del Estado a ofrecer buenas escuelas a los pobres Eduardo José Alvarado Isunza	49
Biblios	
Del aprendizaje pleno, de David Perkins Renato Alemán Zambrano	53
Poiésis	
La niña que vendió su nombre César Clemente Barrera Meraz	55
El pueblo Cuachichitl Eduardo José Alvarado Isunza	57
Lithos	
Sonrisas cantarinas de la educación Armando René Espinosa Hernández	59

EDITORIAL

Esta nueva entrega de Educación y Sociedad se presenta en un escenario complejo para la educación; desde el constante cuestionamiento a la formación docente, la reingeniería del proyecto educativo de nivel básico que no termina de ajustarse y que se rediseña sobre la marcha, que avanza a trompicones y promete nuevos escenarios basados en antiguos esquemas educativos, hasta los problemas estructurales que invitan al debate. Un espacio editorial como éste promueve la reflexión del conocimiento que se construye al interior de la educación básica, media superior y superior, esperamos aporte a la construcción de posibilidades y rutas de salida a los viejos y nuevos dilemas educativos.

Abrimos esta edición con dos artículos en la sección de Hermeneutas, un artículo de Andrés Delgadillo sobre la enseñanza de la Historia en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, a partir de una investigación que analiza tres aspectos importantes para conocer la forma en que se imparten las asignaturas relacionadas con historia: 1) la formación de los docentes y la percepción que tienen sobre la historia; 2) las antologías de las asignaturas de corte histórico y 3) los métodos que emplean en sus clases. Concluyendo que sí bien persisten visiones tradicionalistas para la enseñanza de la historia, son cada vez más los docentes que conocen diferentes visiones y recursos didácticos para las ciencias sociales.

El segundo artículo de esta sección es el de César Clemente quien coloca el telón de fondo que hay en los proyectos de intervención. Explora a través de su propia experiencia, como investigador novel, las vicisitudes que se enfrenta al momento de aplicar la intervención para desarrollar competencias digitales en docentes de educación primaria, y las formas en que los aspectos externos e internos (tiempos, burocracia escolar, lógicas internas, tradiciones docentes, entre otras) inciden en la aplicación y frustran toda planeación. Sin embargo, el autor asume en un proceso auto reflexivo las complejidades de habilitar las “competencias digitales” entre pares y más cuando existe poco interés en los involucrados.

En la sección de Episteme encontrará el lector dos contribuciones. La primera de J. Pablo Vázquez, “El lenguaje de la investigación científica” en el que deja por sentado que la forma también es fondo; en este sentido alude a lo que nombramos/definimos/escribimos en las ciencias. El autor hace un llamado de atención a los que hacemos

investigación para problematizar el uso (y abuso) de la jerga científica sin detenernos a pensar que se ha utilizado indistintamente para todo tipo de enfoques, métodos, problemas y alcances de investigación. Es preciso volver sobre los significados del lenguaje científico para “demostrar el carácter de científicidad de las mismas”, como señala el autor.

El segundo artículo de esta sección parte de la pregunta ¿Influye el género en la elección profesional?, la autora Karla Irene Martínez particulariza su investigación con egresados de carreras altamente masculinizadas como Ingeniería Mecánica y Electricista y Enfermería profesión históricamente feminizada. Analiza las experiencias de viva voz de ingenieras y enfermeros de dichas carreras y la incidencia que tienen las representaciones que se construyen en torno ser hombre y mujer y ejercer en ámbitos profesionales que dejan poca cabida para pensar las profesiones sin cargas excluyentes de género.

Una contribución que suma al ejercicio ontológico para pensar la educación, es la propuesta de Sergio Cruz en la sección de Teorética. El autor hace una relectura a la obra del filósofo mexicano Antonio Caso y la vigencia de sus reflexiones al señalar la educación como una totalidad que suma a la construcción de ciudadanos. Cruz explora los alcances de la obra del filósofo cuando señala su visión humanista y la importancia que tenía para Caso el educar mentes y espíritus más allá del racionalismo y de la educación sin sentido.

La sección Didaktiké contiene el texto de Sheila Vázquez, la preocupación que persigue su texto es: cómo lograr la consolidación de la lectoescritura a través de métodos innovadores. En este sucinto texto explora la didáctica que propone para enseñar a pensar a los alumnos a partir de un ejercicio que favorece “las rutinas de pensamiento” para desarrollar en los alumnos habilidades cognoscitivas como: “filtrar, atender, escuchar, observar, memorizar, sentir, describir, relacionar, comparar y clasificar” como destrezas necesarias para la lectura y la escritura en los primeros años de estudio.

En la sección de Horizontes el lector podrá sumergirse en una reflexión sobre el Plan “La escuela al centro” que presenta Eduardo Alvarado quien desde su particular estilo crítico desmenuza los planteamientos de este nuevo proyecto del gobierno federal que propone un esquema de gestión escolar a partir de brindar “más autonomía a la escuela” no obstante, como apunta el autor este proyecto amplía la brecha entre escuelas urbanas y las de periferia donde hay menos presencia del Estado.

Más aprendizajes plenos y menos aprendizajes fragmentarios es la sentencia que acompaña la propuesta que plantea Renato Alemán sobre la lectura del texto de David Perkins. En la sección de Biblios podrá el lector encontrarse con la obra de Perkins, quien sugiere al docente presentar una visión general de lo que el sujeto aprenderá, enganchar al alumno en el proceso de aprendizaje “como un juego” en el que todos participan, no

un aprendizaje basado en temas descontextualizados y sin sentido para los estudiantes. Renato Alemán provoca en su texto volver a lecturas que hacen posible nuevas didácticas.

Para finalizar en la sección Poiésis se presenta un breve y divertido cuento a cargo de César Clemente Barrera y la nueva entrega poética de la pluma de Eduardo José Alvarado Isunza. Cierra este número en la sección de Lithos la lente de René Espinosa, quién nos acompaña a lo largo de todo el volumen con su visión gráfica de las sonrisas que genera la escuela potosina.

Agradecemos a los y las autoras por confiar sus trabajos en nuestras manos e invitamos a nuestros lectores a participar con sus contribuciones que están en espera de ser leídas en el siguiente número.

Norma Ramos Escobar
Editora

San Luis Potosí, septiembre de 2016



Sonriendo en el aula.
Col. Wenceslao Rivera, SLP, 2014

La enseñanza de la Historia en la LE Plan '94 de la UPN 241

Andrés Delgadillo Sánchez¹

“No podemos escribir la historia nueva con materiales viejos y dándoles a los jóvenes de hoy una formación historiográfica típicamente burguesa y decadente”.

Manuel Moreno Friginals.

Introducción

A mediados del siglo XIX, el intelectual conservador Lucas Alamán publicó su obra “Disertaciones”, en ella explicó el nacimiento de México gracias a la llegada de los españoles (Alamán, 1942). Asimismo, señaló a Hernán Cortés y sus soldados como los fundadores de la nueva nación mexicana; no obstante, en la actualidad, esa visión de la historia del todo difundida, se ha olvidado o bien perdido efecto o fuerza en comparación con otros enfoques o concepciones históricas. Y es que muchos de los eventos acontecidos durante el siglo XIX, como la “guerra de Independencia”, la instauración de varias repúblicas y el triunfo liberal luego de la “guerra de Reforma”, se alejaron una y otra vez del pasado monárquico e hispano de los mexicanos, en esta concepción de la historia, México había surgido en oposición y resistencia a la visión histórica de Alamán.

Este breve ejemplo nos da una idea acerca de cómo los factores políticos e ideológicos influyen y están ligados a la historia, tal como ya lo ha hecho notar Manuel Moreno Friginals en su obra “La historia como arma” en la que muestra la importancia política de la historia a

nivel discursivo y expone la necesidad de una práctica historiográfica nueva, comprometida y ética desde una perspectiva marxista de lucha de clases (Moreno, 1999)².

Más allá de lo politizado o ideologizado de la historia como disciplina, resalta el papel que desempeñan las ideologías políticas en la enseñanza de la historia y sobre todo de la “historia nacional”. Al ser el Estado mexicano el artífice de los contenidos y los programas de historia en nuestro país, estos pueden llegar a estar supeditados a los intereses de las élites en el poder. Cabe aclarar que las nuevas corrientes historiográficas del siglo XX han brindado apertura a la enseñanza de la historia (Burke, 1996).

El presente artículo es el resultado del trabajo académico desarrollado durante un Diplomado en Investigación Educativa realizado en la UPN 241, durante el 2012; bajo esta posibilidad se hizo un análisis de cómo se concebía la enseñanza de la historia en la Licenciatura en Educación Plan '94, un ambicioso e interesante proyecto federal que ha llegado a su fin en la capital potosina.

En este sentido, el objetivo de este artículo

¹ Máster en Historia del Mundo Hispánico. Actualmente, es profesor-investigador del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación.

² Un buen ejemplo de cómo la historia puede fácilmente relacionarse con la política, lo es el pleito legal en el que diversos personajes e instancias se han manifestado en contra de la quema de boletas electorales de los comicios federales de 2006, al exponer que no sólo se estarían violando derechos civiles y políticos a la información y en el auto de fe, sino que también es alarmante que los nueve consejeros cuenten con estudios de posgrado en instituciones de excelencia académica y desestimen “la importancia que tiene para la generación de conocimiento tener acceso a las fuentes primarias” (Aguayo, 2012); (Carrasco, 2012).

tiene una finalidad doble, el de despedir la LE Plan '94 como se lo merece, es decir, un programa innovador para su tiempo y que influyó en la educación de México por más de dos décadas, y por otro lado, conocer cómo es que se enseñaban las materia relativas a la historia en ese programa.

Desde una concepción personal, la enseñanza de la historia tanto para alumnos como profesores de nivel primaria, está influenciada por un par de “formas” de “hacer la historia”: la “historia oficial” o “de bronce”, una historia dogmática, homogeneizadora, repleta de héroes y hazañas, con ideologías de Estado muy bien definidas, y cuya principal, sino es que única fuente de información histórica son los testimonios escritos; la otra es la historia crítica, que toma en cuenta la subalternidad, la gente “sin historia”, o bien, perspectivas de género, la diversidad de fuentes se amplía a las orales, visuales, materiales, entre otras; en sí es más incluyente y heterogénea que la primera.

Algunas de las preguntas que ayudaron a lograr el objetivo y los objetivos secundarios para la investigación fueron:

- ¿Qué tipo de historia se enseña en la UPN? (pregunta principal).
- ¿Qué relación o diferencias hay entre la historia oficial y la enseñanza de la historia en las instituciones formadoras de docentes?
- ¿Qué tipo de criterios de enseñanza de la historia se deben considerar para la “nueva formación docente”?
- ¿Existe vinculación entre investigación histórica y enseñanza de la historia?
- ¿Cuáles son los métodos utilizados por los asesores de la UPN 241 para enseñar historia?
- Con base en lo anterior, esta investigación partió de los objetivos siguientes:

- Investigar cuál es la visión y el concepto que tienen de la historia los asesores de la UPN 241.
- Indagar sobre si existe vinculación entre investigación histórica y la enseñanza de la historia.
- Conocer la metodología relativa a la enseñanza de la historia en la institución.

La hipótesis de trabajo que fundamentó esta investigación fue que si bien se les enseña una historia que cuenta con ambas “visiones”, se tiende a caer en lo dogmático, pero no es un problema único de la historia, sino de la educación en general, de una cultura y también apolítica de la sociedad.

Comprender la historia en sus aspectos más críticos e innovadores, puede contribuir, no sólo a elevar la calidad de la educación en México, sino influir en hábitos de lectura por ejemplo, y contribuir al desarrollo del país. Se estudió la enseñanza de la historia en las asignaturas de la licenciatura Plan '94 de la UPN, programa que aún sigue vigente y que ya está en transición de cambio.

Por otro lado, esta investigación partió de una revisión bibliográfica con divisiones temáticas como el estado actual de la educación en Latinoamérica, en nuestro país y también desde la región, sus problemáticas y nuevas vías de desarrollo; formas de hacer historia y cómo se ha venido haciendo y enseñando en México; la historia como disciplina y su relación con las ideología políticas; la influencia de las nuevas corrientes historiográficas en la enseñanza de la “historia nacional”.

En un segundo momento, se hizo un análisis crítico de los libros y materiales encaminados a la enseñanza de la historia en los docentes. Además, entrevistas a asesores de la UPN involucrados con la historia y la enseñanza de

la historia, ya sea en investigación o docencia.

Enseñanza de la historia y profesionalización docente

La historia es una disciplina antigua que aborda al ser humano en relación a su pasado;³ el registro y estudio de tiempos pretéritos ha formado parte de la mayoría de las sociedades; desde los antiguos griegos, pasando por Roma, la Europa medieval y moderna (refiriéndonos la historia occidental), la historia se basaba en los escritos de la gente que ostentaba el poder principalmente como su fuente de conocimiento.

Con el paso del tiempo, esta concepción de la historia fue cambiando a una más incluyente que toma en cuenta nuevas fuentes, métodos, actores y perspectivas, como lo propuso el mencionado texto de Burke (1996), y que a mí parecer es hacia donde se debe conducir la enseñanza de la historia y alejarse de sus aspectos de control político, que explicaré a continuación.

La enseñanza de la historia fue uno de los pilares de la construcción de las posturas nacionalistas del siglo XIX en buena parte del mundo (Anderson, 1993; Vázquez, 2000); un proceso que se dio de forma paralela a la proliferación de universidades en el mundo, fruto de la Ilustración, de ahí que muchos centros de enseñanza antiguos cuenten con sus respectivas facultades de historia y geografía.

La relación entre enseñanza de la historia y política continúa; por ejemplo, la historiadora Josefina Vázquez señaló en la década de los 90 la necesidad de plantear más estudios sobre “la influencia que tiene una forma particular de enseñar la historia”, resaltó en un par de libros de texto de la época “el regreso a una

historia básicamente política y su carácter informativo, más que explicativo” (Vázquez, 1994, p. 24). Por ello creo pertinente revisar el proceso de enseñanza de la historia ya entrado el siglo XXI.

La íntima relación que han venido teniendo la historia y la política no es exclusiva de México; por ejemplo, Crawford (1995) nos ha demostrado cómo las ideologías de derecha estadounidenses se esforzaron entre 1989 y 1994 en asegurar una visión de la historia que fuera nacionalista y ortodoxa, montando una campaña ideológica para influir en las actitudes críticas populares de la educación, con sus propios puntos de vista.

Por su parte, Kammen (2008) expone cómo el gobierno norteamericano ha polarizado el pasado en las escuelas públicas del país, malentendiendo o distorsionando el pretérito en eventos centrales de la narrativa nacional como la guerra de secesión, o bien, explica cómo los presidentes han malinterpretado o tergiversado la historia americana e internacional para justificar sus políticas, y cómo el Tribunal Supremo (y los tribunales inferiores) ha utilizado selectivamente la historia para lograr resultados deseables.

Considero importante estudiar los procesos de enseñanza de la historia en los docentes de la región, debido a la relación de la materia con las ideologías de Estado y el espíritu crítico que ésta puede llegar a despertar. Sobre todo en un contexto de marcada polarización económica en México y América Latina, en donde dinámicas cada vez más competitivas respecto al capital humano, los constantes fracasos de crear democracias representativas, así como el lograr una cultura de participación ciudadana en diversos ámbitos, están siempre presentes como escenarios (¿u obstáculos?)

³ Un par de texto clásicos que reflexionan sobre qué es la historia y cuáles son algunos de sus usos son: (Pereyra, 1980) y (Bloch, 2006).

para lograr una educación de calidad; sin demeritar la importancia que el papel de las dinámicas regionales pueden desempeñar (Scarpato, 2008).

En cuanto a la profesionalización docente, los nuevos estudios apuntan hacia una formación del magisterio “como una forma de mano de obra competente, flexible y multicualificada” con responsabilidad individual y la idea de servicio eficiente (Lawn y Ozga, 2004, p. 101), la actualización en tecnología y la especialización (Ballesteros, 2011), así como el rol de la investigación realizada por el propio docente para mejorar su práctica educativa (Diker y Terigi, 2008).

Por ello considero que una de las formas más enriquecedoras no sólo para la enseñanza de la historia sino para la formación docente en general, lo es el trabajo de investigación, que puede convertirse en la materia prima para que el profesor se reinvente, sus métodos y prácticas.

A continuación muestro los resultados del análisis hecho primero a las antologías del la LE '94, y después de las respuestas arrojadas en la entrevistas a los asesores.

Resultados

En primer lugar, se analizaron cuatro antologías de plan de estudios de la LE '94, relacionadas con la historia: 1) Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940 (UPN, 1994a); 2) Formación docente y escuela pública en México 1940-1994 (UPN, 1994b); 3) Historia regional formación docente y educación básica (UPN, 1994c); 4) Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria (UPN, 1994).

Las dos primeras antologías hacen un recorrido histórico sobre temas relativos a la formación del profesorado en México; la que abarca los años de 1857 a 1940, muestra los principales logros de México no sólo en materia educativa sino como país, resaltando los triunfos del proyecto liberal de la generación de la Reforma y de la Revolución Mexicana. Muy relacionado con el discurso priísta de buena parte del siglo XX, quienes se mostraban como un partido heredero del republicanismo y liberalismo de ambas gestas, discurso que también supieron adaptar al sistema educativo (UPN, 1994a).

La segunda antología que abarca de 1940 a 1994 nos narra las formación del profesorado en un México inserto en el mundo de posguerra, el desarrollismo y finalmente la era de la “globalización”; aunque cuenta con lectura críticas, tiende a ser una antología que trata una historia tradicional, oficialista y política con una preeminencia de la figura del sindicato como eje articulador. El gran problema es que abarca hasta 1994, dejando fuera casi 20 años de historia en los que han sucedido los más variados y polémicos altibajos en el magisterio y la educación, por lo que algunos asesores han tenido que actualizar las lecturas, como veremos más adelante (UPN, 1994b).

