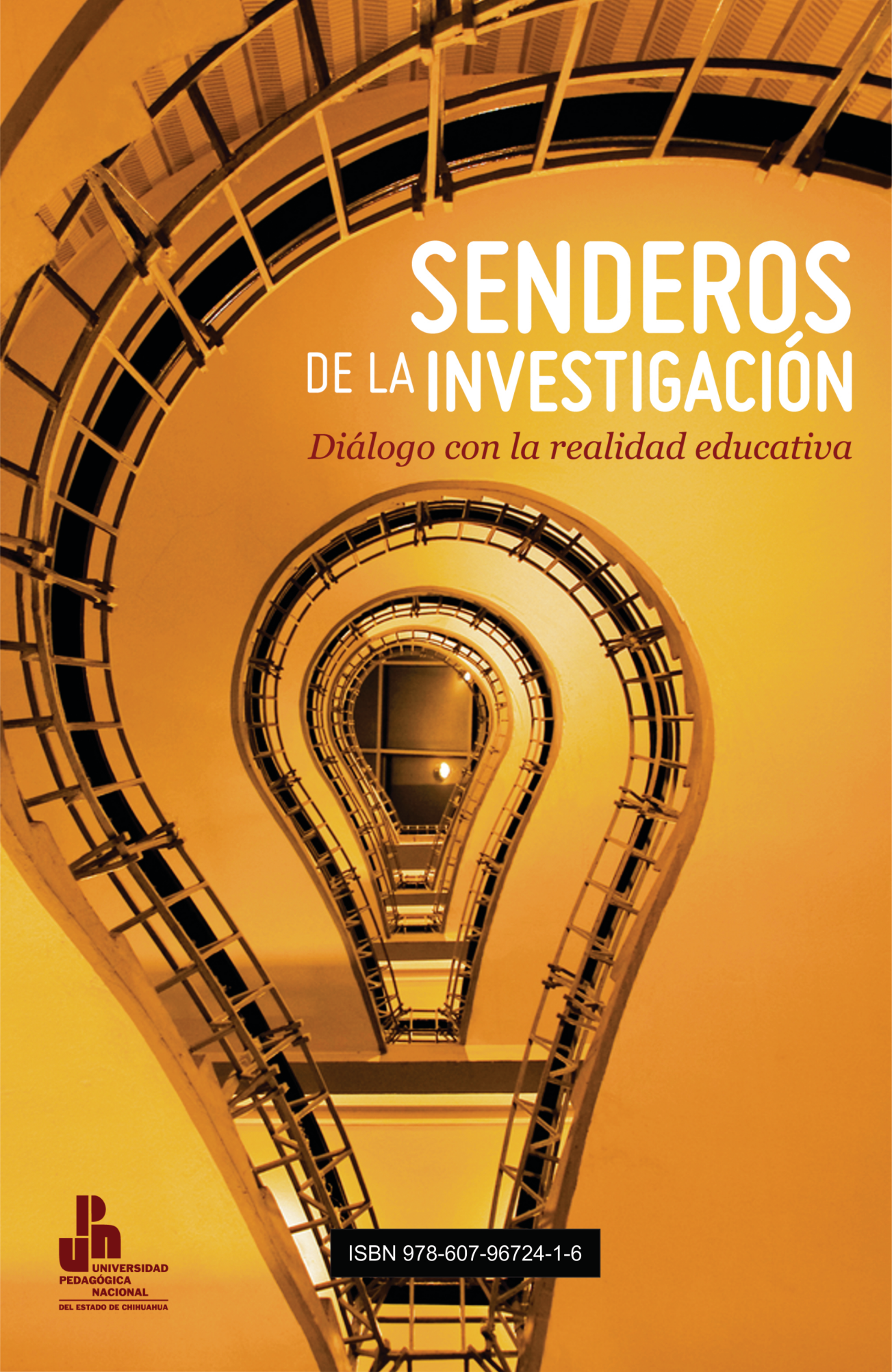




SENDEROS DE LA INVESTIGACIÓN

Diálogo con la realidad educativa

SENDEROS DE LA INVESTIGACIÓN

DIÁLOGO CON LA REALIDAD EDUCATIVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Senderos de la Investigación

Diálogo con la realidad educativa

Coordinadores

Sandra Vega Villarreal · Humberto de León Cortés

Autores

José Antonio Ávila Quevedo · Rogelio Arenas Monreal
Hugo Alberto Campos Olivas · Celia Carrera Hernández
María Teresa Esparza de la O · José Luis Evangelista Márquez
Guillermo Hernández Orozco · Héctor Manuel Jacobo García
Martha Esther Larios Guzmán · Humberto de León Cortés
Esther López Corral · Eva América Mayagoitia Padilla
Leonardo Meza Jara · Hedgart Ojeda Famanía
Francisco Alberto Pérez Piñón · Susana Rodríguez
Pedro Rubio Molina · Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Sandra Vega Villarreal

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

RECTORA

Dra. Patricia Caballero Meneses

SECRETARIO ACADÉMICO

Mtro. Jesús Eliseo Ríos Durán

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

C.P. Juan Campos Gutiérrez

Cuidado de la edición: Humberto de León Cortés

Corrección: María L. Rivera Valdez

Diseño de portada y maquetación: Oscar Hernández

1a. Edición, 2014.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de esta obra por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, o en cualquier forma, sin permiso previo por escrito del autor y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

© 2015 Sandra Vega Villarreal, Humberto Francisco de León Cortés, José Antonio Ávila Quedo, Rogelio Arenas Monreal, Hugo Alberto Campos Olivas, Celia Carrera Hernández, María Teresa Esparza de la O, José Luis Evangelista Márquez, Guillermo Hernández Orozco, Héctor Manuel Jacobo García, Martha Esther Larios Guzmán, Esther López Corral, Eva América Mayagoitia Padilla, Leonardo Meza Jara, Hedgart Ojeda Famanía, Francisco Alberto Pérez Piñón, Susana Rodríguez, Pedro Rubio Molina, Jesús Adolfo Trujillo Holguín.

© 2015 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
Calle 2a. No. 1400. Col. Centro. C.P. 31000.
Chihuahua, Chih.

ISBN: 978-607-96724-1-6

Editado y producido en Chihuahua, Chih., México.

ÍNDICE

Presentación	ix
Ramón Holguín Sánchez	
Introducción	xi
Sandra Vega Villarreal	
Diseño del Doctorado en Educación	1
José Antonio Ávila Quevedo	
Celia Carrera Hernández	
Los libros de texto de educación primaria	35
Hugo Alberto Campos Olivas	
Celia Carrera Hernández	
Los profesores de educación indígena ante el bilingüismo	49
María Teresa Esparza de la O	
Sandra Vega Villarreal	
Educación en Chihuahua: la Sociedad Filomática	57
Guillermo Hernández Orozco	
Martha Esther Larios Guzmán	
Los últimos días de Moctezuma II	67
Humberto Francisco de León Cortés	
Entorno virtual para un programa doctoral: Experiencias en el noroeste de México	89
Esther López Corral	
Hedgart Ojeda Famanía	
Rogelio Arenas Monreal	
Héctor Manuel Jacobo García	
Vulnerabilidad social: dos comunidades indígenas del estado de Chihuahua	103
Eva América Mayagoitia Padilla	
Los discursos en torno al libro y la lectura en México a inicios del siglo XXI	119
Leonardo Meza Jara	

La historia en el siglo XXI	133
Francisco Alberto Pérez Piñón	
Guillermo Hernández Orozco	
Jesús Adolfo Trujillo Holguín	
José Luis Evangelista Márquez	
 Madres y padres que estudian la licenciatura en Intervención Educativa, Sus condiciones desde una perspectiva de género	145
Susana Rodríguez Méndez	
 Redes sociales integradoras: perspectivas de docentes y alumnos	167
Pedro Rubio Molina	
 Comunicación y dominación en los espacios escolares	187
Sandra Vega Villarreal	

PRESENTACIÓN

Quien pretenda leer este libro, debe saber que es un material que conjunta los productos de investigación y una serie de reflexiones sobre temas que nos preocupan a los maestros que nos desempeñamos en la educación superior. Los artículos que aquí se ofrecen han surgido de la propia práctica docente, como del imperativo de investigar el entorno en el que estamos inmersos cotidianamente y ante el cual se hace preciso plantear propuestas y caminos para superar los retos.

Es común que cuando se escribe un libro, o parte de él, se hagan muchas conjeturas, ¿ilusiones acaso?, promover o proponer cambios, innovar, mejorar. Cabe preguntarse: ¿Qué tanto más podemos creer que puede suceder con las ideas escritas? ¿Nada? ¿Resulta una utopía? ¿Incita al debate, a la remoción de ideas anquilosadas? ¿Para qué este libro? ¿De dónde surge? ¿Qué valor posee?

Para quienes han dejado de creer en la institución escolar y la cultura que de esta dimana; frente a la actitud de indiferencia, o incluso de franca decepción ante los libros, “esos depósitos de ideas anquilosadas”, como paradójicamente los calificaba el filósofo Rodríguez Huéscar quien, desde las páginas de sus libros, desacreditaba al libro como pieza clave de la acción humana, nosotros reafirmamos nuestra visión de la escuela como productora de conocimiento y cultura; y del libro, como eje de la producción de ideas, inventos, creaciones, propuestas, y también de utopías. Porque la vida de las personas es imposible sin utopías que la guíen y animen. Y los libros son núcleos de sentido, tanto para el pensar como el actuar de los seres humanos.

El presente volumen, *Senderos de la Investigación: Diálogo con la realidad educativa*, pudiera ser detonador de nuevos conocimientos, en el camino de construir nuevas ideas, ya sea por afinidad u oposición a cada uno de los artículos que lo conforman. Algunos lectores encontrarán una manera diferente de ver la realidad que viven y piensan. Los saberes de la escuela se iluminan con el esfuerzo personal, efectivamente, pero más con el intercambio o diálogo con los otros. Los textos de este libro son propuestas para mirar la escuela desde diversas y divergentes posturas; tal como son la

naturaleza, el pensamiento y la sociedad. Este libro no debe considerarse un simple depósito de ideas, sino un conjunto de claves para seguir pensándonos.

En una reunión de planeación institucional, en el campus Chihuahua, surgió la idea de sistematizar un trabajo de producción editorial que sirviera de plataforma para dar a conocer la generación de textos de los docentes de la institución, derivados de investigaciones, de la propia práctica magisterial o de la reflexión teórica misma. Esta idea colectiva se concretó en la programación basada en resultados de las coordinaciones de Investigación y Difusión, que se encargaron de lanzar una convocatoria para las y los maestros del campus que quisieran participar en esta tarea de aprovechar un espacio de publicación de sus escritos.

Los textos recibidos por la comisión, que hoy se presentan convertidos en este libro, son una muestra de lo que se hace y se produce en la UPNECH. Evidencian la gran diversidad de ideas y planteamientos ante la problemática educativa; las múltiples formas de tratar o solucionar dicha problemática. Sabemos que hay mucha más producción de los demás colegas, quienes por alguna razón no enviaron su material; el espacio seguirá abierto para subsecuentes obras.

Senderos de la Investigación: Diálogo con la realidad educativa, inaugura la colección de libros —colectivos o individuales— de nuestro campus, “Colección de textos de historia y cultura pedagógicas”. El espacio está abierto para continuar comunicando a la sociedad, y en especial a la comunidad educativa, nuestras producciones.

Mtro. Ramón Holguín Sánchez
Director campus Chihuahua, junio 2014

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de investigación educativa contiene, en sí mismo, un compromiso, una posición y un soporte. Representa, en efecto, una responsabilidad teórico-práctica para el investigador quien, en la mayoría de los casos, es también un docente; un posicionamiento epistemológico que envuelve sus planteamientos y recubre la lógica de sus argumentos; y un sustento para las verdades que enuncia. Por ende, tomar como “objeto de estudio” un ámbito donde los investigadores educativos nos encontramos comprometidos implica un fuerte reto, pues habrá que trascender los obstáculos epistémicos de la experiencia, el sentido común y la inconsciencia del posicionamiento teórico, que atraviesan la mirada con la que se describe, interpreta o escudriña la realidad.

Varias y distintas aportaciones ofrece el libro *Senderos de la investigación. Diálogo con la realidad educativa*, pero su principal cualidad radica en su divergencia. La multiplicidad de ángulos, facetas y dimensiones que adquiere la cuestión educativa se proyecta en un discurso igualmente diverso, abierto; en una apertura ante sus propias interrogantes y frente a sus expectativas y los desafíos, también múltiples, que aquellas entrañan.

Una gama de posibilidades se abre para estudiar la realidad educativa a partir del diálogo entre los distintos posicionamientos teórico-metodológicos que surcan este volumen. Diálogo, pues al emerger su palabra en un contexto polifónico, los autores no hacen sino “arriesgar una palabra al encuentro no de una resonancia, de un eco de sí misma, sino de otra palabra, de la respuesta de otro”, como bien lo ha explicado Martín-Barbero (2002).

Los acercamientos epistemológicos y metodológicos a los fenómenos educativos, que confluyen y se bifurcan en este libro, permitirán a los lectores establecer ellos su propio diálogo, no en el afán de repetir las ideas de los autores, sino para debatirlas, cuestionarlas, encontrándose así, a través de su palabra, con la palabra del otro, como lo ha entendido Freire (1999), y de tal forma construir su propia visión de la realidad.

La gran riqueza de este texto se encuentra en la divergencia de sus planteamientos y propuestas; esto implica, a su vez, reconocer que la producción investigativa no genera verdades absolutas, pero tampoco carece

de ciertas proposiciones empírica o racionalmente comprobables. La multiplicidad de los puntos de partida, de las metodologías y las expectativas se puede identificar en el análisis de los textos, cuyos posicionamientos epistemológicos en determinados aspectos se contraponen y en otros coinciden.

Para sostener la incompletitud y el carácter multiforme del conocimiento, de los infinitos caminos que se urden o se inventan para arribar al acto cognitivo, me gustaría citar un pasaje del cuento “El jardín de los senderos que se bifurcan”, de Jorge Luis Borges (1997), texto en donde el tiempo, según lo explica uno de sus principales personajes, Ts’ui Pen, aparece multiplicado, vivido como en infinitas series temporales que pueden tocarse, o contra-yuxta-ponerse:

[...] infinitas series de tiempos, una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esta trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos; en algunos existe usted y no yo; en otros, yo, no usted; en otros, los dos. En éste, que un favorable azar me depara, usted ha llegado a mi casa; en otro, usted, al atravesar el jardín, me ha encontrado muerto; en otro, yo digo estas mismas palabras, pero soy un error, un fantasma (Borges, 1997, p. 46).

El pasaje anterior ilustra de manera magistral cómo el mundo y nuestras nociones del mismo son más complejos de lo que la lógica cartesiana nos permite ver, en tanto no hay posicionamientos que no compartan absolutamente nada con los posicionamientos de otros, ni que sean del todo convergentes con ellos, ya que el conocimiento no se construye de manera aislada y fragmentada. Las diferencias en los posicionamientos epistemológicos que dialogan en el transcurso de este libro se pueden retomar como una manifestación de incompletitud del conocimiento, puesto que diferentes miradas teóricas convergen en el análisis de diversas aristas de la realidad educativa, aportando cada una atributos diferentes a un mismo fenómeno. Esto nos dice que ningún fenómeno está lo suficientemente estudiado y que los lectores podrán desprender nuevas dimensiones y posicionamientos, a partir de los cuales acercarse a la realidad educativa aquí mostrada.

Las coincidencias que se identifican en los trabajos compendiados brindan elementos para evitar posicionamientos epistemológicos que conduzcan a un relativismo nihilista, donde todas las posturas son válidas y por tanto incuestionables. Además, propicia que las explicaciones, análisis e

interpretaciones que se dan de la realidad a través de los procesos de investigación tengan, por lo menos, cierto consenso entre los agentes que interactúan y debaten en el campo.

Además de la riqueza que da la confluencia y divergencia de posicionamientos epistemológicos distintos, la diversidad temática contenida en las experiencias investigativas que se abordan en el libro aumentan su valía; pues al comunicarse en conjunto ofrecen al lector herramientas teóricas y metodológicas fundamentales para acercarse a diferentes ámbitos de la educación.

De manera general, los doce artículos de investigación contenidos en este volumen se pueden agrupar en cuatro apartados: a) Multiculturalismo y educación; b) Currículo; c) Comunicación y procesos sociales; d) Historia e historiografía. Cada apartado recibe su denominación según el área temática en que se enmarcan las investigaciones que la constituyen.

En el apartado de multiculturalismo y educación se localizan cuatro estudios que, utilizando diversos acercamientos teóricos y metodológicos, ofrecen un acercamiento a la realidad que viven grupos socialmente vulnerables, como son los indígenas, las mujeres y los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Un artículo analiza cómo los profesores y estudiantes indígenas enfrentan una serie de retos y obstáculos sociales y culturales para lograr una comunicación donde se recupere a las dos lenguas que se encuentran en la práctica educativa. Un segundo estudio, también sobre la población indígena, destaca las limitaciones y precariedades económicas que sobrellevan las familias y cómo ello repercute en el desarrollo escolar. Con respecto a la vulnerabilidad, se analiza también la cuestión de género con estudiantes de licenciatura, quienes al asumir la maternidad durante su tránsito por la universidad, se convierten en un grupo socialmente en desventaja. Un cuarto estudio aborda las diferentes instancias sociales y educativas en las cuales los alumnos con NEE se incluyen, o de las que son excluidos.

El área temática de currículo se conforma por tres experiencias tendientes a evaluar y mejorar la pertinencia curricular de programas de educación formal. Uno de los trabajos muestra un estudio cuantitativo, de corte experimental, donde se plantean estrategias para superar las deficiencias detectadas en el programa y libro de texto oficial en el área de matemáticas, mientras que el segundo se enfoca en realizar una evaluación diagnóstica para detectar necesidades de formación en los posgrados, con la finalidad de concretar un diseño curricular de un doctorado en educación, pertinente y adecuado a las necesidades de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Asimismo, se puede encontrar en este apartado un documento que recupera la experiencia vivida durante la realización de un programa de doctorado con alcance regional, que utiliza los entornos

virtuales como adaptaciones curriculares a las necesidades de estudiantes e instituciones participantes.

Con respecto a la comunicación y procesos sociales, se identifican dos investigaciones que, basadas en metodologías cualitativas, vienen a aportar cada una, desde diferentes posicionamientos teóricos, análisis sobre el uso de la lengua, la palabra, los discursos, y sus implicaciones políticas. Una de las experiencias centrará su atención en las relaciones de poder que se establecen entre los agentes educativos, a partir del uso de la palabra, de la comunicación. Mientras que un segundo, analizará discursos escritos de actualidad, para develar cómo conceptualizan al libro y la lectura, sus funciones y finalidades.

Finalmente, este volumen cuenta con un cuarto apartado donde se inscriben tres trabajos sobre historia e historiografía. Un primer documento versa sobre asuntos generales de la historia del México prehispánico, centrando su atención en procesos sociales de la época. Mientras tanto, un segundo trabajo analiza los paradigmas que se encuentran presentes en la escritura de la historia en el siglo XXI. Y finalmente se presenta un estudio historiográfico que da cuenta del contexto educativo, cultural, económico y político que se vivió en Chihuahua a finales del porfiriato, recuperando la experiencia concreta de la sociedad Filomática.

Como puede observarse, el libro contiene una miscelánea de temas, acercamientos metodológicos y posicionamientos teóricos que nos invitan a adentrarnos en el campo educativo a través de los senderos que traza la investigación.

Valga decir que la riqueza de este libro se encuentra en todas y cada uno de los argumentos, tesis y verdades sostenidas en los trabajos que aquí se presentan. Si el lector decidiera internarse en los senderos que estas investigaciones nos muestran, seguramente elegiría algunas y desecharía otras; sin embargo, al igual que en el jardín de Borges, van a encontrar que en algunos momentos los senderos chocan unos con otros, en otros lapsos del sendero comparten espacio y caminan juntos, luego se bifurcan y cada uno desemboca en partes distintas. Así son las rutas que los autores de este libro comparten, a través de los senderos de la investigación educativa; presentan trazos de un camino, pero éste, en definitiva, será construido por quienes se decidan a transitarlo.

Sandra Vega Villarreal
Chihuahua, Chih., junio 2014

DISEÑO DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

José Antonio Ávila Quevedo
Celia Carrera Hernández

Resumen

En este texto se expone el proceso de elaboración del programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Asimismo, se explica las necesidades que vendría a solventar el programa, los presupuestos teóricos y metodológicos que lo animan, las concepciones de currículo y de aprendizaje que sustentan su organización, los objetivos y propósitos que se pretende cumplir, así como las estrategias de trabajo concebidas para su realización.

Previamente a su elaboración, se efectuó un estudio prospectivo, para conocer su factibilidad como nueva oferta académica. Se revisaron otros programas doctorales; se investigó el estado del conocimiento en la entidad; se consultó la bibliografía pertinente; se hizo la diagnosis sobre las líneas de investigación que desarrollan los investigadores chihuahuenses. Con toda esa información y análisis, dio inicio el diseño del proyecto, para lo cual se trabajó colectivamente durante un año, en sesiones donde colaboraron 16 docentes con experiencia en diseño.

Así, se produjo la propuesta curricular del programa doctoral, la cual se sometió a revisión y fue aprobada por las instancias evaluadoras correspondientes.

Palabras clave: Diseño curricular, doctorado, participación, innovación.

1. Introducción

En este documento se expone el procedimiento efectuado para elaborar el programa de Doctorado en Educación de la UPNECH, proyecto de profesionalización de excelencia que se tiene planeado iniciar en un futuro muy

próximo de dicha institución. A lo largo de los primeros siete subtítulos, se da cuenta de las formas, dinámicas y tiempos de trabajo que se invirtieron en la elaboración del diseño curricular, así como la teoría de la cual se parte para hacerlo; también se explican las necesidades académicas que se pretende satisfacer, los estudios de prospección que fue necesario realizar, los objetivos de este doctorado en educación y sus características diferenciadoras.

Un apartado importante es el relativo a las teorías y nociones que dan sustento al diseño del programa doctoral.

Se aclara que, en una primera instancia, la teoría en la que se fundamentó el diseño curricular es la normativa para la enseñanza, pues era preciso contar con el diseño como propuesta concreta, e ir afinando posteriormente aspectos diversos. Los párrafos dedicados a la fundamentación del proyecto explicitan el punto de partida epistémico y la perspectiva pedagógica que lo impulsan.

Luego de esta exposición de las nociones guiadoras del trabajo y de las formas en que éste se asumió, se obtiene como resultado de todo ese proceso el diseño curricular del doctorado en educación, cuya descripción se hace en las subsecuentes secciones del documento.

A partir del subtítulo 8 se ofrece la descripción, sucinta pero completa, del modelo de doctorado que se está planteando, los fundamentos teóricos y epistemológicos que le dan solidez, originalidad y capacidad innovadora. Se exponen certeramente las características de este modelo doctoral; características congruentes con el paradigma de la complejidad, desde el cual se quiere convertir el autoaprendizaje en la fuerza capital de la escuela contemporánea, en todos sus niveles.

Autoaprendizaje que implica riesgo, exploración, crítica y autocrítica, libertad y disciplina, dependencia y transformación del entorno, autonomía de los sujetos y a la vez organización solidaria de los mismos. Desde tales nociones se construye esta propuesta de programa doctoral. Son esas nociones, enriquecidas con la suma de voluntades, conocimientos y experiencias de quienes elaboraron el proyecto, lo que confiere a éste su valor, su originalidad y también su alto nivel de factibilidad.

En el texto se describe, además, el perfil de egreso y las condiciones para obtener el grado de doctor en educación.

Uno y otras dejan ver que la diversidad o la divergencia teórica y metodológica, la libertad, que alimenta toda la red curricular para llegar hasta las estrategias didácticas, y la flexibilidad, no están reñidas con la calidad académica.

Reafirman que un modelo curricular flexible, cuyos ejes sean el autoaprendizaje y el principio dialógico, constituye un camino para arribar a la excelencia y a la innovación.

2. Planteamiento del problema

Un problema que ha cobrado centralidad con el advenimiento del siglo XXI es el de la calidad: calidad en las condiciones de vida, en las formas de comunicación, en las relaciones interpersonales, en los servicios de salud: calidad en la educación que se ofrece a los ciudadanos. Esta noción de calidad parece estar reñida con la pasividad. Ninguna de las calidades que se enunciaron líneas arriba se obtiene con actitudes pasivas, meramente receptoras. Para tener una mejor calidad de vida, por ejemplo, es necesario moverse, prepararse, luchar para conseguirla. La actividad, el movimiento, deviene requisito indispensable en la transformación de todos los contextos. Para adaptar el entorno a las necesidades humanas y, a la vez, adaptar las necesidades humanas al entorno. Esto no constituye un círculo vicioso; por el contrario, es el camino circular, de entrada y salida, que los seres vivos recorren para mantener la vida, mejorarla, superarla...

Si la actividad y la interacción son los ejes de toda producción, si son los dispositivos que hacen posible la generación, la creación, cabe plantearse la pregunta de por qué se pretende generar conocimientos e innovaciones con la sola y lineal transmisión de ideas, datos y juicios. Eso es lo que en la mayor parte de las escuelas, de todos los niveles, se realiza todavía: Transmitir ideas, cifras, procedimientos, informes, nombres, categorías, valores. Transmitirlos a los sujetos cognoscentes. En tal dinámica, se cumple la condición de entrada (*input*), pero no la de salida (*output*). El aprendiz no responde ni activa ni transformadoramente a ese acervo de “conocimientos”.

De tal modo, el adiestramiento, la capacitación y la profesionalización, pese a ser diferentes instancias competenciales, constituyen todas una sola especie de rito, que se cumple trans-históricamente, sólo para la supervivencia material, económica, de las masas. Constituye una respuesta convencional, pragmática, pasiva, a una formación convencional, pragmática, pasiva.

¿Desde qué lugar, en este sintagma de pasividades, exigir innovaciones? ¿Desde qué eslabón de la cadena demandar una mayor productividad, una nueva actitud frente al conocimiento y la creación?

Se podría exigir desde la palabra *educación*, siempre que ésta se cargue de una significación muy distinta a la establecida por el uso reiterado; de un significado tan distinto, que altere y colapse el predicado de ese sintagma y lo lance hasta el sentido paradigmático. Ahí se toca, se rasga el paradigma, el modelo modelador, y entonces sí sería posible hablar de una transformación, de una real capacidad innovadora.

De eso se trata este programa doctoral. De tocar y rasgar el paradigma educativo de la pasividad, la linealidad y uniformidad en la transmisión de

los contenidos educativos. Porque tal paradigma simplifica y reduce. Centralmente, este programa doctoral se diferencia de otros doctorados en educación por su perspectiva pedagógica, su partida epistémica y su planteo de diversificación y actualización de las estrategias y los recursos didácticos.

El objetivo principal del doctorado —formar investigadores de excelencia en Chihuahua— se entrama de tal forma con la perspectiva epistémica y pedagógica, que sólo es realizable teniendo como eje la visión del autoaprendizaje. Las competencias cognitivas que se busca formar, consolidar y nutrir en los doctorandos, a través del currículo doctoral, tienen como base la capacidad de auto aprender: leer como hábito intelectual; entablar con los libros un debate y un cuestionamiento permanente; explorar diversas fuentes de datos e información; develar y registrar nuevas fuentes de información; observar no sólo el entorno y sus fenómenos, sino el propio observar de ese entorno; preguntarse desde dónde se observa, desde dónde se valoran los fenómenos. Reconstruir en discursos propios, inventados o recreados, lo leído, lo observado, lo escuchado. Cuestionar el discurso de las propias representaciones de la realidad. Teorizar sobre las teorías. Explorar, indagar, arriesgarse; no defender certezas, sino revelar incertidumbres. Generar proyectos innovadores de enseñar, aprender e indagar. Exponerlos a la crítica, defenderlos lógicamente y discursivamente. Tales competencias y otros recursos más, se adquieren y se despliegan en esa capacidad de autoaprendizaje que el programa doctoral tiene como eje de sus estrategias y actividades, como clave diferenciadora de su justificación, como cualidad intelectual de su perfil de egreso.

En el momento de reflexión sobre las necesidades educativas que el doctorado vendría a solventar en el entorno chihuahuense, su diseño dio respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1 ¿Cuál es la oferta educativa doctoral en el estado de Chihuahua?
- 2 ¿Cuál es el estado del conocimiento en Chihuahua?
- 3 ¿Qué características y fundamentos tendrá el doctorado?
- 4 ¿Qué líneas de investigación y variables se consideran en su diseño?
- 5 ¿Cómo se organiza la malla curricular para el doctorado?

Con estas preguntas-guías, se emprendió la tarea de elaborar el diseño conforme a una perspectiva capaz de reunir voluntades, propuestas, experiencias, conocimientos diversos. Teniendo como principio operador el diálogo, fue posible construir el programa, pensado para responder a esas preguntas de investigación, y también para contribuir a solventar las necesidades de profesionalización, desde un paradigma que no fuera el de la simplificación del aprendizaje, que convierte el proceso de aprender en un acto lineal de recepción y aceptación acrítica, en un camino erizado de

disyuntivas —entre lo racional y lo intuitivo, entre la ciencia y el arte, entre el sujeto cognoscente y la realidad por conocer, entre otras muchas—; y tampoco el de la reducción, que considera la ciencia un camino de certezas; y la investigación, la inocua réplica de algunas experiencias y de unos pocos axiomas. Se aquilató, entonces, la necesidad de construir un programa de doctorado desde otro horizonte epistemológico; sí para explorar y experimentar, pero también para obtener, producir, transformar.

En varios sentidos, hay un principio de riesgo, desafío y búsqueda que subyace este programa doctoral. Desde esa mirada, podría constituir una gran estrategia para la configuración de un nuevo perfil doctoral; un novedoso planteo para dar un viraje a la educación superior en el estado. Capaz de insuflar al sustantivo *educación* un significado diferente, que lo potencie y lo lance hasta el nivel del paradigma, para alterarlo, rasgarlo, transformarlo.

3. Justificación

El Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) es un programa diseñado para dar respuesta a los requerimientos formativos y de profesionalización del magisterio chihuahuense. La apremiante necesidad de elevar el nivel académico de los profesores sólo podrá solventarse mediante la instalación de programas que den continuidad, sistematicidad y consistencia intelectual a la preparación inicial, o de maestría, por la que han transitado.

Dos circunstancias académicas inmediatas propiciaron la creación del programa de Doctorado en Educación: Una, la gran cantidad de docentes egresados de maestría en educación; dos, la necesidad de mejorar y consolidar la formación que estos profesores han recibido en los diversos programas de posgrado existentes en el área educativa. Empero, una circunstancia general —que podría clasificarse tanto inmediata como mediata— impulsó este proyecto doctoral: la necesidad del magisterio chihuahuense de adquirir nuevos hábitos cognitivos, nuevas actitudes ante el conocimiento y la innovación.

El programa está pensado en función de tales necesidades; de ahí que uno de sus ejes sea, precisamente, promover entre los futuros doctorandos el autoaprendizaje. Esta capacidad cognitiva, de largo aliento, deberá ser alimentada, aupada, por el uso y la aplicación eficaz de las tecnologías informáticas y comunicacionales. Es en esos términos que se pensaron las formas de trabajo y de aprendizaje. Y es en tales términos que puede convertirse en realidad el autoaprendizaje (condición *sine qua non* para elevar el nivel académico) y la habilidad para utilizar las TIC'S (requisito para la actualización y la incorporación a la sociedad del conocimiento).

El propósito del diseño curricular es impulsar el trabajo de los profesionales de la educación. Este programa doctoral busca, en especial, potenciar su formación como investigadores, de modo que mediante la investigación se rescate y se valore los saberes pedagógicos, se profundice en el trabajo educativo y se generen proyectos innovadores.

El Doctorado en Educación comprende seis líneas de investigación, cuya pertinencia se determinó conforme a los resultados obtenidos del diagnóstico sobre las líneas de investigación desarrolladas por los investigadores de la entidad. El diseño curricular se elaboró mediante el trabajo colegiado de 16 académicos comprometidos en la producción de diseño curricular; se trabajó durante un año, en reuniones de dos horas, cuatro días a la semana. La participación igualitaria, de diálogo productivo, no sólo fue la dinámica para producir el programa; es un lineamiento general de trabajo que trasciende a la concepción misma del proyecto doctoral.

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), al ofrecer este Doctorado en Educación, asume su responsabilidad de contribuir a la formación de profesionales de la educación con un nivel de excelencia.

4. Fundamentación teórica

La teoría en la que se fundamentó el diseño curricular es la normativa para la enseñanza, pues hasta el momento sólo se ha diseñado el programa de doctorado como propuesta concreta de diseño curricular para realizarse posteriormente.

Esta teoría es el marco normativo y regulado que proporciona la fundamentación racional sobre las decisiones a tomar en la escuela (Coll, 1987), por lo cual influye en la manera de organizar el pensamiento sobre los aspectos relevantes para su aplicación (Taba, 1974). Según Angulo y Blanco (1994), la teoría del currículo es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones del fenómeno curricular considerado objeto para el diseño.

El currículo es el documento que contiene los fines y las propuestas educativas, una selección y organización de contenidos, las tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación. Por ello el currículo es una práctica social, política y educativa que se encuentra presente en el modelo curricular, en su realización y evaluación, bajo una perspectiva crítica globalizadora para efectuar cambios (Ruíz, 2001).

Diseñar el currículo implica la previsión de la acción antes de realizarla; es decir, separar en el tiempo la función de planear y anticipar la ejecución. El plan resultante de diseñar anticipa o representa la práctica que devendrá

(Gimeno, 1988). El diseño forma parte fundamental de la preparación de los profesores y es útil para distinguir la práctica propia de la de los demás. Para Shön (1987), el diseñador es quien conversa con la situación en la que actúa, con una reflexión sobre la práctica que experimenta, con una idea guiada por principios que configuran un problema, distingue elementos, elabora estrategias de acción y configura modelos sobre los fenómenos.

El currículo es la ocupación de prácticas diversas, cuyos contenidos son objeto de decisión y moldeado en ámbitos prácticos diferentes, pues son múltiples los contextos en los que se perfila y cobra sentido real en el sistema curricular. Las teorías en las que se fundamenta la etapa del diseño curricular son las que hacen la opción normativa para la enseñanza.

La metodología básica del diseño curricular, de acuerdo con las teorías normativas, son las siguientes: fundamentación de la carrera profesional, elaboración del perfil profesional, organización y estructura curricular, y evaluación continua del currículo (Ruíz, 2001).

5. Objetivos generales

- Formar investigadores de excelencia en el campo educativo
- Ofrecer un espacio de alto nivel académico, en el cual los egresados de las diversas maestrías en educación puedan dar continuidad y solidez a su formación como investigadores.

6. Metodología

El diseño curricular del doctorado se desarrolló con una metodología participativa, con 16 profesores de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) bajo el paradigma de la complejidad, que entiende la libertad como un modelo de convivencia encaminado a la democracia participativa y la comunidad como una forma de proyectarse hacia la globalidad (Morín, 2001).

La dinámica de las reuniones de trabajo tuvieron como eje el principio dialógico, por lo que cada uno de los participantes realizó aportaciones desde su conocimiento y experiencia, tanto en diseño curricular como en fundamentos para generar las líneas de investigación. Por esta acción dialógica se construyó el conocimiento y se arribó a las características innovadoras del programa de doctorado.

Desde el horizonte de la complejidad, la dimensión de las acciones generadoras del conocimiento se nutre en ese diálogo entre lo individual y lo colectivo, y posibilita una participación efectiva de quienes integran una comunidad. Partiendo de tal perspectiva, los profesores que colaboraron en el diseño del proyecto doctoral tuvieron la misma oportunidad de proponer

y dar sus puntos de vista respecto a las ideas expuestas en el colectivo; de modo que se desempeñaron como diseñadores, colaboradores, investigadores y estrategias para visualizar un plan que se pondrá en práctica en un futuro próximo. Previamente al diseño, se hizo la revisión de programas doctorales locales, nacionales e internacionales; se analizaron los resultados del diagnóstico estatal sobre el estado del conocimiento y se consultó la bibliografía sobre diseño curricular. Se trabajó durante un año, cuatro veces a la semana, en sesiones de dos horas, en las cuales participaron 16 docentes de educación superior, quienes cuentan con experiencia en diseño.

7. Resultados

Se logró diseñar la propuesta curricular del programa doctoral, que fue sometida a revisión y aprobada por las instancias evaluadoras correspondientes. Ahora se hace preciso difundirla en la comunidad, en especial en la UPNECH, para su discusión y valoración colectiva, en el entendido de que la propuesta debería contar con la voluntad y la solidaridad de quienes son sus virtuales operadores. La idea es mantener el ejercicio dialógico como procedimiento clave para construir y echar a andar proyectos.

8. Características y fundamentación del doctorado en educación

En los siguientes apartados se expone los principios epistémicos y pedagógicos que sustentan la visión del modelo doctoral que se propone, y sus caracteres definitorios.

8. 1. Modelo

Debe operarse un modelo fundamentado, flexible, cuyo desarrollo complemente los cursos presenciales y las sesiones a distancia, ya sea por vía televisor o en línea. El proyecto debe ajustarse a las necesidades, contexto y características regionales, y aprovechar la experiencia de 33 años de funcionamiento de la UPN, en los cuales ha utilizado diferentes modalidades: enseñanza abierta y a distancia (Plan 79), semi escolarizada (planes 85 y 94), escolarizado (maestrías), Doctorado del Noroeste vía tv (2011). También debe aprovecharse la cultura y tradición del magisterio chihuahuense para estudiar cada verano.

8. 2. Características del doctorado en educación de UPNECH

- **Flexibilidad:** El modelo propuesto, además de aprovechar los medios electrónicos de comunicación con imagen y voz, establece que cada curso

sea atendido por varios académicos y no uno solo. A diferencia de la atención docente convencional, que asigna la responsabilidad de un curso a un académico determinado, en este modelo los doctores participantes se responsabilizarán de temas, no del curso. Es decir, la dinámica será por tratamientos temáticos y no por cursos. Esto se hace con el fin de aprovechar las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que individualmente cultivan y así diversificar y enriquecer el procesamiento teórico de los contenidos, con la experiencia y la producción de todos los académicos involucrados.