Las dos antologías referidas sirven para brindar al docente un contexto general sobre la historia de su profesión en su país, brindándole identidad de manera similar a como lo han hecho los programas de historia en la educación a nivel mundial respecto a los nacionalismo y las identidades nacionales.

En cuanto a Historia regional formación docente y educación básica, se trata de una antología realizada con textos de historiadores reconocidos en materia de historia regional

como Eric Van Young, Ángel Bassols Batalla, Marcelo Carmagniani o Hira de Gortari, que aterriza en estudios de casos sobre experiencias de historia y educación a nivel regional; no obstante, su gran debilidad sigue siendo la fecha de la antología, quedándose en los inicios de los noventas, y no teniendo aportes recientes en materia de investigación educativa regional en México, que se ha dado en espacios como el COMIIE o la REDMIIE; por citar un par de ejemplos (UPN, 1994c).

Finalmente, la antología de Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria, cuenta también con autores clásicos como Jaques Le Goff o Marc Bloch relacionados con la escuela de los "Annales", para reflexionar y teorizar en términos generales sobre la disciplina histórica y que finalmente aterriza con propuestas para enseñarla en el aula; la antología no cuenta con temas recientes en historia como la subalternidad, los estudios de género o la vida cotidiana (UPN, 1994).

En segundo lugar, se entrevistó a nueve asesores que han impartido asignaturas

directamente relacionadas con la historia en la licenciatura, que tienen formación en historia o que realizan investigación histórica, dentro o fuera de la institución.

Las preguntas realizadas fueron:

1. ¿Qué formación académica tiene? Para ver si la formación influye o no, de manera notoria a la concepción de la historia.
2. ¿Qué es para usted la historia? El objetivo es entrever por qué tipo de historia se inclina el asesor.
3. ¿Cuáles son algunas de las fuentes para conocer la historia? Igualmente, el objetivo es entrever por qué tipo de historia se inclina el asesor.
4. Explique cómo imparte a los docentes el tema de la enseñanza de la historia a nivel primaria y qué recursos utiliza. Esta pregunta fue planteada para indagar sobre el tema de la enseñanza de la historia en específico.

Las preguntas 1, 3 y 4 fueron cuantificadas en la tabla que se muestra a continuación.

La formación de los asesores influyó de manera general en su conocimiento sobre fuentes históricas siendo principalmente los de

Tabla 1. Resultados de las preguntas 1, 3 y 4.

Normalistas	Universitarios	Mencionaron fuentes aparte de las escritas o primarias	Utilizan métodos diversos aparte de la lectoescritura de textos históricos
3	6	5	8

Fuente: Elaboración propia.

formación universitaria los que mencionaron un mayor número de fuentes más allá de las escritas siendo 5 de 9 es decir el 55.50% (ver gráfico 1).

En cuanto a los métodos utilizados para la enseñanza de la historia, existió uniformidad en la diversidad de los recursos ya que se trata de maestros con experiencia en la materia y

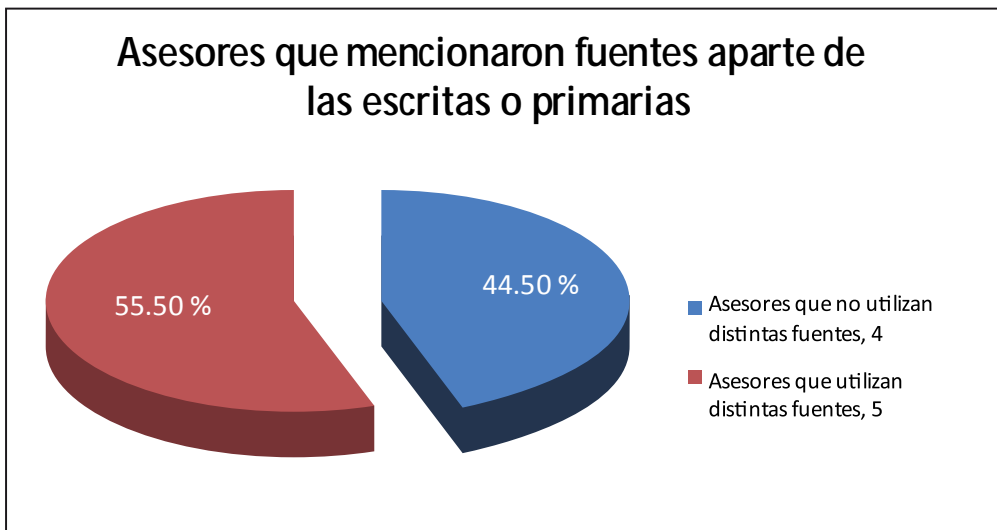


Gráfico 1. “Asesores que mencionaron fuentes aparte de las escritas o primarias”, elaborada con los datos obtenidos de entrevistas a asesores de la UPN 241 realizadas en junio de 2013, con la ayuda de los alumnos Juan David Grimaldy Morales y Pedro Saavedra Cortez.

también frente a grupo, por lo que han tenido oportunidad de renovar y perfeccionar sus prácticas y conceptos siendo 8 de 9 los asesores que usan métodos aparte de la lectoescritura que equivale al 88.80% (ver gráfico 2); destaca que los normalistas mencionaron mayor número de técnicas.

Por su parte, la pregunta 2 que está relacionada con su concepción de la historia, las respuestas arrojan una tendencia a entenderla como una ciencia o disciplina del hombre y el pasado. Los asesores que cuentan con posgrados en historia o de ciencias sociales se expresan en explicar incluso diferencia entre historia o historiografía, o bien mencionar la

importancia de la investigación histórica para la enseñanza de la historia.

Respecto a la investigación histórica en la institución, no hay una línea de investigación que la relacione directamente y de manera oficial, se trata más bien de proyectos personales, o que aparecen en espacios como el “Verano de la Ciencia” que ha tenido un nuevo ímpetu desde 2012 con el ingreso de nueva planta docente; es decir, en aquel entonces había al menos 4 asesores que trabajaban investigación histórica de forma institucional o independiente y que la relacionan con su práctica docente en los programas de la Universidad.

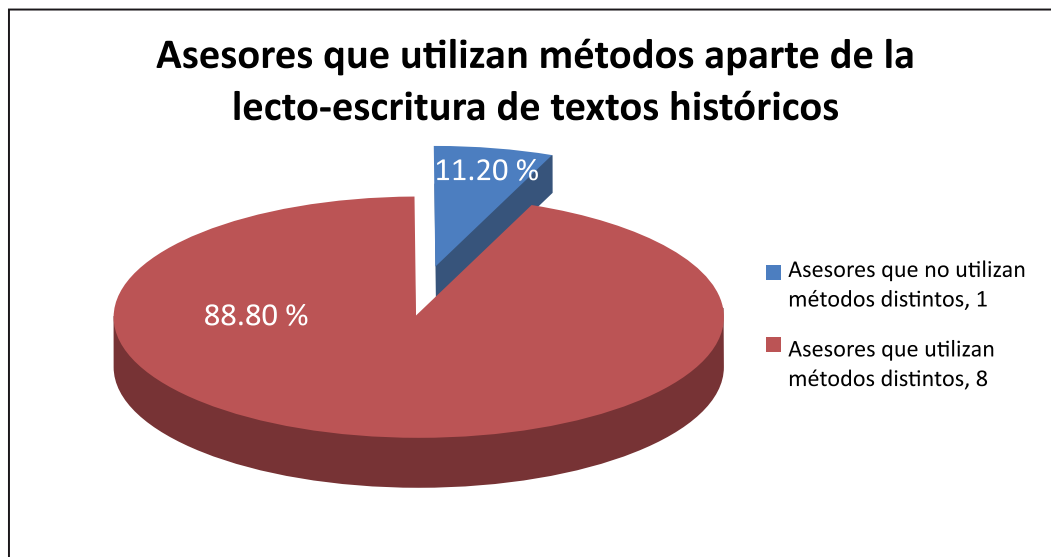


Gráfico 2. “Asesores que utilizan métodos aparte de la lectoescritura de textos históricos”, elaborada con los datos obtenidos de entrevistas a asesores de la UPN 241 realizadas en junio de 2013, con la ayuda de los alumnos Juan David Grimaldy Morales y Pedro Saavedra Cortez.

Conclusiones

La Licenciatura en Educación Plan '94, contaba con cuatro materias relacionadas directamente con la historia, la última reforma de 2011 ha dejado desprotegido un programa interesante que en la red federalizada de UPN no se ha sustituido.

La forma de enseñar la historia entre sus asesores de entonces cuenta con una tendencia nueva, ya que el grueso de ellos conoce fuentes y métodos que resultan diversos e innovadores para acercarse a ella y a su enseñanza.

Encuentro en la investigación histórica un criterio que debe de considerarse para la “nueva profesionalización docente” en cuanto a la enseñanza de la historia, tanto para los formadores de docentes, como para

los docentes en formación, ya que brinda al maestro conocimiento de fuentes, métodos y teorías sobre la historia que puede desarrollar sobre la práctica, le ayudarán a nutrir su clase y a relacionarla con los temas que investiga.

Fuentes consultadas

- Aguayo, S. (2012, 17 de octubre). “Los nueve”, En *Reforma*.
- Alamán, L. (1942). *Disertaciones*. México: Editorial Jus.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballesteros, A. (2011). “Profesión docente y participación social: civildad y educación

- ciudadana”, En Serrano, J. y Ramos, J. (coords.) *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.
- Bloch, M. (2006). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (1996). “Obertura: La nueva historia, su pasado, su futuro”, en *Formas de Hacer Historia*, Madrid: Alianza Universidad, pp. 11-37.
- Carrasco, J. (2012). “Boletas 2006: Proceso recurre a la ONU”, En *Revista Proceso*, Núm. 1878.
- Crawford, K. (1995). “A History of the Right: The Battle for Control of National Curriculum History 1989-1994”. En *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43, No. 4, pp. 433-456.
- Dicker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Kammen, M. (2008). “The American Past Politicized: Uses and Misuses of History”, En *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 617, The Politics of History in Comparative Perspective, pp. 42-57.
- Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Moreno, M. (1999). *La historia como arma y otros estudio sobre esclavos, ingenios y plantaciones*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Pereyra, C. et al., (1980). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.
- Scarpato, M. (2008). “América Latina: Globalización, objetivos del milenio y globalización”, En *Ábaco*, 2ª Época, No. 55/56, pp. 113-122.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1994). *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria*. Antología básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México: Autor.
- _____. (1994a). *Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940*. Antología básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México: Autor.
- _____. (1994b). *Formación docente y escuela pública en México 1940-1994*. Antología básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México: Autor.
- _____. (1994c). *Historia regional formación docente y educación básica*. Antología básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México: Autor.
- Vázquez, J. (1994). “Los libros de texto de historia y ciencias sociales en Latinoamérica, España y Portugal”. En *La enseñanza de la Historia*. Washington: Secretaría General de la Organización de Estado Americano, pp. 9-52.
- _____. (2000). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

Competencias digitales docentes ¿En acción?

Los retos del proyecto de intervención para el docente-investigador novel

César Clemente Barrera Meraz¹

Introducción

Antes de entrar de lleno en el tema, es importante aclarar que principalmente este artículo relata la experiencia -desde la reflexión- del responsable del proyecto al aplicarlo, por lo que propiamente la investigación está excluida, únicamente se alude como un contexto.

En este sentido, para dar un panorama general de las circunstancias que rodearon la aplicación, se comenzará por mencionar la problemática, originada a partir de observar, intuir y/o empíricamente detectar, que los maestros frente a grupo de la Escuela Primaria Oficial “Tlacaélel” descartan recursos como la computadora o la Internet en su planeación didáctica; por lo tanto, desaprovechan su potencial pedagógico para incrementar las habilidades del pensamiento en sus alumnos.

En consecuencia, la interrogante que guió el proceso de intervención fue ¿Cómo favorecer el desarrollo de competencias digitales de los docentes de la Primaria “Tlacaélel”, para que integren las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus planes de clase favoreciendo las habilidades del pensamiento de sus alumnos?

En otras palabras, para solventar dicha demanda, habría que conseguir que los maestros al planear su clase, contaran con los conocimientos y habilidades digitales necesarias para que las TIC fueran integradas en el desarrollo de las sesiones de trabajo.

Como se aclaró en líneas anteriores, sin profundizar en el proyecto de intervención, cronológicamente se expondrán las acciones tomadas al tiempo que se conocerán también la serie de dificultades que fueron apareciendo a medida que la intervención progresaba.

Como primera tarea, se realizó un diagnóstico de las competencias digitales, para corroborar la pesquisa acerca de que los docentes poseían en un nivel insatisfactorio las habilidades y conocimientos necesarios que solucionaran tal cuestión.

Para el docente inexperto en este tipo de intervenciones pedagógicas, elegir entre tal o cuál método o instrumento de diagnóstico es el adecuado, emerge como el primer reto. En este caso se optó por lo que a continuación se señala.

El diagnóstico

El mayor interés del diagnóstico se fijó en las habilidades digitales de los docentes, su sentir frente a la nueva tecnología (actitud), así como la indagación de los recursos materiales e infraestructura con que cuentan los docentes y la institución referida.

Básicamente, se integró a partir de dos componentes: análisis de las planeaciones de clase de los maestros de grupo y la aplicación de cuatro cuestionarios. A fin de comprender mejor cada uno de estos elementos, se detallan enseguida.

¹ Estudiante de la Maestría de Educación Básica que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Cursó la Especialización en Construcción de Habilidades del Pensamiento.

El primero consistió en la valoración aleatoria de aproximadamente 20 planeaciones de clase (al menos una por cada uno de los doce maestros que participaron al comienzo del proyecto), de las que entregan a la dirección del plantel como avances programáticos, que dan fe de las actividades académicas que se realizan y que muestran los recursos que se utilizaron y las estrategias seleccionadas. Sistemáticamente, se buscó la presencia de recursos TIC como internet, blogs, consulta de información, la utilización de buscadores como Google, videos, redes sociales y el propósito con el que se utilizaron.

Con base en la lectura analítica que se dio a dichas planeaciones, se destacó la casi nula aparición de actividades en las que se incorporan las TIC, sólo en dos de ellas se pide a los alumnos que revisen o investiguen en Internet información del tema que en ese momento se estudia; y en otra se alude a un video en Youtube que ayudaría a entender mejor el tema de la clase.

Sumado a lo anterior, con base en los instrumentos de evaluación del estudio “Integración de las TIC en la escuela” realizado en el 2011 por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se aplicaron cuatro cuestionarios a los 15 maestros frente a grupo, responsable de aula de medios y personal administrativo como son la directora y el subdirector de la escuela en cuestión, todos ellos se respondieron en línea, arrojando información puntual mediante cinco indicadores:

1. Infraestructura y disponibilidad de las TIC.
2. Organización de la escuela para el uso de las TIC.
3. Formación de los educadores en el uso de las TIC; este indicador se evalúa desde las cinco

áreas de competencia digital del “Marco Común de Competencia Digital Docente” (INTEF, 2013):

- a) Creación de contenido;
 - b) Información;
 - c) Comunicación;
 - d) Seguridad; y
 - e) Resolución de problemas.
4. Presencia de las TIC en las prácticas pedagógicas; y por último
 5. Actitud docente ante las TIC.

Como resultado de la información recabada a través de los cuestionarios, en lo que toca al diagnóstico de las competencias digitales exhibidas por los maestros, las TIC son utilizadas con frecuencia con el propósito de allegarse de recursos y estrategias para crear material didáctico, los maestros utilizan buscadores, comparan información en Internet, disfrutan material multimedia y descargan archivos; también acuden a ellas para interactuar; por ejemplo, utilizando servicios de mensajería instantánea o correo electrónico.

Si bien, la mayoría de los docentes declararon que son usuarios con ciertas habilidades digitales, incluir la tecnología de la información y la comunicación en su Planeación Didáctica representa un desafío.

En contraste a su acercamiento a las TIC, las mantienen alejadas habitualmente de sus alumnos; es decir, este tipo de actividades no son realizadas didácticamente en el aula. De cualquier forma, existe el deseo y disposición por adquirir las competencias digitales docentes y ponerlas en acción.

Los maestros se revelaron capacitados en el uso de la computadora y navegando en Internet, pero reconocieron sus limitaciones para integrar las TIC pedagógicamente. Pusieron

de manifiesto gran interés por incrementar su bagaje digital, a la vez que declararon la urgencia por conocer nuevas estrategias didácticas que faciliten su integración en la educación.

Fue alentador descubrir en el diagnóstico, que los docentes no se sienten, ni son ajenos a la tecnología, por el contrario, cada vez se descubren más integrados con su cotidiano uso. Sólo hace falta la orientación adecuada y el acompañamiento para formar docentes digitalmente competentes.

Se distinguieron algunas áreas en las que era imperante intervenir para potenciar las competencias digitales docentes. La primera tiene que ver con la búsqueda y gestión de la información en Internet, instruir a los maestros en temas como la protección de datos, privacidad y reglas de convivencia, cortesía y respeto en la red: Netiqueta.

Como una segunda área de oportunidad, se presentaron los asuntos conectados a la divulgación y comunicación de contenidos en Internet, que se atendieron trabajando con los Entornos Personales de Aprendizaje, que según Adell y Castañeda (2010) son “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (p. 23), lo que añadió conocimientos acerca de la competencia aprender a aprender.

De estas circunstancias se pudo determinar, que herramientas como el blog o la creación simultánea de documentos en línea, redondearon los temas que posiblemente ayudarían con mayor prontitud a desarrollar en los profesores las competencias digitales.

Uno de los criterios por los que fueron seleccionadas tales áreas de conocimiento y competencia, fue que permiten el intercambio cultural a través del lenguaje de forma única,

que difícilmente se podría lograr con los recursos y métodos tradicionales.