- **Pertinencia:** La presente oferta de doctorado en educación está animada por el ánimo de responder, en una primera instancia, a las necesidades de formación del magisterio chihuahuense, tanto de la capital como de diferentes municipios. Las líneas de investigación determinan la especificidad del doctorado, las posibilidades de inscripción de los estudiantes y la direccionalidad de las investigaciones que se realicen. La pertinencia de las líneas define el abanico de posibilidades de respuesta a las necesidades de la educación en Chihuahua.

- **Cobertura:** Por principio, se trata de abrir la posibilidad de que estudie cualquier profesor del estado de Chihuahua que lo desee y reúna los requisitos de ingreso, independientemente de su lugar de residencia. Esto se hace factible al aprovechar las modalidades múltiples: presencial, en línea y vía televisor y permite que haya estudiantes de cualquier parte del estado de Chihuahua. También evita que deban desplazarse grandes distancias. Esta circunstancia es especialmente importante, porque ha impedido la realización de estudios doctorales para la mayoría de los profesores, debido al costo y tiempo en desplazamiento que representa.

Para que el modelo sea flexible, se requiere salvar dos condiciones:

- Un responsable en cada campus, para que acompañe a los estudiantes en las sesiones vía televisor;
- Un equipo de recepción-transmisión de imagen y voz.

Puede haber tantos espacios de funcionamiento como alumnos haya, de diversas localidades, que en principio serían los diez campos de la UPNECH, pero puede operarse desde otros espacios, como escuelas normales, por ejemplo.

- **Calidad:** Es el efecto de contar con una planta de asesores capacitados y comprometidos, un plan de estudios pertinente, infraestructura básica, soportes tecnológicos, acceso y uso de los medios electrónicos de información (bases académicas de datos) gestión del programa que asegure la convergencia y articulación de medios y recursos, estudiantes motivados y normatividad que amalgame el trabajo académico de manera convergente y articulada. Actualmente la UPNECH cuenta con una planta académica de 18 doctores, otros seis son pasantes del doctorado y están en proceso de for-

mación doctoral; otros 27 estudian el doctorado; 12 del campus Parral, 2 del campus Madera, 3 del campus Delicias, 7 del campus Chihuahua y 4 del campus Juárez. Ellos representan el potencial del relevo generacional. La suma potencial de doctores graduados, más aquellos que pueden alcanzar el grado en dos años, son 45. Este potencial nos indica que podría haber una matrícula superior a los 100 estudiantes, si se considera la atención de hasta tres estudiantes por doctor.

Queda la posibilidad de integrar al proyecto a doctores que laboran en otros centros de trabajo que no son de UPNECH y que sin menoscabo de adscripción, puedan colaborar en la atención de estudiantes de su centro escolar; por ejemplo, de la Normal de Saucillo, CID, CCHEP, etc. Esto potencia aun más la cobertura, sin menoscabo de la calidad.

- **Centralidad del autoaprendizaje:** Esta característica comprende que la metodología se aplique en función del estudiante. El cambio en los roles de profesor y de estudiante es indispensable. Se requiere que el estudiante pase de “objeto de educación” a sujeto, entre otros enfoques. Desde este proyecto de doctorado, las estrategias de aprendizaje buscan, apuntan hacia un objetivo central: el autoaprendizaje.

Los doctorados en investigación o profesionalizantes están centrados en el autoaprendizaje del alumno y en el acompañamiento de éste por sus directores de tesis y comités tutoriales.

- **Por competencias:** El planteamiento por competencias es una obligación, no una moda. Responde a una noción constructivista del conocimiento, que se prolonga en una dimensión práctica del mismo. Por ello explica de manera más comprensiva la adquisición de conocimientos.

Ante los múltiples conceptos de *competencia*, la comunidad de la UPN ha elaborado su propia conceptualización, que abarca la diversidad de aspectos y dimensiones que toca el proceso de aprender y ser capaz de desplegar en una realidad dada lo aprendido.

Así, competencia se entenderá como la integración de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se construye en la interacción consigo mismo, con los demás y con la cultura, para actuar de manera pertinente y ética en un determinado campo profesional. Toda competencia se demuestra en desempeños observables, ante tareas específicas.

Las implicaciones de la anterior definición se resaltan:

- a. Debe haber integración de conocimientos, destrezas, habilidades y valores
- b. Las competencias se construyen, es decir, están centradas en el aprendizaje, no en la enseñanza.
- c. Las competencias se construyen, primeramente, en la interacción del sujeto cognoscente consigo mismo, para que haya integración, asi-

milación y acomodación, pero en esa construcción también participan los demás y la cultura, con todas las implicaciones de este hecho.

- d. Es condición del aprendizaje por competencias el que se demuestre en desempeños.
- e. Acompañamiento: cada estudiante contará desde el principio con un director de tesis que lo acompañe y un comité tutorial que lo asesore.

8. 3. Perfil de Ingreso

Los aspirantes a cursar el doctorado deberán reunir los siguientes requisitos:

- Experiencia en investigación.
- Desempeño en ámbitos educativos.
- Grado de maestría.
- Trayectoria del conocimiento del área disciplinaria de su competencia.
- Capacidad lectora en por lo menos una lengua distinta a la materna.
- Habilidad para comunicar científicamente sus hallazgos de investigación.
- Actitud de compromiso colaborativo, multidisciplinario y de participación permanente en la construcción colectiva del conocimiento.
- Dominio básico de las TIC'S.
- Disponibilidad de tiempo para atender el programa de formación.

8. 4. Perfil de Egreso

Las cualidades y competencias que los doctorandos adquieran en este proceso formativo, permiten ofrecer el siguiente perfil del egresado:

- Posee alto nivel educativo, con una sólida preparación en el campo de la investigación.
- Se desempeña con profesionalismo en el ámbito de la investigación.
- Evidencia habilidades en el trabajo colegiado para la generación y aplicación de conocimientos innovadores.
- Contribuye e interviene en la generación y aplicación de conocimientos, atendiendo las problemáticas educativas estatales, en el contexto de las nacionales, con actitud colaborativa y crítica.
- Conformar y participa en espacios de encuentro, para analizar, discutir, criticar y proponer las necesidades educativas.
- Contribuye en la formación de profesionales de la educación, especializados en el desarrollo de investigación.
- Produce y difunde los conocimientos de su línea de investigación.

8.5. Orientación del doctorado

La Universidad Pedagógica Nacional dirige sus servicios a mejorar la calidad de su sistema educativo estatal. Entre sus acciones, se plantea como programa prioritario el doctorado, que vendrá a contribuir, mediante la formación de especialistas, al desarrollo de la ciencia pedagógica, la producción de conocimiento en el campo educativo, así como el diseño y la experimentación de estrategias de intervención en áreas específicas del sistema educativo. El doctorado tiene como finalidades principales promover el análisis, la crítica y la creación de propuestas educativas a través de la investigación.

El Doctorado en Educación se propone:

- a. Conformar un espacio de encuentro, análisis, discusión, crítica y proposición de los profesionales, que responda a sus necesidades educativas y se constituya en un equipamiento académico.
- b. Formar académicos de alto nivel educativo con una sólida preparación en el campo de la investigación y con habilidades en el trabajo colegiado, para la generación y aplicación de conocimientos innovadores.
- c. Apoyar la formación de personal académico en servicio, con líneas de generación y aplicación del conocimiento de calidad, y flexible, que atiendan las problemáticas educativas estatales.
- d. Formar profesionales de la educación, especializados en el desarrollo de proyectos de investigación.
- e. Difundir su producción en coloquios educativos de debate y análisis de la información generada en la investigación.
- f. Fomentar la escritura y difusión del conocimiento producido en la investigación.
- g. Ejercicio de una docencia innovadora, vinculada a los proyectos investigación.
- h. Formar doctores en educación, con base en una plataforma común de conocimientos en filosofía, sociología, psicología e historiografía de la educación de Chihuahua, y metodología de la investigación educativa. Además, especializados según la naturaleza de la línea de investigación en la que se inscribe el proyecto de investigación de cada alumno.

8.9. Enfoque epistemológico del programa

La construcción del conocimiento está planteada desde el plan de estudios, y se ha partido de las siguientes consideraciones:

En un primer momento, se parte de la investigación del hecho educativo.

En un segundo momento, se utilizan las teorías para comprender,

fundamentar y construir el problema de investigación.

En un momento tercero, se arriba al hecho concreto, pensado con la posibilidad de transformarlo. El proceso de construcción y generación de conocimiento se emprende desde ciertos puntos de partida, de algunos supuestos inferidos de los trayectos profesionales de los participantes:

Se parte del supuesto de que los doctorandos ya cuentan con experiencias sobre el fenómeno educativo. De manera teórico-empírica, principalmente, han adquirido conocimientos, porque ya tienen una trayectoria como profesionales de la educación, que les asegura haberse enfrentado a la problemática educativa. Esta experiencia les proporciona un cúmulo de conocimientos. Desde tal perspectiva, los aprendizajes adquiridos en la realidad educativa concreta se reconocen como fuente de información.

El segundo supuesto considera que los conocimientos empíricos no bastan para comprender con profundidad los fenómenos educativos, por lo que es necesario acudir a referentes externos para explicar, a sí mismo y a los demás, la complejidad del hecho educativo. Contrastar los aprendizajes adquiridos con otros, expresados en planteamientos teóricos que explican el fenómeno educativo, es condición de mayor objetividad en la explicación del problema o tema a aprehender; desde esta perspectiva se plantea la investigación.

Un tercer supuesto sostiene que los aprendizajes se construyen en la interacción del sujeto consigo mismo y con su entorno. Esto implica la discusión con sus tutores y director de tesis, así como el análisis grupal, para problematizar y entender mejor la complejidad del hecho educativo, considerado desde diversos enfoques, prioridades, fundamentaciones, contextos y, en todo caso, realidades. El equipo tutorial adscrito a la línea de investigación y el grupo de estudiantes del doctorado, se consideran fuentes de información.

El cuarto supuesto plantea que no basta con aprehender el hecho educativo, es necesario transformarlo. En consecuencia, habiendo partido de la realidad educativa, luego transitado por el análisis y la interpretación, con fundamentos teóricos emanados de lecturas y discusiones grupales, debe volverse a esa realidad educativa para transformarla. Desde este considerando, se propone la interacción educativa, frecuentemente señalada como conclusiones o recomendaciones, que pueden ser desarrolladas como proyectos de intervención.

El quinto supuesto entiende que en el trabajo investigativo, como proceso de construcción y aplicación del conocimiento, el sujeto interactúa con el problema o tema de investigación. Se establece entre

el sujeto cognoscente y la parcela de realidad que intenta conocer una interacción, mediante sensaciones, percepciones, conceptualizaciones, análisis, categorizaciones, analogías, evaluaciones, propuestas e intervenciones, como diferentes niveles de construcción cognoscitiva y distintas instancias de transformación de esa realidad.

Un sexto supuesto pretende que, *durante* y con el proceso de aprendizaje, el sujeto sea capaz de describir, explicar, comprender e interpretarse a sí mismo y ante los demás; el hecho educativo constituye el proceso inicial que parte de los conocimientos adquiridos por el estudiante, en su trayectoria práctica como docente y la capacitación recibida. La investigación conlleva a la producción de conocimientos y aportaciones para el mejoramiento de la educación.

Los planteamientos epistémicos expresados se sintetizan en la figura siguiente, elaborada por el equipo diseñador del programa de este doctorado, tomando como base los planteamientos de Blanco (2002).



8.10. Definición de las líneas de investigación

Las líneas de investigación son las que en la práctica estructuran el doctorado, puesto que los intereses y propósitos de indagación de los alumnos se

inscriben en alguna de las mismas. Además, están sostenidas por el trabajo de los académicos que producen investigación en un determinado campo. Para definir las líneas de investigación se ponderaron cuatro variables:

1. Las líneas de investigación que se desarrollan en diferentes doctorados en educación que se ofrecen en el país, para tomar en cuenta el contexto nacional.
2. Las investigaciones que se han desarrollado en el estado de Chihuahua, para considerar las áreas de interés y producción de los académicos de esta entidad.
3. La producción específica de los posibles académicos que atiendan el programa, para conocer el abanico de cobertura académica, geográfica y de LGAC.
4. Los campos educativos que se desea impulsar.

Considerando las variables anteriores, las líneas de investigación de este doctorado en educación se conciben como espacios académicos dirigidos a la consecución de objetivos que han sido trazados en virtud de un ámbito investigativo o de una problemática específica. Consecuentemente, las líneas de investigación configuran:

- Espacios de formación en investigación.
- Espacios de generación y aplicación de conocimiento.
- Espacios con un objeto de estudio acotado.
- Espacios con temáticas específicas, donde debe ubicarse el estudiante para concretar su investigación.
- Espacios colegiados de atención tutorial.

8.10.1. Línea de investigación sobre Gestión educativa

◇ Fundamentación

La tendencia del sistema educativo nacional es sustentar las prácticas educativas en la investigación, por lo cual es indispensable el trabajo en la línea de gestión educativa, para construir nuevas teorías que generen y apliquen el conocimiento en este espacio de estudio, considerando los diversos ámbitos donde se ejerce, como el organizativo, administrativo, pedagógico y el de las relaciones que se presentan con la comunidad.

La construcción del término *gestión educativa* es reciente, data de 1992. Fue en el Segundo Congreso de Investigación Educativa cuando Foulán y Rodríguez acuñaron el concepto de *gestión y desarrollo institucional*, como componentes de los procesos de gestión pública, descentralización y auto-

mía, enfoque del cual se derivan acciones como saber orientar, saber decidir y saber hacer.

En los estados del conocimiento realizados en la entidad (2010), aparece el tema de manera tangencial; se identificaron esfuerzos para organizar grupos de trabajo dedicados a conocer con mayor exactitud lo referente a gestión educativa, y aplicarla en el desarrollo del currículo. Por tal motivo, se considera una construcción social (Bourdieu).

En lo relativo a *sujetos de la educación* (Sandoval 2010), se encontró la alusión a la dirección como una realidad organizada y organizadora, cuyo propósito es coordinar las acciones de los miembros que la conforman, las cuales pueden ser de liderazgo directivo.

En nuestro país, actualmente se impulsa la certificación de directivos. Por ello, se requiere contar con un espacio de investigación que estudie el desarrollo educativo fundamentado en la indagación, la reflexión y la sistematización del conocimiento sobre aspectos, factores y procesos de gestión en ámbitos pedagógicos.

◇ Justificación

La creación de esta línea responde a la necesidad de conocer con mayor profundidad la organización y funcionamiento de las instituciones educativas en su devenir histórico, así como rescatar las experiencias colectivas de quienes han sido actores en estos procesos; de manera tal que la indagación y el correspondiente análisis permitan desentrañar las relaciones de poder e interacción de los colectivos escolares.

Dichos procesos están siempre filtrados por las condiciones estructurales de naturaleza política, social y económica.

◇ Objeto de estudio de la línea

Investigación de las prácticas de gestión en los diferentes escenarios educativos de los actores, como pueden ser la organización escolar, las interacciones de los sujetos, el trabajo colaborativo y colegiado, y el ámbito administrativo.

◇ Temas que articulan la línea de Gestión educativa

- > Organización Educativa
- > Liderazgo
- > Administración
- > Proyectos educativos
- > Tendencias de la Gestión Educativa

8.10.2. Línea de investigación sobre Formación de profesionales de la educación

◇ Definición

Es un espacio de investigación centrado en el desarrollo educativo. La indagación, reflexión y sistematización del conocimiento de los actores, así como los procesos y factores que comprenden la formación de los profesionales de la educación, son los temas o problemas que constituyen esta línea de investigación. Está orientada a investigar los procesos formativos de los docentes en el contexto de las instituciones cuya misión es, precisamente, formar maestros; también en las situaciones de prácticas sociales de dichos sujetos.

◇ Objeto de estudio de la línea

La formación de profesionales de la educación en el campo de la práctica compleja, formal y no formal, como puede ser la formación de los sujetos, los contextos socioculturales y políticos en los cuales se forman, las trayectorias profesionales y el desarrollo de identidades.

◇ Temas que articulan la línea

- > Autoformación
- > Reformas educativas y procesos de formación docente
- > Políticas de formación docente
- > Instituciones para la formación
- > Oferta educativa de formación docente
- > Identidad profesional.

8.10.3. Línea de investigación sobre Evaluación educativa

◇ Definición

La evaluación es un proceso comparativo entre el deber ser y su logro, implica tener propósitos, categorías, criterios, indicadores y evidencias, para que sea una evaluación fundamentada. Esta línea de indagación constituye un espacio de formación mediante la investigación en torno a la evaluación educativa, en cualquiera de sus ámbitos.

◇ Fundamentación

La evaluación ha sido una tarea permanente en el proceso educativo,

cualesquiera que hayan sido los propósitos, criterios y evidencias que le hayan dado sustento. Actualmente, los criterios que orientan la política educativa nacional han dado centralidad a la evaluación institucional, tanto como a los procesos educativos que, de varias maneras, resultan también valorados a la luz de los resultados evaluativos. Para cumplir ese proceso de evaluación, se han creado los organismos acreditadores de programas y de certificación de profesionales.

La creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y sus instancias correspondientes en los estados del país, así como las recientes reformas constitucionales a los artículos referentes a educación, explícitamente hacen hincapié en la evaluación educativa, por lo cual se hace necesario abrir espacios de investigación.

◇ Objeto de estudio

La investigación que tiene como objeto la evaluación educativa es incipiente en el país y en el estado de Chihuahua. De manera creciente se requiere adentrarse en la complejidad de sus componentes e implicaciones educativo-laborales, para el sistema educativo, las instituciones y el profesorado, más allá de múltiples apreciaciones de organismos, que de manera simplista califican y descalifican los procesos educativos, muchas veces en nombre de la calidad.

◇ Temas que comprende esta línea:

- > Normatividad y evaluación educativa
- > Instituciones educativas y organismos acreditadores de programas profesionales, así como organismos certificadores de competencias
- > Procesos educativos y evaluación
- > Evaluación educativa y calidad

8. 10. 4. Línea de investigación sobre Prácticas educativas

◇ Fundamentación

La línea de Prácticas educativas es otro de los espacios de investigación que apuntan directamente hacia el desarrollo educativo. Se fundamenta en la indagación, reflexión y sistematización del conocimiento en torno a aspectos, factores y procesos en ámbitos como la docencia, la enseñanza, la investigación, el aprendizaje, la gestión y la evaluación, los cuales tienen diverso valor formativo, según sus intencionalidades, las circunstancias, las mediaciones y las modalidades con que se realizan.

◊ Objeto de estudio de la línea

Las prácticas educativas en los diferentes espacios de los actores, como pueden ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, tareas docentes, interacciones profesor-estudiante en distintos ámbitos educativos, e incluso temas relacionados con el uso y desarrollo de nuevas herramientas, como las TIC'S.

◊ Temas que articulan esta línea

- > Actores, factores y procesos de la práctica educativa
- > Prácticas sociales
- > Modelos pedagógicos
- > Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S)
- > Prácticas Institucionales

8. 10. 5. Línea de investigación sobre Historia e historiografía de la educación

◊ Fundamentación

Esta línea de investigación tiene como propósito constituirse en el espacio formativo de los doctorandos inscritos en este ámbito temático, con el fin de rescatar, conservar y difundir la cultura pedagógica de las instituciones, los actores y procesos que contribuyen a la construcción de la memoria histórica y la identidad cultural, en el contexto educativo local, regional, nacional e internacional. Esta línea es atendida colegiadamente por personal especializado en dicha área.

El desarrollo de investigación en esta área requiere el conocimiento de métodos historiográficos, así como el dominio de fundamentos de epistemología, sociología educativa, psicología y pedagogía; el trabajo en fuentes primarias y secundarias, como archivos y revisión de los antecedentes de investigación sobre la temática que se trate.

Se pretende contribuir al fortalecimiento de la identidad pedagógica de la educación chihuahuense, utilizando la historiografía como herramienta fundamental.

◊ Objeto de estudio de la línea

El estudio de esta línea tiene como objeto el pasado, el presente histórico-educativo, el acontecer educativo de un periodo, de instituciones, actores, niveles educativos, métodos utilizados, procesos, financiamiento u otra categoría posible de historiar.

◇ Temas que articulan la línea

- > Instituciones
- > Actores
- > Procesos
- > Métodos

8. 10. 6. Línea de investigación sobre el Currículo

◇ Definición

El término *currículo* proviene del griego *currere*, que significa *andar ligero, marchar, correr*. En los espacios educativos formales e informales, connota procesos de selección, organización, distribución y construcción del conocimiento. Se considera una totalidad; es decir, una articulación compleja de procesos, hechos educativos y relaciones entre diferentes sujetos.

Para Bolívar (1999), el currículo es un concepto sesgado valorativamente, ya que no existe un consenso social para su conceptualización. Sin embargo, la noción se ha logrado enriquecer a partir de la construcción de significados como *oculto, formal, vivido y procesual*. Adjetivos que facilitan comprender y orientar el sentido de lo curricular.

El término ha sido explicado por medio de la teoría curricular, surgida a partir de las reflexiones y debates sobre las diferentes maneras de atender las necesidades institucionales del sistema educativo, de considerar la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, y no como un aspecto que corresponda dilucidar a la escuela o al profesor en particular. Esta especulación generó un cuerpo de conocimientos, considerado *campo curricular*.

El campo del currículo se fue construyendo como un saber interdisciplinario, con aportaciones de la sociología, la historia, la administración y la economía, disciplinas que dan sustento a los planes de estudio. Asimismo, recibe los aportes de la psicología y la pedagogía, para las propuestas de programas, las cuales también se combinaron con las contribuciones de la antropología y la filosofía, que dan cuenta de las formas en que se desarrollan los currículos y las intenciones curriculares.

◇ Fundamentación

Ante las transformaciones que la educación experimenta desde la perspectiva social y económica, las instituciones escolares enfrentan retos que hacen indispensable la investigación en el campo del currículo.

Las instituciones educativas responden a exigencias derivadas de la im-

plantación de políticas de evaluación institucional, vinculadas al otorgamiento de recursos económicos, así como por el establecimiento de un sistema de certificación y acreditación de programas.

Las tradiciones pedagógicas en las instituciones educativas de los diferentes niveles, en especial en educación superior, se constituyen en acciones fuertemente arraigadas y consolidadas a través de diferentes prácticas educativas, instituidas y legitimadas por diversos actores, por lo que es tarea de los investigadores sobre el campo del currículo, plantear innovaciones que desarrollen elementos potenciadores del cambio, tanto en el quehacer pedagógico como en el diseño y rediseño de la oferta educativa.

La práctica de la innovación curricular en el diseño y rediseño de planes y programas de estudio que orientan la oferta educativa de las instituciones y que, al mismo tiempo, la caracterizan, se constituye en el currículo formal. La investigación en el campo del currículo hace factible la generación de propuestas, con cuerpos teóricos consistentes, que pueden ser considerados como matriz o espacio abierto para ser revisado y modificado, considerando las características de los usuarios y del mismo contexto.

Lo anterior, le transmite a la indagación curricular un carácter generador de transformaciones, con múltiples significaciones, con niveles diversos de integración y profundidad. La investigación sobre el currículo formal es fuente, espacio de relaciones, discusiones pedagógicas y culturales (Doll, 1993), provisoras de conocimiento sobre currículo.

La investigación curricular posibilita la toma de decisiones sobre el diseño y rediseño de currículos, en una de sus múltiples variantes y acepciones, si se considera que cualquier plan y programa propuesto como resultado de la investigación cuidadosa del contexto interno y externo a la escuela, representa una autoridad democrático-cultural con responsabilidad de las personas y los grupos, tanto de los investigadores y diseñadores, como de quienes los ponen en práctica.

Los resultados de investigación curricular ayudan a descubrir los supuestos en los que se apoyan las actividades prácticas, contrastarlas con ideas interiorizadas por los profesores como sustento racionalizador de sus acciones, combatir los supuestos y su peculiar plasmación subjetiva en los docentes, cuando se considere errónea. La revisión del currículo oculto como ideología que subyace toda acción pedagógica requiere ser sistematizada, es un elemento que define y orienta los propósitos curriculares a través de espacios de diálogo y concertación pedagógica.

Es prioritario estudiar las justificaciones, fundamentaciones, razones y valoraciones que tengan los profesores para seleccionar, ordenar, ponderar y modelar tareas a la hora de planificarlas y ponerlas en práctica, planteamientos que se trasladan a la acción y la orientan. El análisis de las tareas que se desarrollan en áreas o disciplinas, con enfoques y niveles

educativos que posibilitan considerar el flujo entre ideas dominantes de los profesores y las prácticas, para poder proponer cambios al currículo y formas de capacitación e intervención de los profesores.

El currículo como propuesta de cambio para la práctica educativa se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concreta en situaciones reales, por lo que es prioritario establecer vínculos con carácter indagatorio entre la teoría y la acción. Existe la necesidad de realizar investigación y análisis de la práctica pedagógica en la que se proyectan las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los destinatarios.

En el campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es la de menor desarrollo, tanto desde la teoría como de la práctica, debido a las concepciones tradicionales de currículo, que le dan un enfoque instrumental y técnico, siguiendo una interpretación y una actividad hegemónicas durante mucho tiempo.

No obstante, se constituye en un tema de estudio en esta línea de generación y aplicación del conocimiento, porque se considera una forma de mejorar el currículo y a las propias instituciones educativas.

◊ Objeto de estudio

La extensa bibliografía, nacional e internacional, sobre el currículo, señala como objeto de estudio de esta línea de investigación, la selección, organización y distribución de contenidos, perspectivas, modelos y tendencias; la realidad áulica, las fracturas y discontinuidades que se generan en grupos escolares; las distancias entre el currículo que se plantea, se despliega y el que se vive, así como los aprendizajes valorativos no intencionados.

La innovación curricular en espacios educativos formales e informales es también un tema curricular, en tanto se considera trascendente la investigación del hecho educativo desde los fundamentos curriculares. El currículo es el puente entre teoría y acción, entre intenciones, proyectos e intervención, por lo cual es preciso analizar la práctica educativa donde se concretan.

◊ Temas que articulan la línea

- > Gestión curricular
- > Innovación curricular
- > Evaluación curricular

- > La puesta en práctica del currículo
- > El currículo oculto
- > La transversalidad curricular

9. Descripción del plan de estudios

El plan de estudios tiene como estructura fundamental las líneas de generación y aplicación de conocimiento operadas por cuerpos académicos organizados en redes, la investigación que desarrollen los profesores del programa, y constituye el fundamento de la acción tutorial. El proceso formativo de los doctorandos comprende trabajo independiente y colegiado, acompañado de asesoría tanto directa como virtual.

La evaluación se basa en el avance del desarrollo de la investigación y en su contribución innovadora al desempeño profesional, en la que el estudiante deberá mostrar habilidades en la investigación educativa, el dominio de los contenidos temáticos de su área de investigación, la comunicación oral y escrita para la presentación de resultados e interpretaciones todo ello producto del proceso de investigación.

Asimismo, demostrará actitudes y aptitudes para mantenerse actualizado en la literatura producida en su área de investigación, lo cual implica la búsqueda de conocimientos de frontera y el ejercicio de actividades docentes vinculadas a la investigación.

10. Estructura general del programa de doctorado

Estructura curricular

El Doctorado en Educación es un espacio para el desarrollo y la realización de investigación. La organización curricular tiene como finalidad principal ofrecer un soporte a ese desarrollo, a esa realización. Está concebida para que, de manera articulada y convergente, haga posible y promueva acciones, procesos, encuentros entre cursantes, sesiones con los directores de tesis, con catedráticos y tutores; de modo tal, que se coadyuve en la formación del doctorando como investigador de excelencia.

Se plantea desarrollar el doctorado mediante seminarios de investigación, talleres de construcción de tesis y cursos de actividades complementarias. A continuación se refiere el funcionamiento de dichas modalidades.

◇ Seminarios de investigación

Los seminarios de investigación están pensados como espacios de aprendi-

zaje participativo sobre temáticas comunes que se analizan, se discuten, se confrontan; la operatividad de los seminarios radica en el principio dialógico, que establece tanto la dinámica de participación de los estudiantes, como el planteo de una diversidad de perspectivas, que pueden converger, divergir, ser paralelas u opuestas, en tanto componentes de la complejidad. Así, en los seminarios, tanto la forma de trabajo como los contenidos que fluyen, están animados por esa pauta dialógica.

Una importante función del seminario es la socialización de los conocimientos de los estudiantes durante su trayectoria curricular en el doctorado; implica la cooperación solidaria en el tratamiento de la formación crítica, desde diferentes fundamentos, procesos y líneas de generación y aplicación del conocimiento. En los seminarios se recuperan experiencias, saberes, habilidades y actitudes de los participantes. Los catedráticos fungen como coordinadores, impulsores y facilitadores de la fundamentación de las investigaciones.

La organización y las dinámicas de trabajo en los seminarios de investigación se han trazado de manera que éstos sean espacios curriculares dispuestos para desarrollar en los doctorandos habilidades en el manejo oral de conceptos, elaboración de síntesis, análisis, críticas y evaluaciones, entre otras. Una finalidad clave de tal dinámica es lograr que los estudiantes desarrollen la habilidad para exponer sus ideas públicamente, sujetas al escrutinio de pares, como una forma de aprendizaje y validación. El desarrollo y consolidación de dicha habilidad se convierte, a su vez, en una gran estrategia para transitar del conocimiento individual al social, y de la subjetividad a la relativa objetividad.

Los seminarios de investigación están distribuidos secuencialmente a lo largo del programa curricular, uno por cada semestre. Sus formas didácticas son múltiples y dependen de la temática que vaya a tratarse, de los espacios físicos y académicos, así como de la creatividad de los participantes. Comúnmente, se estructuran especificando la temática, el moderador, los actores y el relator.

Por lo demás, los seminarios están planteados como uno de los soportes del acompañamiento del doctorando. Su propósito esencial es fundamentar la investigación con base en el reconocimiento de diversas teorías, paradigmas y principios epistemológicos, para definir conscientemente desde dónde se aborda el trabajo.

◇ Taller de construcción de tesis

Toda investigación es un proceso y un devenir. Se parte de un horizonte epistémico, de unos intereses y problemas, de ciertas preguntas o determinada hipótesis; se va avanzando y conforme se avanza, se plantea y

replantea la metodología, los supuestos, la problematización inicial. Estas modificaciones son producto, precisamente, del trayecto cognoscitivo realizado, y muestran nuevas aristas e implicaciones del problema o asunto que se investiga. Este avance se expone, se discute y enriquece en el espacio curricular diseñado ex profeso para tales fines.

El taller de construcción de tesis es el espacio curricular donde se van concretando los avances específicos sobre la investigación de cada cursante. En el taller se trabaja la estructura de la tesis: la delimitación teórico-metodológica del problema de investigación, el planteamiento, el protocolo, el estado del arte, la recopilación de información, las técnicas y recursos, los reportes de avances, la pertinencia argumentativa que debe observarse ya en dichos avances, la correcta elaboración discursiva, cuya calidad deviene indispensable no sólo para llevar a su culminación la investigación proyectada, sino para que el futuro doctor se mueva con éxito en el ámbito de las publicaciones arbitradas, etc. Esas producciones y logros parciales deberán mostrarse como evidencias semestre a semestre.

El trabajo entre estudiante, director de tesis y comité tutorial es necesario, pero la investigación es tarea prioritaria del cursante; los demás espacios curriculares y acompañamientos son apoyos importantes; sin embargo, el trabajo individual es la pieza en la que descansa el taller de construcción de tesis.

El director de tesis contará con un portafolio de cada estudiante, donde semestre a semestre se consigne académicamente los avances, no sólo en los talleres, sino en los seminarios de investigación y cursos complementarios. Los niveles de avance se concretan en las evidencias mostradas, esto es, con los productos generados en cada semestre cursado. Los talleres de construcción de tesis están distribuidos secuencialmente a lo largo del programa curricular, uno por cada semestre.

◇ Cursos de actividades complementarias

El propósito de estos cursos es asegurar una base competencial común, que sirva para construir la plataforma fundamentada de la investigación. Al tratarse de estudiantes de doctorado, es necesario que dominen un conjunto de competencias indispensables en sus tareas como investigadores en educación.

Los cursos de actividades complementarias tienen carácter obligatorio diferencial entre los alumnos, según los niveles de dominio que cada cursante deba tener sobre los fundamentos de su investigación, el problema o tema de estudio elegido. Los niveles de dominio y los cursos complementarios que deberá tomar son determinados por el comité tutorial, a sugerencia del director de tesis. Dichos cursos se distribuyen secuencialmente a lo largo del

programa curricular, uno por cada semestre. Los cursos de actividades complementarias son de naturaleza filosófica, sociológica, pedagógica y psicológica, como conocimientos básicos comunes que debe dominar el egresado del programa doctoral. Asimismo, lo pueden ser aquellos relacionados directamente con el tratamiento del problema de estudio, como el software educativo. Estos cursos podrán diseñarse específicamente para alumnos del doctorado, o bien aprovechar los que ofrece la UPNECH en posgrado; también impartirse en la modalidad de estancias de especialistas en temáticas puntuales, o incluso cursarse en instituciones fuera de UPNECH.

11. Trabajo por semestres

Primer semestre

◇ Taller de construcción de tesis I

El trabajo del doctorando en este primer taller de construcción de tesis, se enfoca en la exposición escrita del tema, problema o modelos de investigación que ha elegido; también puede iniciar la consignación de fuentes informativas y usos básicos de las TIC'S para cursar su doctorado. A sabiendas de que cada semestre irá construyendo y reconstruyendo su investigación y, por ende, la tesis.

Igualmente, el alumno debe mostrar evidencias de su aproximación a diversas disciplinas, como epistemología, estado del arte, etc. Asimismo, es importante que asuma su responsabilidad en el proyecto indagador que ha seleccionado, pues deberá dedicar tiempo y trabajo individual; tiempo y tareas con su director de tesis, con la comisión tutorial y el colegiado, para la toma de decisiones sobre la trayectoria que desarrollará durante el doctorado.

◇ Seminario de investigación I

El propósito de este seminario es iniciar la fundamentación teórica del tema, problema u objeto de investigación y su respectiva justificación. Otra de sus finalidades es iniciar la fundamentación epistémica de la indagación, de los tipos de investigación y de la aproximación al estado del arte, en relación con la temática elegida para investigar.

La fundamentación teórica, cualquiera sea la temática en cada semestre, se ajustará y se irá profundizando al conocer las bases teóricas que el comité tutorial y director de tesis juzguen pertinente, según la índole del problema de investigación y los principios teóricos necesarios para apuntalar el trabajo.

Temática:

Inicio de la fundamentación:

I. Tema

II. Problema

III. Objeto de investigación

IV. Justificación

V. Tipo de investigación

VI. Planteamiento epistémico

VII. Primera aproximación al estado del arte

Segundo Semestre

◊ Taller de construcción de tesis II

El propósito de este taller es mostrar avances en la elaboración de la tesis, en relación con los siguientes aspectos: factibilidad de la investigación, preguntas de investigación o hipótesis, planteamiento de objetivos particulares, si los hay; consignación de técnicas e instrumentos, cronograma de trabajo de toda la tesis para los semestres restantes, registro inicial del estado del arte de la temática que se aborda y definición del tipo de investigación.

Las evidencias se muestran en documentos escritos y con fundamentos revisados en el Seminario de investigación II.

Además de lo anterior, deben consignarse las fuentes de información utilizadas.

◊ Seminario de investigación II

La finalidad de este seminario es fundamentar teóricamente el protocolo de investigación, lo que incluye bases epistémicas, diversos planteamientos teóricos, bases de las técnicas e instrumentos por utilizar, inicio de los antecedentes de la temática tratada, así como profundización en los estados del conocimiento.

Temática:

I. Complejidad e investigación

II. Caracterización de la investigación

III. Elementos del protocolo de investigación

IV. Estado del arte

V. Métodos

VI. Técnicas de investigación

VII. Instrumentos de investigación

Tercer Semestre

◊ Taller de construcción de tesis III

En lo referente a producción, en este semestre el alumno debe mostrar evidencias escritas sobre sus avances de investigación: antecedentes, método de investigación, marco teórico, contexto, etc. Asimismo, demostrar su participación informada y activa en las sesiones grupales.

En este momento de su formación, es viable que produzca artículos con fines de publicación y que presente, con eficacia y claridad, sus avances de investigación en eventos locales. Con respecto a las fuentes de información utilizadas, se complementan y se registran según las normas críticas acordadas.

◊ Seminario de investigación III

El tercer seminario tiene como propósito la fundamentación teórica de los avances de la investigación que se realiza con fines de tesis.

En este espacio curricular se sientan las bases teóricas sobre la temática por investigar, se profundiza el conocimiento sobre el método, marco teórico, contexto, trabajo de campo; se dan las primeras respuestas a las preguntas o hipótesis de investigación.

La participación en el trabajo colegiado es necesaria para aprender, discutir, confrontar, analizar, interpretar y fundamentar, desde diferentes aristas, el trabajo de investigación.

Temática:

- I. Papel de la teoría en la investigación educativa
- II. Análisis de investigaciones educativas, como insumo del diseño
- III. Construcción de enfoques teóricos en la investigación socio-educativa
- IV. Fundamentación del paradigma y método de investigación
- V. Revisión de técnicas del diseño de instrumentos para recuperar información
- VI. Trabajo en el campo educativo
- VII. Estilos de redacción

Cuarto Semestre

◊ Taller de construcción de tesis IV

En este cuarto taller, se pretende avanzar en la producción de la investiga-

ción y consignarla por escrito como construcción de tesis. Los productos se manifiestan en la definición y redefinición del marco teórico, método, trabajo de campo, recopilación de información y su procesamiento. Asimismo, en la elaboración de artículos y la participación en eventos nacionales e internacionales. Igualmente, se redactan los avances con las normas de estilo de publicaciones de la APA.

◊ Seminario de investigación IV

El cuarto seminario tiene como finalidad avanzar en la fundamentación teórica de la investigación, como prospecto de tesis. En este espacio curricular se avanza en la articulación y profundización de las bases teóricas del contexto, del marco teórico, método de investigación, trabajo de campo, producción de artículos y participación en eventos de investigación estatales, nacionales e internacionales.