Mediante la Internet y diversas aplicaciones digitales, las personas pueden aprender de otros y en reciprocidad, lo cual constituye un medio comunicativo poderoso al regresar a la red más información y conocimiento. Fundado en el pensamiento de Vygotsky (citado por López, De los Ángeles y Hernández 2011), quien propone en su marco de referencia teórica que las personas construyen sus habilidades cognoscitivas y por ende su conocimiento, si surge de la interacción social.

Para Vygotsky el aprendizaje y la construcción de conocimiento se da esencialmente en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a través de la mediación. Este umbral de aprendizaje extiende su proximidad cuando se integran las TIC como el blog o la creación simultánea de documentos en Google Drive; paradójicamente aproximando los sujetos sin importar la distancia física o geográfica existente (Vygostky citado por López, *et al*, 2011).

Primera propuesta

En respuesta a la problemática expuesta se diseñó un curso presencial de 42 horas, en el que participarían de forma voluntaria los docentes de la escuela mencionada. Tuvo como fin dotar a los profesores de herramientas, los conocimientos y recursos necesarios para alcanzar la competencia digital, que les permitiese mediar entre la tecnología y el conocimiento, también alimentara su formación en su uso didáctico. Es decir, que con ello pudieran aprovechar las TIC de manera deliberada, intencionada y explícita a favor de la enseñanza y el aprendizaje. La única condición fue que incluirlas en sus planeaciones lo deberían hacer con un propósito claro y definido.

Esta inclusión tendría que lograrse de forma natural, provocando mejoras educativas evitando la mera sustitución de recursos novedosos por otros que pudieran ser más efectivos. En otras palabras, que al acudir a estos recursos se favorecieran aprendizajes que de otra manera difícilmente se lograrían.

Gestión de la propuesta

Apareció aquí el segundo reto. ¿Cómo convencer a los maestros para participar en un curso en el que no obtendrían reconocimientos o certificados que sumaran formalmente a su currículo profesional? Sobre todo al que deberían dedicar 42 horas sin recibir a cambio remuneración alguna. ¿Cómo fomentar la participación de todos los involucrados?, ¿Cómo persuadirlos sobre la importancia, pertinencia y premura por adquirir las competencias digitales?

Para lograr que la idea del curso fuera aceptada por los docentes como la solución más viable para satisfacer las necesidades diagnosticadas en su formación. Una vez interpretado el diagnóstico, en previo acuerdo con la entonces directora del plantel, se compartieron los resultados en junio de 2015 durante una de las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE), que se realizan regularmente el último viernes de cada mes.

Con ello se buscó primero, concientizar a los docentes de sus oportunidades de formación profesional, después dar a conocer las bondades que ofrecen las TIC en la educación. Por último, sensibilizarlos sobre la urgencia para adquirir nuevas habilidades y conocimientos del ámbito digital.

Una vez superados estos requisitos, como consecuencia de la respuesta positiva del profe-

sorado, la directora de la escuela facilitó los espacios y el equipo necesarios para implementar el curso. Ante el apoyo del plantel y por tratarse de una cosa que requería la solidaridad de los participantes, se redactó una carta-responsiva que constara el compromiso y deseo por integrar el equipo intervenido; también donde se expresara por escrito que se asistiría al total de las sesiones planeadas con el propósito de generar la solidez y confianza que el estudio ameritaba.

Llegado a este punto, la atención se enfocó en examinar las actividades y tiempo disponible tanto de los posibles participantes como del responsable del proyecto; por ejemplo, cursos que algunos maestros estaban tomando como preparación para la evaluación docente que se avecinaba o para determinar las fechas y horarios en que se llevaría a efecto, asimismo la duración de las sesiones.

En razón de que esto sucedió en junio de 2015, se sugirió comenzar en sincronía con el siguiente ciclo escolar 2015-2016. Como un acuerdo entre personal directivo, maestros frente a grupo y el responsable del proyecto se concluyó que los días más adecuados serían todos los viernes a contraturno, en horario de las 16:00 hasta las 19:00 horas. Se determinó también que el curso constaría de 14 sesiones de 3 horas cada una para sumar las horas planeadas.

Hasta aquí todo marchaba bien, excepto que otro inconveniente se presentó en agosto de 2015, al comenzar el cuarto módulo de la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, el responsable del proyecto no había considerado que faltaban temas de interés que debían incluirse en la propuesta, situación que atrasó su inicio.

Otro obstáculo fue que algunos de los maestros que participarían serían evaluados

por el INEE, condición que causó estrés y disipación en su atención, teniendo como prioridad la preparación para el examen inminente.

Entonces, la directora de la Primaria recomendó comenzar el curso en diciembre, luego que los maestros terminaran el proceso de evaluación. Por tanto, en una reunión con todos los participantes en las instalaciones del plantel, se fijó como fecha de inicio el viernes 4 de diciembre de 2015 y presumiblemente después de 14 semanas, teniendo en cuenta el receso decembrino y días inhábiles, concluirse el 8 de abril de 2016.

Sin embargo, el horario elegido coincidió con el que el responsable del proyecto acudía a las clases de maestría, por lo que aparecía otro problema a sortear. Enterado de las circunstancias, el asesor encargado de impartir clase de maestría los viernes accedió sólo a justificar las inasistencias cada quince días, lo que echaba abajo la calendarización del curso, así que nuevamente en acuerdo con los participantes se cambió el día programado del viernes a los jueves, porque de realizarlo los viernes cada quince días se haría muy tedioso y largo.

Por fin, el jueves 3 de diciembre de 2015 se impartió la primera sesión del curso. A ésta asistieron cuatro de los 12 maestros que se comprometieron a participar, con todo y eso, se empezó con entusiasmo por parte de los presentes ese día. A la segunda sesión, acudieron tres maestros, una de los cuales no asistió a la primera sesión y, por último el 17 de diciembre, fecha de la tercera sesión se contó con la asistencia de un maestro.

¿Qué pasó?, ¿Por qué no asistieron todos los maestros?, ¿Por qué a la segunda clase asistieron menos?, ¿Abandonaron el curso?,

¿Ya no les resultó interesante o de valor?, ¿Tan mal estuvo la primera sesión que desalentó a los demás docentes?, ¿Necesitarán algún estímulo económico?, éstas y muchas otras preguntas pasaron por la mente del responsable del proyecto. Los hechos fueron totalmente desalentadores, frustrantes.

Lo siguiente fue platicar con cada uno de los maestros que se habían comprometido a participar, para responder aquellas preguntas y definir el futuro del proyecto de intervención.

Las respuestas pueden agruparse en las siguientes afirmaciones:

- La mayoría estaba comprometido y le gustaba la propuesta, pero se “enfriaron las ganas”, se desanimaron, ya que pasó mucho tiempo desde la fecha del acuerdo hasta la fecha en que inició formalmente el curso;
- A más de la mitad de ellos, el jueves le resultaba muy complicado para asistir, sólo accedieron al cambio de fecha debido a que sentían algún tipo de solidaridad con el responsable del proyecto, no obstante sería difícil acudir a todas las sesiones;
- Las fechas fueron inadecuadas porque coincidían con los festejos de Navidad a los que tradicionalmente acuden.
- Los maestros parecían agotados y su atención se centraba en las próximas festividades.

Resultado: curso abandonado.

La alternativa, segunda propuesta de intervención

Para el docente-investigador novel, este tipo de sucesos pueden causar ansiedad, desesperación y ser desmoralizantes; sin embargo, son incidencias que dejan un gran aprendizaje y que ofrecen la oportunidad de explorar otro tipo de soluciones. Lo importante en estos casos es mantener la calma y acercarse a sus asesores,

lo que evidentemente facilitará la toma de decisiones.

Entonces, como alternativa para sortear las vicisitudes ocurridas, durante las entrevistas con los maestros participantes, uno de ellos sugirió retomar de forma intensiva el curso, pero que se realizara durante el horario de clases, aprovechando que maestros en formación normalista harían sus prácticas profesionales a partir de febrero, pudiendo asistir todos sin descuidar sus grupos.

En enero de 2016 se reformuló la intervención, modificando la extensión de los temas que se estudiarían, el tiempo y la modalidad del curso. Quedando como un curso-taller intensivo semi-presencial. Además, tratándose de competencias digitales, ¿Por qué no cursar en línea cierta cantidad de horas? Fue así que adecuándose a las necesidades de todos los docentes se impartirían 15 horas presenciales y 10 horas en línea -no presenciales- en las que podrían participar en cualquier horario y desde cualquier sitio.

Aunque pareciera que estaba todo solucionado, otra dificultad se presentó. Como resultado de movimientos del personal, llegó una nueva directora a la Primaria. Al principio la idea de que los maestros dejaran algunos minutos sus grupos no era de su agrado. Así que se expuso el proyecto a la directora recién llegada, haciendo otra vez la labor persuasiva, “vendíéndole” el curso hasta convencerla. Por añadidura, los permisos obtenidos para ocupar los espacios y equipos fueron gestionados nuevamente.

Al cabo, se obtuvo la aprobación de la nueva directora y se pactó efectuar el curso en la semana del 8 al 12 de febrero de 2016, de las 8 a las 11 horas, pudiendo al fin implementarlo. Más no sin que sobrevinieran dificultades,

por ejemplo: aun y cuando el horario oficial marcaba el inicio de las labores a las 8:30 a.m. Se acordó la hora de inicio media hora antes, por lo que en ocasiones sólo había 4 ó 5 docentes, luego se completaba el grupo, pero al poco tiempo tenían que salir a vigilar el comportamiento de los alumnos. Sumado a esto, dos maestras no tenían practicante lo que se tradujo en salidas constantes o ausencias de media clase al menos; sin embargo, la mayor parte del tiempo el grupo de participantes se completaba.

Después de una semana de arduo trabajo, se concluyó el curso-taller, completando su participación diez maestros, los que se llevaron como tarea utilizar en al menos una planeación didáctica, alguna de las herramientas recomendadas durante las sesiones, por ejemplo el blog.

En sincronía con la redacción de este texto, se llevó a cabo la evaluación del impacto provocado en los maestros de la Primaria Tlaacélel del curso en cuestión, de lo que constan hasta ahora los siguientes resultados:

De los diez maestros que concluyeron el curso sólo un par de ellos utilizaron el blog como estrategia didáctica, siguiendo las recomendaciones sugeridas en el curso-taller.

Más del 60% de los alumnos involucrados han accedido a los blogs, principalmente desde algún smarthphone, mientras que otros que cuentan con servicio de banda ancha lo hicieron desde tablets, laptops o computadoras personales, incluso han acudido a negocios de alquiler de computadoras “cybers”. El resto manifestó no tener acceso de modo alguno o haber olvidado las actividades.

Resulta estimulante descubrir que el impacto de las actividades de quienes llevaron a cabo estrategias didácticas con TIC, se puede considerar positivo; no obstante, la baja participación de los maestros. Es prudente que el

investigador llegado a esta instancia, reflexione sobre su actuación.

Consideraciones finales

En recapitulación, para el docente-investigador novel los retos del proyecto de intervención se manifiestan en múltiples circunstancias, seguramente no previstas, inseparables de la inexperiencia, mismos que debe registrar a la brevedad como áreas de oportunidad para el refinamiento de su investigación.

En efecto, el último reto a cargo del docente-investigador, es identificar la causa de cada una de las adversidades acontecidas, con el objetivo de aprender de la experiencia y prepararse para subsecuentes investigaciones, siendo puntuales, en este caso determinar las razones por las que el 80% de los docentes participantes no continuaron la tarea después del curso.

Para el docente-investigador que inicia, esta coyuntura no lo debe sorprender, al contrario cualquier contingencia puede ser aprovechada en pro de un producto mejor elaborado. La experiencia que se adquiere a medida que sus proyectos avanzan, de ninguna manera se dará en el papel o en la mente de los sujetos sino hasta trabajar en ello.

Es obligación del profesor en formación de Posgrado mantener una comunicación constante con su asesor de tesis y maestros que lo acompañen. Ésta surgirá únicamente del interés por obtener los mejores resultados por parte del estudiante. La continua exposición de las ideas alrededor de su proyecto contribuirá totalmente a realizar correcciones, adecuaciones, a ser más precisos y proporcionalmente a prever alteraciones a sus planes; sobre todo a preparar alternativas viables que lleven a buen término sus esfuerzos.

El mayor aprendizaje es hasta ahora, que el docente en su papel de investigador debe aceptar por anticipado que la opinión que se tenga de una situación o circunstancias, pueden o no confirmarse y lo que se espera de las acciones que se emprendan, podrán o no realizarse.

Con esto se expone que una intervención pedagógica exitosa, se deriva de sus resultados; pero más aún, de la forma en cómo los retos originados de la misma fueron superados para alcanzar los cambios previstos.

Para terminar esta exposición de ideas, se puede decir que el reto más importante del docente-investigador es no quedarse en meros esfuerzos aislados o particulares, sino en aprovechar el impulso generado para contribuir a su comunidad profesional, al crecimiento colectivo a partir del trabajo individual.

Reflexión final

Al margen de los resultados que la intervención pueda arrojar, reflexionar sobre las dificultades que fueron expuestas, tiene un efecto enriquecedor en cualquier docente que incursione en la investigación al realizar una intervención pedagógica.

Por ende, cuando se pretende contribuir a la mejora en la formación profesional de los pares, se debe esperar que sumado a las ineludibles deficiencias de diseño del proyecto, se presentarán en oposición las ideologías, paradigmas, costumbres, estados de confort, burocracia y disposición de los involucrados.

Con todo y eso, si con el esfuerzo invertido se logra sembrar una idea, modificar hábitos, brindar alternativas de trabajo y vencer la resistencia; el docente-investigador debe sen-

tirse satisfecho con el cambio que genere. La contribución a su comunidad, a diferencia del éxito de la intervención que se compara contra lo esperado inmediatamente, se dimensiona en relación a sus efectos a mediano y largo plazo. Si bien en ese momento es insignificante el impacto, se crea una onda de influencia que va más allá de un rendimiento instantáneo, es ahí que se verán los frutos.

Fuentes consultadas

Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

González, A., De los Ángeles, A. y Hernández, D. (2011). “El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana”. En *Educación Médica Superior*, 25 (4), pp. 531-539. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de <http://>

www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es.

INTEF. (2013). “Proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela”. Recuperado el 17 de marzo de 2015, de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComun-CompeDigiDoceV2.pdf>

OEI. (2011) “Proyecto Integración de las TIC en la escuela”. Recuperado el 24 de marzo de 2015, de <http://www.dicyt.gub.uy/dcc/data/material/IntegracionTIC.pdf>

Ramírez, D. y Chávez, L. (2012). “El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento”. En *Sinéctica*, (39), pp. 01-16. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200004&lng=es&tlng=es.



*Riéndose en la plaza cívica de la escuela.
Rioverde, SLP, 2009*

El lenguaje de la investigación científica

J. Pablo Vázquez Sánchez¹

"El lenguaje de la ciencia es similar al lenguaje ordinario, pero depurado"
Einstein.

Cuando ingresé en la escuela primaria, a mediados del siglo XX, los profesores no solían encargarnos, como luego escucharía: "trabajos de investigación". Sólo nos pedían repasar los resúmenes que nos dictaban, generalmente en un diario ex profeso para esa actividad.

En la secundaria, al final de la década de los años 50 del siglo pasado, las cosas no eran diferentes. Sólo leer y memorizar. Así, en los estudios posteriores, automáticamente, se fue dando la necesidad y las oportunidades de comenzar a "investigar" con base en un afán por leer, cada vez con más intensidad, y gracias a que, como escaseaba el dinero para comprar libros, me ofrecí de voluntario para encargarme de la biblioteca.

Era emocionante leer de tantos temas y sentir que viajaba por aquellas regiones ignotas, que ya en plena senectud no he conocido, inclusive con la excusa, cuando me invitan mis hijos, de que ya sé que hay en tal museo o en tales edificios. Pero, por lo pronto, tengo que volver al tema que hoy me ocupa y sobre el cual hay tantas visiones como personas se ocupan de la investigación.

Al considerar el tópico enunciado, surge en mi conciencia una inquietud que por más de 35 años, en los que me he dedicado a dar cursos sobre temas afines, ha permanecido

dentro de mis preocupaciones. El ejercitarme en objetos de investigación social tales como: el culto a imágenes sufrientes de Jesucristo, 1970; la relación de pandilleros con sus padres, 1972; la práctica religiosa en una comunidad del altiplano potosino, 1973; la formación de líderes obreros en la ciudad de SLP, 1977; la información sobre sexualidad en adolescentes potosinos, 1987; o la consolidación del conglomerado de profesores de la UASLP, 1992; entre otros.

Esa ejercitación, decía, junto con los ámbitos formativos de las humanidades, la antropología, la filosofía, la psicología conductista y la crítica, así como las ciencias de la educación, con su foros, talleres, diplomados, conferencias y congresos, me han encaminado por senderos que, a la vez se juntan, se separan y desaparecen. Y con esto quiero expresar lo complejo y lo complicado que resulta el empleo lexical de los términos científicos en temas tan disímbolos, y el desideratum difícil de cumplir en el empleo del referido lenguaje.

Recuerdo un hecho, que fue el primer foro de investigación científica de la UASLP, como a principios de 1980... Quienes marcaron la pauta fueron investigadores de las carreras de medicina, química, física e ingeniería. No hubo participación de investigadores de economía,

¹ Es Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

psicología, derecho, administración, comunicación o biblioteconomía. Cabría esperar que la hubiera puesto que en las respectivas escuelas había un gran número de “profesores investigadores”. Finalmente, un docente de la escuela de agronomía preguntó: ¿Y qué hacemos con el maestro fulano, que dirige el Instituto de Investigaciones Humanísticas y hace investigación social? Uno de los participantes propuso “Pues le daremos más hojas para que siga escribiendo sus historias y sus cuentos”. Efectivamente, el licenciado en Derecho aludido, recientemente había recibido un reconocimiento por su libro “Volver sobre los pasos”.

Si alguien preguntara u objetara acerca de la no pertinencia de lo narrado con respecto a lo enunciado en el título del tema, la respuesta que encuentro más reiterada es la actitud de rechazo a la investigación en las ciencias sociales, sobre todo en la UASLP, antes de carreras de reciente creación (Reynoso, 2000).

Así, con lo dicho, recupero esa pugna que, desde muchos frentes, descalifica la investigación social expulsándola del ámbito de lo científico. Opinión que no es compartida por los científicos sociales de muchas latitudes y muchas instituciones.

La discusión referida se relaciona con la tarea que Ernst Mach y Richard Avenarius (1985), desde el “empiriocriticismo”, le señalaban a la filosofía de la ciencia, a principios del siglo XX, consistente sólo en revisar la estructura lógico lingüística de las proposiciones y asertos de la ciencia.

Un ejemplo, de los muchos que refuerzan lo dicho, se encuentra en Eli de Gortari (1985), quien está en desacuerdo en que se emplee el término metodología en lugar de “aplicación del método”; por ejemplo, pues metodología, por lo menos etimológicamente, se refiere al

estudio de los métodos. (Y, en general, no es común que alguien interesado en investigar un tema incluya un apartado dedicado a estudiar los métodos que se podían haber empleado para tal propósito). Viene al caso citar a Bachelard (citado por Zemelman 2006) quien rechaza el empleo de términos antiguos para situaciones nuevas, y viceversa.

Otra faceta sobre el tema, es la moda inconsciente del empleo de términos tomados de otros campos del conocimiento, como abordar y estrategia, traídos de la marinería y del ámbito castrense. Sobre todo este último, que, en general se usa en lugar de técnica, y como una palabra que ya se ha vuelto polisémica, y no se atiende a las derivaciones que incluye, de modo secuencial, como la táctica y la técnica.

Así sucede en las relaciones humanas de lo cotidiano, cuando reporteros y funcionarios, dando muestra de la pobreza de su lenguaje, usan expresiones como tramitología (en vez de “tramitiasis”, para referirse a un exceso de trámites), (¿Entonces, por qué no hablar de amibología, en lugar de amibiasis, como exceso o invasión de amibas?)

Bunge (1997) establece, sobre la claridad en la ciencia, que: “la ciencia define la mayoría de sus conceptos...algunos en términos de conceptos no definidos o primitivos, otros de manera implícita, esto es, por la función que desempeñan en un sistema teórico”. Viene al caso recurrir a los argumentos para justificar la diferencia en el uso del lenguaje científico y del ordinario: “lo escrito, escrito queda”, dijo Pilato (San Juan); y el otro: la lengua es viva y cambia según la sociedad (Cfr. Juan José Arreola).

Ante el excesivo número de problemas parecidos a lo ya discutido, me detendré en algunos casos del problemario en revisión.

A propósito, y sin necesidad de razonarlo mucho, voy al término problemática, tan confuso en algunos investigadores o aprendices del oficio. Invoco de nuevo a la etimología del término: problema, del griego (problema-problematos); parece solo trasladado al español, y el sufijo -ica= referente a. O sea, lo referente a un problema, y no el problema de investigación. Al respecto, Skinner, de Harvard (citado por Arias 1985), propone que al iniciar una investigación “plantea una pregunta”; y si al intentar responderla no lo ves posible o cambias de opinión, planta otra, y así sucesivamente hasta que estés satisfecho. Popper (1985), a su vez, considera que cuando un investigador se enfrenta a un tema, reconoce que está ante un mar de incertidumbre, pero “somos enanos sobre hombros de gigantes” quienes nos podrán guiar para llegar a la solución de lo que nos inquieta.

Entre los primeros “metodólogos” que nos recomendaban en los años 70, como seguros, estaban algunos como Van Dalen, Pardinias, Garza Mercado, Tamayo y otros, a quienes algunos de los más reconocidos investigadores mexicanos se adherían.

Para abundar en situaciones parecidas, puede considerarse el término objetivo, que se utiliza como sinónimo de finalidad, propósito, fin o intención, entre otros.

El origen de su significado más común se remonta, en cuanto al sentido más general, a la teleología, propia de la cosmovisión aristotélica, aun y cuando, en el sentido al que se refiere Bunge (1997) se utilice el sentido primitivo del concepto.

Una situación parecida se presenta con el uso de la categoría de causa, como en la llamada “ciencia jurídica”, por ejemplo. Ya en su tiempo, David Hume (citado por Frost 2005)

sostenía que quienes emplean este concepto de la filosofía metafísica del estagirita, aplicándola indiscriminadamente, son como los indígenas que, al presentarse un eclipse de sol, se ponen a tocar tambores y, a los pocos minutos, cuando vuelve la luz, atribuyen, de manera supersticiosa, la “causa” de este último hecho al toque de los tambores. (En la disciplina aludida recuérdese el supuesto principio jurídico: “la causa de la causa es causa de lo causado”).

Mauricio Beuchot, (diálogo personal, 2015), principal filósofo mexicano, acepta que el empleo del término causa, pueda ser válido en las ciencias sociales, siempre y cuando se refiera a la 4ª de sus formas, según Aristóteles: eficiente, formal, material y final, que indica “el para qué”, y no a la primera que indica “qué o quién”.

Por otra parte, el abuso del término polisémico “objetivo”, según Popper (1985), ha ayudado a que, en lugar de aportar a la objetividad en la investigación, se caiga en un objetivismo que no era lo que se pretendía. La crítica del existencialista francés J. P. Sartre a esta tendencia, lo lleva, en un arranque de exasperación, a expresar su desacuerdo, diciendo que, los que programan su existencia para alcanzar objetivos son sujetos que no merecen la vida ni la libertad, y llega a denostarlos como cerdos.

Si se siguiera un cierto “orden lógico”, en la aparición de los diferentes términos en una investigación, aparecería, al principio, la enunciación o delimitación del problema de investigación. Una observación infaltable es que no coinciden “vis a vis” el problema real y el problema conceptual o de investigación. El primero está allí, como diría Heidegger (2003) “arrojado en la realidad”, el segundo, sólo está en la conciencia del sujeto (Husserl, 1994).

Acerca del problema de investigación, hay que decir que, de acuerdo con la “técnica de Quintiliano” o su decámetro, todo escrito puede incluir la respuesta a las interrogantes: ¿qué? (objeto de investigación), ¿quién? (sujetos involucrados), ¿dónde? (ámbito del problema), ¿cuándo? (temporalidad), ¿por qué? (relación funcional o “causa” del problema), ¿para qué? (finalidad), ¿con qué? (técnicas), ¿desde dónde? (perspectiva teórica adoptada), ¿hasta dónde? (transcurrir de la investigación) y ¿hasta cuándo? (momento culminante de la investigación), (principalmente). Esto fue seguido por los reporteros de antaño que, dando respuesta a estas cuestiones, construían la nota sobre algún hecho. Después detallaban tal hecho para completar la citada nota. De acuerdo con el tipo de investigación: (documental, de campo, cuasi experimental, etc.) se eligen los referentes del problema y, se sugiere, redactarlos en una pregunta. Ej. De acuerdo con respuestas de profes. (sujetos) de la UASLP, a una entrevista, (técnica) aplicada en 2016 (temporalidad), en una de sus escuelas (ámbito), ¿Qué medidas sugieren para disminuir el % de reprobados en matemáticas (objeto de investigación), con el fin de incrementar el nivel académico de la escuela (finalidad), desde la pedagogía pragmática (perspectiva teórica)? (Vázquez, 2009). Esta forma coincide con la propuesta de autores que afirman que: “un problema bien delimitado es un problema a medio resolver” (Arias, 1985).

Respecto del enunciado del problema de la investigación, hay quienes (Cfr., UAM) lo definían en forma de “objetivo”, el cual, evidentemente concentraba menor número de referentes del tal problema. Puede aludirse a ejemplos, como se proponía en la UAM, en los

años 80, en términos parecidos a: “el objetivo de esta investigación consiste en promover la alimentación infantil por medio del pescado, en zonas marginadas de determinada área de pobreza extrema, con el fin de medir sus efectos en el aprendizaje de los niños durante el año 1982”.

En referencia a Hugo Zemelman (diplomado en Colsan, 2005); él proponía, una vez elegido el tema, plantear tres preguntas: a) ¿cómo describiría la situación del tema en la realidad? b) ¿Qué cabría esperar sobre tal situación, o ¿Cómo sería la situación ideal del tema en su realidad? y c) ¿Cómo se pronostica que estaría la situación a mediano plazo? Y con base en las respuestas lógicas reafirmar o desechar el tema mencionado.

Es frecuente la preocupación positivista de relacionar de manera directa las preguntas de investigación (preguntas abiertas que se hacen ante el tema) con los “objetivos”. Si se está en una modalidad diferente no hay para que preocuparse por esa relación. A propósito de tales preguntas, pueden coincidir con la llamadas “ideas previas” sobre el tema por investigar (Sidronio), o pueden plantearse como “rieles” “mojoneras” o límites dentro de los cuáles se ubica el problema que se investiga.

Como un último concepto por revisar, he escogido el de “objeto”. Y deseo referirme a Foucault (citado por De la Garza y Leiva 2012) quien sostiene que “entre objeto y procedimientos categoriales y discursivos con los que se lo piensa y se lo vive, no hay separación posible”...llama “episteme” o “discurso” a los dispositivos conceptuales y teóricos, que son los que hacen posible la reconstrucción metódica de los objetos”... “tales objetos no son nunca datos primarios y su reconstrucción metódica es, a la vez su reconstrucción crítica” (Foucault, citado por De la Garza y Leiva 2012). Desde esta perspectiva queda clara la “esencia” del objeto de una investigación. A este respecto, Zemelman (2006) afirmaba que:

Si hiciéramos una especulación de lo que es una práctica social y la comparáramos con cualquier fenómeno de la realidad socio-histórica, no es difícil concluir que es una de las expresiones más complejas. Entre sus complejidades no solo está que combina diversas dimensiones que hemos separado de conformidad con el sistema clasificatorio de las ciencias, que lleva a transformar lo que son simples dimensiones en objetos en sí mismos.

Por último, en la práctica de la investigación, y probablemente por la influencia del concepto popular, es frecuente que se empleen conceptos como: “fenómeno educativo”, “hecho educativo” y “proceso educativo” cual si fueran sinónimos, y en menor proporción, términos como “acción educativa”, y a veces en plural. Es obvio que las expresiones mencionadas no equivalen en su semántica, y no tienen que coincidir en un mismo sentido. He aquí la necesidad de tener en cuenta el paradigma que respalda al concepto elegido.

Así, el “hecho educativo” corresponde a una visión realista materialista, deudora de autores como Aristóteles, Durkheim, Bunge o Reichenbach (Vázquez, 2009); puesto que se refieren a conductas observables o conocidas por la experiencia de los sentidos. “Fenómeno” corresponde a un modelo de conocimiento idealista de la realidad, siguiendo a Platón, Descartes, Hegel, Kant, Weber o Husserl, según los cuales, el fenómeno es personal y se da en la conciencia del sujeto; y el proceso, que estaría de acuerdo con la visión dialéctica y sus variedades: Heráclito, Bruno, Hobbes, Feuerbach, Marx y sus escuelas, y, más cercanos a la actualidad los filósofos de Frankfurt, y los de la liberación, principalmente. El conocimiento se da por la praxis, como práctica intencional y deliberada de transformar la

realidad social.

Por otra parte, es oportuno no olvidar que, frecuentemente, en la investigación social, puede surgir una alusión que corresponde a la organización social del trabajo. Así, por ejemplo, puede darse una relación directa en la forma de organización “científica” del trabajo (Taylor) y el positivismo, en relación con una manera unidisciplinar de la investigación; como también una relación dialéctica (Piaget), y una investigación multidisciplinar. Ahora, la investigación dentro del paradigma crítico o de la complejidad, alude más bien a la transdisciplinariedad, y al toyotismo, o al post-toyotismo.

Una vez que se considera el proceso, por cuyas etapas transcurre la investigación, aparecen nuevos problemas, como cuando se dice que hay que ubicar el objeto de estudio en el estado del conocimiento, en el estado de la cuestión y en el estado del arte.

En el primer caso, podría traerse a colación un ejemplo de Eco (2004) quien establece que no podría hacerse una investigación sobre la literatura, ni literatura española, ni literatura española del siglo de oro, ni de la literatura religiosa española del siglo de oro, ni de la literatura española místico religiosa del siglo de oro. Este último tema comprendería, probablemente, no más de unos 12 autores, y quizá ya podría emplearse como un estado del conocimiento, con las precisiones del tema en estudio, las cuales podrían elegir el tema que un autor desarrolla en un solo libro, ej. “la ascesis, de San Juan de la cruz, escritor místico religioso del Siglo de oro español, como modelo del esfuerzo físico de jóvenes deportistas del siglo XXI”.

En cuanto al estado de la cuestión, la referencia podría hacerse a la más grande obra dividida en partes y estas en cuestiones, que

es la Summa theologica, obra cumbre de la escolástica, de Santo Tomás de Aquino (2001) en el Siglo XIII, y sus seguidores, hasta del S. XX; y, a imagen de la forma de sus aportaciones, establecer, por ej. en cuanto al origen de la vida: “Hoy no hay ningún biólogo que admita nunca, de hecho, que se dé la generación espontánea” (Miano, 1961).

El llamado estado del arte, puede considerarse una de las expresiones más polémicas y confusas, que se tomó de la ingeniería, sobre una turbina de gas, para una máquina, en los comienzos del S. XX. Hoy, la falta de crítica y la búsqueda del origen del concepto, han hecho que se use indiscriminadamente en las ciencias sociales. En las ciencias naturales alude al empleo de tecnologías de última generación (en referencia a tecné, término griego usado por Aristóteles en relación al arte útil o a la técnica). De igual modo, se aplica a investigaciones de frontera, como en la biología donde se refiere al cruce de partículas vivas de una especie a otra, y siempre entendiéndose como el uso más actualizado de las citadas tecnologías.

Como un cierre a estas consideraciones, queda abierta la posición del autor a continuar la discusión y, sobre todo, a revisar el empleo del lenguaje en la investigación en ciencias sociales, en la búsqueda de demostrar el carácter de científicidad de las mismas.

Fuentes consultadas

- Arias, G. (1985). *Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Beuchot, M. (2015) “*Presentación del libro: Hermenéutica Analógica. Lenguaje y Sociedad*”. San Luis Potosí: UASLP.
- Bunge, M. (1997). *La ciencia, su método y su*

- filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Butler-Bowdon, T. (2013). *50 Clásicos de la filosofía*. México: Sirio.
- De Aquino, S. (2001). *Suma de teología*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- De la Garza, T. y Leiva, (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE-UAM.
- De Gortari, L. (1985). *Método general y métodos especiales*. México: Océano.
- Eco, U. (2004). *Cómo se hace una tesis*. México: Gedisa.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. España: Trotta.
- Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Alianza.
- Popper, K. (1985). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Reynoso, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. México: Gedisa.
- Quintanilla, M. (1985). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme.
- Vázquez, J. (2009). *Manual interactivo de investigación social y administrativa*. San Luis Potosí: FCA de la UASLP (edición privada).
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: IPN-Instituto “Pensamiento y cultura en América Latina”.

Género, elección de carrera y su impacto en el ámbito laboral

Karla Irene Martínez Méndez¹

Introducción

Este artículo forma parte de mi investigación doctoral, en éste se expone cómo el género incide en la elección de carrera y cómo esta decisión se ve reflejada en el mundo laboral, reforzando los imaginarios que imperan en nuestra sociedad acerca de que existen espacios laborales considerados como exclusivamente femeninos o masculinos.

La investigación se elaboró bajo el paradigma cualitativo, se empleó la entrevista semiestructurada para recabar la información. Se eligieron dos carreras que son consideradas de corte tradicionalmente femenino y masculino, la Enfermería y la Ingeniería Mecánica Electricista (IME). Los participantes clave, enfermeros e ingenieras mecánicas electricistas egresadas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

En el presente artículo se describen algunos de los resultados obtenidos. Se expone la matrícula y el egreso de estas dos carreras, que muestran la segregación y exclusión de uno u otro género; asimismo, mediante narrativas de los y las entrevistadas, se presentan las diversas situaciones a las que se enfrentan en su ámbito laboral por el hecho de elegir una carrera poco afín a su género.

Marco teórico contextual

Lamas (1996) considera que el género es: “al mismo tiempo, un filtro a través del cual

miramos e interpretamos al mundo, y una armadura, que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas” (p.1).

Si el género desde esta perspectiva, impone nuestros deseos, fija límites al desarrollo de nuestras vidas entonces: ¿Puede el género de un individuo influir en la elección profesional de carrera? Es decir, esas percepciones o estereotipos de género, o bien aquellas características que se piensa son propias o deseables en la mujer y en el hombre, ¿Influirán en la elección de profesional? Si es así, ¿De qué forma estas elecciones se ven reflejadas en el mundo laboral?

Según Flores (2005) cuando se habla de elección profesional, ésta responde a particularidades de masculinidad y de feminidad derivados de la construcción social; debido a esta marcada distinción se pueden encontrar profesiones y empleos claramente distinguibles para hombres y mujeres, sin tener en consideración las capacidades y competencias que se posee como individuo. Como afirman Padilla (2001) y Santana, Feliciano y Jiménez (2010) en la elección de profesión posee una mayor influencia el género que la clase social.

Resultado de esto, prevalecen factores que orientarán tanto a hombres como a mujeres a elegir la profesión que desean desempeñar a lo largo de su vida y la cual estará marcada por los papeles que deben cumplir, roles que son determinados socialmente. En el caso de la

¹ Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de San Luis. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

mujer debe considerar que la mayoría de las responsabilidades del hogar recaen directamente en ella y se considera el papel más importante que puede desempeñar (Flores, 2005).