La comunicación de los avances de investigación a los demás estudiantes del doctorado, la discusión y análisis, son tareas que deben ser realizadas como formas de aprendizaje.

Temática:

I. Avance en la profundización y adecuación de los componentes teóricos de la investigación:

- a) Categorización específica de la investigación por realizar
- b) Acercamiento a los contextos de la investigación
- c) Precisión de los enfoques teóricos, técnicas e instrumentos que se utilizarán

II. Manejo del software para el procesamiento de la información

III. Herramientas para elaboración de artículos y ponencias con base en su investigación

IV. Manejo de estilos aplicados a la redacción de la investigación educativa.

Quinto Semestre

◊ Taller de construcción de tesis V

Este espacio curricular tiene como propósito la redacción de los avances de la tesis, en lo relativo a reconstrucción del marco teórico, el método utilizado, el análisis de información del trabajo de campo, hallazgos, acercamiento a las conclusiones. Igualmente, se debe mostrar la producción académica relacionada con la temática de investigación. Pueden ser artículos, capítulos de libros, ponencias, carteles, conferencias, diseño o rediseño curricular o

ejecución de proyectos de intervención derivados de los avances de la investigación. Los escritos deben seguir las normas de estilo de la APA.

◊ Seminario de investigación V

Este seminario tiene como fin consolidar la fundamentación de la investigación, según las temáticas estudiadas. Contribuir a un mayor análisis, a la evaluación e interpretación del objeto de investigación, la problemática, el marco teórico que sustenta el trabajo de tesis, su metodología, técnicas e instrumentos usados. La fundamentación del tipo de investigación, las variables consideradas, sus bases epistemológicas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas deben explicarse desde la presentación del horizonte teórico del cual se ha partido.

Temática:

I. Mayor profundización del procesamiento e interpretación de resultados

II. Interpretación de escalas y datos cuantitativos:

- a) Uso de spss
- b) Uso de ncss
- c) Uso de statistics
- d) Uso e interpretación de software cualitativos
- e) Atlas Ti

III. La discusión como parte central del documento

III. Conclusiones, propuestas y recomendaciones.

Sexto Semestre

◊ Taller de construcción de Tesis VI

Este taller tiene como propósito concluir la redacción de la tesis con los productos de la investigación. La redacción tiene que ser científica, en formato de tesis, con el estilo, las características y normas que en el proceso académico-administrativo se especifiquen. La creación de la tesis, expresada como producto de la investigación, semestre a semestre se fue redactando, ajustando y reformulando, con la finalidad de elaborarla paulatinamente, como proceso permanente, mejorando y complementando su estructuración, como una manera de expresar los aprendizajes, competencias y la formación adquirida a lo largo de los estudios doctorales.

◊ Seminario de Investigación VI

Este seminario constituye el espacio para terminar la investigación, expresa-

da como tesis. Tiene como tarea central la revisión final de las fundamen-
taciones de los diversos apartados que integran el proceso de investigación.
Es tarea ajustar, enriquecer, articular, redefinir, eliminar, reconstruir los
principios, bases y soportes teóricos de la investigación. Las revisiones
cíclicas del comité tutorial y director de tesis se manifiestan como
sugerencias de aproximaciones teóricas en espiral ascendente, con estructura
y fines de obtención del grado, las cuales deberán ser atendidas por el estu-
diente.

Temática:

- I. Normas académico-administrativas de titulación
- II. Revisión final del documento de la tesis doctoral con el director
- III. Lógica interna del documento: concreción y pseudo concreción del documento
- IV. Conclusión de la elaboración de la tesis
- V. Revisión final del trabajo de tesis con el comité tutorial
- VI. Preparación de la defensa de la tesis y presentación de la misma.

◇ Cursos de Actividades Complementarias

El objetivo de estos cursos es que los doctorandos adquieran y desarrollen
competencias, aprendizajes, manejo de *software*, dominio de habilidades tec-
nológicas, según la naturaleza de la investigación por realizar. En conse-
cuencia, la temática que deberán cursar puede ser diferencial entre los estu-
diantes.

Igualmente, estos cursos pueden ser de carácter psicológico, sociológico,
pedagógico, filosófico. También es posible que funcionen como espacios pa-
ra el dominio de un segundo o tercer idioma. El tipo de curso de actividades
complementarias, el semestre en que se desarrolle esta actividad, los apren-
dizajes y evidencias que deben ser mostrados, será prescrito por el comité tu-
torial, a sugerencia del director de tesis del estudiante. Se estudia una segun-
da lengua con el fin de que el cursante pueda acceder al conocimiento de
teorías, trabajos de campo, paradigmas, bases de datos, artículos y docu-
mentos, escritos en un idioma no materno.

12. Mapa curricular

Semestre	MATERIAS	
1	Taller de construcción de tesis I	4.8 créditos
	Seminario de investigación I	11.4 créditos
	Curso de actividades complementarias	13 créditos

2	Taller de construcción de tesis II	4.8 créditos
	Seminario de investigación II	11.4 créditos
	Curso de actividades complementarias II	3 créditos.
3	Taller de construcción de tesis III	4.8 créditos
	Seminario de investigación III	11.4 créditos
	Curso de actividades complementarias III	3 créditos
4	Taller de construcción de tesis IV	4.8 créditos
	Seminario de investigación IV	11.4 créditos
	Curso de actividades complementarias IV	3 créditos
5	Taller de construcción de tesis V	4.8 créditos
	Seminario de investigación V	11.4 créditos
	Curso de actividades complementarias	3 créditos
6	Taller de construcción de tesis VI	4.8 créditos
	Seminario de investigación VI	11.4 créditos
	Curso de actividades complementarias	3 créditos.
TOTAL DE CRÉDITOS		122.4

13. Requisitos de ingreso, permanencia y obtención del grado

• Ingreso

Profesionales de la educación que cubran los siguientes requisitos:

- Grado de maestría
- Proyecto de investigación conforme a las LAGC definidas en el programa
- Currículo académico
- Trayectoria del conocimiento del área disciplinaria de su competencia
- Manejo de dos lenguas
- Cartas de recomendación de dos investigadores de amplia trayectoria académica

- Defensa del anteproyecto de investigación que se pretende desarrollar, ante el colegiado del doctorado.

• **Permanencia**

Para mantenerse como miembro del doctorado, es necesario el cumplimiento de las siguientes pautas:

- Cumplir con las actividades académicas que se indican en el plan de estudios
- Obtener el mínimo requerido para ser aprobado en el seminario y actividades de formación
- Presentar al comité tutorial un informe semestral de actividades
- En caso de no cumplir estas condiciones, el alumno pierde su permanencia en el programa

• **Evaluación final y requerimientos para la obtención del grado doctoral**

La evaluación final busca determinar una sólida formación académica y la consolidación de habilidades para la investigación. La candidatura al doctorado se otorga con base en las siguientes consideraciones:

- La aprobación, por parte del comité tutorial del Doctorado, de la investigación desarrollada y de la versión preliminar de la tesis
- Aprobación, por parte del comité tutorial, de los informes semestrales presentados
- La aprobación de la tesis por parte de un lector externo a la institución
- Haber cubierto satisfactoriamente los requisitos de permanencia

• **Obtención del grado**

La obtención del grado de doctor implica el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Haber publicado un artículo referente a su investigación, en un órgano de difusión local
- Haber publicado un artículo referente a su investigación, en revista con ISBN
- Haber publicado un artículo referente a su investigación en revista arbitrada
- Haber obtenido la candidatura a dicho grado
- Presentar una tesis original, de alta calidad académica, que constituya una contribución valiosa a la educación

- Contar con el dictamen favorable de los miembros del jurado
- Sustentar y aprobar la réplica de la tesis ante un jurado constituido por cinco miembros de amplia trayectoria académica, de los cuales, tres deben ser internos, y dos externos a la institución. Deberá incluirse al lector externo de la tesis

Referencias bibliográficas

- Ángulo, J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona, España: Laila.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ruíz, E. (2001). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior; una orientación cualitativa*. Cuadernos del CESU, México.
- Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Taba, H. (1974). *La elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.

LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Hugo Alberto Campos Olivas
Celia Carrera Hernández

Resumen

En este artículo se expone la investigación realizada sobre los libros para primaria, producidos oficialmente a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), así como los hallazgos y resultados obtenidos. En el proceso indagador se analizó el contexto desde el cual surgen las actuales propuestas educativas, tanto en México como en el mundo. Se efectuó un cotejo entre los fines educativos contenidos en el Artículo Tercero constitucional y los materiales de trabajo creados por la RIEB. Se observaron importantes discrepancias entre unos y otros, además de deficiencias didácticas en los libros oficiales.

La atención se enfocó en el de Matemáticas de sexto grado, donde se encontraron errores didácticos e incongruencias con el programa de la asignatura. Metodológicamente, se utilizó el cuasi experimento, el diseño y la aplicación de estrategias alternas al citado libro. Éstas fueron desarrolladas en cinco grupos de sexto grado, en la ciudad de Chihuahua. Al abordar los temas escolares, se empleó un grupo de control y experimental. Participaron diez docentes y sus respectivos grupos de sexto grado. En cinco de estos, las actividades se siguieron conforme al libro oficial; en otros cinco, se usó los materiales alternos.

A todos se les aplicó un mismo test, basado en las expectativas de aprendizaje del Programa de sexto grado; funcionó como pre test y pos test. Se aplicó el estadístico “T de Student”, cuyos resultados mostraron la obtención de puntajes significativamente superiores en los grupos donde se utilizó el material alternativo.

Palabras clave: Artículo Tercero, libros de texto, didáctica, material alternativo.

Introducción

Actualmente, los maestros mexicanos enfrentan el reto que constituye la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Trabajar con ésta implica modificaciones (comprender sus lineamientos; replantear la organización del quehacer áulico, etc.). Los materiales de trabajo emitidos por la RIEB han venido también a dificultar las tareas docentes, y eso impacta en la calidad de la educación impartida.

En la parte primera del artículo se exponen algunas razones —sociales, políticas económicas— que suscitan importantes discrepancias entre las propuestas de la RIEB y los criterios que animan el Artículo Tercero de la Constitución. El estudio documental e histórico muestra que un primer hiato entre la RIEB y el ordenamiento constitucional se produce debido a diferencias en la visión de país que sustentan una y otro. De manera que hay una fisura, de origen, entre la perspectiva ideológica que impulsa la reforma educativa y los postulados que animan la Constitución. El análisis textual de los documentos (el programa de la asignatura, el texto constitucional y el libro oficial de Matemáticas de la RIEB) hizo posible observar las incongruencias, explícitas e implícitas, entre unos y otro.

La indagación se especificó a partir del trabajo de diagnóstico en la escuela “Juan Jacobo Rousseau” Número 2398, de la capital chihuahuense, al detectarse errores didácticos y descuidos formales en el libro de Matemáticas para sexto grado. Considerando que dicho texto es un producto de la RIEB, elaborado bajo el supuesto de un mayor rigor y calidad en los materiales editados, surgió la interrogante sobre la razón de estos errores, los cuales no son aislados ni excepcionales, sino que se presentan en gran parte de los materiales de trabajo, y no sólo afectan la tarea docente en Chihuahua, sino en todo el país.

Se determinó, entonces, proponer soluciones viables, inmediatas, a esta problemática. De tal situación pedagógica emergieron la hipótesis, el objetivo central y el planteo del proyecto de investigación que aquí nos ocupa.

En tanto que se visualizó como un asunto de praxis docente, cuya posible solución debería probarse en el contexto áulico, se decidió utilizar el método cuasi experimental y aplicarlo en diez grupos de sexto grado. La hipótesis del proyecto fue que el desarrollo y la utilización de materiales alternos contribuirían a subsanar las incongruencias entre los actuales libros de texto y la normatividad.

Así, se diseñaron actividades alternas y se aplicaron en cinco grupos de sexto de primaria, como parte de un proyecto que vehiculara opciones didácticas para solucionar la problemática. Una vez diseñadas y aplicadas, dichas actividades fueron sometidas a evaluación, para comprobar su

pertinencia y viabilidad. En todos los grupos participantes se aplicó el “T de Student”, una prueba estadística que evalúa si dos grupos difieren entre sí de manera importante con respecto a sus medias, y a una sola variable (Hernández *et al.*, 2003). Los resultados de dicho examen mostraron que los grupos que habían utilizado los materiales alternos obtuvieron puntajes significativamente más altos a los obtenidos por los que habían trabajado con el libro oficial.

Los resultados no sólo refrendan la hipótesis de trabajo; hacen emerger varias interrogantes centrales para la calidad y eficacia de la educación mexicana. Verbigracia, ¿por qué un material elaborado por expertos adolece de tantas fallas y errores? Si no existe en el ámbito educativo nacional una tradición de cuestionamiento y replanteamiento de los materiales de trabajo oficiales, si no se tiene una cultura de análisis curricular ni de propuesta para realizar cambios sustantivos en los documentos oficiales, ¿cómo harán los docentes para solucionar las dificultades que las incongruencias y errores didácticos de los nuevos libros oficiales generen? ¿Es viable y pertinente que ellos mismos se den a la tarea de elaborar sus instrumentos didácticos? ¿En qué medida, entonces, el Estado no está cumpliendo con la calidad educativa que, discursivamente, asegura promover?

Éstas y otras preguntas han surgido del análisis y la reflexión de los documentos, pero también de la experiencia con el libro de Matemáticas de sexto grado y los materiales que se diseñaron para dar salida a la situación.

La divergencia de origen: La RIEB y el Artículo Tercero de la Constitución

A partir del ciclo escolar 2009-2010, empezó a aplicarse en educación primaria la llamada Reforma Integral de la Educación Básica. Las justificaciones para estos cambios son de diversa índole; uno de los argumentos más relevantes es de tipo económico. Se aduce que las transformaciones económicas en el ámbito internacional hacen, tanto a los individuos como a los países, más interdependientes, por lo cual es una exigencia lograr desempeños más eficaces, de naciones y personas (Delors, 1996). De modo tal, que quien quede rezagado en el campo educativo, quedará en desventaja.

Se esperaría que los gobiernos hicieran reformas en sus sistemas educativos de la manera más eficiente posible, con objetivos claros, recursos suficientes, mecanismos de evaluación justos y una visión de futuro; con coherencia entre sus objetivos nacionales, marco legal educativo, política educativa, planes, programas, contenidos, didácticas y materiales de trabajo áulico (Arnaz, 2007), pues si algún eslabón de esta cadena no engarza con el otro, se corre el riesgo de que todo el mecanismo fracase.

Sin embargo, México parecería la tierra natal de las incongruencias. En los programas y materiales anteriores a la RIEB, los docentes encontraban sentido, correspondencia y una secuenciación aceptable entre lo que marcaban los lineamientos generales y los materiales oficiales, fundamentalmente el libro de texto del alumno. Éste es (o debe ser) donde cristalicen los postulados del sistema educativo. Pero con los materiales actuales no existe esa coherencia.

Una razón de tal disparidad podría ser que los fines educativos expresados en el Artículo Tercero constitucional, concretamente en su fracción II, chocan con la doctrina neoliberal y globalizadora del grupo que gobierna México desde el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) hasta hoy. El texto de la Constitución manifiesta una visión educativa propia de un país en vías de desarrollo que busca consolidar su soberanía política y económica. Esta concepción dista mucho de las metas y propósitos que actualmente se pretenden asignar a la educación pública mexicana.

Hoy, el sistema económico predominante es el capitalista, en su fase imperialista (monopolios trasnacionales, exportación de capitales, dominio económico de naciones subdesarrolladas, dilución de los estados nacionales, etc.) y recientemente en un periodo denominado *neoliberal*. El neoliberalismo consiste, básicamente, en el retiro del Estado de la gestión económica, en favor de los monopolios. En el caso de las metrópolis, el repliegue se efectúa para beneficiar a los monopolios locales; en los países dependientes, para favorecer a las transnacionales extranjeras (Quiroz, 1990).

El “libre comercio” es la herramienta clave de las naciones poderosas para apoderarse de las economías emergentes. Cuando invierten en los países periféricos, plantean múltiples exigencias; por ejemplo, exigen la eliminación de barreras arancelarias a sus productos, mientras que ellos mantienen las cargas impositivas para artículos provenientes de otras economías, impidiendo así el flujo de mercancías producidas en otras naciones.

La crisis de los estados nacionales es otra expresión peculiar del neoliberalismo. El desplazamiento del Estado de las actividades económicas implica un menor gasto social. Al deshacerse de sus empresas (privatizándolas) el Estado pierde fuentes importantes de recursos; se vuelve vulnerable a presiones del exterior, se acentúa su papel dependiente y entra en una espiral que menoscaba constante y progresivamente su soberanía, sus poderes decisorios. Las conquistas sociales son degradadas, o se cancelan, para garantizar al capital una mayor ganancia. La prosperidad sólo se da para una minoría, generalmente vinculada a los intereses trasnacionales, a las grandes empresas locales o a los grupos políticos hegemónicos. Las balanzas comerciales presentadas como favorables, realmente reflejan la

exportación de productos manufacturados sin terminar, propios de la industria maquiladora, y cuyas ganancias no van a los países dependientes, sino a las metrópolis.

Correlato del neoliberalismo, la globalización surge como un fenómeno socioeconómico masificador, que estandariza mundialmente no sólo los procesos productivos, sino los estilos de vida y pensamiento; que demanda una mayor especialización en la división internacional del trabajo, de modo tal, que los avances en trasportes y telecomunicaciones, los bajos salarios, el aprovechamiento de los recursos ecológicos y las facilidades de inversión hacen rentable el desplazamiento de millones de productos manufacturados, de una “colonia” a otra. Los países desarrollados se ven “desindustrializados”, porque allí se deben pagar salarios más altos que en los maquiladores, hacia los cuales son transferidas las tecnologías más atrasadas y donde se pagan salarios irrisorios. Aun con esa tecnología elemental, el uso irrestricto de los recursos naturales y los ínfimos sueldos de los países depauperados, permiten a las trasnacionales obtener magníficos rendimientos. De modo que las estratosféricas ganancias obtenidas desde las economías periféricas, van a parar a las hegemónicas. He ahí el juego de la globalización.

Como fenómeno económico, el neoliberalismo tiene su correspondiente influencia en los ámbitos político, social y educativo (Lombardo, 1980). A los acaudalados empresarios trasnacionales, a los Midas del mundo bursátil, a los ejecutivos de los emporios globales, les resulta imprescindible que se formen nuevas generaciones de trabajadores y empleados eficaces, que sepan responder a los requerimientos de la producción masificada y, a la vez, que sean aptos para salvaguardar los intereses hegemónicos; asimismo, es importante que las mentes se alineen ética, política y culturalmente. Es preciso, entonces, educar para producir y consumir masivamente, para pensar, sentir y dirigir políticamente las sociedades en consonancia con los principios e intereses de aquellos potentados mundiales.

Desde la perspectiva del neoliberalismo, la educación formal constituye una gran herramienta para el logro de los objetivos antes señalados. Aunque el Estado neoliberal recorta el gasto educativo y favorece la escuela privada, mantiene una importante participación en la educación pública, para incidir de manera directa en la orientación de la enseñanza en los sectores que no pueden acceder a la educación de paga. Las masas deben ser educadas conforme a las necesidades y reglas del juego económico mundial.

A grandes trazos, este es el contexto en que se debe dimensionar los cambios educativos propuestos desde hace algunas décadas (Coll, 1994), y cuya ejecución se ha concretado en el presente sexenio. Por ello, en esta investigación se ponderaron las múltiples interacciones entre las condiciones socioeconómicas, las perspectivas político-culturales y las modificaciones y

cambios educativos que se han puesto en marcha, pues todo ese proceso llega hasta el aula escolar, donde se forman los sujetos que habrán de cumplir, o no, las expectativas e intereses de ciertos grupos hegemónicos (Cassarini, 2005).

Con base en lo anterior, es inevitable que se produzca una fisura entre el texto constitucional, en su origen redactado por quienes aspiraban a la independencia nacional y la justicia social, y la RIEB, cuyo proyecto educativo apunta más hacia una supuesta “interdependencia” entre los países, a un alineamiento económico y político con el llamado Primer Mundo, que a la soberanía del país y la equidad social. Diferencias de perspectiva y de intereses: el México que grita desde la Constitución no es el México pergeñado en la RIEB.

Discrepancias pedagógicas: Entre el discurso educativo oficial y la realidad escolar

El trabajo de investigación exigió analizar el currículo, sometiéndolo a evaluación, para evidenciar las discrepancias entre el discurso educativo oficial y la realidad escolar (Arnaz, 2007). Tal vez, las fallas didácticas y programáticas encontradas en los nuevos libros se deben, como asegura Fuentes Molinar, a la improvisación de la RIEB.

Al especificar la indagación y enfocarla en el libro de Matemáticas de sexto grado, la investigación adquiere un carácter eminentemente pedagógico; es decir, en lo inmediato, evidencia la confusión, el descuido o la irreflexión con que fueron elaborados los materiales y el consecuente malestar que han ocasionado. Por este solo hecho, el radio de impacto de la investigación es amplio, pues apunta hacia una problemática generalizada en todo el país, como lo son las incongruencias entre el Programa 2011 de sexto grado y el libro de Matemáticas del alumno; errores y descuidos detectados a partir del trabajo de diagnóstico en la escuela “Juan Jacobo Rousseau” Número 2398, de la ciudad de Chihuahua.

Sin embargo, cabe señalar, no es solamente la dimensión pedagógica lo que se revela. Precisamente, el análisis efectuado, el cotejo entre los libros y el Artículo Tercero, muestran que se trata, asimismo, de un conflicto de perspectivas, de intereses, de proyectos políticos. De manera que un problema pedagógico y metodológico, devela los diferentes aspectos que se ponen en juego con la reforma educativa.

El proceso de investigación dio inicio durante enero y febrero de 2012, cuando se realizó una exploración en seis escuelas de educación primaria de la entidad. Se aplicó la técnica de la encuesta a docentes, se trabajó con alumnos y se recuperaron evidencias en video de la práctica docente,

específicamente en el uso de los libros de texto. Además, se analizaron y contrastaron el Artículo Tercero, el Programa de Sexto Grado y el Libro de Matemáticas del alumno; así se detectó la problemática (Buisán, 2001).

Ante la necesidad de encontrar soluciones, se diseñaron materiales alternos y se buscó explicar su influencia en el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. Paralelamente, se realizó una investigación documental sobre las diferentes corrientes de aprendizaje; se tomó como base el cognoscitivismo (Perales, 2012), teoría representada por Piaget, Ausubel, Vygotsky y Bruner, entre otros. Desde la teoría cognoscitivista, se dejó claro que el aprendiente construye sus conocimientos en etapas, mediante una reestructuración de esquemas mentales (asimilación, adaptación y acomodación) hasta llegar a un estado de equilibrio, donde el conocimiento debe ser significativo.

También se consideró la teorización de Carl Sagan (1993), su tipología del pensamiento. Sagan afirma que en el cerebro hay un constante diálogo entre los dos hemisferios cerebrales, a través del cuerpo calloso, puente entre la creatividad y el análisis, pilar del pensamiento científico. De ahí la importancia de conocer los tipos de pensamiento. El científico de Brooklyn propuso la siguiente clasificación del pensamiento:

El **pensamiento lateral**, que es creativo, perceptivo y nos permite movernos hacia los lados para mirar un determinado problema con otra perspectiva.

El **pensamiento vertical o lógico**, que se caracteriza por el análisis y el razonamiento.

El **inductivo**, que va de lo particular a lo general, y cuya base es la intuición.

El **deductivo**, que va de lo general a lo particular.

El **creativo**, que es la capacidad para generar ideas novedosas, interesantes y originales en la resolución de problemas.

El **pensamiento crítico**, que tiene su base en el desarrollo de habilidades de razonamiento, como observar, comparar, clasificar, describir, identificar, etc., y que involucra un conjunto de capacidades específicas, a través de las cuales los seres humanos podemos interpretar la información, analizarla, argumentar ideas, intuir significados y evaluar proposiciones, en diferentes contextos de la acción humana.

La escuela moderna supone la promoción, entre los alumnos, de todos estos tipos de pensamiento, en la perspectiva de impulsar la inteligencia hasta culminar en el pensamiento científico. Esta idea de progreso científico anima también la redacción del Artículo Tercero constitucional, en donde textualmente se declara: “El criterio que orientará esa educación se basará en

los resultados del progreso científico” (DOF, 2013). Valdría la pena revisar los libros oficiales en su totalidad y las estrategias indicadas en ellos, para constatar la efectividad de este criterio constitucional.

Al efectuarse la revisión del programa escolar y el libro oficial de Matemáticas para sexto grado, se encontró entre ambos una gran cantidad de incongruencias. Enseguida se presenta un ejemplo del análisis textual realizado al primer bloque de la asignatura de Matemáticas de sexto año. En dicho bloque, el Programa establece como aprendizajes esperados los siguientes:

- Resuelve problemas que impliquen leer, escribir y comparar números naturales, fraccionarios y decimales, explicitando los criterios de comparación
- Resuelve problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios que impliquen dos o más transformaciones
- Describe rutas y calcula la distancia real de un punto a otro en mapas

Por su parte, el libro marca:

- Utiliza diferentes métodos para realizar operaciones con números naturales
- Usa fracciones para representar cocientes
- Interpreta la información presentada en tablas y gráficos para resolver problemas
- Traza círculos, circunferencias y algunos de sus elementos (diámetro, centro, radio) para resolver problemas
- Conoce las características de los cuadriláteros
- Traza y conoce los nombres de distintas rectas y ángulos
- Resuelve problemas que impliquen describir rutas o calcular distancias en un mapa o croquis

Varios aprendizajes esperados en el libro no encuentran sustento en el programa, y los que lo tienen, su redacción no es similar. Un material didáctico bien elaborado (Pérez, 2012) debe permitirle al lector aclarar las dudas que van surgiendo a medida que se avanza en el tema; ha de contener tanto el aspecto teórico del tema, como el práctico, para ejercitar lo aprendido. El contenido del material didáctico debe ser producto de una excelente recaudación, selección, recopilación y organización de datos, sus ideas estar bien organizadas, aclaradas, recordadas, enfatizadas, ejemplarizadas y bien explicadas. El libro de Matemáticas no siempre es así.

En el primer bloque del multicitado libro, se observan importantes y diversas fallas: didácticas, de presentación, ordenamiento, conceptos; errores en resultados, imágenes, etc. Prácticamente cada lección y página exhibe ta-

les deficiencias. Por ejemplo, la lección 3, “Ordeno números después del punto”, debería ubicarse antes de la 2, “El cociente y la fracción”, porque en ésta necesita hacer comparaciones de fracciones de distinto denominador y esa habilidad la desarrolla en la lección 3. En fin, fallas de este tipo abundan a lo largo del texto.

Para esta indagación, sólo se tomaron en cuenta lecciones que tuvieran alguna correspondencia con los aprendizajes esperados que se enuncian en el libro de Matemáticas y el Programa de la asignatura. Hay dos casos que cumplen con esta condición: la lección 8 “Y en un mapa, ¿qué tan lejos está?”, y la lección 11, “Interpreto la información contenida en tablas”.

Propuesta alternativa de materiales didácticos

El coautor del presente artículo, quien trabajó durante cuatro años en la Unidad de Servicios Técnicos del estado de Chihuahua, diseñando material de apoyo, exámenes y dosificaciones, se dio a la tarea de elaborar un material alternativo al libro de Matemáticas, específicamente para las lecciones 8 y 11.

Resultó un folleto de 12 páginas, con estrategias didácticas basadas en aprendizajes esperados y ejes del Programa, así como un instructivo para docentes.

Se entregó a cada enseñante del grupo experimental un cuadernillo (equivalente a lo que sería el Libro del maestro), con las indicaciones de cómo trabajar el material de los alumnos, a quienes se les proporcionó un folleto de 12 páginas, en los que tuvieron las estrategias a manera de libro de texto alternativo. En total fueron cinco folletos para los docentes y 300 para los alumnos.

El diseño y elaboración de las estrategias, desde la consulta de los propósitos y aprendizajes esperados, su concepción, hasta la confección en ordenador, se logró en un lapso de tres semanas. Después de diseñar los materiales alternos, se utilizaron en los grupos que fungieron como experimentales, bajo la siguiente hipótesis de trabajo:

Los alumnos que trabajan con el material alternativo propuesto obtienen puntajes promedio significativamente mayores que quienes utilizan el libro de texto.

En un primer grupo, los docentes emplearon el material alternativo al trabajar las lecciones mencionadas, sin utilizar el libro; en otro grupo usaron el libro, como lo marca el programa. Terminado el bloque, se aplicó un mismo instrumento estadístico a ambos grupos, para compararlos. Se diseñó el examen según la psicotécnica pedagógica (Villalpando, 1967).

Debido a las características del instrumento, sólo se consideran conocimientos y habilidades. A continuación se despliega un ejemplo de actividades desarrolladas con el material alterno:

ESCUELA _____ GRUPO _____

NOMBRE DEL ALUMNO _____

OBSERVA CADA IMAGEN Y CONTESTA LO QUE SE PIDE. USA TU REGLA DONDE LA NECESITES.



Si quiero ir de Ciudad Nueva a La Paz pasando por la gasolinera, ¿por qué poblaciones atravieso? _____

¿Qué poblaciones atraviesa el Río Fresco? _____

¿Cuál es la distancia real desde La Paz hasta El Vado? _____

Aproximadamente, ¿qué distancia real hay entre la Laguna de la Paz hasta Ciudad Nueva? _____

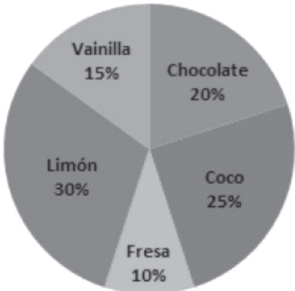
10						
9						
8						
7						
6						
5						
	Español	Matemáticas	C. Naturales	Historia	Geografía	Formación Cívica y Ética

En la gráfica aparecen los promedios de calificaciones de la última evaluación .

¿Cuál asignatura obtuvo el promedio grupal más bajo? _____

¿Cuál asignatura obtuvo igual promedio que Español? _____

¿Cuál fue el promedio grupal en Matemáticas? _____



En una escuela se aplicó una encuesta a los alumnos. Se les preguntó cuál es su sabor favorito y los resultados aparecen en la gráfica. ¿Cuál es el sabor que más gusta? _____

¿Algún sabor gusta a la mitad de los alumnos? _____

¿Cuáles sabores juntos gustan tanto como el sabor limón? _____

Si en total son 20 niños los que prefieren el sabor fresa, ¿cuántos prefieren el sabor vainilla? _____

¿A cuántos niños se aplicó la encuesta? _____

Enseguida se presentan los resultados de la aplicación del test:

Tabla 1. Porcentaje alcanzado por cada una de las escuelas donde se aplicó el material alternativo.

CON FOLLETO		SIN FOLLETO	
Escuela/ Grupo	General	Escuela/ Grupo	General
FGB/A	70%	MVC/U	56%
FGB/B	72%	JME/A	66%
RRC/A	67%	JME/B	65%
RRC/B	81%	DN/A	68%
MMJ/B	67%	DN/B	60%
TOTAL	71.4%	FGB/A	60%
		TOTAL	62.5%

El grupo A de la escuela FGB, utilizó el folleto alternativo para ver los temas de los mapas y las tablas, pero no para las gráficas circulares, por lo que aparece en ambas tablas.

Con el fin de saber si la diferencia era significativa, se aplicó el “T de Student”, una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera importante con respecto a sus medias, y a una sola variable (Hernández *et al.*, 2003).

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{s_{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}}$$

Donde

$$s_{\overline{X}_1 - \overline{X}_2} = \sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}.$$

Si se considera S_1 la desviación estándar de los grupos con folleto, y S_2 la desviación estándar de los grupos sin folleto; X_1 al promedio de los grupos con folleto, y X_2 al promedio de los grupos sin folleto, y n_1 como el número

de grupos con folleto, y n_2 al número de grupos sin folleto, se obtuvo lo que sigue:

$$t = 3.29$$

Para obtener los grados de libertad se aplica la fórmula

$$gl = (n_1 + n_2) - 2$$

$$gl = (5 + 6) - 2$$

$$gl = 9$$

Tomando en cuenta que desde un principio se determinó utilizar un nivel de confianza α de 95% para aceptar la hipótesis de trabajo, recurrimos a la Tabla de valores “T de Student”, donde encontramos que para $\alpha = 95\%$ con 9 grados de libertad el valor correspondiente es 1.8331.

El valor calculado t es 3.29 y resulta superior al de la tabla en un nivel de confianza del 95% ($3.29 > 1.8331$). Entonces, se acepta la hipótesis de investigación.

Así, con un 95% de certeza, se puede afirmar que los alumnos que utilizaron el material alterno obtuvieron puntajes promedio significativamente mayores que quienes se apoyaron en las actividades que presenta el libro de texto.

Este es sólo un ejercicio, un pequeño experimento entre aulas, el cual puede replicarse en cualquier contexto y en cualquier momento de la realidad escolar. De modo que su efectividad puede ser comprobada.

Conclusiones

El problema de la realización adecuada de la RIEB no radica en la poca o mucha disposición que tenga el docente para trabajar. Está en otro lado: en la imposibilidad real de hacer un trabajo eficiente con las herramientas proporcionadas.

Los resultados aquí obtenidos no son exclusivos para un breve grupo de salones de sexto grado, sino que son aplicables a la generalidad de las escuelas de educación primaria de México, pues los materiales en cuestión son de uso común en todo el nivel.

En el libro de Matemáticas de sexto grado, consideraciones tan básicas en la didáctica como el partir de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo próximo a lo distante, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, son pasadas por alto en un sinnúmero de ocasiones.

Se hace un uso excesivo de la inducción como método para que el alumno realice aprendizajes por descubrimiento, además de que la

organización de los temas que aparece en los Planes y Programas no contribuye a una adecuada interrelación.

Hablando en términos de currículum, es necesaria una coherencia interna para que éste sea funcional.

Referencias bibliográficas

- Arnaz, J. A. (2007). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Artículo Tercero Constitucional*. Diario Oficial de la Federación [versión electrónica]. Consultado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_206_26feb13.p
- Buisán Serra del, C. y Marín Gracia, M.A. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. México: Alfaomega.
- Cassarini Ratto, M. (2005). *Teoría y diseño curricular*. (2ª ed.). México: Trillas.
- Coll Salvador, C. (1994). *Un modelo de currículum para la enseñanza obligatoria. Análisis curricular. Antología Básica. Licenciatura en Educación*. México: UPN.
- Delors, Jacques, et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Consultado en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol16_1_02/ems04102.htm
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C. y Batista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Ley Federal de Educación*, consultada en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Lombardo Toledano, V. (1980). *Análisis filosófico del Artículo Tercero Constitucional*. En *VLT y la educación en México*. Tomo III. México: Combatiente.
- Perales Palacios, F. J. (Abril 1992). *Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias* [versión electrónica]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Consultado en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/imprensa/54/1540>
- Pérez, M.A. (Enero 2012). *Cómo diseñar material instruccional. Emagister*. Consultado en <http://www.mailxmail.com/curso-como-disenar-material-instruccional>
- Quiroz, Miranda, S. (1991). *Del libre comercio a la anexión*. México: Ediciones de la Cámara de Diputados.
- Rendón, V. y Rojas. H. (2011). *México, sin proyecto educativo: Olac Fuentes*. Portal *Educación a Debate*. Consultado en: http://www.fundacionmclaren.com/index.php?option=com_content&view=article&id=176:olac-fuentes-&catid=39:ensayocritico&Itemid=48
- Sagan, C. (1993). *Cosmos* (5ª reimpresión). México: Planeta.
- SEP. (1991). *Libro del Maestro. Sexto Grado*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos-CONALITEG.

- SEP. (2009) *Plan de Estudios 2009 para la Educación Primaria*. México: CONALITEG.
- SEP. (2009). *Programa de Sexto Grado*. 2009. México: CONALITEG.
- SEP. (2011). *Matemáticas. Sexto Grado*. México: CONALITEG.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: CONALITEG.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011/ Guía para el maestro/ Primaria/ Sexto grado*. México: CONALITEG.
- Villalpando, J.M. (1967). *Manual de psicotécnica pedagógica*. México: Porrúa.

LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INDÍGENA ANTE EL BILINGÜISMO

María Teresa Esparza de la O
Sandra Vega Villarreal

Resumen

Este artículo expone los primeros resultados de una investigación-acción que se desarrolla con profesores del medio indígena en la Sierra Tarahumara. En su etapa inicial, estuvo centrada en cómo enfrentar los retos de la *interculturalidad*, fenómeno que ha traído a las comunidades étnicas nuevos significados y valores, nuevas costumbres y perspectivas, sin haberse resuelto, empero, sus añejos problemas. El proyecto se inició con el desarrollo de programas educativos dirigidos a resolver la problemática del bilingüismo, identificado como el reto principal para los actores educativos y la comunidad. El texto describe cómo se concibieron y se realizaron las acciones pedagógicas y las formas de evaluar; cómo se replantearon los proyectos generados por la colectividad. El esfuerzo para desarrollar esta investigación surge de la necesidad de transformar la realidad de profesores, alumnos y comunidad. Se analiza prioritariamente la falta de comunicación, provocada por la predominancia de la población monolingüe entre los involucrados. Idear soluciones se vuelve más urgente, ante las exigencias que la Educación Básica demanda de los profesores, especialmente con la reforma educativa nacional. En ésta, se plantea reformular y adecuar la realidad multi e intercultural de la población serrana.

Palabras clave: Interculturalidad, comunidad, investigación-acción, programas educativos, bilingüismo.

Introducción

La presente comunicación ofrece sintéticamente los resultados iniciales de un proyecto de investigación-acción que se realiza con profesores de educa-

ción indígena en la sierra de Chihuahua. Dicho proyecto se coordina con catedráticos de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiantes de la Maestría en Interculturalidad que ofrece la institución. El contexto de trabajo está constituido por comunidades de la Sierra Tarahumara, donde los estudiantes ejercen su función de docentes. Todas pertenecen al municipio de Bocoyna, el cual se eligió porque es un centro de confluencia para los profesores que trabajan en esta región, aunque en comunidades lejanas, pero que tienen acceso a este poblado.