Según Elejabeitia (2003) las representaciones culturales de lo femenino se centran en la esfera de la maternidad, preocupación por las relaciones con el otro; además de su cuidado y bienestar; en cambio, las representaciones culturales de lo masculino se simbolizan en la producción de bienes que se aprecian por el valor económico y el poder jerárquico.

Santana (2000) afirma que aún hoy en día la distribución de la población femenina y masculina está orientada a carreras afines a su género, es decir las mujeres optan por carreras de administración, salud (por ejemplo: Enfermería), imagen personal, educación; esto es, aquellas que tiene que ver con la atención a los demás, etc. Mientras que los hombres eligen profesiones relacionadas con la informática, fabricación mecánica, electricidad-electrónica, (Ingenierías) etc., (Sánchez, et al., 2011).

A pesar de que tanto hombres como mujeres posean las mismas oportunidades para ingresar a cualquier carrera universitaria, llama la atención que existan carreras en las cuales predomina uno u otro género. Para comprender estas elecciones, López-Sáenz, Lisbona y Sáinz (2004) consideran que se debe recurrir al análisis de algunos factores psicológicos y sociales que las condicionan. Eccles et al., (López-Sáenz, Lisbona y Sáinz, 2004) afirman que una socialización diferenciada influye en la identidad social y personal, en la interiorización de creencias sobre uno mismo, en las expectativas por el hecho de ser mujer u hombre, además de las expectativas de éxito y valorización diferenciada que se da a ciertas profesiones y roles en función de que las ocupe un hombre o mujer.

Desde el punto de vista de Elejabeitia y López-Sáenz (2003) este tipo de socialización diferenciada por género es lo que motiva al individuo a elegir determinada profesión y afirman que estas elecciones de ninguna manera se basan en aspectos biológicos o aquellos considerados como “naturales”; ejemplo de ello es la elección de carrera que se ve reflejado en algunas de las carreras que se ofertan en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

Esta es la universidad pública más grande del estado de San Luis Potosí. En ella se ofertan 87 licenciaturas, entre ellas Enfermería e Ingeniería Mecánica Electricista. Los datos acerca de la composición por sexo de la matrícula en la UASLP desde el año 2007 hasta el 2015 tanto a nivel licenciatura como posgrado, presenta mínimas diferencias en cuanto a la matrícula de mujeres y hombres en las carreras que ofrece la Institución. La matrícula (ver tabla 1) en las carreras de Enfermería e Ingeniería mecánica-electricista refleja esta situación.

Como puede observarse en la Tabla 1 en cuanto a las carreras de Enfermería e Ingeniería Mecánica Electricista se han obtenido los siguientes datos relacionados con la matrícula escolar, es decir los alumnos inscritos hasta enero de cada año. Cabe mencionar que a partir del año 2010 se organizaron los datos anualmente desde el mes de diciembre, es por esto que se advierten dos cifras de este año, las de enero y diciembre, respectivamente.

En la Tabla 1 se demuestra que del 2006 a la fecha, en la carrera de Enfermería, la presencia de la mujer ha alcanzado aproximadamente un 80% de la población total, mientras que en la carrera de Ingeniería Mecánica Electricista alcanza aproximadamente un 4.6% de la población, lo que significa que la carrera de Enfer-

Tabla 1. Matrícula de las carreras de Enfermería e Ingeniería mecánica electricista de la UASLP

Año	Enfermería					Ingeniería mecánica electricista				
	M	%	H	%	Total	M	%	H	%	Total
2006	476	85.6	80	14.3	556	16	3.9	386	96.0	402
2007	480	87.4	69	12.5	549	15	3.4	426	96.5	441
2008	550	86.3	87	13.6	637	21	4.3	461	95.6	482
2009	551	83.1	106	16.1	657	19	4.5	398	95.4	417
2010	536	81.8	119	18.1	655	25	5.9	396	94.0	421
2010*	528	80.4	128	19.5	656	24	5.4	419	94.5	443
2011*	494	78.7	133	21.2	627	21	5.0	394	94.9	415
2012*	531	79.2	139	20.7	670	18	4.4	390	95.5	408
2013*	540	78.1	151	21.8	691	18	4.6	370	95.3	388
2014*	540	71.5	164	23.2	704	20	5.4	347	94.5	367
2015*	555	78.0	156	21.9	711	16	4.2	359	95.7	375

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de los informes de rectoría.

*Datos al 31 de diciembre.

mería puede ser considerada como altamente femenina, mientras que la de IME se considera como predominantemente masculina.

Como puede observarse en el año 2010, hubo un ligero aumento en el número de mujeres inscritas en la carrera de IME porque alcanzó la matriculación de 25 mujeres, la cifra más alta desde el año 2006; sin embargo, llama la atención que este aumento sólo se registró en los años anteriores al 2010, ya que en los años siguientes la presencia de la mujer fue disminuyendo poco a poco, hasta alcanzar en el 2015, la presencia de 16 mujeres en toda la carrera. A diferencia de la carrera de Enfermería, donde la presencia de los hombres ha ido aumentado de manera paulatina año tras año.

A diferencia de la carrera de Enfermería, el porcentaje de hombres en IME alcanzó casi alrededor del 95% lo que caracteriza a esta licenciatura como una carrera predominantemente masculina. El nivel de egresados en ambos programas académicos muestra la misma tendencia de segregación entre hombres y mujeres. Esto coincide con la idea, en nuestra sociedad, de que los hombres se centran en roles que enfatizan el poder, la competencia y la autoridad, muy asociados a este tipo de profesión.

El comportamiento del número de egresados en la carrera de Enfermería a diferencia de la carrera de IME ha experimentado ciertos cambios en los últimos años en relación a su composición por sexo. De acuerdo a los datos presentados en la Tabla 2, el incremento del número de egresados en la carrera de

Enfermería entre los ciclos 2010-2011 al 2013-2014 indicó un aumento constante del número de hombres que egresan de esta carrera, a diferencia de la carrera Ingeniería Mecánica Electricista de la cual, el número de mujeres que egresaron es realmente mínimo con respecto a sus compañeros varones. Por ejemplo, en el ciclo 2011-2012 se puede observar el egreso de una mujer de 41 egresados, lo que muestra la falta de presencia de las mujeres en esta carrera y las dificultades para cambiar patrones históricos de distribución de roles entre varones y mujeres.

Esta situación se extiende hasta el campo laboral, donde la presencia de hombres y mujeres en ciertas profesiones es realmente mínima, reforzando la idea de que existen espacios considerados como femeninos o masculinos, tal es el caso de la Ingeniería Mecánica Electricista y la Enfermería.

Metodología

La investigación se llevó a cabo con enfermeros e ingenieras mecánicas electricistas. Se eligieron estas profesiones por compartir ciertos rasgos;

no precisamente la apertura a ambos sexos, sino más bien por el hecho de que han permanecido como espacios “reservados” para uno u otro sexo. Las mujeres en Enfermería y los varones en la IME.

Los criterios de inclusión fueron, que los y las participantes contaran con experiencia profesional en áreas relacionadas con su profesión y fuesen egresados y egresadas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Las edades oscilaban entre los 23 a los 38 años de edad, y contaban con experiencia profesional afín a su carrera.

La investigación fue de corte cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo; se llevaron a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas con cada uno de los participantes. Las preguntas que orientaron la presente investigación giraron en torno a los estereotipos de género en el ámbito laboral, una de ellas y que sirvió de base para orientar el presente artículo es: ¿A qué situaciones se enfrentan los hombres y las mujeres que eligen profesiones consideradas como femeninas y masculinas, tal es el caso de la Enfermería y la Ingeniería Mecánica Electricista?

Tabla 2. Egresados de las carreras de Enfermería e Ingeniería mecánica electricista de la UASLP

Ciclo escolar	Enfermería					Ingeniería mecánica electricista				
	M	%	H	%	Total	M	%	H	%	Total
2010-2011	119	91%	12	9%	131	2	6%	31	94%	33
2011-2012	119	86%	15	11%	139	1	2%	40	97%	41
2012-2013	137	88%	19	12%	156	3	6%	50	94%	53
2013-2014	134	84%	25	16%	159	2	5%	38	95%	40
2014-2015	109	83%	21	16%	130	1	2%	33	97%	34

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Anuarios estadísticos ANUIES (2010-2015).

Resultados

Como hemos podido apreciar, el ingreso de hombres y mujeres en ciertos espacios considerados como femeninos o masculinos se muestra resistente al cambio aún y pese a las transformaciones que existen en nuestra sociedad. La escasa presencia de hombres y mujeres en las carreras antes señaladas, se refleja en las narrativas de los participantes, quienes describen algunas de las problemáticas a las que se enfrentan, un ejemplo es el de Perla, quien mientras estudiaba en la Facultad de Ingeniería era la única mujer en el aula escolar. “No, era yo la única mujer en toda la... el salón o sea de 27 alumnos era yo la única mujer” (Perla, docente, universidad pública).

Esta situación se presenta en las aulas de estas carreras, pero la escasa presencia de mujeres en la IME y varones en la Enfermería se prolonga hasta el ámbito laboral, donde se mantienen en muchas ocasiones como únicos en su espacio de trabajo sin la posibilidad de relacionarse con sujetos de su misma profesión y género. Por ejemplo, el caso de Diana, Ana y Luis Alfredo.

“La gente a donde yo iba, como que no estaban muy familiarizados (con las mujeres) aparte en la empresa de... sistemas fui la primera mujer que llegó, antes no había tenido nunca mujer, de hecho estaba pensando si había mujeres y (no) yo era la única” (Diana, jefa de maquinaria, universidad pública).

“No, creo que soy la única, no creo que... en mi grado o más arriba (no) pero al menos donde están trabajando igual que yo no” (Ana, diseño de tableros eléctricos, empresa de fabricación).

“No, soy el único en toda la empresa” (Luis Alfredo, Atención primaria, asilo público).

“Igual, no tuve ningún problema, de hecho me dijeron fuiste la primer mujer que entró aquí al lado de ingeniería porque no, no habían tenido” (Diana, jefa de maquinaria, universidad pública).

Esta situación podría traer algunas consecuencias. Por ejemplo, que surja cierta desconfianza por parte de la gente que los rodea; ante sus capacidades, talentos y conocimientos puesto que ellos y ellas no están igualmente representados en cantidad con respecto al resto del personal que labora en dicha empresa y que su presencia no corresponda con el estereotipo que impera en nuestra sociedad, y esto a su vez dificulte la aceptación plena de estos profesionistas

El ser único o única es un conflicto para ellas y ellos puesto que el ambiente laboral restringe a ambos géneros el poder compartir experiencias laborales y personales con individuos de su mismo género y profesión, obligándolos a adaptarse a esta situación o bien, a aislarse del resto de los compañeros, esta realidad es expresada a través de la narrativa de las y los entrevistados.

“Si, a excepción de la comida cuando nos sentábamos con otras áreas pues sí, ya éramos hombres y mujeres pero si era... ya convivir con el área de trabajo entonces si eran puros hombres” (Estela, instalaciones eléctricas, Empresa sector de energía).

Experiencia similar la que vivió Diana, mientras trabajaba en un corporativo multinacional diseñando proyectos eléctricos.

“...la otra nave si tenía mujeres y esta no, siempre había convivios y siempre era así como... ¿y con quién platico?” (Diana, jefa de maquinaria, universidad pública).

Esta segregación manifestada en “exclusividad” se presenta tanto de manera vertical

como horizontal. Los jefes de la mayoría de estos profesionistas son del género contrario, así como los compañeros, los clientes en el caso de las ingenieras mecánicas electricistas y los subordinados en el caso de los enfermeros.

“Eran 11 enfermeras y un enfermero. Sí, hay muy pocos enfermeros” (Edgar, unidad de cuidados intensivos, hospital público).

Los cánones de género señalan cuáles deben ser los intereses, motivaciones, patrones de conducta e incluso inciden en la elección profesional, lo cual repercute directamente en el establecimiento de campos laborales excluyentes para uno u otro género.

Conclusiones

Es importante conocer y analizar las experiencias de hombres y mujeres insertos en espacios laborales poco afines a su género, conocer los retos, obstáculos y barreras a las que se enfrentan, para crear nuevas formas de relacionarse, y así promover mayores oportunidades de crecimiento y lograr una inserción plena.

La escasa presencia de hombres y mujeres en la Enfermería y la IME es un hecho, por tanto, la presentación de modelos masculinos y femeninos en carreras que se han considerado a lo largo del tiempo como exclusivas para los hombres o para las mujeres es una necesidad urgente en los espacios académicos, de manera que permita generar nuevos esquemas, amplios e incluyentes en los que los hombres y las mujeres posean oportunidades reales de insertarse en campos hasta ahora restringidos y minados.

Asimismo, la identificación de ciertas pautas en el currículo oculto en la educación, las pautas de crianza y socialización al interior de la familia permitirán desarticular patrones de género y estereotipos sociales que como hemos visto encasillan a los individuos, coarta

nuestros deseos e impone límites estrictos al desarrollo de nuestras vidas en general.

Fuentes consultadas

- ANUIES. (2010-2015). *Anuario Estadístico. Licenciatura*. México: Autor.
- Elejabeitia C., López-Sáenz, M. (2003). *Mujeres en la educación con estudios tradicionalmente masculinos. Trayectorias personales y profesionales*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE (Ministerio de Educación Cultura y Deporte).
- Flores, R. (2005). “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”. En *Revista Iberoamericana de educación*. 38, pp. 67-86.
- Lamas, M. (1996). “Problemas sociales causados por el género”. México. (ENSAYO).
- _____. (2002). “La antropología feminista y la categoría género”. En *Cuerpo, Diferencia sexual y Género*. México: Taurus
- López-Sáenz, M., Lisbona, A., Sáinz, M. (2004). “Mujeres ingenieras: percepciones sobre su vida profesional”. En *Revista de Psicología General y aplicada*. 57, pp. 161-180
- Padilla, T. (2001). “Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional de la mujer”. En *Portuaria*, 1, pp. 223-232.
- Santana, L. (2000). “¿Tienen sexo las profesiones?: el asesoramiento al alumnado ante los convencionalismos sociales”. En *Boletín de investigación Educativa*, 15, pp. 1-18.
- Santana, L., Feliciano, L., Jiménez, A. (2010) “Toma de decisiones y género en el bachillerato”. En *Revista de educación*. 359.
- Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, M., Lozano, S., Fernández, B., Malik, B. (2011). “Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles”. En *Revista de educación*, pp. 331- 353.

El problema filosófico de la educación: una visión actual desde el pensamiento de Antonio Caso

Sergio Cruz Trinidad¹

“Únicamente por la educación, el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.”
Emmanuel Kant.

Introducción

Para muchos, la filosofía ha sido considerada como una ciencia ya pasada de moda; en otros casos, suele considerársele como una asignatura tediosa y abstracta. Sin embargo, la filosofía es mucho más que eso, es una experiencia existencial que obliga a una reflexión adecuada y real sobre los asuntos del ser humano y las consecuencias de sus actos sobre el mundo y la historia.

Considerar la filosofía como un método, no sólo como una ciencia sistemática y rigurosa, permite profundizar analíticamente en la realidad. Para ello, la filosofía cuenta con una amplia gama de herramientas por utilizar: la mayéutica, la dialéctica, la fenomenología, la hermenéutica, etc. Pero toda herramienta filosófica parte de un principio básico: plantear preguntas esenciales que conduzcan a una mejor reflexión y a una acertada y autónoma acción. Ya que la filosofía se ocupa de reflexionar sobre cuestiones esenciales que interesan al ser humano de cualquier época, no puede dejar de profundizar en la compleja realidad de la educación.

El presente trabajo retoma ideas filosóficas sobre el problema de la educación del filósofo mexicano Antonio Caso.² Aplicando la filosofía como método se analizan las diversas implicaciones vitales y existenciales que tiene en el ser humano lo que recibe de otra persona

por medio de la educación. Empleando algunas preguntas esenciales generadas por el filósofo mexicano, recogidas en una antología de sus obras, y tocando líneas educativas actuales, se pretende conducir a una reflexión sobre este quehacer tan humano, que no sólo es realizado por él, sino que además, lo y los humaniza. No se pretende responder en este trabajo a las preguntas planteadas pues no alcanzaría el espacio, más bien se pretende utilizarlas como herramienta de un análisis profundo.

La filosofía y el problema de la educabilidad en el ser humano

Uno de los principios antropológicos más complejos e importantes que ha existido desde el inicio de las civilizaciones y que en la actualidad es motivo de un profundo análisis, desde diversas perspectivas de estudio, es la “educabilidad” del ser humano. Considerando educabilidad como esa facultad humana de asimilar “subjétivamente” la cultura (conocimientos, valores, costumbres, etc.) y que constituye el contenido fundamental sobre el que se soporta cualquier acción educativa.

Esta capacidad humana, es correlativa a la racionalidad, la libertad y la maleabilidad biológica propias de la naturaleza humana. Por ella, el hombre es capaz de generar nuevas estructuras personales a partir de las influen-

¹ Licenciado en Filosofía. Actualmente estudiando la maestría en Filosofía Aplicada. Docente y asesor filosófico en UVAQ, campus San Luis Potosí.

² Antonio Caso nació el 19 de diciembre de 1883 en la Ciudad de México, nacido en una familia de clase media alta. Fundador del Ateneo de la juventud, hacia 1909, junto a José Vasconcelos y otros pensadores. Impartió clases de Filosofía y Letras en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Universidad de México. Fue un gran impulsor de la cultura, la filosofía y la educación en México y en otros países al asistir como embajador. Murió el 6 de marzo de 1946.

cias recibidas. Es por la educabilidad por la que el ser humano se configura a sí mismo a través de un proceso permanente en el que se integran el conjunto de cualidades plásticas propias del hombre, los influjos ambientales y su propio autogobierno.