La investigación-acción que aquí se presenta surge de la acuciante necesidad de los profesores, quienes cotidianamente enfrentan la enorme dificultad de desarrollar los planes de estudio prescritos por la Secretaría de Educación Pública.

Uno de los problemas más significativos que deben afrontar es acceder al bilingüismo, superar las trabas que esta condición sociocultural impone a la práctica docente. Pero comprender el bilingüismo y saber moverse en su dimensión implica, además, que los maestros deben ser capaces de interactuar con una cultura diferente a la suya.

Aunque oficialmente se desarrollan planes de estudio, programas y cursos para la formación docente, que definen el perfil del maestro de educación primaria intercultural bilingüe, las necesidades que enfrentan los docentes no son contempladas en estos dispositivos de formación, pues los involucrados en la problemática no intervienen en su diseño, solamente se les asigna la función de técnicos aplicadores de programas, limitándoles en su capacidad de innovar las estrategias para atender la realidad.

Por otra parte, existen comunidades que por sus características geográficas, climáticas, sociales, económicas y culturales dificultan bastante la educación y la formación continua de los profesores. A estas circunstancias se suman los problemas de comunicación y transporte. Todo esto obstaculiza el desarrollo educativo general en dichos municipios y poblados.

Con respecto a los profesores que se desempeñan en estas zonas, deben afrontar también la insuficiencia o carencia de plazas y salarios, la inestabilidad laboral y la falta de condiciones mínimas de infraestructura y equipamiento para ejercer la docencia.

Ante este difícil entorno, con tantas y tan perentorias necesidades por solventar, con una realidad tan adversa, surgieron colectivamente las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo desarrollar una educación intercultural que atienda los problemas de bilingüismo?
- ¿Qué proyectos pedagógicos pueden generar la transformación de la realidad educativa indígena a partir del uso de la lengua?

- ¿Cómo evaluar y reorientar los proyectos generados?

El objetivo principal del trabajo de investigación fue empezar a transformar la situación comunicativa entre profesores, alumnos y veinte comunidades indígenas, a partir de un asunto clave para todos, el bilingüismo. El proyecto se considera una fase de esa transformación de la realidad que viven estos agentes educativos.

Se eligió la metodología de la investigación-acción para ser aplicada en el estudio, pues su finalidad es el conocimiento y transformación de una realidad concreta, y porque permite la adquisición colectiva del conocimiento. De este modo, el proyecto combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción transformadora.

Por lo demás, el método de la investigación-acción tiene alcances comunitarios, y es precisamente la comunidad, en este caso de profesores que laboran en el medio indígena con diferentes variantes lingüísticas de la lengua rarámuri, quienes controlan el proceso global de investigación (Rodríguez, 2002).

Desarrollo

Es de suma importancia reconocer que el concepto *intercultural* no se refiere exclusivamente a la población indígena. Es un concepto en construcción, que cada día todos los participantes en el proyecto de investigación debemos pensar, desde su correlato conceptual, la otredad. La interculturalidad requiere análisis rigurosos que favorezcan la comprensión de los inevitables conflictos propios de este contexto (riesgo de asimilación, pérdida de la identidad cultural, marginación social, entre otros) y que aporten elementos para definir políticas críticas, capaces de enfrentar eso que constituye el auténtico obstáculo en este camino: la injusticia y la desigualdad.

La inspiración de los pueblos indígenas para el resto del subcontinente americano y otras comunidades étnicas, se relaciona con los derechos sobre el medio ambiente y el manejo racional del mismo, de modo que los recursos ecológicos sirvan para generar empleo y satisfacer necesidades vitales de los pueblos originarios. Se busca, entonces, elementos de análisis que posibiliten plantear pedagógicamente la vinculación entre el manejo territorial y el medio ambiente en el marco de los principios éticos referentes a la salvaguarda de toda forma de vida y de la biodiversidad.

Asimismo, es importante que el proyecto de investigación se plantee objetivos más amplios que el uso de los textos escolares como único recurso metodológico. Esto bajo la perspectiva pedagógica de que los materiales educativos, en lugar de convertirse en un elemento cultural homogeneiza-

dor, deberán ser contruidos para promover el autoaprendizaje, rescatando los rasgos culturales de la región y de la etnia.

Para dar sistematicidad al proceso vivido desde la investigación-acción, se describen las diferentes fases de esta metodología, las cuales ya se han ido desarrollando, así como los alcances logrados en cada una de ellas.

La primera fase que se desarrolló fue el diagnosticar colectivamente la problemática comunitaria (Yopo, 1999). El núcleo de la discusión en los diferentes círculos de cultura giró en torno a la importancia de llevar a la acción las propuestas y proyectos comunitarios, promoviendo así una cultura educativa que facilite la integración de toda la comunidad en función de planes colectivos cuyas metas vayan más allá del aula escolar. Tales proyectos incluyen la formación y el conocimiento de sus derechos.

Se hizo necesario orientar a la comunidad escolar sobre la evaluación de las prácticas pedagógicas y de aprovechamiento académico. Se puntualizó el carácter de esta evaluación, cuya instrumentalización tiene como propósito mejorar los procesos educativos y así contribuir a la toma de decisiones, y de ninguna manera sujetar la realidad escolar y la enseñanza a requisitos administrativos tomados con criterios ajenos a los procesos académicos y comunitarios.

La segunda fase de la investigación, consistente en establecer las prioridades de las necesidades comunitarias (Shutter de, 1998), definió como prioridad el diseño de acciones de formación docente y de producción de materiales en el ámbito de la enseñanza de una primera lengua, pero tendiendo un puente a la enseñanza de una segunda lengua, en el marco del bilingüismo y de la interculturalidad.

En la etapa de acción pedagógica, se diseñó y se planeó la puesta en marcha de un proyecto educativo centrado en la escritura. El tema de la enseñanza del sistema escrito tiene varios años preocupando al colectivo escolar, y el interés no solo está dirigido a la producción de textos escritos, sino también a la indagación sobre las condiciones educativas que, de una u otra forma, repercuten en el desarrollo de la escritura. El tema cobra una nueva centralidad al tratarse del ejercicio de la enseñanza de la escritura en el contexto bilingüe. Ya lo ha explicado con perspicacia Clay (1983) cuando advierte que la escritura crea una representación permanente de significados; este hecho apunta hacia la importancia de que el maestro construya su propia metodología de trabajo en el primer y segundo grados; que parta de los intereses del niño y del conocimiento de su realidad, de modo tal que produzca textos con significado y sentido para ese aprendiz.

A raíz de múltiples investigaciones, se ha considerado que la lengua materna plenamente desarrollada da la base lingüística para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. Varios son los aspectos que se nutren efectivamente a partir de la lengua materna, y uno de estos es el despliegue y

consolidación de los dispositivos que permiten la aprehensión del lenguaje escrito (von Gleich, 1998). Si se admite que la lengua materna constituye un elemento clave para la transmisión intergeneracional de los valores y la cosmovisión de una cultura dada, se comprenderá cómo enseñar el sistema escrito partiendo de la lengua natural de los alumnos permite a estos trabajar *desde y a* su propio nivel cognitivo (Cummins, 2001).

Cummins explica la posibilidad de alfabetizar tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, aun cuando entre ambas haya sistemas de escritura distintos (2001). Las reiteradas experiencias del bilingüismo aditivo¹ demuestran que tener como base la lengua primera (materna) del alfabetizando no inhibe ni obstaculiza su aprendizaje de una segunda lengua, ni en lo conversacional ni en lo escrito. Por el contrario, el nuevo bagaje lingüístico vendría a ensanchar y enriquecer su acervo idiomático y cultural de origen.

Este principio de interdependencia lingüística Cummins lo plantea en los siguientes términos:

En la medida en que la instrucción en la Lx [lengua materna o primera]² es efectiva para promover la destreza en la Lx [lengua materna], la transferencia de dicha destreza a la Ly (segunda lengua) ocurrirá, siempre que haya una exposición adecuada a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly (Cummins, 2001, p. 44).

Cabe subrayar que el éxito de la alfabetización en dos lenguas, a partir de la natural o materna, será posible cuando el entorno propicie la adquisición y el desarrollo igualitario de ambos códigos lingüísticos; cuando el aprendiente se sitúe en un contexto favorable al aprendizaje, donde prevalezcan unas relaciones sociales exentas de cualquier tipo de discriminación, sin desventajas ni asimetrías en el tratamiento de las lenguas autóctonas ni prejuicios contra los grupos hablantes de las mismas.

De lo anteriormente expuesto, fue posible inferir la necesidad de iniciar un proceso de investigación desde cuya dinámica el maestro-alumno de la LEPEPMI'go fuera capaz de construir su propia metodología, en función del entorno donde iba a aplicarla; de elaborar sus materiales teniendo presente la realidad sociocultural y lingüística de sus alumnos, de modo tal

1. El término «bilingüismo aditivo» se refiere a la forma de bilingüismo que resulta cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su bagaje intelectual, al tiempo que siguen desarrollándose conceptual y académicamente en su primera lengua (Cummins, 1994, p. 43)

2. Con la abreviatura Lx se representa la lengua primera o lengua materna; con la Ly se simboliza la lengua segunda, adquirida.

que se generaran textos con significado y sentido para el niño rarámuri, pima, o tepehuano. Materiales didácticos, libros de consulta y de lectura recreativa que atendieran, interpretaran y recrearan la cosmovisión de estos hablantes específicos. Pues el saber leer y escribir en la lengua materna facilita el aprendizaje de una segunda lengua, y no sólo eso, hace posible la transferencia de conocimientos y procesos de aprendizaje (Collier, 1992).

Las estrategias que componen el proyecto aquí referido, se aplicaron y se evaluaron a su tiempo; algunas se reorientaron, cuando así se consideró pertinente. Cada estrategia tuvo como núcleo el desarrollo de los procesos de aprendizaje situados en la educación indígena. En cuanto a las actividades, se incorporaron elementos comunes para toda la educación básica del medio indígena. Sin embargo, al diseñar cada actividad, un aspecto fundamental fue reconocer explícitamente los valores, los modos de vida y la diversidad cultural que confluyen en la comunidad.

Desde los criterios anteriores, la acción pedagógica abarcó una serie de acciones. La primera, construir códigos comunicativos de probada eficacia entre la comunidad y la escuela. Esto se hizo mediante la confluencia de lenguas y la construcción de significados comunes, a partir de los significantes concretos de la colectividad y la escuela. Todo este trabajo de meses de intercambio lingüístico desembocó en la elaboración de un diccionario bilingüe, cuya propuesta inicial fue elaborada por los profesores y los alumnos; luego, corregido y redefinido por la comunidad, hasta que se obtuvo el producto deseado.

Otra de las estrategias que constituyeron este proyecto fue la “historia sin voz”, la cual consiste en la reconstrucción de la historia de la comunidad desde una visión compartida entre dos culturas. Al hacer esto, se promueve el análisis y la reflexión sobre las cosmovisiones culturales que convergen en un mismo espacio. Se debatieron en círculos de cultura (Freire, 1999) las cuestiones culturales que hacen posible la convivencia a través del bilingüismo.

Dentro de la acción pedagógica también se realizó una serie de actividades culturales bajo la diada escuela-comunidad. Una muy importante fue la construcción colectiva de cuentos rarámuris. Estos se elaboraron originalmente en la lengua materna de los diferentes actores y entre todos los fueron transformando a la lengua de los otros, de tal manera que los cuentos que resultaron al final fueron aquellos que la comunidad consensó en significado e hizo suyos como una integración cultural.

Una acción muy parecida fue el ejercicio de cantos y juegos rarámuris; con la participación de todos se logró recopilar una serie de cantos y juegos de la comunidad, los cuales se trabajaron de la misma manera que los cuentos. Esto mostró que el debate y el consenso son la forma de interculturalidad más genuina para la transformación cultural.

El trabajo culminó con la estrategia más relevante: se desarrolló entre estudiantes y maestros un proyecto pedagógico destinado a realizarse dentro del aula. Dicho proyecto consistió en construir una metodología colectiva, que les permitiera acceder al aprendizaje de la lengua escrita. Esta fase implicó algunos meses de debate sobre los significados lingüísticos y culturales, para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje del castellano y del rarámuri.

Así es que debieron generarse recursos, aparte del directorio existente, que les estuvieran apoyando permanentemente en dicho debate. Una de las características centrales de la metodología construida es que establece prioridades en lo que, desde su cultura, los estudiantes necesitan aprender. La diseñan desde su visión cultural y su experiencia de vida, y utilizan sus saberes para transformar su realidad más allá de la escuela.

Conclusiones

La investigación-acción es un proceso permanente y continuo de educación para la reflexión y la praxis. Por ello, no termina con la finalización de un proyecto de acción pedagógica, sino que se establece como forma de vida de la comunidad y la escuela.

El proyecto desarrollado, en esta primera etapa muestra que cuando los programas educativos surgen de los involucrados en la problemática, tienen un gran impacto de transformación, a diferencia de los que aplican actores ajenos al contexto.

Con respecto al bilingüismo, este proyecto demostró que más allá de enseñar una segunda lengua, se promovió el encuentro intercultural; es decir, la reunión y el diálogo entre dos o más culturas, las cuales se identifican, debaten y consensan formas de convivencia, sin que haya una invasión cultural, sino un proceso dialógico y educativo genuinos.

Los alcances logrados hasta el momento son, en primer término, que los profesores han estado diseñando estrategias particulares para superar el problema del bilingüismo. En tal proceso han incorporado rasgos específicos de la cultura con la que interactúan, llevando a una interacción dialéctica entre las dos culturas. Además, estos docentes hacen el esfuerzo, mediante su programa pedagógico, de propiciar el intercambio cultural, sin dominación de una cultura sobre otra, y la mejor herramienta que han encontrado, después de muchos intentos, es la investigación-acción. Con ésta, ellos y sus estudiantes se han convertido en agentes activos y principales, que identifican los problemas y proponen enfrentarlos de la manera que consideran más idónea y efectiva.

Los alcances de esta investigación-acción, aun en una etapa inicial, representan una significativa aportación para innovar las formas de enfrentar la

realidad concreta. Muestran que aún en condiciones económicas y sociales de marginalidad, se ha logrado que las comunidades y los seres que las forman busquen, desde su situacionalidad, la manera de detectar su estar en el mundo, reflexionar y actuar con ese mundo (Freire, 1984).

Referencias bibliográficas

- Collier, J. (1992). *Programa nacional de la medicina indígena tradicional*, México: UNAM.
- Cummins, J. (2001). “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas” en *Revista de Educación* No. 326, “Educación y bilingüismo”, España: Ministerio de Educación.
- Freire, P. (1999). *Extensión o comunicación*, México: Siglo XXI.
- _____ (1999). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gleich, von U. (1988). “Lengua materna”, en *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*, Eschborn, Alemania: GTZ- GmbH.
- Shutter de, A. (1998). *Método y proceso de la investigación-acción en la capacitación rural*. México: Cuadernos CREFAL.
- Yopo, B. (1999). *Metodología de la investigación participativa*, México: Cuadernos CREFAL.

EDUCACIÓN EN CHIHUAHUA: LA SOCIEDAD FILOMÁTICA

Guillermo Hernández Orozco
Martha Esther Larios Guzmán

Resumen

En este artículo, de línea historiográfica, se da cuenta de la Sociedad Filomática, agrupación que reunía en su seno a los preclaros varones del Chihuahua todavía porfirista, pero ya entre los atisbos de la revolución. Mediante documentación histórica, se evidencia la acción educativa que dicha sociedad llevó a cabo, al fundar y sostener las primeras escuelas de enseñanza básica y preescolar (“de párvulos”) en el estado. Paralelamente a los establecimientos escolares creados por el gobierno, los planteles de la Sociedad Filomática destacaban por la calidad de sus instalaciones, sus calificados docentes, los materiales y recursos didácticos que utilizaban en la educación de sus alumnos. Modelos de la visión positivista de la educación, las escuelas de la Sociedad Filomática desaparecieron con el arribo de los nuevos clanes hegemónicos.

Palabras claves: Sociedad Filomática, escuelas, educación, alumnos.

La escuela de la Sociedad Filomática: emblema de una época y de una visión pedagógica

El propósito de esta investigación es mostrar la importancia que tuvo la llamada *Sociedad Filomática* en la sociedad chihuahuense, hacia finales del régimen porfirista, y como efecto del cientificismo que permeaba toda la educación que se preciara de moderna.

El acercamiento al tema se hace desde referentes historiográficos que tratan de dar cuenta de lo sucedido, pero visto a la luz de la historiografía; es

decir, en un contexto educativo, cultural, económico y político concreto: Chihuahua en el declive del Porfiriato y en vísperas de la revolución.

El trabajo se basa en fuentes primarias, las cuales se encuentran en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua, pues la Escuela Filomática fue el antecedente de la anexa a la Normal, la cual pertenecía al Instituto Científico y Literario.

En los años postreros del Porfiriato, en Chihuahua se dio un peculiar impulso a la educación, entre algunas personas que tenían recursos económicos. Se organizaban en sociedades y una de éstas fue la Sociedad Filomática, cuyos miembros se dieron a la tarea de crear una escuela, dotada de todos los recursos y bajo el cuidado de los mejores maestros y maestras.

El presente trabajo busca dar cuenta de la relación entre la mencionada sociedad y la escuela que sostuvo.

Ubicándose en esa época, se encuentra que, entre las tendencias progresistas de la sociedad chihuahuense se contaba la Sociedad Filomática (*Revista de Chihuahua*, 31 de diciembre, 1894), integrada por personajes de la élite, empeñados en la educación de la niñez. Sus ideas eran similares a las de Spencer, respecto a la verdadera educación, en el sentido real, filosófico y positivo de la palabra.

Se quería educar a los niños para formar hombres esforzados y vigorosos, inteligentes y eruditos; virtuosos, morales. “¡Bello ideal, capaz de ennoblecer a cualquiera sociedad!” (*Revista de Chihuahua*, 31 de diciembre, 1894). En otras latitudes, igualmente se habían constituido sociedades filomáticas, como símbolo de progreso, modernidad, filantropía y poder de los grupos económicamente poderosos.

El 31 de diciembre de 1892, siendo Gobernador Constitucional del Estado, el coronel Miguel Ahumada, en la casa del doctor Miguel Márquez se presenció el nacimiento de la primera de las citadas sociedades, “La Sociedad Filomática”, a cargo del profesor Abel S. Rodríguez, quien fue gobernador interino tres veces en 1920, así como director del Instituto Científico y Literario, en 1912, durante un mes (Hernández, 2008, p. 40).

La Junta directiva (AHCIDECH. *Reglamento de la Escuela de Párvulos de La Sociedad Filomática y de Niñas*, 1895), estaba integrada por la flor y nata de la sociedad chihuahuense, quienes ostentaban el poder de la educación, entre otras cosas. Así, después del recuento de los votos, se procedió a dar los resultados, los cuales quedaron en la siguiente disposición:

Presidente	Coronel Ahumada	8 votos
Vicepresidente	Luis Terrazas	9 votos
Secretario	I. Torres	5 votos
Prosecretario	Lic. Manuel Prieto	6 votos
Tesorero	E. Creel	7 votos

Tesorero Suplente L. E. Lafón
Inspector Gral. Dr. Miguel Márquez

5 votos

Hecho esto, se leyó el reglamento, se discutió y con ligeras modificaciones fue aprobado. De tal modo, la Mesa Directiva quedó suscrita ante los señores Manuel Prieto, Juan Terrazas, Rómulo Jaurrieta, Luis Terrazas (h), Julio Meyer, Ventura Barrera, Ramón R. Lujan, J. Francisco Molinar, José María Sánchez, Ulises Bezaury, Manuel Cruz, Julio Faudoa, Pedro Ochoa, Ignacio Mcmanus, H.O. Reinhardt y Tiburcio García.

Llegando el día 1º de septiembre, se inauguró la escuela, bajo la égida de la profesora Miss O' Beirne; la cantidad de educandas era relativamente reducida, pero era necesario no perder tiempo, no omitir sacrificio y comenzar los trabajos.



Alumnas de la Escuela Filomática de Chihuahua³

La primera escuela que se estableció en esta sociedad fue la Escuela de Párvulos, en la calle Morelos Núm. 812. Tres años después, daba servicios en la calle Ojinaga, Núm. 404, bajo la dirección de la maestra Trinidad Orcillés, quien era apoyada por la profesora María Artalejo, y en las clases de inglés por Miss O'Beirne. Después se fundó la escuela elemental, con carácter mixto.

En 1895, se establecieron por separado la escuela de niños y niñas, y posteriormente ambas tuvieron el carácter de superiores, al establecerse el quinto y el sexto grados de primaria (*Álbum de enseñanza primaria*, 1909.

3. En esta fotografía se observa, en el centro, a Miss O' Beirne, quien fue la primera directora y maestra de inglés de la Sociedad Filomática de Chihuahua.

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua). En 1895, se crea el Reglamento de la Escuela de Párvulos de dicha sociedad, en cuyo artículo 2º se establece lo siguiente:

Los Establecimientos dependerán directamente de la Junta Directiva y están bajo la inmediata vigilancia del Inspector General e inspectores en turno que la misma Junta determine, fungirá como directora de dicha Sociedad la profesora Trinidad Orcillés, como profesora de párvulos María Artalejo y profesora de inglés Miss O'Beirne (Reglamento de la Escuela de Párvulos y Niñas de la Sociedad Filomática. Archivo Histórico del CIDEP).



En dicha escuela nada faltaba, en relación con la pedagogía moderna; se contaba con un amplio edificio y ventilados salones, mobiliario adecuado, cartas geográficas comunes y mudas, colecciones de historia natural, en fin,

todo aquello que puede servir para hacer agradable y facilitar al niño la instrucción. El currículo estaba basado en la ciencia de Froebel y Pestalozzi (*Revista de Chihuahua*, 1895). En lo relativo a las clases de inglés y francés, el profesor Francisco Allard, “enseñaba de una manera práctica, con gran provecho de los pequeños educandos” (*Revista de Chihuahua*, 1895).



Escuela de párvulos de la Sociedad Filomática⁴

La primera directora de la escuela primaria fue E. M. O’Beirne. Después estuvo la muy ilustrada e inteligente señorita Trinidad Orcillés. Sucedieron a Orcillés las empeñosas maestras Carmen Álvarez, Carlota Garcilaso, María Artalejo y como profesora de la Escuela de Párvulos, Dominga Villalba (*Álbum de enseñanza primaria I. AHUACH*, 1909).

La escuela de párvulos desarrollaba sus actividades siguiendo el currículo elaborado por Froebel, el de los Dones y Ocupaciones (*Revista chihuahuense*, 1895). Froebel elaboró nuevos métodos y materiales educativos para los niños de este nivel escolar. Su programa de juegos y actividades, denominados *dones y ocupaciones*, consistía en una serie de objetos (basados en conceptos geométricos, que eran usados por los niños mediante el juego) y actividades artesanales y manuales (tejer, coser, picar, dibujar, ensartar, entrelazar, doblar papel, cortar y montar siluetas precisas de papel, construir diseños con cartón y modelar con cera o barro); incluía también juegos

4. Escuela de párvulos de la Sociedad Filomática.

gimnásticos, pláticas, cantos y poesía, así como jardinería y actividades para estudiar la naturaleza (Ruiz, 2000, pp. 83-84).

Para Froebel, las más nobles de todas las creaturas eran los niños, a quienes denominaba *gérmenes y retoños de la humanidad*. Desde este criterio, Froebel sostenía que los niños debían ser cultivados de acuerdo con las leyes de su propio ser, de Dios y de la naturaleza. Las ideas sobre los niños, en esa época, afirmaban que se debía educar al párvulo conforme a su índole —física, moral e intelectual— valiéndose para ello de las experiencias que adquiere en el hogar, la comunidad y la naturaleza.

En cuanto a condiciones económicas, cabe señalar que la Sociedad Filomática tenía cuotas muy bajas, que se pagaban por bimestres adelantados. Por la asignación mensual, los alumnos podían cursar todas las clases y disponer de libros, útiles, etc.

Para el sostenimiento de la escuela se pagaban las cuotas siguientes:

Por un niño o niña	\$10.00 mensuales.
Por dos.....	16.00 “
Por tres.....	20.00 “
Por cuatro.....	22.00 “
Por cinco ó más.....	5.00 cada alumno

(Revista Chihuahuense, 1895)

A los alumnos externos de la escuela de Párvulos y primer año, se les cobraba \$6.00; a los de segundo y tercer grado \$8.00; a los de cuarto, quinto y sexto grados, \$10.00. Los alumnos internos pagaban las mismas cuotas que los externos, más \$30.00. Los medio internos, las mismas cuotas que los externos, más \$15.00. A los alumnos internos y medio internos se les proporcionaba la comida del mediodía, por eso pagaban ese sobreprecio.

Cuotas de alumnos subvención del gobierno y subvención de socios.

Cuotas de alumnos al mes	\$ 800.00
Subvención del gobierno	50.00
Subvención de socios	50.00
Suma	\$ 900.00

El 22 de febrero de 1893, con el fin de fomentar lo más que se pudiese la consolidación de la sociedad, se acordó darle mayor publicidad. “La Sociedad Filomática no especulaba con la enseñanza; sus aspiraciones eran nobles y elevadas, con miras a educar e instruir” (*Revista de Chihuahua*, 1895).

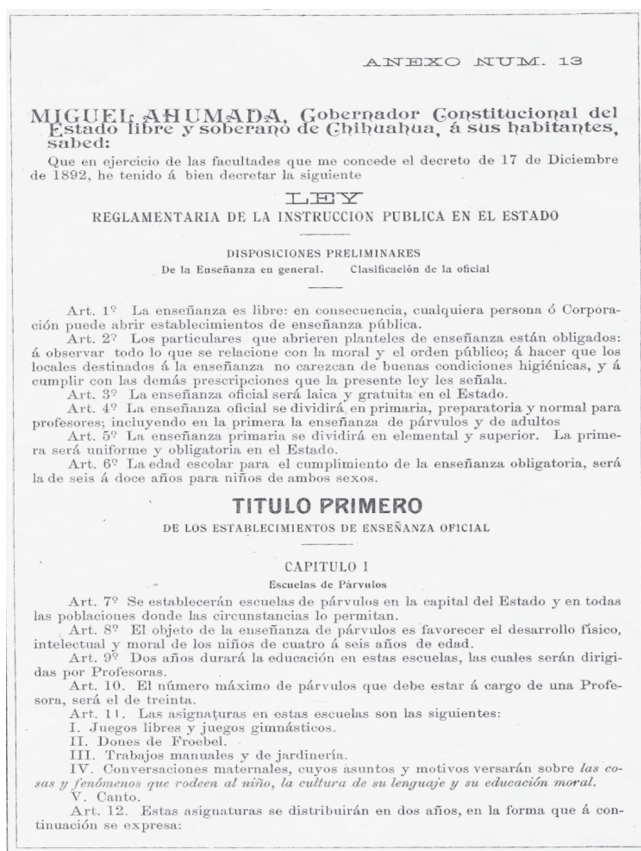
El 15 de octubre de 1894, la mesa directiva propone como directora a la señorita Orcillés, a quien se le nivelaba el sueldo de la profesora O’Beirne con el de María Artalejo. Asimismo, se propuso como profesora de música a

la señorita Raquel Velasco. Un año después, asume la dirección María Artalejo, y el cargo de la escuela de párvulos, su hermana Dolores Artalejo.

Al inicio de 1894, el número de alumnos ascendía a 31, y un año dos meses después, en diciembre de 1894, se educaba a 49 alumnos, entre niñas y niños (*Revista de Chihuahua*, 1895). Por lo demás, en la ciudad de Chihuahua, correspondiente al distrito de Iturbide, funcionaba como institución oficial una escuela de párvulos, con una inscripción de 66 niños y 60 niñas, establecimiento escolar dirigido por la Sra. Antonia V.V. de Bello.

En este mismo año de 1894, en el poblado de Batopilas, distrito de Andrés del Río, funcionaba otra escuela de párvulos, en donde figuraba como directora la señora Isabel de Arana. En el estado de Chihuahua existían dos escuelas más de este tipo, en los distritos de Guerrero y Bravos (SEECH, 1993).

El gobierno de Miguel Ahumada, en la década de 1890, se distinguió como el iniciador de una cruzada educativa, la cual tuvo continuidad durante el mandato de Enrique Creel. La cruzada de Creel se organizó a partir de tres líneas contenidas en la Ley del 17 de diciembre de 1892, donde se destaca que la escuela de párvulos tendría actividades programadas en dos años.



En 1890 había surgido la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública, cuyo artículo 4° establecía que la enseñanza oficial estaría dividida en primaria, preparatoria y normal para profesores, incluyendo en la primera la enseñanza de párvulos (Ahumada, 1890).

En su artículo 8°, esta misma ley señala que el objetivo de la enseñanza de párvulos es favorecer el desarrollo, físico, intelectual y moral de los niños de cuatro a seis años de edad.

Con respecto a las asignaturas se especificaban las siguientes:

- I. Juegos libres y gimnásticos
- II. Dones de Froebel
- III. Trabajos manuales y de jardinería
- IV. Conversaciones maternas
- V. Canto

La información anterior permite observar que la escuela de párvulos de la Sociedad Filomática, como lo señalábamos anteriormente, se regía por lo establecido en dicha ley de educación:

La Sociedad Filomática tenía por objeto fundar planteles de Escuelas de Párvulos Elemental y Superior, así como Secundaria para niños y niñas, con sujeción (*sic*) al programa que rige en las instituciones oficiales en los cuales se acatan rigurosamente los principios de la higiene y la pedagogía (Reglamento de la Escuela de Párvulos y Niñas de la Sociedad Filomática, 1895).

A manera de conclusión

Es posible afirmar que los establecimientos de la Sociedad Filomática eran los más modernos en Chihuahua, por su organización y funcionamiento, que seguían el programa de la ley de instrucción pública vigente. Las escuelas de dicha sociedad estuvieron sujetas estrictamente a las prescripciones de higiene y de pedagogía. En relación con el mobiliario, útiles y libros, eran de la mejor calidad y los más adecuados para la época. En la dirección de los planteles estaban personas notoriamente competentes, por su ilustración y buena posición social, lo que garantizaba a los padres de familia la positiva marcha de la educación de sus hijos. Los alumnos y alumnas obtenían siempre el mejoramiento físico, intelectual y moral en sus aulas.

El control político y económico de Chihuahua implicaba también el control educativo. En ese entonces, la élite chihuahuense se jactaba de su

progreso intelectual, encabezado por Enrique Creel, Luis Terrazas, Miguel Márquez, Miguel Ahumada y, en especial, el grupo de maestros del Instituto Científico y Literario (ICL), institución que entre 1900 y 1910 comprendía la Escuela Preparatoria, la Escuela Comercial, la Escuela Normal y la Escuela Filomática como un apéndice del ICL, puesto que sus maestros lo eran en las cuatro escuelas.

Las instituciones nacen, crecen y mueren, pero la Escuela Filomática no murió de muerte “natural”, la mataron cuando la revolución expulsó al grupo que la sostenía.

Fuentes Primarias

Archivo Histórico de la Universidad de Chihuahua (AHUACH):

- *Revista de Chihuahua*. Diciembre 31 de 1894.
- *Álbum de enseñanza primaria*, 1909.
- Fotografías de la Sociedad Filomática de Chihuahua.

Archivo Histórico del Centro de Información y Documentación de Chihuahua (AHCIDECH):

- *Reglamento de la Escuela de Párvulos de La Sociedad Filomática*. 1895. Chihuahua, México.

Referencias bibliográficas

- Hernández Orozco, G. (2008). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua*. 1900-1934. Colección textos universitarios. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Larios Guzmán, Martha. Tesis Doctoral. Primera versión estenográfica. UACH. 2008.
- Ruíz, L. (2000). *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM.
- SEECH. (1993) *Tiempo de Párvulos, una remembranza*. Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP). Chihuahua, México: Autor.

LOS ÚLTIMOS DÍAS DE MOCTEZUMA II

Humberto Francisco de León Cortés

Resumen

Este texto —ensayo histórico y relato ficcional— recrea un episodio clave de la historia de México: el arribo de los españoles, en el siglo XVI, a tierras mexicanas. Mediante la indagación histórica y la interpretación, el discurso evoca el espacio imperial de Tenochtitlan; traza el carácter dubitativo, inseguro, casi paranoico, de Moctezuma II, el gran Tlatoani. Tal recreación histórica se hace desde una mirada enjuiciadora que, no obstante, va contando las piezas disruptivas de la vida cotidiana del imperio azteca: los seres que surgen y desaparecen en la nada, anunciando lo irrevocable; los desconcertantes meteoros, que alteran los principios explicativos de la cultura; las profecías, y su poder sobre la mente del emperador. El texto configura un tiempo de crisis, oscuridad y desconcierto, para el cual, la arcaica genialidad de Tlacaelel ya no tuvo respuestas. ¿Qué determinó la derrota de Tenochtitlan? ¿Fue una tragedia histórica? ¿Un acontecimiento inevitable en el devenir de la historia occidental? ¿Cobardía de Moctezuma, o dudas que parecían provenir del aliento de sus dioses? El texto plantea algunas explicaciones, pero deja muchas más preguntas, abiertas a la interpretación, a la investigación, al espíritu, que no cesa de añorar la antigua gloria, ni tampoco de enjuiciar a los supuestos cobardes.

Palabras clave: Moctezuma, náhuatl, Tenochtitlan, visión, profecía, dioses, Cortés, aliados, derrota, muerte.

*Yo haré que venga sobre vosotros,
yo traeré contra vosotros una gente muy de lejos,
gente muy robusta y esforzada,
gente muy antigua y diestra en el pelear,*

*gente cuyo lenguaje no entenderéis
ni jamás oísteis su manera de hablar,
toda gente fuerte y animosa,
codiciosísima de matar.
Esta gente os destruirá a vosotros y
vuestras mujeres e hijos,
y todo cuanto poseéis,
y destruirá todos vuestros pueblos y edificios.*

*Fray Bernardino de Sahagún*⁵

I

La vida en el Valle de México seguía el tranquilo rumbo que le había dado el imperio azteca al quehacer cotidiano de hombres y mujeres, quienes trabajaban y se esforzaban por mantener aquel sitio preponderante que habían alcanzado entre los pueblos del Valle del Anáhuac.

La gran visión de hombres como Tlacaelel, “el azteca entre los aztecas”, rendía sus frutos y todo parecía indicar que el pueblo mexica continuaría esparciendo su poderío y ampliando sus dominios.

Moctezuma II, noveno rey de la más reciente stirpe nahua, se encontraba en la sala negra del palacio. Meditaba y hacía sus oraciones diarias, cuando entraron precipitadamente dos canoeros del gran lago, con mucho apresuramiento y desconcierto. De inmediato se dirigieron al ilustre señor, el cual, molesto, los increpó por distraerlo de sus ocupaciones.

Con el temor reflejado en los rostros, por su impertinencia, pero decididos y convencidos por lo extraordinario de su hallazgo, hablaron atropelladamente a Moctezuma y le contaron haber cazado en el lago una rara ave parda, de extrañas formas, que nunca se había visto en aquellos lares. Grande admiración les había causado y se la llevaban para su juicio.

Moctezuma preguntó qué animal era ese que los había hecho penetrar al sagrado recinto sin mediar aprobación alguna. Los canoeros le mostraron el pájaro por ellos cazado que, a la verdad, no parecía tener nada de extraordinario, salvo que en la cabeza tenía una especie de diadema.

El rey tomó entre sus manos el ave, mientras instaba a los canoeros a abandonar el lugar. Una vez solo, Moctezuma se preguntó sobre la forma de esa diadema, que parecía un espejo muy diáfano y transparente. De pronto, y sobrecogido por algo que alcanzó a vislumbrar, el emperador mexica depositó el pájaro sobre una piedra circular y después de pasearse

5. En Roldán, D. (1980). Códice de Cuauhtémoc. Biografía. [Pról.], p.11

meditabundo volvió a tomar al animal entre sus manos. Fijó su atención en la cabeza del pájaro y, con toda claridad, vio cómo una especie de neblina se iba despejando en la cresta del ave y le dejaba ver esta escena:

[...] un gran número de gentes que parecían venir marchando desparcidos [*sic*] y en escuadrones de mucha ordenanza, muy aderezados y a guisa de guerra. Venían batallando unos contra otros y en figuras como de venados sin astas y otros como perros de gran tamaño (León-Portilla, 1982, p. 9).

Casi al instante, desconcertado por aquella visión, el rey se levantó y arrojó el ave sobre la piedra, mientras mandaba llamar a sus agoreros, para que le interpretaran lo que acababa de observar y que le había causado tal estupefacción.

Prontamente llegaron los adivinos y Moctezuma, señalando hacia el animal, les hizo saber que había visto inusitadas cosas por esa diadema que a modo de cresta estaba colocada encima de la cabeza del ave, asegurándoles que ellos también podrían ver las maravillas que él había contemplado.

Uno de los principales se acercó al rey y le preguntó qué podría ser lo que había visto, que lo había inquietado tanto.

—Se trata de una visión que más bien parece un presagio —contestó sombríamente el soberano— pues ante mis ojos surgieron imágenes inexplicables: una manera de gentío que venía avanzando, gente muy diferente a nosotros, y tal vez sea el anuncio de portentosos cambios que habrán de sucederse en lo que hasta ahora ha sido nuestra vida cotidiana.

Al momento, los sacerdotes y adivinos intentaron ver lo que su rey les había señalado, a fin de hacer su juicio. Sin embargo, al acercarse al animal motivo de todas las atenciones, éste desapareció ante sus sorprendidas miradas.

— ¡Ha desaparecido en la nada! ¡En toda mi vida jamás había visto algo tan inexplicable! —Exclamó asustado uno de los sacerdotes—. Todos a un mismo tiempo se afanaron en buscar al ave, sin encontrarla.