Esta capacidad se le ha denominado normalmente como educación. Y para la mejor comprensión de su praxis, a lo largo de la historia, se han desarrollado diversos modelos y sistemas, se han creado instituciones y reglamentaciones con el fin de desarrollar de mejor manera esta facultad del ser humano. Queda claro que educación no se reduce a una Institución o a un aula; es decir, no sólo se trata de la praxis escolar, sino de la formación de conciencias y de ciudadanos.

Por su parte, la filosofía de la educación exige la superación meramente instrumental, fría, monótona y reductiva del quehacer educativo rutinario. Como ciencia y como método, la filosofía invita a pensar, discutir y generar ideas sobre todos aquellos fenómenos que ocurren en la educación.

Para dicha misión, la filosofía parte de las preguntas más básicas: ¿Qué significa ser educador?, ¿Qué significa ser educando?, ¿Qué contenidos se dan a conocer?, ¿Cuál es la diferencia entre educar e instruir?, ¿Cómo educar?, ¿Bajo qué condiciones se educa mejor?, ¿Cuáles son los mejores argumentos pedagógicos? Estas y más preguntas surgen en el interés filosófico por revisar la esencia de la educación y sus consecuencias inmediatas y distantes.

Antonio Caso y el problema filosófico de la educación

A pesar de que en la Escuela Nacional Preparatoria, Antonio Caso recibe una formación positivista; ya como pensador autónomo y movido por la inspiración de su maestro Justo

Sierra, se convierte en un severo crítico al mismo positivismo. De una parte, Caso le reconoce al positivismo, el haber superado la enseñanza meramente religiosa con la de las ciencias, así como su rigor metodológico y su atención al conocimiento de la realidad. Sin embargo, por otra parte, no dejará de hacer constantemente una fuerte crítica a tal movimiento idealista el cual llegó a México durante el Porfiriato.

En el ámbito educativo, el filósofo mexicano exigía que la formación científica se complementara con la enseñanza de las humanidades: las letras, las artes, la historia... la filosofía. Caso se oponía tajantemente al carácter dogmático del positivismo difundido en México, ya que para esta corriente ideológica fuera de los resultados obtenidos por la ciencia no existía otra verdad, su verdad era inamovible.

Para él, el conocimiento verdadero es aquél que amplía los horizontes de la experiencia humana y que no sólo considera la experiencia de laboratorio, sino las experiencias intuitiva, sentimental, artística, moral, social, religiosa, etc. Un conocimiento que en lugar de hacer al hombre un ser ambicioso y egoísta que vele sólo por sus intereses materialistas, lo transforme en un ser solidario, justo y comprometido con su realidad, con una actitud caritativa desinteresada para obrar el bien.

Uno de los primeros puntos por revisar es el propio concepto de educación, del cual Antonio Caso considera que: "Educar es conducir, es llevar". Como se observa, más que definir educación como sustantivo, define la educación como una acción: educar. Esto implica también entender el misterio de la educación como una realidad en constante apertura y movimiento; pues, el hombre no es un ser acabado, constantemente se está haciendo. La educación no puede ser estudiada entonces como una realidad estática, sino dinámica.

Con esto se entiende que ante todo la educación es una acción humana, un proceso dinámico donde se da el des-envolvimiento del ser humano. Esta definición genera más cuestiones: ¿A dónde conducir?, ¿A dónde llevar a los hombres?, ¿Cómo conformar sus destinos, si no existe antes un verdadero interés en averiguar cuáles son estos?

La educación tiene un principio vital y fundamental para cumplir su propia misión: ayudar en la conformación de la “identidad” de los seres humanos. Sin embargo, en la actualidad, se torna más compleja su tarea, ya que por diversas situaciones, obtener una identidad en una sociedad plural y tecnocrática es más complicado. Sin embargo, no puede renunciar a su tarea fundamental; sólo así es posible averiguar cómo hay que conducir a los hombres, hacia dónde, cómo hay que formar su carácter, cómo integrar su personalidad.

El planteamiento filosófico de donde parte la reflexión sobre la educación de este filósofo mexicano, incluye las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que queremos lograr cuando educamos?, ¿Para qué educamos?, ¿Con qué fin convocar a las personas a poblar las escuelas?, ¿Qué vamos a hacer al educar?, ¿Qué vamos a hacer los educadores al educar? Estos cuestionamientos sugieren un constante replanteamiento del quehacer de la educación en el hombre, superando los solos intereses políticos, económicos, sociales, empresariales y tecnológicos, que pueden en determinado momento, condicionar el accionar educativo.

Caso lleva esta reflexión a las aulas, a la escuela, y con ello, hacia los que son parte de ella: directivos, tutores, docentes, padres de familia y los mismos alumnos. Quizá por eso considera, en relación con la función del educador, que el gran temor que ha de tener es hacer perder el tiempo de sus alumnos; ya que esta osadía lo convertiría entonces en el más criminal de todos los delincuentes, por el simple hecho

de llevar a los jóvenes a malgastar las mejores horas de sus vidas al encerrarlos en las aulas de forma inoperante y sin sentido.

No es su intención sólo criticar por criticar, ya que como se mencionó al inicio, Caso estuvo siempre en total desacuerdo con el positivismo dogmático y hermético que consideraba sólo un tipo de conocimiento y de verdad como único, omitiendo otras realidades. Más bien busca generar una conciencia con mayor apertura que le permita mirar más allá de sus propios presupuestos antropológicos y construir una continua apertura a las demás ciencias y realidades.

Este filósofo estuvo siempre convencido de que la educación más que integrar a un sistema político-económico o productivo-laboral consiste en integrar personalidades, en integrar hombres, en formar hombres para encontrar su lugar en la sociedad y que activa y creativamente puedan colaborar en su desarrollo. Pero, nuevamente las preguntas filosóficas: ¿Qué es un hombre?, ¿Qué debe ser un hombre?, ¿Qué o quién determina lo que es un hombre? Hombre, no en el sentido genérico sino de especie. Caso considera al hombre como un universo; es decir, como un conjunto de particularidades, de individualidades.

Por ende, desde la concepción de este pensador mexicano educar equivale a formar particularidades, a formar espíritus, a definir individualidades, a acrisolar vocaciones y cristalizar almas. El educador ha de ser integrador: formar individualidades, determinar conciencias y fortalecer almas.

Para este pensador mexicano existen dos caminos para formar los espíritus: la primera, disponerlo y adecuarlo para solucionar los problemas como se “supone” debe solucionarse, y la segunda, desligarlo de la normatividad opresora y hacerlo autónomo, intuitivo y ágil. Lo ideal sería lograr conducir por ambos caminos paralelamente, ya que es importante

solucionar problemas bajo ciertos criterios o parámetros de certeza y veracidad, pero, al mismo tiempo innovando, re-creando y poniendo parte de su ser en la solución de manera autónoma.

La escuela juega un papel importante en el desarrollo educativo de un país. En ella se forman y se preparan los líderes del futuro. En la actualidad se habla de escuelas de tiempo completo, escuelas de calidad, etc. Pero convendría replantearse para una mejor reflexión: ¿Qué es una escuela?, ¿Cómo debe ser una escuela?, ¿Qué papel tiene en la formación de la identidad del educando?

Para Caso, las escuelas son espacios donde las almas se informan; son espacios vitales donde se dinamizan los espíritus, donde se les impulsa a la investigación, a lo axiológico, a lo humano. Así que este autor considera que:

La misión de la educación no es seccionar, es integrar

La misión de la educación no es deformar, es informar y formar

La misión de la educación no es doblegar, es discutir

La misión de la educación no es obligar, es libertar

La misión de la educación no es robotizar, es humanizar.

Él concibe la escuela como una escuela, no un taller, no un laboratorio, no una cárcel..., sino como un lugar de libre discusión, en el que el espíritu alcance su mayor plenitud por el contacto amistoso y sincero y constante de otros nobles espíritus.

La complejidad de la educación es indiscutible, y uno de los aspectos complejos es la naturaleza unitaria de la educación; es decir, la actitud sintetizadora. La cual consiste no sólo en una simple reunión de elementos para integrarlos en un todo, sino en la comprensión del todo ya integrado por una diversidad de hechos, estructural o funcionalmente vincu-

lados. La educación como hecho integrado, se traduce en cumplimiento funcional de objetivos, de finalidades. Pero desde la consideración del sentido dignificante de cada uno de los elementos que integran el proceso educativo.

El hombre educado sólo intelectualmente es egoísta puramente racional... pero el hombre es diferente a los demás seres irracionales no sólo por su intelectualidad, sino sobre todo por su capacidad de contemplación e intuición estética; el placer que produce el espíritu frente a la vida.

El papel del educador (no sólo del docente, sino de cada agente que está involucrado en dicho proceso; es decir, todo aquél que de un modo u otro, directa e indirectamente tiene influencia sobre el educando) se resume en el proyecto propuesto por Caso (1971) expresadas en estas palabras: Hagamos al hombre caritativo, artista, a ser inteligente no sólo cognitivamente sino también en su acción sobre las cosas del mundo y de la escuela...

Integrar almas poderosas en sí mismas, que en las diversas emergencias de la vida, sabrán realizar la acción humana en proporción y en medida en que esta creación ha de realizarse para procurar la felicidad, es al menos la oportunidad de la acción de un hombre verdaderamente digno de este nombre.

Conclusión

Antonio Caso, ese gran personaje interesado por la sociedad y la cultura mexicana ha dejado bastos escritos para poder revisar constantemente la tarea de la educación sobre la sociedad mexicana. En síntesis, algunos de los puntos reflexionados en este escrito, se tienen las siguientes conclusiones:

1. La filosofía es una ciencia que ofrece un espacio continuo de reflexión sobre las diversas situaciones humanas.
2. La educación es una actividad humana; esto

es, del hombre sobre el hombre. Por lo que no se puede reducir a simple instrucción bajo intereses muy particulares.

3. La educación es acción, un proceso que implica paciencia y prudencia.
4. El positivismo por sí solo genera individuos egoístas y mecanicistas.
5. El conocimiento no es sólo simple información científica, sino conocimiento de otras realidades y transformación equilibrada de la realidad. Amplía los horizontes de la vida humana.
6. El educador ha de realizar un trabajo integrador, considerando las diversas áreas que conforman al ser humano, para poder formar almas, moldeando la personalidad e identidad del educando.
7. La escuela es un espacio oportuno para formar al hombre en una actitud crítica y creativa ante su realidad.
8. Existe todo un amplio terreno de análisis y reflexión en materia de la educación, que con este trabajo no se puede agotar más que inquietar hacia su investigación y reflexión.

Este escrito no es un “juicio” inquisitorio en contra de los educadores, o una crítica hacia su “mala” práctica; sino todo lo contrario, se espera haya despertado, reavivado el interés del educador por comprender su misteriosa

pero trascendente labor educativa; y que la sociedad valore su esfuerzo e importancia en la formación de sus ciudadanos.

Lo ideal sería que al final de cada ciclo escolar se le pudiera expresar a cada educador las siguientes palabras de Antonio Caso...

“Yo querría que al terminar cada una y cada uno de ustedes su labor como educadores, dijeran a cada uno de los que han educado, y con toda razón decirles las (siguientes) palabras: jovencita, jovencito: ya lo formé: ahora mereces realmente este bello nombre: eres un hombre”.

Fuentes consultadas

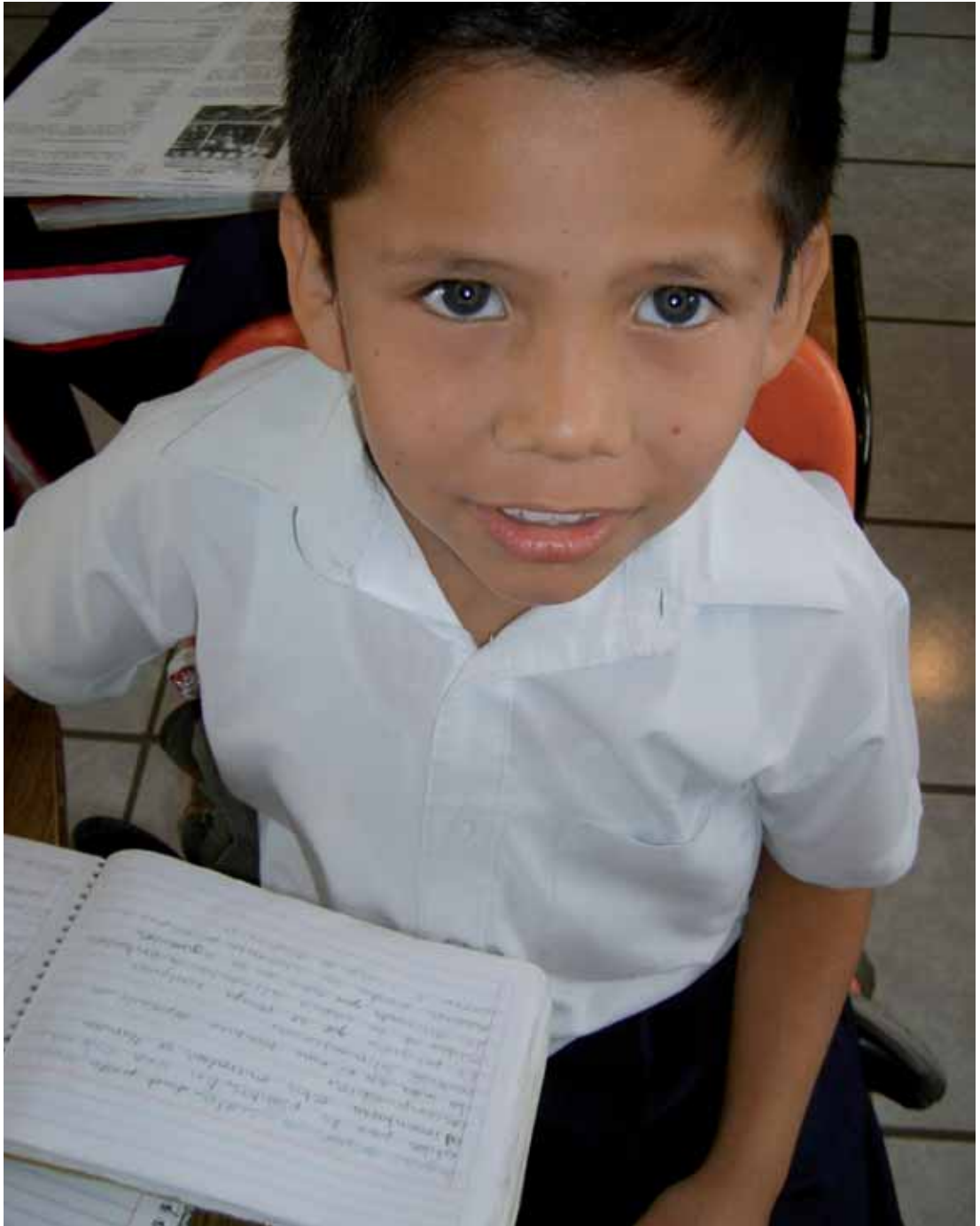
Caso, A. (1971). “El problema filosófico de la educación”, En Krause, R. (comp.). *Obras Completas*. Tomo 4. México: UNAM/Dirección General de Publicaciones.

García, M. (2012). *Filosofía de la Educación*. España: Narcea.

Magallón, M. (1998). *Historia de la Ideas en México y la filosofía de Antonio Caso*. Toluca: UAEM.

UNESCO. (2011). *La Filosofía una escuela para la vida*. Versión en español.

Villalpando, J. (2007). *Filosofía de la Educación*. 8ª ed. México: Porrúa.



*Ojos grises.
Rioverde, SLP, 2009*

Consolidación de la lectoescritura en Primaria

Sheila Vázquez Gómez¹

Introducción

Este escrito presenta de manera sintética los avances obtenidos hasta el momento en la construcción del proyecto de intervención titulado “Las rutinas de pensamiento como técnicas cognitivas para la consolidación del proceso de alfabetización en Educación Primaria”. El cual tuvo como objetivo general disminuir las dificultades que presentan los alumnos en el proceso de alfabetización debido a deficiencias en el desarrollo sistemático de las habilidades de pensamiento en un contexto rural.

El propósito del texto en turno es divulgar los hallazgos configurados con la propuesta de intervención, enfatizar el rol de la misma como modelo educativo innovador con base en el desarrollo de habilidades de pensamiento para la consolidación de la lectoescritura en alumnos de los tres primeros grados de Educación Primaria.

Las instituciones escolares tienen como finalidad primordial la alfabetización del alumnado. Este proceso comienza con la enseñanza de la lectura y la escritura. Su meta es desarrollar las competencias básicas para la comunicación en los educandos (SEP, 2011). Lo anterior resulta efectivo cuando se inserta al niño en un ambiente rico en estímulos significativos que impliquen actividades tanto de escritura como de lectura; que a su vez, desarrollen el lenguaje oral en el niño (Ferreiro,

2013).

Por tanto, la función alfabetizadora de la escuela es trascendental porque la formación de lectores competentes y polivalentes dependerá de prácticas pedagógicas innovadoras. Al mismo tiempo, es trascendental para la potenciación de las capacidades de los alumnos por medio de la lectura de gran variedad de textos. Estas acciones facilitan la emisión de comentarios críticos a través de la oralidad y la expresión escrita. De tal manera, cuando el educando experimenta con diversos temas y criterios produce textos con funciones específicas (SEP, 2011).

El proceso de alfabetización en la escuela rural

La reforma educativa actual mantiene la propuesta curricular impulsada en 1993 en la asignatura de Español. Dicha proposición denota la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Ésta plantea como vehículo las “prácticas sociales del lenguaje”, las cuales permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen en situaciones contextuales significativas para los alumnos; lo que recupera el uso social del lenguaje (SEP, 2011).

El proceso de apropiación de la propuesta de alfabetización de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) ha sido largo. Ha presentado dificultades para su comprensión e incorporación a la práctica. Durante este proceso, los docentes de manera paralela

¹ Profesora de Educación Básica, egresada del Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”. Cursó la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

desarrollan saberes teóricos y prácticos para utilizar los nuevos instrumentos y recursos que se les proporcionan.

Por ende, como lo afirma Fortoul (2014) los docentes tienen la responsabilidad de continuar en la actualización de su profesión para saber y comprender los motivos y enfoques que rigen el currículo. Sólo de este modo serán capaces de crear situaciones conflictivas, a partir de las cuales los alumnos construyan sus propios conocimientos y los maestros manifiesten sus competencias docentes en el quehacer pedagógico.

Sin embargo, lo anterior es limitado en las escuelas primarias rurales que se ha laborado, debido a la falta de oportunidades para que los alumnos desarrollen competencias lingüísticas con las cuales movilizan de manera compleja sus recursos cognitivos, metacognitivos y socioculturales. Así, la enseñanza se centra en la repetición de lo establecido como verdad, meramente de contenidos y conocimientos que el alumno desconoce desde su función y estructura formal (Lerner, 2001).

En las prácticas escolares, tanto las que se desarrollan en la Educación Primaria como las que tienen que ver con la formación docente inicial, prevalecen visiones incongruentes con la propuesta curricular, que derivan la utilización de métodos de enseñanza de la lectoescritura que fragmentan el lenguaje, cuyo trabajo “pedagógico” se concentra en el ejercicio reiterado de planas, copias y dictados de palabras sueltas (Ferreiro, 1992). Esto provoca que el proceso de alfabetización sea lento hacia su consolidación, consecuencia de esto la manifestación de dificultades en el desempeño y aprendizaje de la lectoescritura en grados superiores de Primaria.

Fundamentos teóricos de la propuesta educativa

Con base en el enfoque propuesto en el programa de estudio para la materia de Español y especialmente para la alfabetización inicial, se establecen retos para los docentes en su práctica, los que demandan una transformación profunda en la enseñanza (SEP, 2011). Un claro ejemplo es empezar con la lectura y producción de textos, cuando para la mayoría de los docentes eso tiene lugar después de la convencionalidad alfabética.

Aunque ya han pasado varios años de la reforma educativa de 2011, las prácticas que se desarrollan en el aula se caracterizan por acciones basadas en las premisas de la pedagogía tradicional. El tránsito hacia un paradigma acorde con los nuevos principios pedagógicos es lento, aunque de manera paulatina se han dado transformaciones que superan los desafíos de la perspectiva metodológica mencionada. Cada vez más, los docentes adoptan una visión constructivista del aprendizaje de la lectoescritura y consideran la condición grupal de los alumnos (Espinoza, 2015).

La importancia que refiere la consolidación de los procesos de alfabetización que posee un alumno en los primeros grados de Educación Primaria es determinante para el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades de pensamiento abstractas.

El vínculo entre el pensamiento y el lenguaje es retomado por Vygotsky (1996) para examinar las relaciones funcionales y estructurales entre éstos. Nota que el alumno logra el descubrimiento más importante cuando alcanza un nivel alto en el desarrollo del pensamiento y lenguaje. “El lenguaje no puede ser descubierto sin el pensamiento” (p. 61). Por

tanto, el pensamiento está determinado por las herramientas lingüísticas y la experiencia sociocultural del niño.

Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, en una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Vygotsky, 1996, p. 68).

Queda clara la importancia que el lenguaje mantiene como herramienta empleada por los individuos para comunicarse entre sí, además de permitir la estimulación y socialización del pensamiento. Éste constituye uno de los elementos más importantes para el alumnado, para reconocer el mundo que lo rodea y establecer las primeras relaciones. Además, puede llegar a expresar y manifestar el pensamiento mediante formas evolucionadas como el lenguaje simbólico.

Por lo anterior, el acercamiento de los infantes a un ambiente alfabetizador se puede realizar a cualquier edad. Se recomienda ofrecer al alumno un contexto en el que prevalezca la interacción entre la lectura y escritura. El afán es estimular el pensamiento nato de los infantes; aprovechar su curiosidad para descubrir conocimientos importantes básicos en su desarrollo infantil. Así, lo confirma Ferreiro (2013):

A esos niños tenemos que ayudarlos en su camino hacia la alfabetización, pero tomando en cuenta su inteligencia y no tratándolos como ignorantes...alfabetizar, sí, pero sabiendo que el niño, sujeto del aprendizaje, es un ser pensante, y que la acción educativa puede apelar a su

inteligencia, precisamente para no inhibir la reflexión naciente (p. 24).

Por lo tanto, la educación escolar tiene como finalidad promover de forma deliberada el desarrollo de habilidades para que los estudiantes sean miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Capacidades del pensamiento que brinden herramientas al alumno para desarrollar posibilidades de aprendizaje autónomo y crítico. Ir más allá de la memorización, para ampliar el trabajo mediante el desempeño de los alumnos.

Sin embargo, las deficiencias que presentan los alumnos en el desarrollo sistemático de habilidades de pensamiento, obstruyen la construcción de conocimientos nuevos en diferentes áreas educativas porque establecen un vínculo estrecho con el lenguaje; capacidad que preponderadamente se desarrolla durante estas etapas iniciales de escolarización y que repercuten en el desarrollo cognitivo durante toda la vida.

En respuesta a las grandes problemáticas educativas desde 1972, Howard Gardner y David Perkins participaron como codirectores en el desarrollo del “Proyecto Zero”. Ambos promueven un aprendizaje para la comprensión. El principal objetivo de esta investigación fue potenciar el pensamiento como herramienta educativa. Nuestros pensamientos siguen patrones que impiden resolver problemas. Esto es, pautas que lejos de contribuir a nuestro bienestar y permitir la consecución de nuestros objetivos, nos entorpecen.

En el marco descrito, Perkins (1998) presentó su proyecto “Visible Thinking” con el propósito de desarrollar las actitudes reflexivas y de carácter intelectual de los alumnos a medida que profundizan en la comprensión

de contenidos. El pensamiento visible es un enfoque basado en la investigación flexible y sistemática, para integrar el desarrollo de pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de contenidos a través de temas. Tiene un doble objetivo: por un lado, cultivar las habilidades de pensamiento de los estudiantes y por otro, profundizar el aprendizaje de contenidos (citado por Swartz, *et al*, 2008).

Éste a su vez se basa en las rutinas de pensamiento, una serie de técnicas cognitivas que facilitan el logro de un propósito o tarea, implican que el sujeto ponga en juego sus habilidades de organización, comportamiento y, sobre todo de comunicación. La rutinas de pensamiento fomentan la metacognición y por ende un pensamiento consciente (Casado, 1998). Son un patrón sencillo de razonamiento que ayuda a los alumnos a aprender a pensar.

Ornelas (2014) menciona la importancia del desarrollo de los procesos perceptivos para potenciar la construcción de habilidades cognitivas "... el sistema perceptivo sigue siendo un instrumento vital para iniciar el aprendizaje" (p. 40). Para concretar un conocimiento es indispensable desarrollar algunas habilidades, a las cuales hace alusión la autora clasificándolas en perceptivas: filtrar, atender, escuchar, observar, memorizar y sentir; cognitivas: delimitar, describir, relacionar, clasificar y comparar. Éstas nos permiten representar e interpretar la información en significados útiles que generen conceptualizaciones de la realidad concreta de manera compleja.

Mediante las rutinas de pensamiento se promueve el reconocimiento y práctica de las facultades mencionadas en el párrafo anterior. Las técnicas cognitivas que las constituyen permiten la recolección de información de diferentes medios, así como la organización

y puesta en práctica de habilidades. Las rutinas de pensamiento que muestran los alumnos objetos de intervención en el presente trabajo, son escasas y limitadas, debido a que desconocen su existencia y, al mismo tiempo la práctica consciente de las mismas es nula. Por ende, aunque las apliquen, ignoran su uso y el aprovechamiento es limitado como técnicas cognitivas.

Estas estrategias breves y fáciles de aprender orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones grupales. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modelo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares en el aula. Involucran secuencias de tres o cuatro preguntas o acciones, que permiten la exploración de conceptos o contenidos con base en un orden que parte de la estimulación de habilidades de pensamiento de manera consciente.

Diseño de la propuesta

Al trabajar con una nueva metodología como lo es el aprendizaje basado en el pensamiento, se contribuye en el aula para que el alumnado aprenda a pensar y visibilizar su pensamiento. Las rutinas de pensamiento ayudan a los alumnos a conocer lo que piensan y explorar sus ideas cognoscibles mediante la repetición de procesos variados en los cuales practican habilidades de pensamiento. Por medio de éstas, los alumnos encaminan su energía y motivación hacia la construcción de nuevos saberes del currículo desde sus propias experiencias de aprendizaje.

Provocar visibilidad en sus pensamientos, demanda al alumnado la toma de conciencia sobre los conocimientos poseídos y los porqués

de sus pensamientos; esto es, trabajar con técnicas cognitivas. Los procesos empleados son diversos e implican factores como el pensamiento, el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, la atención, la resolución de problemas, la toma de decisiones, etc., que forman parte del desarrollo intelectual y de la experiencia de todo ser humano.

El proyecto de intervención pretende la implementación de distintas rutinas de pensamiento, en las cuales se exige la práctica de habilidades como: filtrar, atender, escuchar, observar, memorizar, sentir, describir, relacionar, comparar y clasificar. Al término del mismo, la intención es que el alumno posea la oportunidad de diferenciar las habilidades de pensamiento que utilizó.

Mediante las rutinas de pensamiento se trabajarán diferentes actividades, las cuales responden a los distintos estilos de aprendizaje que los alumnos manifiestan. La implementación de estrategias nuevas y motivadoras para los alumnos mantendrá el interés en las clases y el nivel de participación será mayor. La socialización y comunicación entre los participantes proveerán diálogos interesantes en los cuales puedan afianzar un conocimiento nuevo.

La propuesta educativa está destinada para alumnos de los tres primeros grados de Educación Primaria. Se ha decidido sólo incluir a estos alumnos pues son los grados que pertenecen al segundo periodo de Educación Básica, en el cual la alfabetización inicial comienza desde primer grado en algunos casos desde Preescolar, se desarrolla durante el segundo año y al término de tercero se espera que los alumnos concluyan la alfabetización avanzada; en la cual la convencionalidad de la lectura y escritura ha sido alcanzada y

verificada mediante los estándares curriculares.

El proyecto de intervención está constituido por cinco estrategias, mismas que tienen una rutina de pensamiento, así como una tarea de desempeño. Se desarrollarán en dos sesiones de 50 minutos cada una en horario integrado a la jornada escolar. La evaluación se realizará en tres momentos: al inicio, en el desarrollo y al final, bajo indicadores establecidos que evalúan el desempeño en habilidades comunicativas y pensamiento.

El resultado principal que se espera obtener al concluir la intervención pedagógica es que los alumnos construyan nuevos conocimientos a través de las rutinas de pensamiento planteadas en las estrategias diseñadas. Además, valorar si las técnicas cognitivas son de utilidad para la consolidación de la lectura y escritura. Conjuntamente, que los estudiantes hayan adquirido rutinas para poder pensar, poniendo en práctica las habilidades perceptivas y cognitivas, posteriormente comprendan la manera en que piensan y aprenden. Mejoren la estimulación de los aprendizajes esperados para contribuir a la cimentación de la competencia: emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Fuentes consultadas

- Casado, G. (1998). "Metacognición y motivación en el aula". En *Revista de Psicodidáctica*, (6), pp. 99-107. Recuperado el 26 de agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484009>
- Espinosa, T. (2015). *Enseñar a leer y escribir: los proyectos didácticos en primer grado*. México: UPN.
- Ferreiro, E. (1992). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela*

- primaria. México: SEP.
- _____. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Fortoul, B. (2014). “La reforma integral de educación básica y la formación de maestros”. En *Perfiles educativos*, 36 (143).
- Gardner, H. y Perkins, D. (1972). “Proyect Zero y Visible Thinking”. Recuperado el 25 de mayo de 2015 de http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines.html
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Ornelas, A. (2014). *Habilidades del pensamiento*. México: Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011 Guía para el maestro. Educación Básica, Primaria. Primer grado*. México: Autor.
- Swartz, J. R. et al. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. New York: Columbia University. Recuperado el 5 de marzo de 2015 en: <http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2013/05/142491.pdf>
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós.



Contentas.
Rioverde, SLP, 2009

Plan “La escuela al centro” o la renuncia del Estado a ofrecer buenas escuelas a los pobres

Eduardo José Alvarado Isunza¹

En el marco de una reunión extraordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, celebrada el pasado 25 de enero, el titular de la Secretaría de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, presentó el plan “La Escuela al Centro”, dirigido a atender una de las siete prioridades de la denominada Reforma Educativa, impulsada por el actual régimen presidencial (Jornada, 2016).

Con ello, se busca lograr que la educación básica en México sea eficaz, mediante seis acciones; a saber:

Una nueva organización de la escuela con la creación de los cargos de subdirector administrativo y subdirector pedagógico; ampliación de la plantilla docente, así como incremento en el número de escuelas que recibirán recursos para atender necesidades básicas; una reforma al artículo 51 de la Ley General de Educación para que los estados y las escuelas opten entre un calendario de 200 días de clases –como sucede actualmente– o uno de 185 días con jornadas escolares más amplias para cubrir 800 horas de enseñanza en escuelas regulares.

También contempla el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y el impulso de la participación de los padres de familia en las acciones de gestión escolar, a través de los Consejos Nacionales de Participación Social. Con ello, se busca fortalecer la autogestión de las escuelas y “descargarlas de burocratismo”, a fin de que directivos y profesores se dediquen a su principal obligación que es la enseñanza.

Además, se impulsarán las llamadas Escuelas de Verano para ofrecer actividades

culturales, deportivas y de fortalecimiento académico a niños y adolescentes, a partir del ciclo escolar 2017-2018.

Con la “autonomía escolar” se busca garantizar la inclusión y la equidad en la escuela básica, así como que todos sus alumnos concluyan sus estudios y se impida el abandono escolar (Gómez, 2016). Por “autonomía escolar” se entiende la descentralización de la autoridad del gobierno a la escuela y la transformación de las estructuras de gobierno para identificar a la escuela como la unidad primaria de mejora.

A estas acciones son a las que se considera como “la transformación de la educación más profunda y ambiciosa de las últimas décadas” (Nuño, 2016).

Aspectos operativos del Plan

A fin de construir indicadores de gestión y operar este plan, la SEP integró un Consejo Nacional Directivo, en el cual participan todos los subsecretarios de Educación Básica de las entidades federativas del país y los titulares de nivel preescolar, primaria y secundaria (Crónica, 2016).

Además, será elaborado un primer padrón de personal de apoyo técnico pedagógico, cuyo objetivo será “dinamizar la elaboración de las rutas de mejora en cada una de las escuelas y ampliar la cobertura del diplomado “Una supervisión efectiva para el aprendizaje en nuestros alumnos” (Crónica, 2016).

También se impulsará un programa para capacitación de 2 mil supervisores para que realicen “un trabajo intenso de observación

¹ Es profesor dictaminado de tiempo completo de la UPN, Unidad 241. Ha ejercido la docencia en el nivel de Educación Superior desde 1986 y el periodismo desde 1980. Ha sido funcionario de varias organizaciones informativas, como Canal 9 de Televisión de S.L.P., del cual fue director general y fundador.

de 40 mil aulas, entre febrero y mayo, con toda una metodología”, así como de más recursos pedagógicos para supervisores, docentes, directivos, entre los que destaca el establecimiento de un Centro de Recursos Pedagógicos en Línea, denominado “Mi Escuela al Centro” (Crónica, 2016).

Para un mejor aprovechamiento de las vacaciones escolares se ofrecerá a los menores de escuelas públicas actividades deportivas, culturales y reforzamiento académico; y se contratarán maestros de inglés, educación física, lectura y escritura, enseñanza artística, tecnología de la información y educación inclusiva.

Críticas hechas al Plan

Hay quienes consideran que el nuevo Plan “incrementa la brecha de desigualdad escolar en el país” y “es inaplicable para la mayoría de los planteles” (Gil, 2016); además de que “no garantiza una verdadera transformación de la gestión escolar ni de la descarga administrativa” (Poy, 2016).

Pese al compromiso de incrementar en 75 mil el número de escuelas que recibirán recursos a través de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo (Crónica, 2016) para resolver problemas de operación cotidiana, como reparaciones, pago de conserjes o adquisición de material educativo, se duda que estos apoyos sean recibidos en las escuelas de pequeñas poblaciones campesinas e indígenas, pues “existen peticiones de apoyo desde hace diez años y los recursos nunca han llegado” (Ortiz, 2016). Además, dichos apoyos serán en promedio de 90 mil pesos a cada una de esas 75 mil escuelas (Gil, 2016).

Este plan ampliaría la brecha entre las escuelas de tiempo completo, ubicadas en las grandes metrópolis, con las escuelas multi-grado que representan más del 40% de los

establecimientos de educación básica en el país, ubicadas en comunidades campesinas e indígenas (Gil, 2016).

Para algunos, la anunciada reingeniería de las escuelas solamente permitirá que “miles de comisionados sindicales y aviadores” regresen a los planteles de preescolar y primaria con cargos de supervisores, subdirectores o como alguno de los seis tipos de maestros de apoyo que ahora habrá en las escuelas de preescolar y primaria (inglés, educación física, lectura y escritura, enseñanza artística, tecnología de la información y educación inclusiva) (Martínez, 2016).

Otro de los cuestionamientos es que los supervisores federales de preescolar, primaria y secundaria, que suman 16 mil aproximadamente en todo el país y que atienden cada uno de ellos a 10 centros educativos, ahora se encargarían solamente de 6 escuelas para dedicarles más tiempo.