Al día siguiente, Moctezuma, quien había pasado la noche en vela tratando de interpretar los augurios de los que fuera testigo directo, se dirigió al Palacio Real, seguido de sus más cercanos consejeros. Hizo llamar a los mayordomos para interrogarlos y saber si habría próximas guerras, desastres, imprevistos o desgracias que lamentar. Estos se presentaron al llamado de su señor, pero le expresaron la imposibilidad de dar respuesta a sus preguntas. Sin embargo, le dieron noticia de que había venido un macehual desde las costas del golfo, quien traía nuevas sobre el arribo, hasta las playas, de unas maravillosas casas ondulantes, parecidas a “...torres o

cerros pequeños que venían flotando por encima del mar, con gentes extrañas de carnes muy blancas, largas barbas y el cabello que les tapaba las orejas” (León-Portilla, 1982, p. 12).

Moctezuma, angustiado y movido por el recuerdo, meditó en las palabras de su informante. Le parecieron un eco de lo que sus ojos habían visto en la cresta del pájaro. Reaccionó rápidamente, e imperativo, ordenó que se enviaran mensajeros que fueran a investigar sobre esos hombres barbados. Luego, habló a sus nobles sobre las dudas y la zozobra que albergaba:

—Todo parece indicar —les expresó el monarca— que se trata de una manifestación: la de la profecía, cuya consumación se aproxima. Tal vez se esté anunciando el regreso de Quetzalcóatl, el esperado día que registran los códices y cuentan las tradiciones; quizá ahora se manifiesta a través de esas imágenes desconcertantes.

Al confirmar Moctezuma que su visión tenía mucho de verdad, mandó llamar a los sacerdotes de Quetzalcóatl y al portador del emblema sagrado. Una vez en su presencia, les ordenó, delante de todos los presentes, se apartaran de todo y se pusieran en oración; los instruyó para que fueran a las tierras donde nacían los hongos sagrados, que los comieran y buscaran comunicación con Huitzilopochtli, para saber lo que debían hacer, a qué debían o podían atenerse.

El sacerdote portador del emblema sagrado de Quetzalcóatl se acercó a Moctezuma y le aseguró que comerían el Teonanacatl y esperarían se les mostrara el gran dios hijo de la madre Cuatlicue, para hablar con él.

Una vez que se hubieron retirado los sacerdotes, Moctezuma dio órdenes a sus consejeros para que se mandara buscar a los magos y hechiceros de todos los pueblos, y que se los trajeran. En realidad, el noveno rey mexica pretendía agotar todas las posibilidades, mágicas y no mágicas, para saber qué era lo que le esperaba a él y a su pueblo, en relación con las imágenes que se le habían revelado y que ya habían sido confirmadas por el informante que le hablara del desembarco de unos hombres como los que él había visto.

Dos largos días y sus noches tuvo que esperar el emperador azteca para que los primeros nigrománticos, llegados de lejanas regiones, se presentaran en el Palacio Real y lo escucharan preguntar si habían visto “...algunas cosas en los cielos o en la tierra, en las cuevas, en los lagos de agua honda, en ojos, puentes o manantiales de agua, algunas voces como de mujer dolorida o de hombres, visiones, fantasmas u otras cosas de éstas” (León-Portilla, 1982, p. 13).

Cada uno externó su parecer, dando muestras de gran aflicción por no brindar al emperador una respuesta satisfactoria. Ninguno de ellos había podido interpretar, por ejemplo, la señal blanca y luminosa, de dos brazos de ancho, que había aparecido encima del volcán, atravesando el cielo de la

ciudad, ni la visión del propio Moctezuma en la cresta del ave cazada en el lago. Sin embargo, uno de ellos, al ser doblemente inquirido por el rey, manifestó con gran pena que todo parecía indicar que el soberano moriría ese año.

Moctezuma, molesto y asustado ante tal predicción, mandó encerrar en la cárcel de Cuahcalco al grupo de nigrománticos, por los malos augurios manifestados. Los hechiceros, en voz del que había presagiado la muerte del rey, antes de ser retirados expresaron:

[...] qué podemos decir, que ya está dicho y tratado en el cielo lo que será, porque ya se nombró su nombre en el cielo, y lo que se trató de Moctezuma que sobre él y ante él ha de suceder y pasar un misterio muy grande, y si de esto quiere saber nuestro Rey, es tan poco que luego será entendido, porque a los que mandó a hablar con el gran Huitzilopochtli presto vendrán y esto es lo que decimos nosotros para que esté satisfecho; y pues ello ha de ser así, aguárdelo (León-Portilla, 1982, p. 14).

Los adivinos fueron llevados presos, mientras Moctezuma quedaba cabizbajo y sumido en la perplejidad. Se retiró a meditar a la sala del Tlachtli, el recinto donde se efectuaban las grandes ceremonias y rituales como el de la presentación del portador del emblema sagrado de Quetzalcóatl, sumo sacerdote que tenía a su cuidado conservar y transmitir los conocimientos antiguos y la tradición nahua más remota.

El rey se sentía molesto por los sucesos de los días recientes, y más se impacientaba consigo mismo, al no lograr concentrarse y meditar sobre los acontecimientos y la forma en que debería actuar. De pronto, y sin que fuera del todo consciente del sutil cambio que en esos momentos se daba a su alrededor, empezó a escuchar una como gritería y una extraña voz que, en perfecto náhuatl, parecía decirle:

*Murmullo de multitudes en los montes
de gentes reunidas.
Y se llenarán de terror, angustias y dolores
pasmarse cada cual al mirar a su compañero.
Rostros en llamas.
Aumentando la gente
no aumentaste la alegría.
Ira de Dios, para tomar la tierra en soledad.
El sol se oscurecerá
y la luna no echará más su resplandor
y se vestirá de maldad el mundo*

*y se abatirá la altivez de los fuertes.
La tierra se moverá de su lugar
en el día de la ira y el furor
cualquiera que fuere hallado será alcanzado.
Los hijos serán estrellados delante de sus padres
sus casas serán saqueadas
y forzadas sus mujeres.
Con arcos tirarán a los niños
y con bríos resurgirá la iniquidad. (Anónimo)*

II

Y mientras Moctezuma sufría lo indecible ante la inminencia de los hechos que al parecer cambiarían completamente la forma de vida del pueblo azteca, en las altas sierras del actual estado de Oaxaca, el portador del emblema de Quetzalcóatl y los sacerdotes que lo acompañaban comían del *teonanacatl*, buscando hablar con su amado señor, el numen Huitzilopochtli. Habían caminado durante días, sin hallar respuesta a su encomienda. Llenos de pesar y fatiga, perseveraban, cuando súbitamente, en un recodo del camino, surgió en toda su turbadora e imponente majestuosidad Huitzilopochtli.

Al momento, los sacerdotes cayeron de rodillas al suelo, al tiempo que mostraban temor y pedían compasión por interrumpir al gran dios. Pero haciendo acopio de fuerza, se dirigieron a su venerado señor, para comunicarle la misión que les encomendara Moctezuma. Huitzilopochtli habló brevemente:

Solo una cosa os diré: ¡Todo está perdido! No hay nada que hacer, vuestro pueblo, mi amado pueblo y su señor no prevalecerán, se dará la mezcla y ésta os confundirá. Vuestra cultura permanecerá dormida hasta que el silencio se rompa por la magnificencia de la raza decantada en las generaciones futuras, que depurarán la esencia de los antiguos señores. (Anónimo).

Todavía sin salir de su estupor, los sacerdotes vieron cómo se desvanecía la visión y Huitzilopochtli desaparecía ante sus ojos. Apesadumbrados y sin hablarse, tomaron el camino de regreso, para avisar al rey las tristes nuevas de las que habían sido testigos.

Mientras tanto, en el palacio, los nobles hablaban atropelladamente ante Moctezuma de la serie de señales que tenían aterrados a los mexicanos. La aurora boreal —dijo uno— enrojeció el cielo antes de que se sucedieran los

temblores de este día. A los de humilde condición no les cupo duda alguna de que todo era un aviso del cielo, para que no se atentara y se defendieran las instituciones sagradas:

[...] contemplaron algo así como una espiga de fuego, una como aurora de fuego que parecía estar punzando el cielo. Aparecía por las noches y dejaba de manifestarse tan sólo cuando la hacía huir el sol. Vieron arder también la casa de Huitzilopochtli, fueron testigos de una especie de rayo que cayó sobre el templo de Xiuhtecuhltli. Fue un rayo sin trueno. Contemplaron también un cometa; el agua del lago que hervía; escucharon las voces de Cihuacóatl que por la noche lloraba y gritaba (León-Portilla, 1983, pp. 108-109).

Los nobles hicieron saber al monarca sus inquietudes en relación con los extraños sucesos que se estaban dando en el Valle del Anáhuac. Le comunicaron que éstas y otras señales en el cielo y en la tierra parecían no ser muy favorables al reinado de Moctezuma, y en particular a su persona.

Era posible —dijeron— que éste fuera el año en que el rey dejara la tierra para unirse con los antepasados. El gran Tlatoani, en su fuero interno, se preguntaba si no sería verdad lo que tan evidente parecía: que hombres ajenos a ellos vendrían en estos tiempos. Que era necesario recibirlos bien, acaso fueran los dioses esperados...

En esos mismos momentos, pero en la exuberancia de los caminos del sur, un hombre de Cempoala, llamado Tlacochealcátl, a quien los españoles habían conocido desde que arribaran a estas tierras, venía acompañando a los conquistadores; su contribución era valiosísima, pues no sólo los guiaba por las rutas disponibles, sino que los llevaba por los atajos que les permitieran acortar el viaje. En realidad venía enseñándoles el verdadero camino hacia México-Tenochtitlan.

Tlacochealcátl hablaba el náhuatl, y sus instrucciones eran traducidas al maya por Malintzin, una joven esclava que había sido ofrendada a Cortés y quien hablaba tanto la lengua maya como el náhuatl. Otros naturales iban también en el contingente, entre ellos Jerónimo de Aguilar, un español que había naufragado cerca de las costas de Yucatán y que por razones desconocidas había permanecido en esas tierras, adoptando las costumbres y la cultura maya, de modo que era un ágil hablante de esa lengua, lo que lo convirtió en un colaborador estratégico de Cortés:

Al pasar por las costas de Yucatán, Cortés recoge a Jerónimo de Aguilar, que había quedado allí como consecuen-

cia de un naufragio y que había aprendido la lengua maya con fluidez. Más adelante, frente a la desembocadura del Grijalva, recibe Cortés veinte esclavas indígenas, una de las cuales, la célebre Malinche, desempeñará un importante papel en la Conquista. La Malinche hablaba la lengua maya y el náhuatl. Gracias a la presencia simultánea de Jerónimo de Aguilar y de la Malinche, Cortés contó desde un principio con un sistema perfecto para darse a entender con los aztecas. Él hablaría en español con Jerónimo de Aguilar; éste a su vez, sirviéndose del maya, traduciría lo dicho a la Malinche, y ella por fin se dirigiría directamente en lengua náhuatl a los enviados y emisarios de Moctezuma desde sus primeros encuentros en las cercanías de la actual Veracruz (León-Portilla, 1964, p. 12).

Pedro de Alvarado hablaba con Hernán Cortés sobre los cuidados y provisiones que deberían tener; según él, debían abrir bien los ojos, las noches eran cerradas y propicias para las emboscadas. Cortés, seguro de sí, replicaba a Alvarado que iban bien cubiertos, además de que los naturales no atacaban de noche. Y confiaba mucho en sus armas, en su bravura y valentía, así como en el indio Tlacochealcátl, de difícil nombre pero muy inteligente en su papel de guía, pues los llevaba por los lugares más seguros. Eso les abría grandes posibilidades de llevar a buen término su misión.

La verdad, ambos conquistadores ardían en deseos de conocer Tenochtitlan. Los acompañantes de Cortés, naturales de la región de Cempoala, hablaban con tanto fervor y tan efusivamente de esa gran ciudad, que los españoles la creían una de las siete ciudades de oro buscadas desde los primeros descubrimientos y relatos de Cristóbal Colón. Desde su imaginación de aventureros codiciosos, factor que caracterizaba tanto a jefes y capitanes como a la soldadesca que bregaba junto a ellos, Tenochtitlan surgía entre resplandores áureos, como un legendario tesoro que los estuviera aguardando.

Antes de media noche, se acercó el indio de Cempoala a Cortés y Alvarado, interrumpiendo su plática para decirles que poco más adelante se encontraba el pueblo de Tecoac, lugar de los que se hacían llamar otomíes. Según se lo avisaban los avanzados, estos los esperaban en son de guerra y en unos momentos se dejarían venir contra ellos. Apenas pudo Cortés dar la voz de alerta y sus hombres alistarse para la batalla, cuando empezaron a aparecer los nativos, en actitud belicosa que luego se convirtió en nutrido ataque a los extranjeros, quienes se encontraban ya, pese a la rapidez de los acontecimientos, preparados para responder a los atacantes.

Se inició la reyerta. Los españoles, expertos guerreros, habilitados para la conquista desde sus guerras con los moros, dieron pronta cuenta de esos primeros opositores agresivos: “Bien los arruinaron, totalmente fueron vencidos, los dividieron en hordas, los cañonearon, los asediaron con la espada, los flecharon con sus arcos, todos en verdad perecieron” (León-Portilla, 1982, p. 40).

Entre tanto, los tlaxcaltecas, que ya estaban al tanto, por sus informantes, de la marcha de los conquistadores hacia Tenochtitlan, hablaban entre ellos de la conducta de Moctezuma. De cómo había enviado emisarios a los españoles para ofrecerles el tesoro de Quetzalcóatl, así de superiores los consideraba. Y en verdad —se decían unos a otros— que los temores del emperador no eran infundados, ya se sabía cómo habían arrasado con los otomíes.

Por eso, los tlaxcaltecas decidieron ponerse de su parte, hacerse sus amigos; además, consideraron que de esa forma podrían enfrentar a sus acérrimos rivales, los de Cholula. Por lo tanto, idearon cómo llevarles a los aguerridos extranjeros comida, honrarlos en la casa real, proporcionarles todo lo que hubiera menester, entrar en unión con ellos e incluso darles a sus hijas.

Así pues, prepararon la entrevista del rey tlaxcalteca con Cortés y los conquistadores. Llegado el momento, un capitán de Tlaxcala se dirigió al comandante de los españoles, haciéndole saber el mensaje que días antes habían mandado a los jefes de Cholula. Los conminaban a que se aviniesen y diesen paz, a que no tuvieran temor de ellos. Les encomiaban la condición de los españoles como gente muy principal y noble, que únicamente deseaba la amistad de los naturales; se les rogaba, entonces, como amigos, que los cholultecas los recibieran en paz.

Por su parte, los extranjeros se sentían muy honrados y veían con buenos ojos el recibimiento de Tlaxcala, pues además calculaban que para llegar a México-Tenochtitlan y cercar la ciudad necesitarían de toda la ayuda posible, como en este caso era la que podrían prestar los tlaxcaltecas, tan interesados en apoyar su avance hacia la capital.

Pedro de Alvarado, hombre vanidoso y seguro del poder que detentaba, se dirigió a los de Tlaxcala:

—¿Les habéis mandado decir a los cholultecas que si los hombres blancos y barbados se enojan se convierten en gente muy feroz, atrevida y valiente?

Bernal Díaz del Castillo, entonces un soldado de Cortés y luego el cronista de los sucesos, les pidió que hicieran saber a Cholula que traían armas muy aventajadas y fuertes, espadas de hierro blanco.

El rey tlaxcalteca les aseguró que eso y más habían dicho; les refirió cómo habían advertido a sus vecinos que los españoles traían tiros de fuego, animales fieros que calzaban y vestían hierro, ballestas, leones y perros lebreles y alanos muy bravos.

Hernán Cortés, satisfecho de lo señalado por sus hombres y lo referido por el rey su aliado, sólo alcanzó a decir que le parecía muy bien que pudieran evitarse males mayores y que, en plan amistoso, les hicieran ver a los cholultecas esta conveniencia. De pronto, en el campamento surgió un murmullo de sorpresa que fue generalizándose. Alguien se acercaba, y al parecer, en muy malas condiciones. Un sacerdote tlaxcalteca fue el primero en identificar a quien por el camino venía entre gemidos y quejas.

—Es el embajador Patlahuatzin —exclamó—, el que enviamos como emisario ante los de Cholula. Y parece que viene herido.

Todos corrieron hacia un hombre de mediana estatura que, trastabillando, se acercaba a los sorprendidos testigos que lo veían. Traía la cara desollada y lo mismo las manos, las cuales, además, se las habían cortado y las llevaba colgando. Alvarado se dirigió ofuscadamente a los principales tlaxcaltecas, para enfatizar las condiciones en que llegaba aquel hombre, embajador mandado a negociar con los cholultecas.

El hombre, con voz apagada y en los estertores de la muerte, cayó a los pies de conquistadores y aliados, señalando lo que le habían dicho sus verdugos antes de soltarlo:

—“Andad y volved y decid a los de Tlaxcala y a esos otros andrajosos hombres o dioses o lo que sean, que esto les damos por respuesta”— (León-Portilla, 1982, p. 49).

El embajador quiso seguir hablando, pero su estado se lo impidió, cayó muerto exhalando el último suspiro ante los pasmados ojos de su monarca, quien dijo a Cortés cómo hecho una lástima y dolor le habían mandado a aquel hombre, poniendo terrible espanto y pena entre su pueblo.

—Este atrevimiento y la vileza de tratar así a nuestro embajador, causándole tan terrible muerte, es menester vengar, pues resulta gravísima ofensa —exclamó el rey de Tlaxcala—. Sólo la sangre y la vida de esos indignos, como ofrenda a los dioses, podrán devolvernos la dignidad. Ésta es la más grande afrenta recibida, nunca había pasado algo igual con un embajador; entre nuestros pueblos, los embajadores siempre habían sido tratados con atención, aún cuando lo que comunicaran fueran acontecimientos de guerras entre provincias y reinos. Esto ha roto una tradición y un principio de buena vecindad.

Con la indignación reflejada en los rostros, los principales tlaxcaltecas se hicieron portavoces del malestar de su pueblo, y dijeron a Cortés:

—Señor muy valeroso, en venganza de tan gran desvergüenza, maldad y atrevimiento, queremos ir contigo a asolar y destruir aquella nación y su provincia. Que no quede con vida gente tan perniciosa, obstinada y endurecida en su maldad y tiranía. Que aunque no fuera por otra cosa más que por ésta, merecen castigo eterno. Y en lugar de darnos las gracias por el buen comedimiento y amor por ti, nos han querido menospreciar (León-Portilla, 1982, p.49).

Cortés, interiormente complacido, pues la ocasión le ofrecía el pretexto para arrasar a tan sanguinarios enemigos, respondió a quienes lo veían expectantes, que estaba de acuerdo, que asolaría la provincia y vengaría esa iniquidad, señalando al cadáver del embajador.

III

Como era de suponerse, y en una situación como la que se vivía entre los pueblos de las regiones aledañas a México-Tenochtitlan, e incluso en la misma ciudad principal del imperio azteca, las noticias corrían tan rápidas como el viento, y a escasos días de sucedidos los hechos entre tlaxcaltecas y cholultecas, Moctezuma recibió de dos mensajeros los pormenores de lo que había ocurrido con los conquistadores y sus aliados.

Atropellándose en las palabras, le hicieron saber al rey que los españoles “...habían hecho pregón, convocando a los principales dignatarios cholultecas a que asistieran desarmados a la gran plaza del lugar”, un sitio cercano al templo erigido a Quetzalcóatl, y que cuando todos estuvieron reunidos, se cerraron las entradas, atrapando a los 3,000 cholultecas, los cuales no llevaban ni escudos ni espadas con que hacer frente a los extranjeros:

—“No con espadas, no con escudos hicieron frente a los españoles. Nomás con perfidia fueron muertos, nomás como ciegos murieron, nomás sin saberlo murieron” (Anónimo, cit. por Ayala, 1966, p. 74).

—Tanta era la incertidumbre y la impotencia de los cholultecas —siguieron relatando los mensajeros a Moctezuma— que como “[...] hombres desesperados los más de ellos que murieron en aquella guerra de Cholula, se despeñaban ellos propios y se echaban a despeñar de cabeza, arrojándose desde lo alto del templo” (León-Portilla, 1982, p. 50).

En cuanto a los de Tlaxcala, “¡cómo habían cambiado!” —exclamaron los relatores—. Los tlaxcaltecas se habían convencido plenamente de que había más virtud en el dios de los blancos, y que sus hijos eran más poderosos que ellos.

Para concluir su relato, los informantes dijeron a Moctezuma que una vez terminado el arrasamiento del pueblo cholulteca, el capitán español observó con desdén el templo de Quetzalcóatl. En las manos traía una cruz y un estandarte en donde aparecía pintada la figura de una señora. Señaló a los cholultecas sus pirámides, sus templos, sus dioses, y les exhortó a que abandonaran esas creencias, que eran malas y los hacían errar.

Los cholultecas se indignaron, pero de nada les sirvió. Al instante, el capitán ordenó la destrucción de los dioses y el asesinato de los pocos opositores que quedaban. Una vez sometidos los escasos sobrevivientes de la masacre, los mandó a que ellos mismos encalaran el templo y levantaran un

altar muy limpio para la imagen de la señora. También dispuso colocar la cruz, al tiempo que mandaba decir un oficio, mientras los naturales miraban con atención.

Moctezuma, al saber lo que estaba ocurriendo y las acciones realizadas por los extranjeros, les envió a estos ricos presentes. Eran obsequios de oro que les llevaban algunos principales tenochcas. Lo único que logró con ese acto, fue despertar aun más la ambición de Cortés y los suyos, y reforzar sus expectativas sobre la ciudad de México-Tenochtitlan. Aquellos objetos reafirmaban su idea de estarse dirigiendo realmente hacia el botín por ellos ansiado.

La intención de Moctezuma era ahuyentar a los españoles con lo que les ofrecía; sin embargo, el efecto fue el contrario, ya que sólo alimentaba más el ansia que los conquistadores sentían por conocer la principal ciudad de los mexicas, motivo de su apetencia.

Mientras tanto, en el palacio, el gran Tlatoani mexicano, heredero de la estirpe náhuatl iniciada con Huitzilíhuitl, preguntaba a uno de sus asistentes si se habían cumplido sus órdenes de citar a consejo, para conocer la opinión de sus más cercanos colaboradores y saber qué actitud tomar para recibir a los españoles. Había hecho llamar a los principales del reino, incluido su hermano Cuitláhuac, y su sobrino Cacama. Cuando estuvieron estos reunidos, se propuso una larga plática sobre los hechos que se suscitaban. Cuitláhuac consideraba que de ninguna manera y bajo ninguna condición deberían recibir a los extranjeros. Por su parte, Cacama aducía que cómo estando los españoles a las puertas de la gran ciudad no se les iba a permitir la entrada.

Así se fue tomando parecer a los presentes, hasta que Moctezuma, una vez escuchadas las diversas y encontradas opiniones de los congregados, tomó la decisión de recibir y dar la bienvenida a los españoles. Cuitláhuac, molesto por la actitud de su hermano y rey, exclamó “...plega a nuestros dioses que no metáis en vuestra casa a quien os eche de ella y os quite el reino, y quizá cuando lo queráis remediar no sea tiempo” (León-Portilla, 1982, p. 63).

Uno de los nobles, secundando a Cuitláhuac, expresó al soberano que, con todo el respeto a su persona y a su investidura, se hacía vocero de los principales que se negaban a recibir a los españoles, que le pedían reconsiderara su postura, pues por las noticias llegadas, los extranjeros daban pruebas fehacientes de no traer ni buenas ni limpias intenciones. Además —continuó— se hacían acompañar de los tlaxcaltecas, los tenían como aliados, y estos nunca habían visto con buenos ojos la supremacía azteca en Anáhuac y sus alrededores.

Moctezuma hizo un ademán, interrumpiendo a quien así hablaba, para declarar que no lo harían cambiar de parecer. Que resuelto estaba a

recibirlos, hospedarlos y darles regalos. Y que mientras Cacama iba a recibirlos, Cuitláhuac tendría el cometido de ir a Iztapalapa y aguardarlos ahí en los palacios.

Aquel momento era histórico. Los españoles llegaban en ese mismo instante hasta la entrada de México-Tenochtitlan, el objeto de sus fatigas y esfuerzos, los cuales se veían coronados al hacerse presentes en una de las principales calzadas de la hermosa capital.

Sorprendido, Bernal Díaz del Castillo le comentaba a Hernán Cortés lo increíble que le parecía que estuvieran entrando a esa ciudad, cansados pero con el ansia de conquista, y sin ser, entre todos, ni siquiera doscientos. Cortés, a su vez, se maravillaba con la grandeza de las calzadas, forjadas sobre el lago. Pero no por eso dejaba, como buen estratega, de cavilar la forma en que, con ayuda de los de Tlaxcala y los de Cempoala, asaltarían y tomarían bajo su mando el lugar motivo de sus desvelos y ansias de conquista.

Cortés, el militar, se preocupaba por los medios y recursos para someter y conquistar esa ciudad; Cortés, el político maquiavélico, pensaba en la importancia que tendría ofrecer al rey de España tantos vasallos y tesoros. Por ello se afanaba en instruir a Pedro de Alvarado para que pusiera su mejor empeño en lograr que le entregaran todo el oro habido en la ciudad, a fin de fundirlo y enviarlo a España, que en esos momentos gastaba enormes sumas para mantener su poderío y librarse de las asechanzas de moros, franceses, ingleses y holandeses.

Con todo, tanto Cortés como los demás conquistadores, se sentían maravillados al llegar a aquella imponente ciudad. Bernal Díaz del Castillo narra, en su *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*, que Tenochtitlan estaba poblada por alrededor de 300,000 habitantes. Su concertado diseño mostraba enormes y bien trazadas avenidas, acueductos, sistemas de control de la salida y entrada del agua en el lago, presas para regular la entrada de los ríos tributarios. En el centro y noroeste de la metrópoli, se levantaban dos centros cívico-religiosos, el mexica y el tlotelolca, con sólidos edificios, templos y pirámides; y el gran mercado de Tlatelolco, tan grande como dos veces la plaza de Salamanca, en el cual se encontraba todo lo necesario: comida abundante y variada; pescados y mariscos de Veracruz que, de alguna manera, llegaban todavía frescos.

Tanto se maravillaban los españoles del esplendor de México-Tenochtitlan, que empezaron a buscar la forma y el momento de mostrar sus verdaderas intenciones de conquista. Conocieron el Palacio de Moctezuma, con sus bellos jardines y huertas, de flores y árboles olorosos, y albercas y estanques de agua dulce. En su cielo volaban águilas reales, garzas y flamings; también había una casa de fieras que alojaba tigres, lobos y leones. Allí, más de 600 funcionarios laboraban, bajo las instrucciones del emperador.

Por fin llegó el esperado momento en el que dos culturas, personificadas en Moctezuma y Cortés, se vieran frente a frente; los dos caminaron a encontrarse. El rey azteca, al llegar frente al soldado español, le colocó un collar de oro y una guirnalda de flores. Comedidamente, el conquistador correspondió con otro, un collar de cuentas de vidrio.

—¿Eres tú Moctezuma, el gran señor de estas tierras?

—¡Yo soy! —Respondió el soberano—. Continuó Moctezuma hablando a Cortés:

—Con grandes trabajos has conseguido llegar. Siéntate en el sitio que he guardado para ti, después que lo ocuparon mis antecesores, si alguno de ellos pudiera hacerlo, vería con asombro lo que yo veo ahora, no en sueños, sino despierto. Estaba anunciado que vendrías a tu ciudad, que regresarías a ella; y eso se ha realizado, seas bienvenido, que descansen tu cuerpo. Nuestro señor ha llegado a su tierra, lo que yo veo ahora: yo el residuo, el superviviente de nuestros señores. No, no es que yo sueño, no me levanto del sueño adormilado, no lo veo en sueños, no estoy soñando; hace cinco, diez días, estaba yo angustiado, tenía la mirada fija en la Región del Misterio. Y tú has venido entre nubes, entre nieblas. Como que esto era lo que nos habían dejado dicho los reyes, los que gobernaron tu ciudad, que habría de instalarte en tu sitio, que habías de venir acá. Pues ahora, se ha realizado, ya tú llegaste, con gran fatiga, con gran afán viniste. Llega a la tierra: ven, descansa, toma posesión de tus casas reales, da refrigerio a tu cuerpo. ¡Llegad a vuestra tierra, señores nuestros!

Cuando el monarca hubo terminado su discurso, Malintzin lo tradujo a Cortés, y éste contestó:

—Tranquilízate, señor ¡Todos te amamos! Te he conocido y ya estoy satisfecho, porque deseaba mucho verte aquí en México y ahora que hemos llegado hablaremos tranquilamente cuando lo desees, Moctezuma.

—Os he mandado traer los más ricos manjares, para que calméis vuestro apetito. Pero, decidme, ¿estáis a gusto?

—Claro, señor, mas, si no es indiscreción, quisiera yo saber en lo tocante a los recursos y reservas de la ciudad.

Alvarado preguntó, codicioso:

—¿Dónde están las insignias guerreras, los escudos, el oro?

Y así iban los españoles rodeando a Moctezuma, quien decidió llevarlos al palacio del rey Axayácatl, el cual servía de templo, monasterio y casa del tesoro, para que reposaran, comieran y bebieran.

Apenas se hubo retirado Moctezuma con su séquito, Cortés, presuroso, se acercó a Pedro de Alvarado, ante la vigilante presencia de Bernal Díaz del Castillo, para ordenarle que recorrieran salas, subieran a las azoteas y vieran las condiciones de seguridad que ofrecía el palacio. Que se distribuyeran las fuerzas de modo adecuado para la defensa. Que se colocaran los cañones en

puntos estratégicos y que la guardia se mantuviera y se renovara en cada entrada. Con el antecedente de que el sitio donde los había hospedado Moctezuma era llamado *la casa del tesoro*, Cortés ordenó a sus hombres buscar inmediatamente. Después de una breve búsqueda, empezaron a aparecer en manos de los españoles las piezas áureas. Ante esto, el capitán mandó fundir todo y hacer una bola de oro.

IV

Mientras los españoles se dedicaban a fundir todas las piezas, preciosas obras de orfebrería creadas por los artesanos aztecas, Moctezuma se preparaba para invitarlos a conocer la pirámide donde se llevaban a cabo los sacrificios.

Los servidores del rey mexicano le avisaron que los españoles ya habían salido del palacio de Axayácatl y se dirigían al Templo Mayor. Pendiente de su llegada, los vio acercarse. Todo había sido preparado para que los extranjeros quedaran impresionados con la invitación a conocer la pirámide principal. Así que hasta allá se dirigieron todos.

Empezaron el ascenso por la pirámide solar, y a medida que ascendían los peldaños de la imponente estructura, los españoles percibían un olor a carne putrefacta, el cual se hacía cada vez más penetrante. La cabeza les daba vueltas al experimentar el hedor. Al llegar a lo más alto, Cortés notó en las piedras una profusión de oscuras manchas que le trajeron a la mente la imagen de la sangre... ¡eran manchas de sangre que había salpicado aquellas piedras, quedándose en ellas como tatuajes malignos!

Entretanto, Moctezuma, aparentando no ver el desasosiego de los visitantes, los invitó a contemplar desde esa altura sagrada la hermosa ciudad de Tenochtitlan y las poblaciones que había alrededor del lago, las soberbias calzadas que entraban a México, las torres y fortalezas. Ante aquel panorama, Cortés calculó en su fuero interno lo que podría pasarles en un momento de descuido:

—Quitados los puentes de las entradas y salidas, nos podrían dejar morir de hambre sin que pudiésemos salir a tierra. Por momentos veo esto más oscuro que la boca de un lobo.

Súbitamente, el capitán español, como volviendo de sus pensamientos, expresó a Moctezuma lo maravillado que se sentía al ver aquel movimiento de gente en la gran ciudad y, puesto que ya estaban ahí, que les mostrara su templo y sus dioses.

Orgulloso, Moctezuma accedió a tal petición, explicando que consultaría a los sacerdotes, para poder cumplir sus deseos. Hecho lo propio, invitó a los conquistadores a penetrar en una especie de torrecilla, cuyo interior permanecía en las sombras. Pronto se acostumbraron a la penumbra y

podieron observar que “...tenía muchos ídolos y decían que eran sus dioses bravos, y con ellos todo género de alimañas [...] dos altares, y en cada uno de estos, “[...] espantosas figuras que se erguían en la semioscuridad” [...] “unos bultos horrorosos y amorfos, llenos de serpientes, dragones y demonios; [...]” (Díaz del Castillo, 1955, p. 274)

Alvarado, codicioso y sin importarle otra cosa, hizo ver a los otros cómo esos ídolos tenían pedrería de oro y perlas; y cómo las grandes culebras estaban hechas de plata. Observaron entonces unos braseros donde se quemaba el incienso y tres corazones humanos que parecían recién sacrificados. Todas las paredes del adoratorio estaban impregnadas de negras costras de sangre, y desde el suelo subía un olor repugnante.

Hernán Cortés les señaló a sus hombres que el ser amorfo que habían visto era Huitzilopochtli, numen de la guerra. Díaz del Castillo llamó la atención de Cortés para que viera otro dios que les mostraban, Tezcatlipoca, dios de los infiernos, a cuyo cargo estaban las almas de los mexicanos. Alvarado observó cómo llevaban ceñido el cuerpo con unas figuras semejantes a pequeños diablos, y las colas de ellos como sierpes.

Cortés reafirmó lo dicho por Alvarado y aseguró además que las paredes tenían tantas costras de sangre y el suelo todo bañado de ello, como “...en los mataderos de Castilla y con más hedor” (Díaz del Castillo, 1955, p. 274). Un fraile que acompañaba a los conquistadores dijo que todas esas cosas eran diabólicas, y alertó sobre los muchos corazones quemados para sahumar a sus muertos.

Cortés interrumpió las observaciones de sus compañeros y se dirigió a Moctezuma, diciéndole:

—No sé yo cómo un tan gran señor y sabio varón como lo sois vos, no ha colegido que no son estos vuestros ídolos verdaderos dioses, sino cosas malas que se llaman diablos, y para que vos y los vuestros lo vean claro, hacedme una merced, permitid que en lo alto de esta torre pongamos una cruz y una imagen de nuestra señora.

Moctezuma, molesto, se dirigió al capitán y le dijo:

—Señor, de haber sabido que tal deshonor habríais de sentir, no te hubiera mostrado mis dioses. Estos tenemos por muy buenos y ellos nos dan salud y agua y buenos temporales y victorias cuantas queremos, y tenemoslos que adorar y sacrificar. Lo que os ruego es que no se digan otras palabras en su deshonor. Y ha sido tan grande la ofensa, que ahora debo rezar, adorar y hacer sacrificio por el pecado que he cometido al dejaros subir al templo, ver a nuestros dioses y causar así el deshonor que nos hicisteis al decir mal de ellos.

Los españoles se retiraron. Siguieron su aparente vida disipada en la capital. Gozaban de las atenciones que todo huésped de un rey como Moctezuma merecía. No obstante, la gente estaba descontenta; no les creía

que fueran sólo visitantes ni emisarios de otros reyes.

Cortés garantizaba a Moctezuma que no había nada que temer, que ellos se harían cargo de la situación. Alvarado lo respaldaba y sostenía que ellos sólo buscaban el bien del pueblo azteca. Moctezuma asentía lo dicho por Alvarado, diciéndole:

—Habláis sabiamente, Tonatiuh. —Pues así llamaban a Alvarado, debido al color rubio de su piel y cabellera, *Tonatiuh*, que en náhuatl significa sol.

Uno de los frailes que en esa ocasión acompañaba a Cortés, intervino también:

—Debéis reconsiderar vuestras ideas con respecto a la cruz y a la imagen de nuestra señora, que quisimos colocar en vuestro templo. En verdad, sólo existe un único Dios verdadero: ¡El nuestro!

Moctezuma contestó, enojado:

—¿Cómo pensáis que podamos cambiar nuestras creencias ancestrales y aceptar un dios extraño, del que nada sabemos, del que nada conocemos? Conservamos la antigua creencia de un único dios que está más allá de todos los dioses. Tiene en realidad dos aspectos, uno masculino y uno femenino. Señor de la dualidad. Dador de la vida. El que se está inventando a sí mismo.

El fraile, fuera de sí, le espetó:

—¡Sacrílego! ¿Y todos esos dioses que adoráis y a los que sacrificáis vidas humanas?

—Esos son benefactores.

—¿Pero, no os dais cuenta de que nuestro Dios no deja ningún resquicio por donde pueda filtrarse la duda o la incertidumbre?

—¿Habláis, entonces, de un único dios como señor de la guerra, de la vida y de la muerte, de la lluvia, del sol y de la luna?

—Exacto, aseveró el fraile, un solo dios señor y dador de la vida.

—¿Entonces, cuál es la diferencia?

—Que vuestros dioses y vuestras prácticas son malignas. En una palabra: sois posesos del demonio y nuestro empeño es haceros comprender cuál es la única y verdadera religión.

—Y, ¿qué es el demonio?

—El malo, el ángel caído, el ser que tienta y aconseja al hombre cometer atrocidades como las que vosotros practicáis.

—Entonces, habláis de dos dioses antagónicos. ¿Para vos, el bien es dios y el mal es el demonio? —Y dirigiéndose a Cortés— ¿Y vos, a cuál de los dos adoráis, capitán?

Cortés, sorprendido por lo imprevisto de la pregunta, balbuceó sólo por un instante, para pasar al siguiente a su arrogancia de conquistador:

—Perdonad, vuestra Señoría, pero estáis equivocado, y no es vuestra la culpa, porque jamás habíais oído hablar de la verdad.

Y Moctezuma, muy seguro de sí mismo, volvió a preguntarle:

—¿Qué verdad? ¿Vuestra verdad?

Frenético, el fraile atacó de nuevo, con la Biblia en la mano:

—Ved este libro, aquí está escrita la palabra de Dios. Verdad única del origen y razón del universo. ¡Y de alguna manera os haremos comprender y aceptar esta palabra!

Moctezuma, fastidiado, se dirigió a la Malintzin:

—Di a estos hombres que lo mejor será que se marchen. Los hemos colmado de presentes de gran valor espiritual para nuestro pueblo y ellos sólo se han afanado en acopiar los obsequios, como si fuera un botín. Han derretido las piezas para fundirlas en bolas de oro. Predican amor, honestidad y respeto hacia el prójimo, pero en sus ojos y sus actos brillan la codicia, la ambición y el desprecio.

Ante el mutismo de Malintzin, Moctezuma la increpó:

—¿No me habéis escuchado?, decidles: ¡Qué se marchen! ¡Ahora!

Malintzin, entristecida, respondió a Moctezuma:

—Pero, señor, ¿no os dais cuenta de que no estáis ya para dar órdenes?

Moctezuma y los señores se movieron hacia atrás y se vieron a los ojos, sorprendidos, mientras Cortés daba la señal convenida a sus hombres, quienes de inmediato tomaron posiciones. Dio unos pasos hacia adelante, tomó a Moctezuma por los hombros y con el ceño fruncido, le dijo:

—Vuestros hombres han dado muerte a varios de los nuestros y se dice que tú se los ordenaste. No creo que nos hayáis traicionado, pero exijo la presencia de esos asesinos para castigarlos.

Altivo, Moctezuma contestó:

—Si esos son vuestros deseos, ¡sea!

—Comprended, dijo Cortés, que debo responder a su majestad de las muertes ocurridas y en tanto se aclara la verdad es necesario que vengáis a vivir con nosotros. No tengáis pena, porque no estaréis preso, sino en libertad, como en vuestra propia casa.

Moctezuma se irguió, indignado:

—¿Cómo, pretendéis mandar sobre mi persona? Aunque accediera a ir, mi pueblo no lo toleraría.

—Nada revelará a vuestros vasallos que estáis preso, aseveró Cortés. Haréis lo que queráis y los míos os servirán en todo.

—Pero, ¿qué os habéis pensado, que no respetáis nuestra tierra y nuestra hospitalidad?

—Conviene que vayáis, porque se os honrará como vos merecéis; de lo contrario, aquí quedaréis muerto.

Moctezuma inclinó la cabeza y se decidió a seguirlo, acompañado por varios nobles que iban en silencio y apesadumbrados.

Antes de salir y volviéndose hacia su séquito, el rey azteca les dijo:

—Ya sabéis lo que siempre hemos creído, y parece que este señor (señalando a Cortés), de cuyo ser suyos somos, será desde ahora el señor de todo lo nuestro. Y así como a mí me tenéis dada obediencia, se la daréis a él, como yo también se la doy.

Todo el séquito real, con Moctezuma al frente, se puso en fila y uno a uno fue aceptando el vasallaje ante Cortés. Luego, el monarca se retiró a un extremo, y entre sollozos escuchó a uno de sus nobles más cercanos, quien le dijo:

—Te vemos llorar, Tlatoani, y la congoja anega nuestros ojos. Ved, ¡oh ironía de las ironías! cómo también algunos soldados derraman sus lágrimas. ¡Oh, soberano gentil y meditativo! ¡Cuán grande infortunio el que los dioses hayan elegido nuestro tiempo para que se cumpliera lo que estaba largamente pronosticado!

Cortés se dirigió hacia donde estaba Moctezuma, para calmarlo:

—Siempre mandaréis en vuestra tierra, como antes, y seréis tan señor o más, porque ganaremos otras tierras de las que también seréis señor, como de éstas.

Establecidos ya los españoles en México-Tenochtitlan, Moctezuma se convirtió, prácticamente, en prisionero de Cortés. Sin embargo, al ausentarse de la ciudad el capitán para ir a combatir a Pánfilo de Narváez, que había venido a aprehenderlo por orden de Diego de Velázquez, gobernador de Cuba, los mexicas pidieron venia a su monarca para realizar la fiesta a Huitzilopochtli. A su vez, Moctezuma solicitó el permiso a Pedro de Alvarado. Éste, al saber que se trataba de un festejo colectivo y de índole religiosa, accedió a permitirlo, con todas las malas intenciones de matar a la gente durante el mismo.

Mientras se está gozando de la fiesta, ya es el baile, ya es el canto; [...] en ese preciso momento, los españoles toman la decisión de matar a la gente. Luego vienen hacia acá. Todos vienen en armas de guerra. Entran al patio sagrado para matar a la gente. Van a pie, llevan sus escudos de madera y algunos los llevan de metal y sus espadas. Inmediatamente cercan a los que bailan, dieron un tajo al que estaba tañendo (el tambor), de un tajo le cortaron ambos brazos, luego lo decapitaron. Lejos fue a caer su cabeza cercenada (León Portilla 1982, p. 81).

Al momento, a todos los presentes asesinaron; los herían con las espadas; les rebanaron las cabezas. Las entrañas caían por tierra; inútilmente algunos corrían, iban arrastrando sus propios intestinos. Otros escalaban los muros, sin esperanzas; otros más se fingieron muertos para escapar. De esta vil

manera, los guerreros fueron sacrificados; corría su sangre como si fuera agua. Fueron muertos los capitanes tenochcas. Los españoles aniquilaban a todos, a diestra y siniestra, dando estocadas, llenos de furor y avidez, buscando cosas.

Y cuando el sol iba a ocultarse y la guerra se recrudecía, vino el pregonero de Moctezuma, gritando desde la azotea:

—Mexicanos, tenochcas, tlatelolcas, os habla el rey vuestro, el señor Moctezuma.

Y el rey dirigió su arenga al pueblo, acallando los gritos:

—Súbditos míos, pues no somos iguales a estos extranjeros, dejad en paz el escudo y la flecha. Los que sufren son los viejos y el pueblo de clase desprotegida, los que están en la cuna o en sus camitas de palo, los que aún de nada se dan cuenta. ¡Me han cargado de hierros! ¡Me han puesto grilletes en los pies!

El pueblo contestó, en voz de un mexica que, colérico, reclamó:

—¿Qué es lo que dice ese ruin de Moctezuma?, ya no somos sus vasallos. ¡Acabemos con él!

Los españoles cercanos a Moctezuma lo retiraron, impidiendo que las flechas de los mexicanos dieran contra él. Lo llevaron al interior del Palacio Real, mientras el estruendo continuaba allá afuera. Allí, encadenado, Moctezuma se dirigió a Cortés:

—¿Qué esperáis para acabar conmigo, capitán?

—Tenéis razón, mi querido señor, ya vos no sois útil para la causa; ni para la de ellos, que os han perdido el respeto, ni para la nuestra, que ya no podemos conseguir nada por vuestra intermediación, desde que declaramos la guerra. ¡Pedro!

—Sí, capitán.

—Encárguese de él, y denle la muerte más indigna, por su cobardía.

—¿Señor?

—Ponedlo de hinojos, y por las partes bajas metedle la espada. Después, ¡arrojen su cadáver al lago!

Y todo esto pasó con nosotros.
Nosotros lo vimos,
nosotros lo admiramos.
Con esta lamentosa y triste suerte
nos vimos angustiados.
En los caminos yacen dardos rotos,
los cabellos están esparcidos.
Destechadas están las casas,
enrojecidos tienen sus muros.
Gusanos pululan por calles y plazas,

y en las paredes están salpicados los sesos.
 Rojas están las aguas, están como teñidas
 y cuando las bebimos
 era como si bebiéramos agua de salitre.
 Golpeábamos, en tanto, los muros de adobe
 y era nuestra herencia una red de agujeros.
 Con los escudos fue su resguardo,
 pero ni con los escudos puede ser sostenida su soledad
 (Anónimo de Tlatelolco, 1528).

Referencias bibliográficas

- Anónimo de Tlatelolco* [Manuscrito 22]. (1528). Biblioteca Nacional de París. Edición facsimilar, folio 33, de Mengin, E. (1945). Copenhague.
- Ayala, Anguiano, A. (1966). *La Aventura de México. Conquistados y Conquistadores*. Volumen II. México: Autor.
- Díaz del Castillo, B. (1955). *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (1982). *La visión de los vencidos: Relaciones indígenas de la Conquista*. (9a. ed.). México: UNAM, Biblioteca del estudiante universitario.
- _____ (1983). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. (6ª. reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1964). *El reverso de la Conquista*. (1ª. ed.). México: Joaquín Mortiz.
- Roldán, D. (1980). *Códice de Cuauhtémoc, Biografía*. México: Orión.

ENTORNO VIRTUAL PARA UN PROGRAMA DOCTORAL: EXPERIENCIAS EN EL NOROESTE DE MÉXICO

Esther López Corral
Hedgart Ojeda Famanía
Rogelio Arenas Monreal
Héctor Manuel Jacobo García

Resumen

Profesionalizar a los enseñantes es una prioridad para México. Desde las políticas de la Educación Pública se han desplegado acciones para solventar tal exigencia. Esta necesidad condujo a un grupo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNECH) a diseñar y emprender un programa de Doctorado en Desarrollo Educativo.

La particularidad de éste es que incorpora a diversos especialistas en el área de formación de profesores, los cuales conservan el arraigo en sus entidades federativas, de tal modo que pueden ser sensibles a las exigencias y condiciones en que se desarrolla la educación en esas zonas y, asimismo, a las necesidades de investigación presentes en dichos contextos.

Así, el programa de Doctorado Regional del Noroeste de México involucra a los estados de Sinaloa, Baja California, Baja California Sur y Chihuahua.

El programa tiene operando dos años, con la participación de académicos de las mencionadas entidades federativas, quienes trabajan en estrecha comunicación y colegiadamente, utilizando un sistema bimodal de videoconferencias y la plataforma Edu 2.0.

Cuenta con 21 estudiantes y se han obtenido valiosas experiencias en el proceso, tanto por parte de los aspirantes a doctores como de los académicos responsables del doctorado.

Palabras clave: doctorado, formación, profesores, curricular, virtual, videoconferencia.

Programas de doctorado en el noroeste de México

El noroeste de México se caracteriza por ser una vasta extensión territorial que abarca los estados de Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa, Chihuahua y Durango. Este dilatado territorio alberga una gran diversidad de sistemas ecológicos. Por una parte, se yergue una imponente red montañosa; por otra, enigmáticas superficies desérticas y, además, exuberantes zonas de litoral. A esta heterogeneidad ecológica se une otra cualidad geopolítica: la región constituye el límite fronterizo con los Estados Unidos de Norteamérica.

La enorme diversidad medio-ambiental no sólo representa riqueza en recursos naturales; también entraña dificultades en el ámbito social, particularmente el educativo, ya que una considerable parte de la población se ubica en zonas rurales y marginales, hasta donde la información accede escasa y lentamente, y el efecto de la educación resulta muy limitado. El rápido apunte caracterizador de los anteriores párrafos sólo bosqueja un difícil y particular escenario, pretende dar cuenta de la gran diversidad geo-social existente en esta parte del país, cuyas características representan también problemas y retos para los gobiernos estatales, en materia de comunicaciones y transportes.

Hace ya más de dos décadas, el Gobierno Federal ha venido planteando la meta de modernizar la educación nacional (1992), y en el sexenio actual, reformarla (2013). En este contexto, los docentes han experimentado la necesidad de actualizarse, profesionalizar su actividad como enseñantes y trascender su formación normalista. La UPN, desde 1979, se ha encargado de ofrecer programas de estudio para que los maestros puedan lograr tales objetivos. Sin embargo, los programas educativos diseñados desde la capital del país no siempre han respondido con precisión a las necesidades que generan unas condiciones geográficas específicas, distintas de varios modos a las del centro mexicano, ni a los requerimientos planteados por la compleja diversidad social del noroeste de México. Cabe suponer que tampoco han logrado responder, del todo, a los de otras regiones del país.

Elucidando este problema de contextualización, surgió la necesidad de diseñar programas capaces de dar respuesta a la gama diversa de riquezas, pero también a los retos reflejados en el horizonte educativo del noroeste de México.

A partir del estudio de la oferta educativa en dicha región, se logró detectar la existencia de 25 programas de doctorado en educación o en temas relacionados con la educación, ofrecidos por diferentes instituciones. Se trata de programas dirigidos a todo tipo de docentes y centrados en el estudio de diversos aspectos, como desarrollo humano, docencia, innovación y gestión (UPN 251, 2011). Sin embargo, ninguno de los citados programas

responde con especificidad a las necesidades de formación de los profesores, especialmente en lo relativo a la formación para la investigación educativa.

Además, era necesario sopesar la calidad de la formación que se ofrecía en dichos programas, dada la importancia que las políticas educativas en el ámbito nacional le otorgan a la producción, generación y aplicación del conocimiento derivado directamente de la investigación. Entonces, se hizo evidente la necesidad de organizar el trabajo que hasta ese momento se había hecho de manera parcial en cada estado y trascender, unir fuerzas en equipos de trabajo multidisciplinarios.

Por otra parte, en la región existía un considerable número de académicos con el grado de Doctor, que laboraban de manera aislada en las distintas unidades de la UPN distribuidas en la zona. Se consideró útil conjuntar esfuerzos, construir un diseño propio de doctorado y coordinar sistemáticamente la riqueza de formación de los académicos que ya estaban ubicados laboralmente en las distintas unidades UPN. Sin embargo, aún quedaba por resolver el problema de las distancias entre los distintos estados del noroeste y su concomitante afectación económica al presupuesto de los estudiantes potenciales.

Bajo estas consideraciones, se vio la necesidad de diseñar el programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores (DDEEFP), cuya operación contara con una estrategia que lo blindara técnicamente de las limitantes de tiempo y espacio propias de la realización del trabajo académico en un programa educativo con multipunto docente. El objetivo del presente artículo es narrar la experiencia vivida en tal empresa.

El programa del DDEEFP constituye una manera de responder a las necesidades de formación docente de la región. Se diseñó específicamente para atender el punto vulnerable de la formación de profesores y de las instituciones formadoras de docentes, y colaborar en la producción, generación y aplicación de conocimiento nuevo. De ahí el énfasis otorgado a la formación de profesores en la investigación *de y para* la educación.

Ante este escenario, se decidió trabajar de manera conjunta entre las diferentes unidades de la UPN de los estados de Sinaloa, Baja California, Baja California Sur y Chihuahua. Diseñar un programa de doctorado que considerara todas estas condiciones y que fuera suficientemente fuerte, en términos de formación y de personal académico, para hacerle frente al reto que estaba por iniciar. En consecuencia, se diseñó un ambiente de aprendizaje en el cual se combinaban varios elementos de una manera integrada: la utilización de un entorno virtual a través de la plataforma Edu 2.0; la asistencia presencial a reuniones semanales y participación en videoconferencias; la intervención activa en encuentros regionales de estudiantes, así como un sistema de comunicación vía los correos electrónicos.

El diseño curricular del programa de doctorado

Se pensó en un enfoque cuyo resultado fuera un programa de doctorado funcional, con egresados capaces de conocer las necesidades de formación de los profesores en el noroeste de México y contarán con las competencias profesionales para intervenir en ellas y responder con acierto a los distintos retos que impone el desarrollo educativo en la región. En tal sentido, por acuerdo del colectivo docente y de gestión regional, el diseño curricular del programa educativo tuvo un carácter flexible, itinerante, contextual, sistémico y con base en competencias.

Flexible, para que los alumnos del programa, en tanto aprendices intencionales, aseguraran la adquisición, desarrollo y/o consolidación de las capacidades que facilitan la autorregulación de los aprendizajes, lo mismo que la selección y procesamiento estratégico de la información requerida en la explicación, comprensión y solución del problema de investigación que se han planteado.

Itinerante, porque incluye tanto el viaje virtual como el real, orientados a generar ambientes de aprendizaje compartidos en la región, que posibilitan la movilización de saberes eficaces para provocar hibridaciones metodológicas y conceptuales productivas en la construcción del tema o planteamiento de investigación de cada estudiante. Vale destacar que el viaje virtual fue posible tanto por el uso de herramientas —plataforma educativa y docencia por videoconferencia— como por el desarrollo de estrategias de tele-formación. Por su parte, el viaje real, efectuado cada fin de módulo- semestre curricular, tuvo como motivación principal la participación de los estudiantes en los encuentros académicos presenciales, organizados para presentar sus avances de investigación y recibir las observaciones y sugerencias teórico-metodológicas de investigadores expertos en el tema y de los pares académicos del noroeste de México. Esto con la finalidad de nutrir las experiencias de indagación y abrir nuevas perspectivas.

Los otros tres rasgos —contextual, sistémico y con base en competencias— tampoco pueden entenderse de forma aislada. Los tres interactúan de forma consistente y compleja en la organización del diseño curricular. Mientras que el carácter contextual conecta a los estudiantes con los escenarios reales de trabajo —instituciones formadoras de docentes y centros de educación básica— el carácter sistémico, en cambio, le imprime integridad al diseño curricular, cohesiona y organiza todos sus elementos. Es una propiedad que garantiza la conectividad en sí mismo y con el entorno.

Al observar su conectividad interna se hacen explícitos los vínculos entre cada uno de sus componentes —competencias básicas, genéricas y específicas, módulos curriculares-asignaturas, y líneas de generación y aplicación del conocimiento— y la emergencia que producen: el perfil de egresado. Al

observar la conectividad externa, hacia el entorno, revela el carácter funcional del mismo: su pertinencia. Esta segunda conectividad fue posible gracias a la reflexión del colectivo docente y de gestión regional, alrededor de las preguntas siguientes:

- ¿Qué habilidades debe desarrollar el investigador para aprender a conocer por cuenta propia?
- ¿Qué debe saber hacer para tener un desempeño práctico y efectivo?
- ¿Cómo debe ser?
- ¿Y qué requiere para saber convivir de forma armónica y productiva en sus diferentes contextos de participación?

Las respuestas a estas preguntas permitieron definir las distintas competencias del investigador en formación docente y desarrollo profesional. Fueron establecidas como indicadores de logro y desempeño efectivo de un investigador profesional (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir).

La organización curricular del programa educativo supone una malla integrada por seis módulos con cuatro asignaturas. Cada una de estas materias

MAPA CURRICULAR					
MÓDULO I. REPOSITORIO DE SABERES BÁSICOS	APRENDER A CONOCER EN LA INTERNET: LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA RED OMA INTEGRAL	APRENDER A ESCRIBIR EN LA INTERNET: COMPOSICION DE TEXTOS ACADÉMICOS	APRENDER ARGUMENTAR EN LA INTERNET: TEO RÍA GENERAL DE LAS PROFESIONES	APRENDER A DEBATIR EN LA INTERNET: EPISTEMOLOGÍA DE LA CIENCIA Y DE LA PRÁCTICA	CONSOLIDA- CIÓN COMP ETEN CIAS BÁSICAS
	5 CRÉDITOS	5 CRÉDITOS	5 CRÉDITOS	5 CRÉDITOS	TOT. CRÉD: 20
MÓDULO II. REPOSITORIO DE HERRAMIENTAS	CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS I	CAJA DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS II	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Manejo de software	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA: Manejo de software	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO COMP ETEN CIAS GEN ÉRICAS
	5 CRÉDITOS	5 CRÉDITOS	5 CRÉDITOS	5 CRÉDITOS	TOT. CRÉD: 20
MÓDULO III. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	COMPLEJIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES	NATURALEZA Y CAMBIO DEL SABER DEL EDUCADOR	ACOMP AÑAMIENTO I: DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	COLOQUIO I: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	MÓDULOS PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
	4 CRÉDITOS	4 CRÉDITOS	7 CRÉDITOS	2 CRÉDITOS	
MÓDULO IV. REPOSITORIO DE SABERES EN EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	SEMINARIO DE TESIS I	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I	ACOMP AÑAMIENTO II: REVISTA A LOS SABERES EN EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	COLOQUIO II: TEXTO MONOGRÁFICO - REVISIÓN DE LA LITERATURA	
	4 CRÉDITOS	4 CRÉDITOS	7 CRÉDITOS	2 CRÉDITOS	
MÓDULO V. EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	SEMINARIO DE TESIS II	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II	ACOMP AÑAMIENTO III: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA I	COLOQUIO III: AVANCES DE INVESTIGACIÓN	
	4 CRÉDITOS	4 CRÉDITOS	7 CRÉDITOS	2 CRÉDITOS	
MÓDULO VI. FORMALIZACIÓN Y DIVULGACIÓN	SEMINARIO DE TESIS III	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III	ACOMP AÑAMIENTO IV: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA II	COLOQUIO IV: PRIMER BORRADOR DE TESIS	
	4 CRÉDITOS	4 CRÉDITOS	7 CRÉDITOS	2 CRÉDITOS	CRÉDITOS: 68
ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN					TOT. CRÉDITOS PROGRAMA: 108
PRIO RMATIVA Y FORMACIÓN INICIAL		INI CIACIÓN A LA ENSEÑANZA	DESARROLLO PROFESIONAL	GESTIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO	

hace sinergia con el logro de los propósitos, competencias básicas, genéricas y específicas, y del perfil del egresado. Prevé que la suficiencia investigadora se adquiera progresivamente, en la misma medida en la que se vive el proceso de socialización con grupos de investigación situados en cada una de las líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Además de los seis módulos, el programa supone un Módulo 0. Prope-
déutico, con el fin de que los alumnos elaboren su primer borrador de pro-
tocolo de investigación cuya revisión, desarrollo y ejecución se realiza a lo
largo de la operación del programa.

Módulo I. Repositorio de saberes básicos. Promueve la adquisi-
ción/desarrollo o consolidación, en su caso, de aquellas competencias bá-
sicas que contribuyen a la transición del paradigma de la enseñanza al del
aprendizaje, y a hacer del participante en el programa un aprendiz
intencional, con capacidad de autorregular el proceso de aprendizaje
propio.

Módulo II. Repositorio de herramientas para la investigación. Es un
módulo sustancial, de naturaleza metodológica, orientado al desarrollo
del saber hacer del educador como investigador de la práctica profesional
propia. Pretende la adquisición y desarrollo de habilidades que faciliten
el diseño y aplicación de instrumentos y recursos de investigación para el
acopio de la información empírica.

Módulo III. El proyecto de investigación. Se plantea consolidar la
capacidad para diseñar proyectos de investigación pertinentes, que
respondan a las necesidades de formación y desarrollo profesional de los
educadores y que tengan impacto en el índice de desarrollo humano y la
calidad de vida de la población en cuestión. Supone un modo de
acompañamiento que permita la identificación cognitiva y emocional con
la línea de generación y aplicación del conocimiento del doctorado.

Módulo IV. Repositorio de saberes en el ámbito de investigación.
Establece el punto de partida del proceso formal de adquisición y
desarrollo de las competencias específicas con que deberá contar el
egresado, para asegurar tanto la suficiencia investigadora en la ciencia,
como la pertinencia misma del programa educativo. Con el acceso a este
repositorio, se abre el proceso de socialización teórica y metodológica en
el ámbito de investigación de su preferencia.

Módulo V. El tratamiento de la información empírica. Pretende
asegurar las competencias específicas inherentes a la suficiencia
investigadora; por ejemplo, saber crear un sistema de categorías para
organizar y clasificar la información empírica, triangular, o bien, saber
aplicar una prueba de hipótesis, según sea el caso, entre otras. A partir de
este momento curricular, cesa la prescripción temática de forma

significativa, alrededor del 75%, y se da paso a las necesidades concretas de los doctorandos.

Módulo VI. Formalización y divulgación. En este módulo se asegura la apropiación del conocimiento; asimismo, la adquisición y desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias para analizar los resultados de la investigación con rigor y claridad. Es importante que el estudiante sepa lo que discute, con quién y para qué lo hace y el lugar que ocupan en ello los resultados de su investigación. Saber eso es un signo que revela el grado de apropiación de una tradición científica, y su proximidad con las investigaciones de frontera, ya sea para generar conocimiento científico o saberes en las profesiones.

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC)

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento se presentan de acuerdo con las etapas (pre-formativa y formación inicial, iniciación a la enseñanza y el desarrollo profesional) percibidas en el proceso de formación y desarrollo profesional de los educadores, y otra línea más, destinada al estudio de la gestión para el desarrollo educativo regional. En cada una de las LGAC se destacan algunos temas de investigación con posibilidades de ser extendidos al ámbito regional, según se expone enseguida:

Preformación y formación inicial de los educadores. Los problemas a explicar y resolver en este campo están asociados al estudio de la educación del pensamiento profesional del educador que recibe su formación inicial en las escuelas normales y en todas aquellas que cuenten con esa misma oferta. Supone también estudiar la relación profesores experimentados en las escuelas de educación básica → aprendiz de maestro, y las modalidades que presenta; igualmente, examinar la contribución sistémica de la correlación de las escuelas normales y las de educación básica. Asimismo, esta etapa comprende el análisis del proceso pre-formativo o informal al que obedece el profesor que cada quien trae consigo. Construye como campo de generación de conocimiento la exploración de las teorías intuitivas del educador y el diseño de programas de intervención para lograr el cambio conceptual e innovar el repositorio de saberes de los formadores de docentes.

Etapas de iniciación a la enseñanza. En esta fase se analiza el choque con la realidad profesional y las estrategias de afrontamiento utilizadas por el profesor principiante. Se diseñan y ponen a prueba proyectos de acompañamiento y socorro pedagógico que ayuden a superar las disonancias cognitivas y emocionales que caracterizan la iniciación en la profesión.

Etapas de desarrollo profesional. Pretende la re-introducción de los profesores como sujetos de saber, con capacidad para generar y desarrollar el conocimiento de su profesión. Se propone el estudio del cambio educativo, la innovación pedagógica en comunidades docentes y la sistematización de las prácticas educativas exitosas.

Gestión para el desarrollo educativo regional. Esta LGAC es solidaria con la diversificación de las geografías socioculturales en la formación de profesores. Al sostener que el educador no sólo debe formarse en las escuelas normales y que su ejercicio profesional no se agota en los espacios formales de las escuelas de educación básica, retoma el concepto de *comunidades* como organizaciones que aprenden, e inicia la búsqueda de nuevas formas de acompañamiento para los educadores en servicio. Se explora la estrategia de trabajo en equipo, la integración de colectivos escolares y de redes de profesores para generar conocimiento pedagógico y enriquecer el repositorio de saberes profesionales de los educadores.

Apunte histórico sobre la forma de construcción del programa doctoral

Debe recordarse que todo comenzó en el verano de 2009, en la primera reunión de trabajo que se tuvo en Tijuana, con profesores de la UPN de Baja California y Sinaloa. De ahí surgió un claro manifiesto donde se destacaba la intención de diseñar un programa de doctorado en el cual participara toda la región y de constituir un colegio de educadores que agrupara a docentes de la misma. También se acordaba lugar y fecha para una segunda reunión, la cual se llevó a cabo a la vuelta de dos meses, en la ciudad de La Paz, Baja California Sur.

Por fortuna, con altas y bajas, el equipo se fue consolidando y las reuniones, cada vez más numerosas, con la participación de profesores y directores de las doce unidades de la UPN de la región, se fueron sucediendo en distintas sedes, en cada uno de los estados participantes. No es momento para hacer la crónica de cada una de ellas, donde de manera intensa se trabajaba durante dos o tres días y se asignaban tareas para ir conformando el documento rector del programa de doctorado.

De esta manera el ejercicio de trabajo colectivo se realizó durante un año y el equipo se propuso como meta tener una versión preliminar del documento para septiembre de 2010, con el fin de someterlo a consideración del Consejo Académico; sin embargo, esto no fue posible sino hasta los primeros meses de 2011. Debió de haber sido en la décima o décima primera reunión de trabajo, que tuvo como sede la ciudad de Tijuana, cuando se desplegaron algunas estrategias para que dicho documento pudiera ser aprobado. Simultáneamente a este proceso, la UPN impulsó otro proceso de descentralización académica, administrativa y de gestión de las distintas

unidades del país. En este contexto, la rectoría de la universidad puso como condición que la solicitud se presentara acompañada del aval de alguno de los secretarios de educación de los estados participantes. Quien estableció este compromiso fue el secretario de Educación Pública del Estado de Sinaloa.

Con estos antecedentes, el Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores fue aprobado por el Consejo Académico en mayo de 2011, e inmediatamente, en la primera quincena de junio, en la ciudad de Hermosillo se tuvo una nutrida reunión de trabajo para integrar y capacitar a los equipos de docentes que tendrían bajo su responsabilidad la conducción y realización del programa doctoral. En principio, se tenía como cabeza del equipo académico a un coordinador regional, quien además era apoyado por los coordinadores del programa en cada uno de los estados participantes: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua y Sinaloa. Juntos conformaron el Comité Académico Regional (CAR). Se abrió la primera convocatoria, signada por la Rectoría de la UPN y las autoridades educativas de cada uno de los estados.

El proceso de selección, que duró de junio a noviembre, lo llevó a cabo precisamente el CAR. La lista de resultados de los alumnos seleccionados se dio a conocer a finales de noviembre. Para ese momento, aún no había claridad del entorno virtual con el que se acompañaría el programa doctoral. Sí del uso de la plataforma Edu 2.0, pero no de los equipos de videoconferencias que se tuvieron que habilitar con urgencia en cada una de las sedes del programa.

Con estas limitaciones, la experiencia de conducir el Curso Inductivo, requisito previo para inscribirse en el programa, durante los meses de noviembre, diciembre de 2011 y enero de 2012, resultó sumamente grata y estimulante, y más lo fue la participación en el Primer Encuentro Académico Regional a finales de ese mes, como conclusión del curso inductivo: Estábamos preparados para el arranque formal del programa, entonces sí con un entorno virtual completo, pero aún en proceso de prueba.

El trabajo a través de videoconferencias y con un entorno virtual

Cualquier diseño curricular con la capacidad de responder a las necesidades educativas actuales, debe considerar que los sujetos en formación viven inmersos en colectividades, las cuales están reguladas y moldeadas por usos identitarios de costumbres y tradiciones, propias de grupos, comunidades, regiones y naciones; pero, a la vez, existen fuertes influencias que contribuyen a tal configuración, acordes con tendencias que emanan desde lo exterior. Esta interrelación entre sistemas comunitarios y entornos socioculturales más amplios genera que, en la cotidianeidad de los procesos

sociales, cada vez se torne más complicado distinguir las fronteras entre ambas vertientes, razón por la cual se piensa hoy en las *nuevas sociedades*, término que por ende no sólo se constituye en función de aspectos de orden temporal. Ante esta reflexión, parece oportuno el razonamiento de Hargreaves (2005), cuando sostiene que “cambian los tiempos, cambia el profesorado”. En congruencia con semejante relación, puede afirmarse que al cambiar el profesorado, debe también cambiar su formación.

En la realidad, aún quedan brechas que acortar para que las cotidianidades de la formación del nuevo profesorado vayan a tono con la complejidad de las nuevas sociedades. En el diseño del DDEEFP se han ponderado los requerimientos actuales; de ahí que se hayan propuesto contenidos y prácticas en función de consolidar investigadores de alto nivel, que aporten conocimiento para el desarrollo educativo regional; de ahí, pues, que se hayan sopesado las realidades relevantes de la formación docente del noroeste mexicano. De lo anterior, se deriva que sus propios procesos formativos deban ser innovadores, porque se diseñaron y se consolidaron haciendo uso de las herramientas al alcance y en pro de solucionar diversos tipos de necesidades, tanto de los doctorandos como de las unidades UPN de la región. Y además, tales propuestas se pensaron como elementos potenciadores de la actividad académica, capaces de estimular y enriquecer los procesos educativos, y no como meros paliativos funcionales.

Ante la necesidad de atender grupos en cada una de las cuatro sedes participantes, se presentaba la disyuntiva sobre cuál sería la dinámica de los desplazamientos de profesores y alumnos para desarrollar las sesiones de trabajo correspondientes a las asignaturas de cada módulo. Sólo imaginar los costos de traslado, la conformación de un grupo académico con el perfil para atender los cursos, además de su disponibilidad para desplazarse entre las sedes; la fragmentación de los contenidos, originada por los sujetos o los tiempos; es decir, el ponderar las situaciones de índole económica, organizativa y pedagógica, dio la pauta para pensar en una forma innovadora que resolviera la necesidad apremiante de desarrollar un programa de doctorado con efectiva identidad regional. Era indispensable una solución real ante una necesidad y un contexto reales. La solución surgió de la conjunción de voluntades de los participantes y de la Internet, cuyos beneficios vinieron a apoyar toralmente la respuesta que se buscaba. Ésta llegó por medio de dos servicios que la red permite: la videoconferencia y el entorno virtual. Así, adquiriría pleno sentido aquella afirmación de Castells, que señala:

Internet no es sólo una herramienta de comunicación y búsqueda [...] conforma además un nuevo y complejo espacio para la acción social y, por extensión, para el aprendizaje y la acción educativa (en Coll y Monereo, 2008, p. 20).

Mediante la adecuación física de los espacios destinados a las tele sesiones, en las ciudades de Culiacán, Mazatlán y Los Mochis, por el estado de Sinaloa; Tijuana, por Baja California; Chihuahua, por el estado con igual nombre; y La Paz, por Baja California Sur, se daba el primer paso en concreto para la solución. El segundo paso consistió en la adquisición e instalación de sistemas de videoconferencia para poder realizar el trabajo pedagógico en forma remota, lo cual exigió la contratación de servicios de IP fija para cada nodo, con un ancho de banda apropiado, de al menos 2048 Kbps y 34 Mbps para el multipunto en Culiacán. Con las pruebas técnicas realizadas, geográficamente se lograba la ubicación de los nodos de acceso para las sesiones por televisión del programa de doctorado.



Son seis los nodos que en tiempo real se comunican por medio de video y audio cada viernes y sábado, cubriendo ocho horas de trabajo presencial virtual. A partir de que se entablara comunicación de esta forma entre las sedes, apareció un beneficio más: el tener reuniones de trabajo del CAR, las cuales se desarrollaban al menos una vez a la semana, así como las requeridas por la Comisión Ejecutiva del Programa, integrada por los directores de las unidades UPN participantes.

A la par de esta forma de trabajo, el entorno virtual por medio de Edu 2.0 ha potenciado la comunicación de los procesos educativos del programa, pues ha sido posible generar varios importantes resultados:

- a) Espacios para informar a los doctorandos la dosificación de contenidos para cada asignatura.
- b) Discusiones en torno a una temática, con el propósito de profundizar su análisis.

- c) Oportunidad de compartir materiales para facilitar el trabajo de mediación entre los sujetos y el conocimiento.
- d) Ha proporcionado herramientas para diseñar actividades y generar evidencia con fines evaluativos individuales y grupales.
- e) Ha sido un reforzador de la integración de un solo grupo de estudiantes, pero con cobertura regional.

Hay en esta síntesis un cúmulo de experiencias que predicen que la *educación bimodal* tiene un presente y un futuro en los nuevos diseños curriculares, principalmente por el hecho de que estos permitirían diseñar, a partir de las necesidades específicas, una propuesta educativa que reúna criterios de calidad. Así lo sostienen Coll y Monereo (2008), cuando explican las virtudes de este tipo de estudios, los cuales pudieran alcanzar iguales estándares de eficiencia que otras modalidades educativas:

[La educación bimodal] puede conducir a resultados de aprendizaje comparables con los alcanzados en situaciones de interacción cara a cara, e incluso, en determinadas situaciones, este tipo de entornos ofrece a los alumnos mayores oportunidades para una participación activa (Coll y Monereo, 2008, p. 42).

Para quienes hemos tenido la oportunidad de participar en distintos roles dentro del programa de doctorado, la situación específica creada por el entorno virtual nos parece normal; es decir, una situación ya no extraordinaria, sino incorporada a la cotidianidad de la enseñanza y del aprendizaje.

No obstante, se distinguen algunas dificultades experimentadas en el desarrollo del proceso pedagógico, que se enuncian a continuación y que merecen un tratamiento más profundo, en otros espacios de discusión académica:

1. El hecho de trabajar bajo una modalidad novedosa para la mayoría de los profesores generó dudas notables sobre cómo obtener mayores beneficios de las herramientas tecnológicas, por lo que se considera conveniente diseñar una propedéutica de índole tecnológica para el personal docente, y así acrecentar los alcances de los propósitos educativos del Programa de Doctorado.
2. Una de las causas de la anterior situación radicó en que la forma bimodal de trabajo no se concibió, al inicio, tal como llegó a concretarse. La *bimodalidad* se cristalizó en función de necesidades surgidas de la práctica, y no tanto porque así se hubiera diseñado. Esto produjo cierta vulnerabilidad cuando se presentaron fallas técnicas. En otras palabras:

no se cuenta con un plan alternativo que anticipe situaciones anómalas, para poder dar cauce favorable.

3. Aunque ha habido una comunicación e interacción expedita, no siempre se ha logrado la nitidez en las imágenes y los sonidos, en los equipos de videoconferencias.

Conclusiones

Quizás convenga describir con cierta precisión el proceso seguido para concluir el diseño del programa de doctorado, con un equipo de trabajo representativo de profesores de toda la región noroeste de México. Las acciones y estrategias que se desarrollaron hasta lograr que, por primera vez en la historia de la UPN, fuera aprobado por el Consejo Académico un programa diseñado exclusivamente por docentes de esta región del país, sin la intervención centralista de la institución, como ha sido la costumbre institucional de la UPN en sus 35 años de existencia. Los retos y problemas fundamentales que se han enfrentado en el proceso de organización, ejecución y operatividad pedagógica del doctorado.

Ciertamente, es todavía muy temprano —se lleva apenas la mitad del camino, al estar operando el programa con una primera generación— como para aventurar conclusiones definitivas. Éste ha sido un proceso complejo, fascinante e innovador, pues se ha podido avanzar en la construcción de una auténtica comunidad de aprendizaje en la región. La efectiva interacción y el compromiso alcanzado en el proceso de realización y operatividad del programa han sido muy estimulantes.

Pese a las fallas técnicas —pocas— que han impedido la conectividad en algunas ocasiones, y a ciertas limitaciones humanas, tal vez el factor más preocupante, el programa es un programa de alta calidad académica y también con un alto nivel de exigencia. Esto, sin duda, se debe al uso de las tecnologías de la información y del entorno virtual que se ha construido para esta experiencia de educación bimodal única en México, la cual por fortuna comienza a extenderse a otras regiones de la UPN en el país.

La experiencia vivida y la enseñanza de la realidad misma, desbordante siempre, particularmente esta última, han mostrado, como guías sabias e irrefutables, que el mayor reto que se enfrenta en estos momentos es la urgente necesidad de formación y consolidación de una planta académica propia del doctorado, comprometida con el enfoque y la dimensión regional.