Ello ocasionaría la creación de unas 8 mil nuevas plazas aproximadamente, lo que se considera como “descabellado”, pues se ignora de dónde saldrían sus salarios y compensaciones, que son de los más elevados en el sistema educativo, pues llegan a ser de entre 50 y 80 mil pesos mensuales (Vera, 2016).

Estas acciones tienen una visión muy centralista y deja de lado necesidades y diferencias culturales, históricas, políticas, sociales, etc., de las distintas regiones del país, así como de los propios contextos en que las comunidades escolares se encuentran ubicadas.

Otros analistas advierten que este Plan, junto a las reformas constitucionales y la evaluación para la permanencia de maestros en servicio, “deben leerse como estrategias para lograr la privatización de la educación pública” (González, 2016).

Igualmente se ha mencionado que busca subordinar a los maestros bajo nuevos esquemas laborales y precarizar el trabajo, eliminan-

do cuestiones como dobles plazas y sólo dando compensaciones (Bustos, 2016).

En síntesis, las escuelas de los pobres serán más pobres. Pero ahora serán sus propias comunidades quienes tendrán que resolver los problemas de gestión de las escuelas de sus hijos, bajo el liderazgo del director, aunque tramosamente se les impide su participación en la definición del currículum que quieren para sus comunidades e hijos, porque éste seguirá siendo impuesto por el Estado burgués neoliberal, globalizador y privatizador.

A esto es a lo que Aurelio Nuño Mayer comparó eufóricamente con el proyecto educativo de José Vasconcelos.

Fuentes consultadas

Bustos, J. (28 de enero de 2016). Cambiodemichoacan.com.mx. Recuperado de <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-274642>

Crónica. (26 de enero de 2016). Cronica.com.mx. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/941661.html>

Gil, M. (26 de enero de 2016). Educacionfutura.org. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/el-plan-escuela-al-centro-incrementa-brecha-de-desigualdad-escolar-manuel-gil-anton/>

Gómez, L. (2016). Basica.sep.gob.mx. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/autonomiaydesercion.pdf>

González, O. (27 de enero de 2016). Insurgenciamagisterial.com. Recuperado de <http://insurgenciamagisterial.com/desmembrar-la-educacion-publica-aurelio-nuno-contra-ataca-con-plan-escuela-al-cen->

[tro/?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=Postcron.com](http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/01/25/anuncia-nuno-nuevo-plan-de-organizacion-de-escuelas-2684.html) Jornada, L. (26 de enero de 2016). "Anuncia Nuño nuevo plan para organización de escuelas". Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/01/25/anuncia-nuno-nuevo-plan-de-organizacion-de-escuelas-2684.html>

La Crónica de Hoy. (26 de enero de 2016). Cronica.com.mx. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/941661.html>

Martínez, N. (27 de enero de 2016). El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/01/27/busca-sep-regresar-aviadores-las-aulas>

Nuño, A. (25 de enero de 2016). Gob.mx. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-del-plan-de-la-escuela-al-centro>

Ortiz, L. (26 de enero de 2016). "Libertad bajo palabra". Recuperado de <http://libertadabajopalabra.com/2016/01/26/la-escuela-al-centro-cronica-de-un-fracaso-anunciado/>

Poy, L. (26 de enero de 2016). La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/01/26/politica/013n3pol?partner=rss>

_____. (27 de enero de 2016). La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/01/27/politica/012n2pol>

Vera, M. (29 de enero de 2016). Enlacecordoba.com. Recuperado de <http://www.enlacecordoba.com/noticias-regionales/29850-en-escuelas-al-centro-que-y-como-lo-ensenamos-investigador>



*La alegría de los alumnos.
Rioverde, SLP, 2009*

Del aprendizaje pleno, de David Perkins

Renato Alemán Zambrano¹

Hace un par de semanas, ‘paseando’ entre los estantes de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241; encontré un libro de David Perkins titulado “El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación”. En la cuarta de forros me enteré, al leer la sinopsis, que Perkins es un colaborador directo de Howard Gardner -el autor de la teoría de las inteligencias múltiples- en la Universidad de Harvard.

Más allá de semejantes credenciales, la lectura reafirmó en mí una postura crítica frente a la necesidad de resignificar nuestra enseñanza en la escuela (hábale de cualquier nivel: básica, media superior o superior) y dejar atrás de una vez por todas la enseñanza fragmentaria, sin sentido, descontextualizada y tradicional con la que seguimos ejerciendo nuestra práctica.

Enganchar al estudiante a su aprendizaje

En la literatura hay algo conocido como “gancho narrativo”, afirma Perkins (2010), que implica una técnica consistente en iniciar un texto con frases o ideas que atrapan la atención del lector, emitiendo interrogantes que lo embelesan y mantengan interesado. Quizá un ejemplo en la literatura clásica por excelencia de este recurso esté presente en el famoso cuento de “Las Mil y una noches”.

‘Enganchar’ al estudiante desde el primer día de clases y salvaguardar su interés genuino por aprender a lo largo de un periodo escolar es fundamental para el logro educativo. Un estudiante que desconoce el panorama general de lo que está aprendiendo, o que no se halla

inserto en un proyecto de aprendizaje es como un jugador presenciando un partido desde la banca.

En las páginas iniciales, Perkins (2010) siembra varias ideas que podrían calificarse como “ganchos escolares”, naturalmente vinculadas al contexto educativo. El aprendizaje es un juego que debe valer la pena ser jugado. Muy pocos de nosotros al jugar nos involucramos plenamente en un juego que no nos resulta atractivo, ni del que entendemos de qué va. Esto es lo que necesita entender la escuela.

La elementitis y la acerquitis, -términos empleados por Perkins (2010) para hacer referencia a una patología casi de carácter didáctico muy presentes en los cursos-, se refiere a la viciada secuencia que aún suelen seguir algunos profesores al abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera inductiva, enseñando primero los elementos que conforman un todo, asumiendo que más adelante, ‘el todo’ se entenderá, por consecuencia natural de la integración de las partes.

Mas, como Perkins (2010) concibe el aprendizaje como un juego, o una especie de deporte, esta forma de enseñar resulta ilógica. Hasta un niño primeramente comprende en qué consiste la natación; por ejemplo, incluso si todavía no es capaz de nadar. Este ‘entender el sentido general de algo’ posibilita la integración adecuada de las partes evitando así la elementitis y la acerquitis.

En nuestro sistema educativo, generalmente los docentes no permiten que el estudiante tenga esta visión general de lo que van a

¹ Profesor de Educación Primaria. Actualmente es estudiante de la maestría en Educación Básica en la línea de especialización de “Construcción de Habilidades del Pensamiento”.

aprender, pues el docente suele sistematizar su enseñanza con base en sub-tareas y sub-procesos que luego quedan en el aire, sin una conexión clara para los alumnos. Planifica sus actividades de una manera funcional para él, no para el estudiante. Él sabe lo que está haciendo, aunque el alumnado lo ignore.

Sería bueno empezar a dejar de concebir la práctica docente como simples clases de aula en que se revisan 'temas', donde se lee casi exclusivamente el libro de texto y se contestan preguntas, donde se realizan ejercicios, se estudian materias y se termina con un examen que revisa lo que los estudiantes recuerdan, para pasar a concebirla como un espacio-tiempo en donde se gestionan proyectos de aprendizaje en los que todos participan y entienden plenamente 'el juego de la escuela'.

Plagado de incontables estudios e investigaciones contundentes que nos van haciendo cuestionarnos sobre lo que creíamos eficiente y comprobado, Perkins (2010) elabora una

propuesta de siete principios para que el juego del aprendizaje sea verdaderamente jugado por los estudiantes, para que como docentes comprendamos la importancia de darle sentido a ese juego y algunos consejos útiles de cómo lograr abordar el problema de la complejidad de la enseñanza, centrándonos en lo que él llama 'las versiones para principiantes' que ayudarán al estudiante a asumir un papel activo en su propio proceso de construcción del conocimiento.

De lectura digerible, amena, "El Aprendizaje Pleno" de Perkins (2010), resulta una buena recomendación para esos momentos en que sentimos la necesidad de escuchar otras voces, reconocidas e innovadoras en el ámbito de la enseñanza.

Fuente de consulta

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. España: Paidós.



Aplausos, sonrisas y quietud.
Col. Wenceslao Rivera, SLP, 2014

La niña que vendió su nombre

César Clemente Barrera Meraz¹

Una tarde cualquiera, mientras María y su hija caminaban por el parque rumbo a casa, se encontraron con Cristóbal. -¡Hola mujer!, ¿Cómo te va?, ¡Te ves muy bien!, ¿Y esta niña preciosa, quién es?, ¿Tienes nombre? -Hola Sr. ¿Qué si tengo nombre? ¡Claro que sí! Mi nombre es Leonora.

-¿Leonora?, ¡Qué nombre tan hermoso!, ¿Me lo vendes?

-¿Qué?, dijo Leonora.

-Tu nombre. Contestó Cristóbal ¡Véndeme tu nombre!

-¿Y de qué le serviría mi nombre? Ni siquiera es tan bonito, a mí nunca me ha gustado tanto.

-¡Claro que es lindo! Lo necesito para mi hija, ella nunca ha tenido uno.

-¿Por qué?

- Porque hace tres años, cuando nació, los nombres estaban agotados, los que encontramos ya estaban muy usados y no quisimos darle cualquiera, sino uno especial, bello, como el tuyo Leonora.

- ja ja ja ja... rio Leonora hasta el cansancio, burlándose del amigo de su madre. ¿Qué importancia puede tener un nombre?, más uno así, como el mío... Pensativa, con un dedo en su mejilla miró de reojo a María, como buscando su aprobación, pero su mamá la miró indiferente. Mmmm suspiró Leonora. -He decidido venderle mi nombre. ¿Pagaría cien pesos Cristóbal?

-Por supuesto. Contestó. Los ojos de la niña se abrieron llenos de emoción y avaricia. Aquí están los \$100 y otros \$50. Pero luego no quiero que te arrepientas. ¿Tenemos un trato?... Con un fuerte apretón de manos Leonora vendió su

nombre a Cristóbal.

Al día siguiente en la escuela, cuando la maestra Sofía decía los nombres de sus alumnos al pase de lista...

-José... presente; Ana... presente maestra; Rebeca... presente; mmm, ah, ¿Martínez Zaragoza?? Eh, qué raro, ¡En esta lista hay alguien sin nombre!

-Soy yo, lo que pasa es que vendí mi nombre.

¿Entonces, cómo te voy a llamar? -dijo la maestra Sofía. Por primera vez la niña que vendió su nombre pensó que necesitaría uno. Pero eso no la incomodó mucho y dijo, -sólo señáleme y sabré que me habla.

Después, durante el receso mientras que las otras niñas organizaban equipos para jugar, una de ellas decía... -Esmeralda, Juanita y Romina van con Matilda. Emma, Susana y... tú mmmm se me olvidó quién eres ¿Cómo te llamas?

Es que no tengo nombre -dijo la niña que vendió su nombre.

-Está bien, entonces, ¿Si juegas cómo te llamaremos? Eso será un problema. Mejor tú no juegas.

La niña que vendió su nombre regresó a su salón pensando que venderlo no fue muy buena idea....

Cuando llegó a su casa, su mamá al llamarla a comer, se dio cuenta que no sabía cómo hacerlo, así que le dijo -niña, hija, ¡shhh, tú!, la mesa está servida.

La niña que vendió su nombre cayó en cuenta que en verdad sí le gustaba tener nombre y que el suyo o más bien el que vendió, era muy importante. Comenzaba muy en el fondo de

¹ Licenciado en Administración. Estudiante de la Maestría en Educación Básica que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

sí, a sentir algo de arrepentimiento. Bajó las escaleras y le pidió a María que la llevara a casa de Cristóbal para recuperar su nombre.

Al llegar a la casa del amigo de su madre, la niña que vendió su nombre tocó con impaciencia la puerta, no podía estar un minuto más así, sin algo que la identificara y sin eso que los demás utilizaban para llamarla.

Por fin, después de unos segundos, que para ella resultaron eternos, Cristóbal abrió. La niña con tremenda angustia le pidió deshacer el trato, puso en las manos de aquel señor, los billetes que había recibido por la venta de su nombre y un poco más que tenía ahorrado, ya que ahora sí valoraba su nombre y creía que ni con todo el dinero que reuniera, podría pagar algo que ahora consideraba tan preciado.

Cristóbal dijo -no puedo devolverte el nombre que me vendiste, porque ya no lo tengo, se lo di a mi hija y es muy feliz con él. Enseguida caminó hasta la puerta que daba al patio trasero y gritó -¡Leonora, Leonora, ven hija alguien te quiere conocer!

Corriendo por el pasillo apareció la otra Leonora, parecía feliz, reía y el nombre le quedaba perfecto.

La niña que vendió su nombre, tomó por los hombros a Leonora y con gran desesperación le rogó para que le devolviera su nombre.

Leonora estaba muy sorprendida al tiempo que Cristóbal se retorció en el sillón carcajeándose, muriendo de risa: ja ja ja ja ja ja... ahora soy yo quien se burla de ti, niña sin nombre ja ja ja ja, je je je, ja ja... ¿En verdad creíste que te compré el tuyo?, ¿Aún crees que no tienes uno? ja ja ja ja.

Ven Leonora, -Cristóbal llamó a su hija y luego de abrazarla se dirigió a la niña que vendió su nombre, diciendo. -Mira, a ella desde que nació le dimos por nombre Leonora, igual que a ti tus padres.

-Cuando te conocí en el parque, me sorprendió que te llamaras igual que mi hija y para halagarte, te pedí que me vendieras tu nombre, pero tú, algo arrogante y ambiciosa, te tomaste muy en serio la propuesta, así que tanto tu mamá como yo decidimos hacerte una pequeña broma.

-Desde luego que tienes nombre. Nunca fue comprado por mí. El nombre de cada uno de nosotros es algo único, valioso; nos identifica, expresa a los demás quién eres y cómo llamarte. Y tú, mi querida amiga, tienes uno maravilloso. ¡Leonora!



*¡Agarren la pelota!
Rioverde, SLP, 2009*

El pueblo Cuachichitl

Eduardo José Alvarado Isunza¹



Hace apenas unos años, no sé cuántos, de pronto comencé a oírlos entre los árboles, a chismorrear con un lenguaje musical, desmintiendo versiones de sabios que les negaban capacidad de hablar. Yo no los había oído hasta cuando comencé a atender los sonidos de los diferentes pueblos del planeta; y de pronto oí sus chismes, pronunciados con armónicas en la garganta, parados muy altivos, muy vivaces, muy orondos, en los alambres de la luz y en las antenas de televisión. Fue hasta entonces que supe que ellos son la mítica nación de los cuachichiles, aquellos de cabeza roja de quienes con respeto y cierto miedo hablaban los nahuas, que debieron convertirse en pájaros para sobrevivir al exterminio español.

El abc de la sonrisa. Rioverde, SLP, 2009

¹ Publica sus textos literarios en su blog "Moléculas de Cafeína". Su cuento "Un curso de milagros" fue publicado en la revista "Creatividad y Literatura" del Ayuntamiento de Marmolejo (Jaén), España; y "Rodeado de imbéciles" fue incluido en la antología "Cuentos potosinos", publicada por el Ayuntamiento de San Luis Potosí.



*Aplaudiendo en el recreo.
Col. Wenceslao Rivera, SLP, 2014*

Sonrisas cantarinas de la educación

Armando René Espinosa Hernández¹

Durante poco más de una década el Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) ha realizado trabajo de campo en diversas escuelas, sea para documentar y recopilar información para algún proyecto, pilotear instrumentos o aplicar estrategias de intervención.

En este tiempo se han recopilado un gran número de imágenes de las instituciones escolares que configuran diferentes temáticas. Las fotografías se han utilizado para ilustrar informes, publicaciones o presentaciones, se han considerado como un accesorio para fijar la atención, o como un medio para efectos publicitarios. No obstante, no se les había puesto atención a las instantáneas que captaron la faz de los alumnos, al hacerlo, la constante que surgió fue la sonrisa.

La emoción y alegría que transmiten los alumnos, va desde los niños que saltan felices en la plaza cívica de su escuela; de los

sentados en sus bancos unitarios en el aula realizando actividades en sus libretas y libros de texto; de los que disfrutaban alegremente el recreo; o aquellas alumnos que muestran satisfactoriamente sus carteles sobre derechos y obligaciones; así transcurre la vida escolar, entre cumplir con las tareas acordadas por el docente y la expresión de alegría, de gozo, de regocijo de los alumnos.

Algunas versiones sobre la escuela acentúan el carácter monótono, rígido y casi militar que se impone a los alumnos, lo que vemos en esta colección es otra cara, es lo alegre que puede ser la educación, lo divertido que es estar en la escuela, y el poder de la sonrisa que tienen nuestros alumnos seguramente es para derribar el mito de la escuela aburrida y erigir lucidez donde se necesita ser feliz, porque la educación no tiene porque ser un martirio, sino un camino lleno de satisfacciones y placeres intelectuales.

¹ Jefe del Departamento de Investigación Educativa SEER. Doctorante en Humanidades Línea en Historia por la UAM-Iztapalapa, Maestro en Historia por el Colegio de San Luis, A. C.

La Revista "Educación y Sociedad"
Es una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 241.

Terminó de imprimirse en el mes de octubre
del año 2016 en la ciudad de San Luis Potosí, Méx.

La corrección y cuidado de la edición estuvo a cargo de:
Luis Roberto Martínez Guevara y
Norma Ramos Escobar

El diseño y formación electrónica:
Eduardo Martín Medina Gómez

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente
reflejan la postura de la editora ni de la Universidad
Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Contacto: revistaupn241@upnslp.edu.mx



Revista Educación y Sociedad
Italia No. 903, Fracc. Providencia
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
revistaupn241@upnslp.edu.mx