A tal reto se suma cierta indefinición y ambigüedad en cuanto a la operatividad de la Comisión Ejecutiva, órgano responsable, en definitiva, del Programa Doctoral Capítulo Noroeste de la UPN, y también de conseguir los recursos y un financiamiento específico para el éxito de este promisorio programa.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, 5ª. ed., España: Morata.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 251 (2011). *Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Diseño curricular*. México: UPN.

VULNERABILIDAD SOCIAL: DOS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Eva América Mayagoitia Padilla

Resumen

Este artículo expone el trabajo de investigación efectuado en dos comunidades indígenas del estado de Chihuahua, México. El objetivo fue analizar y comparar la vulnerabilidad social que enfrentan las familias, y sus repercusiones en los procesos educativos. El análisis sopesó las extremas limitaciones que sobrellevan los actores sociales, tanto como los activos que desde los hogares se movilizan, buscando mejorar sus condiciones de vida particulares y adaptarse a las emergentes circunstancias sociales. El examen de las variables trabajo y vivienda evidenció la ocurrencia de fenómenos como la crisis en la economía de subsistencia, la migración intermitente, trabajo femenino e infantil, feminización de la economía doméstica, viviendas sin los servicios básicos, etc. Esta situación de inacabable crisis genera un contexto educativo singularizado por un cúmulo de precariedades que alumnos y maestros deben enfrentar cotidianamente, desde una política educativa que minimiza o niega las implicaciones de dichos fenómenos. La urgente necesidad de llevar a la mesa del debate educativo nacional el análisis de esta vulnerabilidad social que tanto afecta a las comunidades indígenas, es una de las principales conclusiones del trabajo, habida cuenta de la omisión o la invisibilidad que se le ha querido imponer a dicha situación.

Palabras clave: comunidades indígenas, vulnerabilidad social, trabajo, vivienda, niños(as), políticas educativas.

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance, que analizó los procesos de alfabetización inicial en español y su interrelación

con las condiciones culturales, lingüísticas y estructurales que enfrentan 32 niños(as) indígenas de la etnia tarahumara, inscritos en dos escuelas primarias ubicadas en las comunidades de San Elías y San Ignacio de Arareco, en el municipio de Bocoyna, Chihuahua.

Particularmente, la indagación aquí expuesta reporta los resultados del estudio sobre las variables de trabajo y vivienda, y sus diversos efectos en los procesos escolares. Se desarrolló desde el enfoque de métodos mixtos, que permiten la obtención y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, posibilitando una mejor comprensión de los problemas de investigación. Se utilizó un diseño incrustado con predominio del componente cualitativo (Creswell y Plano Clark, 2007), lo cual implicó realizar observación participativa durante un ciclo escolar, complementando la información con entrevistas semi-estructuradas, que fueron aplicadas a la totalidad de los padres (32).

Vulnerabilidad social

Los ejes del nuevo patrón de desarrollo, caracterizados por su apertura al mercado mundial, el retiro del estado de la actividad productiva y el papel predominante que se asigna a la generación y difusión del conocimiento científico y tecnológico, obligan a los estados nacionales a ejecutar un conjunto de medidas que se consideran indispensables para insertarse en la economía global. De esta manera y buscando reducir la inflación, los gobiernos otorgan prioridad al manejo equilibrado de las cuentas fiscales, al control riguroso de la oferta monetaria, a la inversión en servicios privados de infraestructura, al sector comercial y turístico, así como a la extensión de servicios que oscilan entre lo público y lo privado, en materia de educación y salud. Asimismo, destaca el desplazamiento de las políticas de atención universal a las necesidades sociales de amplios sectores de la ciudadanía, hacia la focalización de los recursos públicos a los grupos sociales con mayores índices de carencias (Pizarro, 2001).

En el actual entorno económico, destaca la incapacidad de los estados--nación para materializar avances sociales efectivos entre amplios sectores poblacionales. Desde los años noventa, y una vez superada la crisis que caracterizó al modelo sustitutivo de importaciones, no se ha logrado consolidar un crecimiento sostenido y extensivo a los diversos grupos sociales. Esto es, aunque se atenuó el crescendo de la pobreza, en comparación con las décadas previas, se amplió la brecha de la desigualdad.

Según Pizarro (2001), el vínculo entre desarrollo y pobreza adquirió “nuevas especificidades”, propias de las condiciones regionales. La importancia clave que se ha otorgado a la macroeconomía, el predominio de las leyes del mercado sobre cualquier otro factor y el deslinde del Estado con

respecto a las necesidades de las capas de población de ingresos medios y bajos, han configurado un entorno regional cuyo elemento distintivo es la vulnerabilidad social. Lo más preocupante es que los estados nacionales no han encontrado opciones apropiadas para enfrentar la persistencia de la pobreza y la ampliación de las desigualdades (Pizarro, 2001) y tampoco han modificado los lineamientos de política económica derivados del patrón de desarrollo vigente.

El deterioro de los países de la región se acompaña ahora de un fenómeno psicosocial de naturaleza inédita: la desconfianza en el actual patrón de desarrollo y en el tipo de modernización que lo caracteriza, pues una amplia mayoría de ciudadanos se siente insatisfecha, tanto por la distribución desigual de los frutos del crecimiento, como por su participación poco equitativa en las oportunidades y riesgos propios de la modernización y la globalización. Se percibe que las nuevas instituciones sociales aumentan la inseguridad y vulnerabilidad de las personas o, por lo menos, que no defienden ni garantizan ninguna seguridad, ninguna prestación universal. Tal percepción se relaciona directamente con el sentimiento de indefensión causado por el repliegue del Estado de sus funciones protectoras tradicionales, así como por la certeza, experimentada y confirmada, de que el actual modelo económico es incapaz de generar mejores condiciones de vida para la depauperada mayoría social. Porque, incluso en las limitantes condiciones del subdesarrollo, los estados-nación desempeñaban un destacado papel en favor de las capas medias, así como en amplios sectores rurales y urbanos de bajos ingresos, tales como los grupos marginados de las ciudades y las comunidades étnicas originarias. Con el patrón de desarrollo actual —la globalización y el neoliberalismo— ese vasto conglomerado social se encuentra en un estado de desamparo económico, social e ideológico. (Pizarro, 2001).

En esta compleja situación, surgen los estudios sobre vulnerabilidad social, como un marco interpretativo para entender la persistencia de la pobreza y la ampliación de las desigualdades que caracterizan a la región. El concepto de *vulnerabilidad social* hace referencia tanto a las condiciones objetivas de indefensión en que se sitúan los sectores subordinados de la sociedad, como a la percepción subjetiva de inseguridad derivada de la modificación radical de las reglas del juego económico-social. (Katzman, 1999).

El trabajo que ahora exponemos valora la vulnerabilidad social en las comunidades estudiadas desde su núcleo social primario, las familias de los niños(as). Al elaborar la problematización del tema, el aspecto más sobresaliente fue esa compleja cadena de limitaciones y precariedades que las caracterizan, pero con la proximidad y la observación sistemática, también fue posible advertir los recursos y valores que desde los hogares se

movilizan en la lucha por superar las adversas condiciones sociales y lograr la adaptación a las circunstancias de vida del presente. De modo tal, que el escudriño y el registro de información siempre obedecieron a esa tensión entre adversidad y activos familiares, centrándose en dos variables fundamentales: trabajo y vivienda.

Trabajo

Estudiar la clase social en la que se inscriben los sujetos o actores sociales que van a analizarse resulta imprescindible en la perspectiva del multiculturalismo. Puesto que el posicionamiento económico y laboral, dentro de un orden social dado, es uno de los varios factores que intervienen en la construcción de la conciencia, de la percepción de sí y de los demás, y de las relaciones de poder en que el sujeto se mueve, resulta ineludible conocer la clase social para inferir qué piensa de sí mismo dicho sujeto, cómo percibe el mundo y a los otros seres, en qué sentido toma sus decisiones, qué significados otorga a sus diversas relaciones, etc.

Kincheloe y Steinberg (1999) sostienen que en el contexto socioeconómico actual, la clase social está ligada al trabajo. Siempre es cambiante cuando interactúa con otras dinámicas sociales y culturales; de esta manera, todas las instituciones laborales se estructuran como jerarquías de inclusión--exclusión, generando grupos cambiantes de poder y grupos desfavorecidos. Desde tales consideraciones, uno de los elementos de mayor importancia para la investigación fue justamente el empleo, porque se considera un factor determinante en la estructuración, desestructuración y/o reestructuración de las dinámicas familiares.

El vínculo trabajo--familia influye decisivamente en el desarrollo físico, emocional y social de los miembros del grupo familiar. De modo particular, incide en la constitución de quienes se encuentran en proceso formativo, como son los niños(as). Pero también llega a determinar la consolidación y mantenimiento de los lazos familiares, así como alterar los papeles asignados a los individuos en el seno de la familia. Los acontecimientos laborales han devenido en factores de arraigo o desarraigo, en elementos disruptivos de una cultura dada o en el eje de las actividades comunitarias. Los fenómenos más sobresalientes que sobre el aspecto laboral se observaron en las comunidades estudiadas se explican a continuación.

Crisis de la economía de subsistencia

La vida de los tarahumaras, desde tiempos remotos, se ha sustentado en una economía de subsistencia y en una concepción comunal del trabajo, en el que participan hombres, mujeres y los niños desde edades tempranas. Las

principales actividades laborales se destinan a la obtención de insumos alimenticios, e incluyen la siembra y cosecha de la milpa de maíz, junto a la cual se produce, en menores proporciones, papa, frijol y calabaza. La dieta es complementada con la caza y recolección de raíces, plantas y animales silvestres, con la cría de ganado caprino y excepcionalmente de ganado vacuno, cuya carne se consume sólo en ocasiones especiales, principalmente durante las festividades de la comunidad.

El trabajo incluye, además, tareas muy diversas, entre las que destacan la construcción y mantenimiento de viviendas, pero también de edificios y servicios comunitarios, la confección y venta de artesanía en pequeña escala y un conjunto de faenas que emanan de la vida cotidiana de las familias, tales como confeccionar la vestimenta, cortar leña, acarrear agua de los manantiales, preparar los alimentos y asear las viviendas, entre otras, que en su mayoría no requieren el uso de la moneda.

Estas formas de subsistencia, empero, han sufrido modificaciones debido a los procesos de cambio social, que han tenido distintas connotaciones en cada etapa del desarrollo del país. Sobresalen, sin embargo, la intensidad y vertiginosidad de las transformaciones laborales producidas en las últimas décadas. El recrudecimiento y la persistencia de la crisis ambiental han alterado el ecosistema del bosque y de los terrenos destinados a la agricultura, generando la cada vez más persistente escasez de agua, cosechas y productos de recolección. Esto ha obligado a las familias a buscar fuentes económicas alternas para la satisfacción de sus necesidades básicas. La transformación de las dinámicas laborales no es homogénea en las comunidades estudiadas; es decir, se observan procesos laborales complejos, en los que la similitud-diferencia es una constante que se produce por factores económicos, políticos, culturales y sociales particulares, que surgen de su interrelación con el mundo mestizo.

Migración

La migración temporal es una constante en la dinámica familiar. Es practicada por la mayoría de los adultos, tanto de San Elías como de San Ignacio, quienes se emplean como jornaleros temporales en las zonas agrícolas del estado, lo cual significa su salida de la comunidad con distintas intensidades y matices. Parten solos o acompañados de la mujer-esposa y de algún(os) de los hijos mayores, mientras que los más pequeños permanecen a cargo de algún familiar, aunque en algunos casos, toda la familia migra, produciendo un fenómeno cíclico de permanencia-ausencia de uno o ambos padres.

La obtención de un empleo remunerado debería presuponer la mejora económica de las familias indígenas. Sin embargo, diversas investigaciones

han planteado que en las zonas agrícolas los empleos son eventuales y mal pagados. Por si esto fuera poco, un abigarrado conjunto de nociones y hábitos culturales propician la creación de círculos intergeneracionales de pobreza (González, 2005).

Entre los factores negativos está, en primer lugar, el bajísimo precio que se les paga por su trabajo, realizado en condiciones inseguras, extenuantes e insalubres. En otras palabras: uno de los factores más negativos es la explotación de la que son objeto (*La Jornada*, 2001). En segundo lugar, las concepciones y prácticas dimanadas de su cosmovisión, que evitan la acumulación material y los induce a “vivir al día”. A estas concausas, se suma la influencia de los valores inherentes a la globalización, el consumismo, por ejemplo, que provoca la compra de mercancías y alimentos no indispensables y de escasa calidad. Tales condiciones, entre otras más, hacen que en muchas familias no se perciban impactos positivos del proceso migratorio.

La información proporcionada por los niños(as), acerca de la clase y duración de los alimentos que sus padres llevan a casa cuando regresan a la comunidad, luego de haber trabajado en las comarcas agrícolas, señala que la mayoría de ellos compra frijol, maíz, harina, sopas y ocasionalmente huevos, para una dieta que dura sólo unos días; e incluso, también indica que hay padres que retornan a casa sin alimentos.

Alteración de las dinámicas laborales internas

A diferencia de otras comunidades y regiones del país, en donde la migración ha provocado descensos poblacionales notables, en San Elías y San Ignacio fue posible constatar patrones estables de retorno, que tienen una relación estrecha con los ciclos agrícolas y de recolección. A pesar ello, se corroboraron procesos de alteración de las dinámicas laborales internas, mismos que se describen a continuación.

En San Elías, la actividad laboral básica sigue siendo la agricultura, ya que 11 jefes de familia, de un total de 12, practica esta actividad, mientras que solo uno se dedica a actividades mineras, en el vecino estado de Sonora. Por el contrario, en San Ignacio, se confirma el paulatino abandono de la actividad agrícola, que es practicada sólo por 12 de los 20 padres y/o madres, mientras que los ocho restantes (cuatro padres y cuatro madres), subsisten como trabajadores(as) asalariados(as). De ellos, seis desarrollan trabajos eventuales, y los dos restantes actualmente no cuentan con trabajo. Estas alteraciones de la dinámica laboral comunitaria, provocaron algunas interrogantes, como las siguientes:

¿Qué implicaciones familiares tiene el abandono de la agricultura de subsistencia?

¿Qué efectos produce en el seno familiar el trabajo asalariado?

¿Es posible presumir mejoras en la economía de las familias que han optado por el empleo asalariado?

Las respuestas a estas preguntas implicaron profundizar, focalizar el estudio en la comunidad de San Ignacio, de lo cual se obtuvo los siguientes resultados:

◊ Calidad del salario

Además de los dos jefes(as) de familia que declararon no contar con trabajo, cinco más sobreviven con salarios de \$500.00 semanales, y sólo uno obtiene ingresos superiores a esa cifra. Las familias en promedio tienen siete miembros; esto equivale a que cada persona cuenta con alrededor de 8 pesos diarios para subsistir; esto es, con menos de un dólar diario para cubrir las necesidades básicas.

Es evidente que el trabajo asalariado en las comunidades se gesta en ambientes laborales empobrecidos, comunes en un contexto nacional caracterizado por el rezago laboral de más de tres décadas de crisis, inestabilidad y lento crecimiento, con la consecuente expansión de los empleos informales y precarios, sobre todo en los niveles medios y bajos del mercado laboral (González, 2004). Tales condiciones “macroeconómicas” incrementan la vulnerabilidad de estas familias, cuya vida depende ahora de los magros ingresos que obtienen a través de empleos irregulares y mal pagados.

◊ Trabajo femenino y trabajo infantil

Otro fenómeno creciente en la comunidad de San Ignacio es el trabajo femenino, que difiere de lo que ocurre en San Elías, en donde la mayor parte de mujeres se dedica a la crianza de los hijos(as).

El trabajo femenino dispara, a su vez, el infantil, pues los niños(as) en edad escolar se incorporan crecientemente a ciertas tareas productivas. De los 20 casos analizados, se encontró que en más del 50%, una o más de las mujeres contribuían con sus ingresos al sustento de la economía familiar, o en su defecto, eran el único sustento económico de la familia; paralelamente, un total de nueve niños(as) trabajaban (45%).

En general, los ingresos se obtienen de la venta de artesanías; esta actividad obliga a las mujeres y los niños a permanecer 10 o más horas diarias en los sitios turísticos, ofreciendo una mercancía de poca venta y escasos márgenes de ganancia. En las entrevistas con las madres artesanas, el dato pudo corroborarse, cuando algunas de ellas afirmaron obtener entre 200 y 300 pesos semanales, tanto por la venta de los

productos que elaboran como por la solicitud de *Kórima* (“comparte conmigo”, en lengua tarahumara).

Con el trabajo de las mujeres rarámuris se produce un doble fenómeno de discriminación y subvaloración de la actividad laboral. Debido a una condición racial: por el hecho de pertenecer a una minoría étnica, ellas tienen mayores dificultades que el resto de la población para conseguir un trabajo asalariado; en caso de lograrlo, se les pagan salarios ínfimos, en relación con la población no indígena (Yáñez, 2010). Y por las implicaciones de género: el hecho de ser mujeres y en virtud de estructuras patriarcales muy arraigadas socialmente, su actividad se subvalora (Kincheloe y Steingberg, 1999).

Con respecto al trabajo de los menores, es una realidad que los recursos utilizados por las familias para reducir su vulnerabilidad son controvertibles, si se consideran desde el punto de vista de la sociedad, pues promover el trabajo infantil afecta a la sociedad en su conjunto y limita el fortalecimiento de su capital humano (Pizarro, 2001). Provoca, además, fenómenos que inciden en los procesos educativos; entre ellos, la inasistencia, el cansancio acumulado por el cumplimiento de una doble jornada de obligaciones (las escolares y las laborales y ausencia de la continuidad escolar por las pocas posibilidades que tienen para realizar las tareas que les encomiendan).

◊ **Feminización de la economía doméstica**

Otro fenómeno contrastante con la comunidad de San Elías, donde la totalidad de los varones son proveedores en el hogar, es la feminización de la economía doméstica. Este fenómeno se produce en los hogares donde la mujer-madre es soltera o se encuentra separada del marido. En San Ignacio había un total de cuatro mujeres en esa situación (20% de los hogares), quienes trabajan como empleadas domésticas en Creel, un poblado mestizo localizado a 5 km de la comunidad; con tal actividad reciben salarios muy precarios. En estos casos, los hogares sobreviven únicamente con esos escasos ingresos, circunstancia que incrementa notoriamente su vulnerabilidad, tanto por la mengua económica como por la falta de seguridad que la familia debe enfrentar.

Estas cuatro mujeres son jóvenes (de 20 a 25 años) y tienen que afrontar solas la crianza de un promedio de cuatro hijos, sin contar con parcela para sembrar y sin predio en la comunidad que les permita contar con una vivienda propia. Los usos y costumbres indican que deben ser los varones-maridos quienes ostenten la propiedad comunal de la tierra. Asimismo, son quienes pueden solicitar el apoyo comunitario para construir las viviendas, resultando impropio de una mujer tal petición.

Ante ello, estas jóvenes han optado por vivir en la casa de sus padres o solicitar una vivienda en préstamo.

Un caso representativo es el de una mujer-madre que abandonó al marido por problemas de violencia y alcoholismo. Arribó a la comunidad con cinco hijos, cuyas edades oscilan entre 2 y 10 años, y debió enfrentar numerosas dificultades, como no tener vivienda, encontrarse sin trabajo, no disponer de parcela y, adicionalmente, no contar con el apoyo del Programa de Oportunidades, a todo lo cual, más tarde se agregó la enfermedad de hepatitis de uno de los niños.

Estas dificultades, finalmente ocasionaron su cambio de domicilio a Creel, donde actualmente trabaja como empleada en un restaurante, lo que ha provocado que los tres niños en edad escolar hayan desertado de la escuela, para dedicarse a cuidar a sus hermanos más pequeños, mientras su madre trabaja casi todo el día.

De este modo, se confirman las tesis de Ariza y Oliveira (1994) quienes, al problematizar el papel de los grupos domésticos en el proceso de mitigación de las crisis, valoran el papel fundamental de las mujeres tanto como generadoras de ingresos familiares, como proveedoras de servicios en el hogar. Pero al mismo tiempo, es una realidad que convertir los ingresos precarios e irregulares de estas y otras mujeres en las únicas y las más importantes contribuciones de un creciente número de hogares, constituye un factor que debilita las capacidades de las familias para mantener la unidad familiar, al mismo tiempo que incrementa los riesgos para satisfacer otro tipo de necesidades, entre ellas las implicadas en la crianza de los hijos.

Las condiciones descritas hacen evidente que el abandono de la economía de subsistencia hacia el trabajo asalariado, como un fenómeno ascendente en la comunidad de San Ignacio, ha incrementado las condiciones de vulnerabilidad social de un número creciente de familias, por el impacto que un trabajo precario e inestable produce en las dinámicas familiares. De tal modo, lo que pareciera un axioma de avance económico, como el hecho de conseguir un trabajo asalariado, no lo es, cuando se consigue en un entorno económico altamente deficitario.

Vivienda

La vivienda es el espacio físico donde los cónyuges, hijos u otros parientes cercanos estructuran y refuerzan sus vínculos familiares a lo largo de las distintas etapas de sus vidas. Al ser el lugar donde se privilegia la cohesión e identidad familiar, la vivienda se constituye en un ámbito determinante para el desarrollo de las diversas capacidades de quienes integran la familia. De

esta manera, habitar una casa digna y decorosa favorece el proceso de integración familiar, en un marco de respeto a las individualidades; contribuye a la creación de un clima educacional favorable y reduce los riesgos sanitarios, entre otras condiciones (CONAPO, 2001).

En relación con la variable de vivienda, la investigación recabó la información e hizo el análisis que se ofrece en los subsecuentes apartados.

Características generales de las viviendas

Una revisión general de las viviendas permite afirmar la relación directa entre la economía de las familias y la calidad de sus espacios habitacionales que, en este caso, evidencian su precariedad. Entre los materiales que se utilizan para su construcción, predomina el adobe, sin recubrimiento de mezcla; en una proporción menor, la madera o la piedra. Los techos, en la mayoría de los casos, son de lámina de asbesto o metal, porque sólo con este material se resiste la intensidad de las lluvias en la región.

A pesar de las similitudes descritas, las viviendas de una y otra comunidad muestran evidentes diferencias, en cuanto al número de cuartos que poseen y el promedio de personas que las habitan.

En San Elías, la mayoría de las casas constan de dos habitaciones, en donde conviven generalmente cuatro o cinco personas, aunque se encontró una familia compuesta por 17 integrantes, entre los que se incluyen el padre, la madre, doce hijos y tres familiares cercanos, todos los cuales viven en dos habitaciones. En San Ignacio, el problema es aun más severo, pues la mayor parte de las familias vive en hogares con una sola habitación. En ese único cuarto cohabita un promedio de seis miembros, aunque también se encontró una familia formada por ocho personas, quienes habitan en ese solo cuarto.

En San Ignacio, es usual que los abuelos(as) vivan con alguno de sus hijos(as) casados. Por el contrario, en San Elías, la mayor parte de las familias son monoparentales. Esta diferencia se explica por la relativa reciente creación de esta última comunidad, creada hace apenas treinta años, mientras que la primera tiene más de un siglo de existencia. El hacinamiento es patente y se acentúa en el caso de San Ignacio. Tal condición tiene implicancias que, en cierto sentido, concuerdan con valores y usos culturales. No obstante, a la vez, podrían comprometer actividades esenciales de los miembros de la familia, como la privacidad, la necesaria intimidad de la persona, así como la trayectoria escolar de los niños(as).

Servicios

Los datos corroboraron que en San Elías no hay agua entubada. Para obtener el líquido vital, los pobladores deben caminar distancias que varían entre

200 y 1000 metros, hasta tres pequeños ojos de agua, cuyas condiciones hacen evidente su falta de potabilidad. En San Ignacio, existen redes de agua potable, pero su distribución alcanza al 60% de la población, con un suministro escaso, lo que obliga a recurrir a un solo ojo de agua, cuyas muestras de contaminación son manifiestas.

La falta de agua entubada propicia que el líquido se use en condiciones potencialmente perjudiciales para la salud, ya que las dificultades para obtenerlo obligan a su extrema racionalización. Su acarreo obliga a las familias a invertir tiempo y esfuerzo físico, hecho que complica el desempeño de las labores domésticas, por lo que la limpieza personal y de los utensilios, entre otras situaciones, se efectúan con escasas cantidades de agua, lo que promueve condiciones insalubres, que derivan en enfermedades crónicas.

Los problemas de salud se agudizan porque ninguna de las poblaciones cuenta con drenaje; esta carencia incrementa las condiciones de riesgos sanitarios; es frecuente la defecación al aire libre, pues muy pocas viviendas tienen letrinas.

En lo relativo a servicios de energía eléctrica, en San Elías sólo llega al 16.6% de la población; y en San Ignacio, al 15%. Esta deficiencia en el suministro de electricidad, acentúa las condiciones de vulnerabilidad, en tanto excluye a la población del disfrute de bienes culturales y de la participación en sistemas modernos de comunicación que, en la actualidad, son indispensables en los procesos educativos. Por lo demás, incrementa el uso de fuentes de energía alternas, que incrementan los costos ambientales.

Implicaciones educativas

Los datos expuestos líneas arriba, evidencian condiciones adversas en las variables trabajo y vivienda, en ambas comunidades, pero más enfáticamente en San Ignacio, conformando un escenario dolorosamente tipificado por la pobreza, la vivienda precaria y la carencia de servicios públicos fundamentales. Todo ello genera un conjunto de situaciones que no resultan propicias para el desarrollo físico y emocional de los niños(as), quienes permanentemente están expuestos a privaciones y riesgos, que inciden directamente en su educación.

Algunas variables socioculturales que afectan la calidad educativa en las comunidades indígenas han sido documentadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2006.), cuyos estudios reconocen que los altos niveles de marginación persistentes en ese medio, condicionan el ingreso, la permanencia y el logro educativo de la población infantil.

En los casos que nos ocupan, otras circunstancias limitantes —como la escasísima circulación de libros en los hogares, en donde solamente se dispo-

ne de los textos proporcionados por la escuela; el analfabetismo o la primaria inconclusa de los paterfamilias; la imposibilidad de apoyar la educación de los niños con el uso de tecnologías de la comunicación, por la falta de electricidad, entre otras— afectan los procesos educativos de los niños(as), los empujan al fracaso escolar. La afectación es notable, evidente.

Sin embargo, y por si no fueran suficientes las condiciones reseñadas antes, existe otro tipo de variables, que rebasan el ámbito de lo sociocultural y trastocan derechos humanos fundamentales de la niñez indígena. Son variables de carácter general, que operan como principios previos, ordenadores de una realidad tan compleja que parece trascender toda teorización:

1. Las variables estructurales, especie de macro reglas económicas, que generan un contexto de hambruna persistente entre la población infantil indígena. Esta situación de origen distorsiona las finalidades educativas. La escuela se convierte, antes que nada, en un lugar donde se puede comer una vez al día, por lo menos. Entonces, la asistencia a las aulas escolares está estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de alimentación y vestido, y solo en segundo o tercer plano, aparece el interés de los niños por los aprendizajes que en ellas se promueve. Aun así, los riesgos educativos se incrementan, en virtud de fenómenos de ausentismo intermitente, que en algunos niños alcanzó la mitad de asistencias en el ciclo escolar observado.

2. Variables sanitarias, cuyo origen se deriva de las dificultades que la población enfrenta para obtener y usar con suficiencia el agua, y contar con sistemas adecuados de drenaje, como se relató en párrafos anteriores.

La observación realizada detectó enfermedades endémicas, típicas de contextos de pobreza extrema, como el impétigo y la pediculosis (esta última presente en la mayoría de la población escolar). Además, enfermedades cíclicas, como diarreas en verano y problemas respiratorios agudos en invierno, a lo cual se suma el fantasma de algunas epidemias propias de contextos paupérrimos.

Dichos riesgos se incrementan por la insuficiencia e irregularidad en los servicios de salud, que sólo visitan las comunidades mensualmente. Al mismo tiempo, los dispositivos culturales con un fuerte arraigo hacia la medicina tradicional, operan como limitantes en la cura de enfermedades en las que el suministro de antibióticos resulta indispensable.

Discusión

Los resultados de la investigación, ofrecidos mediante la descripción de los diferentes contextos sometidos a análisis, evidencian la influencia decisiva

que las variables estructurales ejercen sobre la vida de las familias indígenas y en la educación que reciben los niños(as), al generar un entorno cuyo rasgo dominante es la vulnerabilidad social.

Pese a conformar un elemento gravitante sobre la educación, los temas asociados a la pobreza extrema que prevalece en las comunidades indígenas rara vez forman parte del análisis y las discusiones que en torno a la educación multicultural se realizan en los centros e instituciones que deciden las políticas educativas nacionales. Se privilegia las tesis del multiculturalismo pluralista que, dirigidas a proclamar la diversidad humana y la igualdad de oportunidades, descontextualizan las repercusiones que el poder político, la desigualdad económica y la dominación tienen sobre las problemáticas de género, raza y clase social.

De tal manera, y desde una respetable posición académica que hace del prestigio intelectual un argumento decisivo del debate, cuando se trata la problemática de la diversidad étnica se fetichizan las variables lingüísticas y culturales; de modo que éstas se convierten en las piezas clave para dar salida a todos los desequilibrios, conflictos y fracasos escolares entre los niños(as) indígenas. Por un ejercicio de reduccionismo, se pretende que salvando las cuestiones culturales y de lenguaje se solucionarán las deficiencias educativas, las bajas cifras arrojadas por las evaluaciones, la deserción y el fracaso escolar de la mayoría de alumnos (as) indígenas.

Las tesis del multiculturalismo pluralista reflejan una actitud reacia y opuesta a abordar las cuestiones de la historia inmediata y real de los contextos indígenas, con lo cual se deja intacto el *statu quo* de la desigualdad social (Kincheloe y Steinberg, 1999). Pues omitir de la discusión educativa las condiciones sociales que gravitan sobre el rendimiento y el éxito educativo de la niñez indígena, equivale a una gran pretensión: la de mantener las condiciones adversas que se derivan de la clase social, de la etnia a la cual se pertenece (que es también la etnia histórica y políticamente desvalorada en nuestra historia nacional). Equivale a imponer un juicio reduccionista sobre los procesos educativos.

Sustentada en dichas tesis, la política educativa actual muestra una clara tendencia a depositar en la escuela y los maestros la responsabilidad central del cambio educativo en contextos caracterizados por la vulnerabilidad social. Así, desde la perspectiva del multiculturalismo pluralista, los casos de estudiantes marginados que han obtenido buenos logros educativos y logrado concluir el ciclo formativo de la educación básica, demuestran que las desventajas socioeconómicas y culturales no son determinantes en el éxito o fracaso escolar. Estos casos de éxito permitirían rechazar dos ideas: una, que los pobres no pueden ser exitosos académicamente; y dos, que las escuelas son incapaces de superar la influencia de las diferencias de clase social. Tales consideraciones intentan imponer un lineamiento general basán-

dose en casos particulares, o incluso de excepción. Por supuesto que es inaceptable la creencia de que los pobres son incapaces de tener éxito en la escuela. Tan inaceptable como la idea de que los niños sometidos a hambruna sistemática deben ser capaces de un rendimiento escolar estándar, apropiatorio.

Se plantea, asimismo, que las características organizativas de las escuelas juegan un papel determinante en el éxito o fracaso escolar, a lo que se suma la responsabilidad otorgada al maestro, como actor central del cambio educativo, lo que demanda desde este punto de vista, analizar el sistema, sus escuelas y maestros, para comprender la forma en que son co-responsables del éxito o fracaso escolar de los estudiantes (SEBYN, 2002).

Sin desconocer la influencia que en el logro de la calidad educativa tienen los factores asociados a la organización escolar, los datos y los informes obtenidos de la investigación hacen evidente que las variables de cultura, lengua y situación económica juegan un papel determinante en la consecución del éxito y la calidad educativa.

Los datos etnográficos evidenciaron que la educación brindada en contextos de pobreza extrema, como son los que prevalecen en las comunidades indígenas, está mediada por un conjunto de factores, cuya característica fundamental es *su complejidad*. Partiendo de esta proposición general, sería incorrecto tomar una sola de las variables como la única determinante, como la sola generatriz de problemas y alternativas. Más bien, hay una interrelación entre dichas variables, una interacción que produce, precisamente, la urdimbre de problemas que la investigación está obligada a dilucidar.

Por la naturaleza de sus efectos, inmediatos y obvios, destacan los condicionantes estructurales, cuyo núcleo es la vulnerabilidad social que caracteriza a las familias indígenas. Esto no significa que sólo las adversidades derivadas de la vulnerabilidad actúen en dicho entorno. El problema lingüístico plantea sus propios retos y problemas a la educación indígena. La cosmovisión y los valores provenientes de la misma, los hábitos culturales y las arraigadas creencias constituyen también piezas clave que deben entenderse y dimensionarse. La fuerza y la identidad comunitaria, que sobreviven y se mantienen, pese a todo, son otro hilo de ese tejido sociocultural. Incluso las relaciones políticas establecidas con la sociedad mestiza y sus distintos gobiernos forman parte de esa urdimbre de condiciones, necesidades, concepciones, expectativas, fortalezas y caminos que constituye la realidad de las comunidades étnicas originales.

No se trata de reducir dicha urdimbre a un solo hilo, eso sería un reduccionismo simplificador. De hecho, con la primacía que el multiculturalismo pluralista ha otorgado a la cuestión lingüística y cultural, no se ha resuelto la problemática lingüística y cultural en el ámbito de la educación indígena.

Igualmente, pretender que la superación de las condiciones de pobreza material es la única opción para resolver la problemática educativa en estas comunidades, constituiría otro reduccionismo. Pero reducir y simplificar una problemática no es solucionarla, es sólo dejar de observarla en la multiplicidad de sus dimensiones y aristas.

Si alguna importante lección epistemológica deja la revisión del problema educativo en el contexto indígena, es que la realidad, en cualquiera de los campos que se intente explicar, debe ser conceptualizada como un denso tejido de elementos en interrelación e interacción. Privilegiar uno solo de esos elementos es falsificar la realidad que se intenta explicar. Y nuestra historia enseña, reiteradamente, que las falsificaciones de la realidad nunca traen soluciones efectivas ni sostenidas de los problemas.

Conclusión general

De lo anteriormente expuesto, resulta la necesidad de ampliar la percepción y aceptar ver, admitir los efectos que la vulnerabilidad social ha venido ejerciendo sobre la vida y la educación de la niñez indígena; ello supone poner sobre la mesa de las discusiones un conjunto de temas hasta ahora invisibles en el debate multicultural.

Referencias bibliográficas

- Ariza, M. y Oliveira O. (2004). "Familias, pobreza y necesidades de políticas públicas en México y Centroamérica". En Arriagada, I. y Aranda. (Comps). *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas eficaces*. Santiago de Chile: CEPAL. Serie Seminarios y Conferencias.
- Creswell, J. y Plano, Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Consejo Nacional de Población y vivienda. (2003). Índice de marginación a nivel localidad, 2000. Recuperado del sitio de Publicaciones de la CONAPO: http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marg_local/02.pdf.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE, 2008). Recuperado de la pagina del INEE: www.inee.edu.mx/images/stories/...pdf/...de.../folleto_01.pdf - Similares
- González, G. (2004, julio-septiembre). La globalización y el mercado de trabajo en México. *Revista Latinoamericana de Economía*, 138, 97-124.
- González, M. (2005). *Familias y política social en México: El caso de oportunidades*. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos "Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. CEPAL., 28 y 29 de junio 2005.

[illegible]

LOS DISCURSOS EN TORNO AL LIBRO Y LA LECTURA EN MÉXICO A INICIOS DEL SIGLO XXI

Leonardo Meza Jara

Resumen

En este artículo se analizan los discursos sobre el libro y la lectura en México en los años recientes. Para el análisis, se parte del libro *Abonando la utopía*, de Rodríguez Ledesma, galardonado con el Primer Premio “Mauricio Achar el Señor de los Libros” de Ensayo sobre Fomento a la Lectura, organizado por el CONACULTA en el 2005. El examen de este hecho, que pareciera exclusivamente cultural, hace emerger los significados político, social e ideológico que en realidad despliega. En el artículo se utiliza la teorización de Foucault, Bourdieu y Hall, para fundamentar las categorías analíticas puestas en marcha en el análisis del discurso. Se ofrece una descripción analítica de algunos aspectos internos del texto ganador, y se los conjunta con el examen de los elementos externos que co-participan en la generación del sentido y los significados, tanto del citado texto como de la política editorial del sexenio foxista. El examen intra-textual del ensayo de Rodríguez Ledesma y la mirada semántica y con-textual del artículo, permiten inferir la funcionalidad y los fines que un gobierno impone mediante la promoción de los libros y la lectura, así como las pretensiones que están detrás de la asignación de premios y la institucionalización de determinadas obras y autores.

Palabras clave: Libros, lectura, lecturología, institucionalización, sanción.

Introducción

Tomando en cuenta la copiosa producción de discursos sobre el libro y la lectura, en el México de finales del siglo XX y principios del XXI, así como

la significativa promoción, tanto del libro como de la actividad lectora, a partir de distintas políticas públicas, se pretende estudiar la formación discursiva en este aspecto de la cultura. Se ubican tres segmentos en la formación de los discursos sobre el libro y la lectura en el México reciente. No se descarta que existan otros más:

- 1 Las publicaciones en forma de libro, ensayos, artículos periodísticos, generados fundamentalmente desde la academia y por las voces de especialistas en la materia.
- 2 Textos de política cultural y educativa, y documentos de orden jurídico que los gobiernos han emitido en la materia.
- 3 Elementos semiótico-discursivos, fotografías, imágenes, obra plástica y otro tipo de representaciones que, en el plano simbólico, significan al libro y/o a la lectura.

El presente trabajo está centrado en el primero de estos segmentos. El estudio parte del análisis de *Abonando la utopía* (2006), libro que reúne cuatro ensayos seleccionados en el Primer Premio “Mauricio Achar el Señor de los Libros” de Ensayo sobre Fomento a la Lectura, organizado por el CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) en el 2005. De los cuatro textos contenidos, la revisión se enfoca en el ensayo de Rodríguez Ledesma, que resultó ganador del premio y da título a la obra, aunque se consideran componentes de los demás ensayos⁶.

Para este cometido, se han planteado los siguientes objetivos:

- Conceptualizar el campo de los discursos sobre el libro y la lectura en el México reciente.
- Analizar las funciones y las finalidades de los discursos sobre el libro y la lectura en el México de inicios del siglo XXI.
- Analizar la institucionalización de estos discursos.

Marco teórico metodológico

Los conceptos formación discursiva, de Foucault, y representación, de Hall, se toman como punto de partida teórico en el desarrollo de este trabajo.

Una formación discursiva agrupa a un conjunto de acontecimientos discursivos, a grupos de enunciados en los cuales es posible identificar redes teóricas, posibilidades

6. El libro analizado contiene cuatro ensayos: “Abonando la utopía” (Rodríguez Ledesma), “El fomento a la lectura y sus enemigos” (Trueba Lara), “Hacer de la lectura un hábito” (Botana Montenegro) y “El libro: conciencia del hombre” (Diez de Urdanivia).

estratégicas, reglas de formación de objetos. No coincide con las tradicionales unidades discursivas de texto, obra o ciencia. (Lechuga, 2007, p. 201).

Para Foucault (1992), los discursos mismos trazan su propio control, mediante procedimientos y estrategias que se ponen en juego a partir de principios de clasificación, ordenación y distribución, pretendiendo ejercer un dominio sobre lo acontecimental y azaroso del propio discurso. Foucault tiende un puente entre los conceptos de formación discursiva y representación, a la vez de romper con la postura estructuralista que se encierra en la pura textualidad.

El enunciado no es la proyección directa sobre el plano del lenguaje de una situación determinada o de un conjunto de representaciones. No es simplemente la utilización de un sujeto parlante de cierto número de elementos y de reglas lingüísticas. Para comenzar, desde su raíz, se destaca en un campo enunciativo en el que tiene un lugar y un estatuto, que dispone para él unas relaciones posibles con el pasado y que le abre a un porvenir eventual (Foucault, 2006, pp. 165-166).

En Foucault, el enunciado es extraído de su intra-textualidad y colocado en una con-textualidad histórica, social y política, etc., en donde los componentes de la verdad y del poder se imbrican de manera compleja con los discursos. Hall (1997) interpreta la teorización de Foucault sobre los discursos a la luz del concepto de representación. Admite que el filósofo francés se interesa por la producción de conocimiento y de sentido mediante el discurso, rebasando la postura estructuralista-semiológica de Saussure, Levy Strauss y Barthes.

El punto principal que hay que mantener aquí es la manera cómo el discurso, la representación y la “verdad” han sido radicalmente “historizadas” por Foucault, en contraste con la tendencia más bien ahistórica de la semiótica. Las cosas significan algo y son “verdaderas”, decía, sólo dentro de un contexto histórico específico. Foucault no creía que se encontraran los mismos fenómenos a través de diferentes periodos históricos (Hall, 1997, p. 29).

Para Hall, el concepto de representación se deriva de dos versiones del construccionismo. Por un lado, está la semiología francesa (Saussure y

Barthes), que concibe un “proceso por el cual los miembros de una cultura usan el lenguaje (ampliamente definido como un sistema que emplea signos, cualquier sistema de signos) para producir sentido.” Distinta a la anterior, la postura de Foucault se concentra en analizar la manera en la que el discurso y las prácticas discursivas generan conocimiento, verdad y poder, en un marco histórico concebido en términos de apertura y movilización del significado y el sentido. La primera versión trabaja en un plano intra-textual. La segunda, se mueve en un plano con-textual, concebido en términos históricos, sociales, políticos, ideológicos, etc.

El encuadre teórico-metodológico del trabajo a desarrollar considera tanto elementos intra-textuales, propios del estructuralismo y la semiótica, como elementos con-textuales, que toman forma histórica, social y políticamente. Se deja en claro que el enfoque analítico del presente trabajo tiende más hacia lo con-textual, dado que la significación y el sentido de los discursos sobre el libro y la lectura en el México actual se enraízan de modo determinante en dicho plano.

Del campo discursivo sobre el libro y la lectura en México a la instauración de la *lecturología*

Más allá de considerar la mera existencia de un cúmulo de discursos sobre el libro y la lectura en el México reciente, es posible concebir un campo teórico en la materia. Aún no se ha llegado a afirmar la existencia de un campo teórico propio del libro y la lectura. A manera de hipótesis, se asume que en México —y en otros países— desde finales del siglo XX a la fecha, ha ido tomando forma un territorio teórico que trabaja en el libro y en la actividad lectora. Nos referimos a este territorio como lecturología. Es factible identificar este ámbito a partir del surgimiento y desarrollo de numerosos discursos sobre el libro y la lectura en el México reciente. Foucault plantea que la formación de las disciplinas está en estrecha relación con el control de los discursos:

Para que haya disciplina es necesario que haya posibilidad de formular, y de formular indefinidamente, nuevas proposiciones [...] La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas (2005, pp. 33 y 38).

La emergencia y el desarrollo de los discursos que han configurado la lecturología, han ido sujetándose a formas de control que es posible poner

en claro. En el análisis del discurso que aquí se desarrolla, se pretende identificar algunos de estos mecanismos de control y reflexionar sobre ellos.

¿Qué cualidades tiene el campo teórico de la lecturología? Se expone una respuesta provisional:

- 1 Este territorio teórico surge en un momento histórico en el cual las disciplinas tradicionales de la modernidad (dentro de las ciencias duras, las ciencias sociales y las humanidades) comienzan a ser cuestionadas dada su tendencia separatista y fragmentaria.
- 2 Emerge en un contexto en el que se abre a debate la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y las llamadas teorías de la complejidad.
- 3 Este nuevo ámbito teórico posee condiciones paradójicas en su momento de emergencia. Se le aporta desde distintas disciplinas específicas: desde la educación, la literatura, la filosofía, la psicolingüística, la historia, etc. Los contenidos de estos aportes se sujetan en parte a la división disciplinaria moderna. A su vez, el entramado de aportes desde diversas disciplinas va poniendo en juego de forma azarosa y a la vez estratégica un campo teórico de tendencia interdisciplinaria y transdisciplinaria⁷.

En síntesis, la lecturología es un campo teórico que al tomar como objeto de estudio tanto el libro como la lectura, va formándose interdisciplinariamente y trans-disciplinariamente.

Esto no ha sido clarificado ni abordado con suficiencia desde la investigación.

Dentro del segmento de textos en forma de libro, ensayos y artículos periodísticos, que se han escrito y publicado en torno al libro y la lectura en el México reciente, en formato de libro existen numerosas publicaciones desde la década de 1990 hasta la fecha.

Destacan algunas colecciones:

- La más importante es *Espacios para la lectura*, del Fondo de Cultura Económica. Esta colección inicia en 1999 y sigue publicando hasta hoy. Tiene en su haber más de 25 libros publicados.
- La segunda en importancia es *Lecturas sobre lectura*, del CONACULTA. Esta colección nace como producto del Seminario Internacional del Fomento de la Lectura, que se celebra en la ciudad de México desde 1996 hasta la fecha, en el marco de la Feria Internacional del Libro

7. Para clarificar conceptualmente sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, ver el ensayo "Inter-pluri-transdisciplinariedad", en: *La cabeza bien puesta. Repensar la Reforma. Reformar al pensamiento. Bases para una reforma educativa*. (2002). Morín E., España: Nueva visión.

Infantil y Juvenil. Los libros comienzan a publicarse en 2002 y la colección se cierra en 2006, con el tomo número 20. Es de notarse que al formar parte las publicaciones del programa foxista *Hacia un País de Lectores*, éstas inician y terminan con el sexenio.

- Dentro de la colección *Croma*, de la editorial Paidós, se identifican al menos nueve libros, de entre los cuales destacan tres de Juan Domingo Argüelles, el especialista mexicano que más ha escrito y publicado en este campo.
- La editorial Océano posee una colección llamada *Ágora*, la cual inicia hacia 2008 y sigue publicando. Se contabilizan ocho publicaciones. Fuera de esta colección la editorial Océano ha publicado tres textos de Juan Domingo Argüelles.
- Las universidades también han generado publicaciones en la materia. Se detectan libros de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio de México y otras instituciones.
- Existen publicaciones de otras editoriales que no son parte de colecciones especializadas.

El libro que se analiza forma parte de la colección *Lecturas sobre lectura*, del CONACULTA. Es una edición especial de dicha colección, a partir del Primer Premio “Mauricio Achar el Señor de los libros” de Ensayo Sobre Fomento a la Lectura. En buena medida, el análisis parte de la nota editorial introductoria del libro y del ensayo ganador: “Abonando la utopía” (Rodríguez Ledesma, 2006), aunque se consideran otros apartados del libro.

Funciones y finalidades discursivas

Rodríguez Ledesma (2006) inicia su ensayo haciendo una crítica de la política vasconcelista, que impulsó el libro y la lectura en México hacia la década de 1920. En su crítica, el ensayista utiliza incluso la ironía:

Mi bisabuela murió por leer la *Divina Comedia* en los libros de Vasconcelos. La anciana que nunca había leído nada, no tuvo ya la fortaleza de Virgilio y falleció al estar viajando por el Infierno y el Purgatorio imaginado por Dante. Los demonios le provocaron el infarto cerebral que la llevó a la tumba. Gracias a ella en la familia ya tenemos una mártir de las cruzadas que comprobó la máxima de que la palabra es la más peligrosa de las armas. (Rodríguez Ledesma, 2006, p. 28).

Rodríguez Ledesma critica dos creencias que estuvieron vigentes en el programa de promoción del libro y la lectura de Vasconcelos:

El primero de esos rubros se refiere a la forma de entender a [*sic*] la lectura de libros como medio para lograr otros fines, es decir, buscar y/o crear un sentido eminentemente utilitario a una práctica cultural, reduciendo a [*sic*] la lectura a una simple herramienta pedagógica...

El segundo eje tiene que ver con la certeza rebosante de romanticismo y buenos deseos, compartida por la multitud de individuos bienintencionados, de que tan sólo basta con acercar los libros a los sujetos (posibles lectores) para que éstos [*sic*] de manera automática y espontánea desarrollen el gusto, el interés y/o el placer por la lectura, convirtiéndose inmediatamente en degustadores del arte literario (Rodríguez Ledesma, 2006, pp. 14-15).

Pero la postura crítica que el ganador del concurso sostiene a lo largo del texto se desploma hacia el capítulo final. El autor combate la conversión en utopía de la lectura, al ser entendida en términos míticos, pragmáticos y utilitarios, pero termina sustentando su propia utopía. El mismo título del ensayo (“Abonando la utopía”) evoca la atadura entre el libro y la lectura, por un lado, y la utopía moderna, por el otro. Al cierre del texto, el autor puntualiza:

Se trata, pues, de abonar la anhelada utopía, ya que el fomento de la lectura nos remite obligatoriamente a repensar nuestra relación con la vida, el tiempo y el placer... Leer requiere tiempo, conversar también. Démonos el gusto y el placer, avancemos en nuestra utopía, empecemos a construirla contagiando a los otros mediante la palabra hablada y escrita el gusto por vivirla y disfrutarla con todo el tiempo del mundo y de la manera más irresponsable, es decir, liberada de cualquier otra obligación que se le quiera asignar (Rodríguez Ledesma, 2006, p. 64).

El planteamiento del ensayista no implica ya una utopía pragmática o utilitaria, pero sí una utopía mítica. Se remite a una idealización distinta, que considera la formación de lectores a toda costa: “[...] avancemos en nuestra utopía, empecemos a construirla contagiando a los otros...” Esta afirmación es emitida en el momento histórico en el cual tiene lugar el programa foxista

Hacia un País de Lectores. Todos los habitantes de México tendrían que ser formados como lectores. El Premio “Mauricio Achar el Señor de los Libros”, otorgado a Rodríguez Ledesma en 2006, por su ensayo “Abonando la utopía”, forma parte de la cruzada foxista que pretendió hacer de México “un país de lectores”.

El libro, que contiene el ensayo analizado y la colección completa de *Lecturas sobre lecturas*, fueron publicados durante el sexenio de Vicente Fox. En las primeras páginas del texto analizado, bajo las siglas del CONACULTA, se lee también en mayúsculas el nombre del programa foxista: *HACIA UN PAÍS DE LECTORES*.

Unos de los rasgos discursivos que caracterizan el ensayo de Rodríguez Ledesma es el énfasis en el uso de recursos “perlocutivos”, a partir de los cuales el discurso se convierte en un imperativo que incita a la realización de una acción y a la búsqueda de unos objetivos predeterminados:

El acto perlocutivo es aquel en que la fuerza ilocutiva del enunciado produce un efecto sobre el oyente y quizá un cambio de dirección en sus acciones como cuando se sugiere, se solicita, se aconseja, se ordena algo, aunque sea indirectamente [...] ya que su caracterización no está ligada a su contenido ni a su forma lingüística, sino a su efecto sobre el interlocutor, producido a través del acto de hablar y no en él mismo. Los actos perlocutivos muchas veces requieren, para ser interpretados como tales, de un amplio contexto situacional [...] (Austin, citado por Beristáin, 2008, pp. 15-16).

En el cierre de su ensayo, Rodríguez Ledesma despliega las capacidades persuasivas del lenguaje, dando así a su discurso un valor claramente perlocutivo:

Se trata, pues, de abonar la anhelada utopía, ya que el fomento de la lectura nos remite obligatoriamente a repensar nuestra relación con la vida, el tiempo y el placer... Démonos el gusto y el placer, avancemos en nuestra utopía, empecemos a construirla contagiando a los otros mediante la palabra hablada y escrita el gusto por vivirla y disfrutarla... (2006, p. 64).

La utopía consiste en que la gente lea a como dé lugar. Para ello, el mandamiento perlocutivo es necesario. Más aun, si esta finalidad del mensaje puede quedar suscrita a una especie de “placer” o de “fiesta” lectora, el manda-

miento se dulcifica. El ensayo se cierra desde una perspectiva *perlocutiva* que acude a una cita poética de Bioy Casares:

Ni contra el torpe, de cabeza enhiesta
le sirva de instrumento de tortura.
Usted inicia a la gente en una fiesta.
No es otra cosa la literatura.

En Rodríguez Ledesma se despliega la función perlocutiva de una forma dulcificada, bajo suposiciones “placenteras” y “festivas” del acto lector. La utopía camina entre la arenga y el ordenamiento. Pero, ¿qué otros componentes es posible detectar en esta idealización que Rodríguez Ledesma concibe a partir del libro y la lectura? El autor no asume literalmente que las políticas de Vasconcelos sobre el libro y la lectura, y otras posturas en el mismo sentido, constituyan una utopía. Sin embargo, el título del libro (*Abonando la utopía*) delata la persistencia de una conversión del libro y de la lectura en una utopía. Si ésta puede ser “abonada”, tal como se expresa en el título del ensayo de Rodríguez Ledesma, significa que ya ha sido “sembrada”, como si fuera una planta. Desde el mismo título, el autor acude a la analogía como estrategia conceptual y argumentativa. La analogía es un recurso que el ensayista utiliza de manera reiterada en su ensayo.

Otro de los recursos discursivos a los que acude Rodríguez Ledesma es la intertextualidad.

[...] defino la intertextualidad [...] como una relación de co-presencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro... la cita... el plagio... la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo... (Genette, 1989, p. 10).

En el capítulo cuarto del ensayo, donde Rodríguez Ledesma aborda su concepción utópica sobre el libro y la lectura, el tratamiento se despliega a partir de una relación intertextual. El título del capítulo: “Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros...”, es una cita de *El Quijote*. A su vez, la cita colocada al inicio del cuarto capítulo del ensayo, es tomada de Magris (2004):

[...] la literatura, entre otras cosas, es también un viaje en busca de la refutación de ese mito del otro lado, para com-

prender que cada uno se encuentra ora de este lado ora del otro
—que cada uno como en un misterio medieval es el Otro.

La concepción de Magris sobre la utopía implica la restauración utópica. Ante los postulados posmodernos, que aluden una y otra vez el fin de las utopías, hay planteamientos que se lanzan en defensa de la utopía. Rodríguez Ledesma desprende su cita del libro de Magris *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad* (2004), de ese mismo texto tomamos el siguiente concepto:

El mundo no puede ser redimido de una vez para siempre y cada generación tiene que empujar, como Sísifo, su propia piedra, para evitar que ésta se le eche encima aplastándole. La conciencia de estas cosas supone la entrada de la humanidad en la madurez espiritual, en esa mayoría de edad de la Razón que Kant había vislumbrado en la Ilustración.

El final y el principio del milenio necesitan utopía unida al desencanto. El destino de cada hombre, y de la misma Historia, se parece al de Moisés, que no alcanzó la Tierra Prometida, pero no dejó de caminar en dirección a ella. Utopía significa no rendirse a las cosas tal como son y luchar por las cosas tal como debieran ser; saber que al mundo, como dice un verso de Brecht, le hace buena falta que lo cambien y lo rediman (Magris, 2004, p. 7).

En su idea de la utopía, Magris acude al mito griego de Sísifo, enseguida se refiere al de Moisés y su conducción del pueblo judío a la tierra prometida. Los componentes míticos están presentes en el concepto de utopía de Magris, de la misma forma en que lo están en el proceso de transformación de la lectura en utopía que lleva a cabo Rodríguez Ledesma.

Al final del párrafo citado, Magris hace alusión a un verso de Brecht. Al cerrar su ensayo, Rodríguez Ledesma cita los versos de Bioy Cásares. Mito y literatura están presentes en las formas utópicas de concebir la lectura en el siglo XXI. Los componentes intertextuales que van de Magris al ensayo de Rodríguez Ledesma son señeros en este sentido.

La institucionalización discursiva

En 2006, el CONACULTA lanzó la primera convocatoria del Premio “Mauricio Achar el Señor de los Libros” de Ensayo sobre el Fomento a la Lectura. El premio tuvo sólo dos convocatorias, la de 2006 y la de 2007.

Esto se explica en parte por el cambio de las políticas culturales de un sexenio a otro. El primer indicio de institucionalización radica en el usufructo del nombre de Mauricio Achar, fundador de las librerías Gandhi, en las políticas que el CONACULTA emprendía para dar promoción a los libros y la lectura en el México foxista. Se pretende rendir homenaje al admirado librero y, a la vez, hacer uso de su nombre y de la significación que éste tiene, para apuntalar los discursos gubernamentales sobre el libro y la lectura en el México reciente. Para dar a conocer el premio, el periódico *La Jornada* publicó el 2 de noviembre de 2005 una nota titulada: “Instituirán el premio Mauricio Achar”. La nota refiere:

Para conmemorar el primer aniversario luctuoso de Mauricio Achar, fundador de librerías Gandhi, la presidenta del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), Sari Bermúdez, anunciará este viernes la creación del Premio Mauricio Achar, el Señor de los Libros.

El nombre de Mauricio Achar aparece entonces ligado al CONACULTA y al nombre de Sari Bermúdez, presidenta de esta institución. Bourdieu (2001) refiere que la institucionalización es en el fondo una consagración, una manera de sancionar y santificar, en la que se entremezclan componentes religiosos y laicos (del derecho, de la política, etc.) propios de la modernidad:

[...] instituir es consagrar, es decir, sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido, como hace justamente una “constitución” en el sentido jurídico y político del término. La “investidura”... consiste en sancionar y santificar haciendo “conocer y reconocer” una diferencia (preexistente o no), haciéndola existir en tanto que diferencia social, conocida y reconocida por el agente investido y por los demás [...] la investidura ejerce una eficacia simbólica completamente real en tanto en cuanto transforma realmente a la persona consagrada [...] Dentro de esta lógica puede incluirse el efecto de todos los títulos sociales de crédito o de credibilidad —los ingleses les llaman “credenciales”— [...] (Bourdieu, 2001, p. 80).

En la institucionalización, según Bourdieu, la investidura de los “nombramientos” tiene un peso determinante. El nombre está bordeado por una serie de reconocimientos y credenciales que lo determinan y definen a su vez el valor epistemológico, social y político de su hablar. Inclusive los muertos

han de hablarnos, su voz ha de advenir hacia nosotros en forma de llamamientos espiritualizados.

Un segundo indicio de institucionalización toma forma en lo que aquí se refiere como “voces autorizadas en la materia”. Los cuatro autores incluidos en el libro analizado tienen un perfil de formación académica e intelectual similar.

Autor	Ensayo incluido en el libro analizado	Perfil
Xavier Rodríguez Ledesma	“Abonando la utopía” (P. 13 – 46).	Es maestro e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene estudios de licenciatura y maestría en sociología por la UNAM y doctorado en ciencia política por la misma institución. Tiene publicaciones en formato de libro y artículos académicos.
José Luis Trueba Lara	“El fomento a la lectura y sus enemigos” (P. 67 – 123).	Cursó estudios de profesor de educación básica en la Escuela Nacional de Maestros, sociología en la UAM, filosofía de la ciencia en la misma institución, y ciencias políticas en el CIDHEM. Ha ejercido la docencia en la UNAM, la Universidad Intercontinental y la Universidad Tecnológica de México. Ha publicado varios libros de historia, política, divulgación de la ciencia, reportaje y narrativa. Como periodista ha colaborado en “El Nacional”, “Unomásuno” y “La Jornada”.
Evelia María Botana Montenegro	“Hacer de la lectura un hábito” (P. 125 – 173).	Actualmente se desempeña como catedrática de la Escuela para Estudiantes Extranjeros en la Universidad Veracruzana. Además de dedicarse en Xalapa a sus actividades de escritora, coordinadora de talleres literarios y correctora de textos. Tiene en su haber varias publicaciones.
Fernando Díez Urdanivia	“El libro: conciencia del hombre” (P. 175 – 234).	Es egresado de la primera generación de la escuela de periodismo Carlos Septién. Por tener estudios musicales se concentra en el periodismo cultural y se especializa en la crítica musical. Tiene en su haber varias publicaciones.

En los cuatro autores incluidos se detecta una preparación profesional universitaria y la publicación de textos en formato de libro, ensayo y artículo periodístico. Es evidente que los cuatro ensayistas están ligados al mundo libresco y a la academia universitaria.

La investidura intelectual de los cuatro autores es capitalizada por la política pública cultural del sexenio foxista que, a través del CONACULTA, pretende posicionar los discursos sobre el libro y la lectura en México. Esta

investidura intelectual se desdobla institucionalmente y se pone en juego en la validación de estos discursos.

[...] el portavoz autorizado sólo puede actuar por las palabras sobre otros agentes y, a través de su trabajo, sobre las cosas mismas, en la medida en que su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato “y de cuyo poder está investido” (Bourdieu, 2001, p. 69).

Un tercer indicio de institucionalización se halla en la nota editorial que de forma anónima prologa el libro analizado:

En México, el debate en torno a la promoción de la lectura viene ocupando un lugar cada vez más relevante dentro de la agenda nacional [...] numerosos especialistas han insistido en la necesidad de formar nuevos lectores [...] parece haber un acuerdo generalizado en lo que respecta a la urgencia de impulsar políticas, crear campañas y favorecer propuestas en favor de la letra impresa [...] La presente edición reúne el ensayo ganador y las menciones de la primera edición del “Premio Mauricio Achar el Señor de los Libros”, galardón creado en memoria del gran librero y promotor cultural [...] Unos y otros, sin embargo, nos ofrecen herramientas útiles para comprender más profundamente un asunto que debiera importarnos a todos, pues forma parte de los retos que el país necesita enfrentar para desarrollarse y superar la dependencia cultural y económica (2006, p. 9).

Hay un llamamiento a un aparente “consenso” sobre la promoción del libro y la lectura en México. El consenso se supone y se afirma a su vez, se lanza como posibilidad y se da por hecho. Se hace presente una argucia argumentativa. ¿De quién es la voz que llama a este “consenso”? El consenso es referido desde la nota editorial anónima que prologa el texto. La autoría de esta nota no es de un sujeto específico, hay un “nosotros consensual” difuso, que en una especie de conjuro está llamando a la promoción del libro y la lectura en México. El carácter del “nosotros consensual” es el anonimato que colectiviza.

La argucia argumentativa se prolonga. Las cuatro voces de los ensayistas que se incluyen en el libro analizado no escribieron el texto de la nota

introdutoria que preludia el texto, pero quedan enredados en el “anonimato” que conjura a ese “nosotros consensual”. Sin pronunciar explícitamente el discurso de la nota introdutoria, las cuatro voces de los ensayistas parecen decirlo, al quedar implicados en él. La nota introdutoria forma un *corpus* discursivo que se entrama con los discursos de los cuatro ensayistas incluidos en el libro. El premio nombrado en honor de Mauricio Achar y el libro mismo le dan forma a este *corpus* discursivo. El motivo de éste es la promoción del libro y la lectura en México, que toma forma en lo educativo, lo social, lo político, lo histórico, etc.

Los cuatro ensayistas son in-vocados por el discurso de la nota introdutoria, es decir, son llamados a estar dentro de lo que se dice en ella, son introducidos a un “nosotros consensual”, conjurado desde el anonimato. A su vez, los ensayistas parecen estar afuera de este discurso, como escuchando, como esperando ser con-vocados a estar en la interioridad de lo que afirma la nota editorial. Es una dialéctica que se resuelve en el *corpus* discursivo referido, en el afán de institucionalizar la promoción de los discursos sobre el libro y la lectura en México.

Referencias bibliográficas

- Beristáin, H. (2006). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* España: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2006). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Taurus.
- Hall, S. (1997). “El trabajo de la representación”, en *Representation, Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.
- Lechuga, G. (2007). *Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Magris, C. (2004). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. España: Anagrama.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar al pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Palapa, Quijas, F. (2 de noviembre, 2005). “Instituirán el Premio Mauricio Achar”, *La Jornada*, México.
- Rodríguez Ledezma, X., Trueba, Lara, J. L., Botana, Montenegro, E.M., Díez de Urduvía, F. (2006). *Abonando la utopía*. México: CONACULTA-Océano.

LA HISTORIA EN EL SIGLO XXI

Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
José Luis Evangelista Márquez

Resumen

Este artículo recorre los paradigmas que han orientado la escritura de la historia moderna: el historicismo, cuyas raíces epistémicas se hunden en la teoría positivista; el materialismo histórico dialéctico y su planteo sobre el devenir de las sociedades vivas, en la búsqueda de mejores condiciones de vida para las clases sociales desposeídas; la Escuela de los Annales, coincidente con el materialismo, contraria al factualismo puro y en pro del comprensivo e interpretativo. Desemboca en el paradigma de la historia crítica, como propuesta para escribir la historia hoy. El trabajo se planteó la necesidad de conocer los paradigmas historiográficos, para continuar con la escritura de una historia reflexiva, crítica, propositiva. La idea de construir la historia de nuestro tiempo mediante un ejercicio crítico de la inteligibilidad y así arribar a una metahistoria que considere el pasado y el presente, constituyó el marco conceptual. Respecto al método, se aplicó el histórico lógico: análisis de las fuentes, su encadenamiento, valoración y crítica. Resultado: una propuesta para escribir la historia de nuestros contextos a la luz del paradigma crítico. En el desarrollo y las conclusiones se ofrecieron categorías y conceptos pertenecientes a los paradigmas historiográficos, a veces convergentes, otras divergentes.

Palabras clave: historicismo, annales, materialismo, historia crítica.

Introducción

El presente trabajo muestra sucintamente cómo los investigadores y otros estudiosos se han aproximado a los objetos de investigación en el campo de

la historiografía. Se mencionan tres paradigmas, ya convertidos en clásicos: el historicismo, el materialismo histórico dialéctico y la escuela francesa de los Annales, para culminar con el análisis de la perspectiva epistemológica que alienta la *historia crítica*, cuya teorización y principios han venido siendo tratados y difundidos, desde hace más de una década, por el grupo de Historia a Debate, el cual agrupa a más de 500 historiadores de por lo menos 50 países (Barros, C., Navarro, J., Baschet, J., Pasamar, G., Berenzon, B., Paz y Miño, J., Piñero, E., Cariño, M., Coromoto, L., Turner, G. 2003).

Los planteos y propuestas de Historia a Debate animaron la reflexión en torno a la importancia de seguir el rastro de los paradigmas que han guiado nuestros proyectos de investigación histórica. Suscitaron, en buena medida, las interrogantes sobre cómo hemos asumido el conocimiento y la historiografía, desde qué horizonte hemos visto y relatado los sucesos históricos y por qué ha sido, precisamente, desde un horizonte tal. ¿Es posible que nuestros paradigmas estimulen y propicien nuestro conocimiento de la realidad, o lo inhiban y hasta lo impidan? ¿Cuál es su peso, entonces, en el ejercicio de nuestra inteligibilidad? Tales reflexiones y preguntas nos llevaron a reconocer, en primera instancia, cómo ese punto de mira orienta e incluso determina la actividad historiográfica y sus resultados.

La necesidad de conocer las claves epistémicas que han guiado el registro y la interpretación histórica puede ilustrarse mediante el siguiente ejemplo: si a una persona común se le vendan los ojos y se le lleva hasta los vestigios prehispánicos de Paquimé o a las Cuarenta Casas —zonas arqueológicas del estado de Chihuahua— y al llegar ahí se le quitan las vendas y se le pregunta qué es lo que observa a su alrededor, las posibles respuestas serían: a) montones de tierra, b) ruinas de casas destruidas por la naturaleza y los años sin uso. Pero si esto mismo se hace con un individuo avezado en historia regional del noroeste mexicano, probablemente su respuesta sea una descripción muy distinta; este conocedor distinguirá la orientación geográfica de dichos sitios, observará cómo fueron ubicados para proteger a sus habitantes de los grupos hostiles, o en función de las corrientes interiores de agua, necesarias al momento de resistir un sitio de los adversarios; o explicará que las puertas de las casas, en forma de T, tenían tal diseño para que los intrusos introdujeran primero la cabeza que el cuerpo, y así fueran presa fácil de los moradores.

Sirva este ejemplo para hacer la analogía sobre la exigencia de conocer los distintos paradigmas desde los cuales se elabora la narración, interpretación, reconstrucción y crítica de los acontecimientos pasados y presentes de nuestra sociedad, institución o personaje, según sea el rescate histórico que pretendemos.

En términos amplios, un paradigma es un esquema organizativo, desde el cual los sujetos cognoscentes contemplan, registran, interpretan y valoran

la realidad. Se describe y se entiende el mundo desde un horizonte configurado de teorías, suposiciones, experiencias, creencias, nociones, compromisos, prácticas de diversos tipos, etc. No sólo la investigación científica o historiográfica se orienta por los paradigmas vigentes; toda acción humana se guía por ciertos principios clave, por determinadas creencias, cotejadas o no empíricamente. Esto es, se sitúa en una cierta perspectiva para conocer, indagar, interpretar y asignar valores sobre la realidad. Esa perspectiva es el paradigma.

Este cuerpo de creencias, procedimientos, reglas y tradiciones que conforman un paradigma, también genera modelos que orientan el conocimiento; lo revelan o lo obstruyen. Se conoce a través de los paradigmas. Como lo ha explicado Morin (2003), todo paradigma instaura un tipo de relación lógica entre un conjunto de nociones o categorías maestras; da primacía a ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, por eso controla la lógica de los discursos generados en una determinada situación histórica y sociocultural. Así, el paradigma deviene en una forma de controlar tanto la lógica como la semántica de los discursos.

De las definiciones anteriores, podrá comprenderse la relevancia de conocer los distintos paradigmas orientadores tanto del conocimiento, como del discurso en que se ha registrado la historia. Pues conocerlos implica interrogarse acerca de la verdad y la razón de nuestra propia actividad cognoscitiva. Equivale a cuestionarnos las razones y los orígenes de nuestros modos de pensar el mundo y la historia. Entonces, trazar críticamente el recorrido de los paradigmas es admitir, *en y por* principio, que “no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento” (Morín, 2006).

Tanto en el proceso de indagación sobre el tema, como en los de reflexión y asunción de inferencias, el método histórico lógico nos permitió dar ilación y continuidad al itinerario teórico hecho por los tres paradigmas revisados. Aunque sintéticamente, en la siguiente sección se ha tratado de ofrecer una visión nuclear de cada uno de estos esquemas organizativos.

Los paradigmas de la historiografía moderna

Desde los siglos XVIII y XIX, la organización paradigmática del historicismo se convirtió en la predominante. La forma de investigar, pensar y escribir la historia estaba relacionada con el apego irrestricto a las fuentes de consulta. Sin éstas, no era posible hacer historia. El papel del historiador debía ser neutral, bajo el supuesto de que, si no era así, se contaminaban los acontecimientos pasados.

Desde la mirada historicista, la cientificidad se lograba descartando la subjetividad. Debido a este criterio, las fuentes sólo podían ser analizadas luego de un período no menor a los 50 años con respecto a los fenómenos

que referían, para evitar las empatías y simpatías con los hechos y los personajes del pasado. El racionalista siglo de las luces y el decimonónico, imbuido de las ideas comtianas, hicieron prevalecer el paradigma del historicismo.

Precisamente, su metodología y su perspectiva epistemológica originaron que la ciencia histórica quedara reducida a ser “la narración de los hechos del pasado”, una definición que quedó plasmada en los principales diccionarios y con la cual se han venido casando varias generaciones. La estructura de este paradigma se debe al alemán Leopoldo von Ranke (Santana, 2005), y aún sigue vigente entre quienes hacen historia acercándose a las fuentes en busca de la simple descripción y recreación de los acontecimientos pretéritos.

Desde el paradigma del materialismo histórico y dialéctico (MHD), se intentó escudriñar el desarrollo social a través de la lucha de contrarios que se genera en el seno de las formaciones sociales concretas. El análisis del MHD permitió develar las contradicciones en todos los ámbitos de la vida; quiso poner ante los ojos de los historiadores ese juego de contrarios que, a manera de principio históricosocial, ha impulsado la evolución de las sociedades, desde la esclavista hasta la capitalista.

Su concepción de un devenir histórico necesariamente más justo y progresivo, llevó al materialismo histórico a concebir formas sociales más equitativas, elaboradas por los hombres de carne y hueso, desafiando los idealismos kantiano y hegeliano que predominaban en la época. Concretaba así una idea central de su creador, Carlos Marx, quien había alegado que el pensamiento y la filosofía no sólo debían interpretar el mundo, sino también transformarlo.

El paradigma del MHD dio oportunidad de estudiar las sociedades pasadas y relacionarlas con las actuales; esta perspectiva y las formas de investigación que desencadenó trasladaron al centro del análisis histórico los acontecimientos del presente, lo cual devendría en una redefinición de la historia, al demostrar que ésta no es solamente la narrativa de los hechos pasados, sino además la interpretación de las sociedades actuales, en sus circunstancias de desarrollo material e intelectual presente.

Por lo demás, desde el horizonte epistemológico del materialismo histórico, se plantea el análisis de las sociedades en su contexto, y no abstrayéndolas de las condiciones concretas en que existen. Más bien, las abstracciones serán resultado de la observación e interpretación que se haga de los acontecimientos, y aportarán elementos que permitan aventurar juicios de lo que sucederá en un futuro. De tal modo que el proceso de encadenamiento pasado→presente→futuro se evidencia como parte del mismo fenómeno social. En éste, el presente existe por el pasado y el futuro por el presente.

Con el ascenso al poder de Stalin y su visión fuertemente controladora de la sociedad, las proposiciones teóricas del materialismo histórico y dialéctico (o marxismo, como también se le conoce) fueron convertidas en la doctrina oficial del estado soviético. Se asumieron como la única vía teórica y metodológica para que el proletariado enfrentara con éxito a la burguesía. La conversión de un pensamiento en sus orígenes crítico y desmitificador (como lo fue el marxismo) en una ideología de estado, condujo sus tesis más relevantes al reduccionismo y la simplificación. Según ciertos analistas, el MHD se convirtió no en el dispositivo ideológico de liberación del proletariado, sino en el instrumento de dominación de la burocracia comunista soviética, la cual se hizo férreamente del poder político y monopolizó todas las actividades productivas (Gutiérrez, 1988).

Pese a los altibajos y vicisitudes de orden político que han rodeado al pensamiento marxista, su aportación teórico metodológica ha trascendido y sigue siendo un referente insoslayable tanto en el ejercicio reflexivo sobre la sociedad como en el trabajo de investigación. Algunas de sus categorías siguen vigentes y son utilizadas, aunque con reserva y cierto camuflaje, por determinados grupos de historiógrafos.

Otro importante paradigma es el de la escuela francesa de los Annales, corriente surgida en 1929 y cuyos fundadores fueron Marc Bloch y Lucien Febvre. Estos comparten varios puntos de vista con el materialismo histórico; por el contrario, rechazan los supuestos epistémicos positivistas que orientan el historicismo, y le dan un vuelco a la propia definición de historia. Bloch concibe la historia como “la ciencia de los hombres en el tiempo”, hombres y mujeres reales que comparten la cultura, las formas de producir y reproducir de la sociedad en la cual desean vivir.

La escuela de los Annales “sustituye la narración y descripción de hechos aislados, por la comprensión e interpretación valorativa; así es como llegó a tener una irradiación mundial, al presentar una forma distinta en el tratamiento de los hechos sociales” (Hernández, 2010, p. 32). Al aceptar la comprensión e interpretación de la ocurrencia de los hechos, la corriente de los Annales estaba dando pauta para incorporar a la ciencia de la historia los fundamentos y metodologías hermenéuticos. Con esto se validaba lo subjetivo como parte de la cientificidad. Ahora bien, no se trataba de preconizar la falta de objetividad en el desarrollo de la actividad científica o investigadora; sino de admitir los puntos de vista de los sujetos con base en las fuentes o en los personajes vivos de que habían dispuesto para la reconstrucción social. El modelo epistemológico de los Annales guía la reflexión y los planteamientos de la historia crítica, y bajo su luz se ha prospectado una forma innovadora de hacer historiografía contemporánea.

Con el fin de abundar sobre el paradigma que orienta la escritura de la historia en nuestro siglo, se ofrece en la sección siguiente extractos de los 18

puntos del Manifiesto de Historia a Debate, a cuyo pie se ha hecho la interpretación o paráfrasis respectiva. Se trata de propuestas metodológicas, historiográficas y epistemológicas (Barros *et al*, 2003) y conforman uno de los paradigmas que nos permite continuar con la interpretación y la reconstrucción de los hechos del pasado y del presente.

El paradigma de la historia crítica

El surgimiento de un nuevo paradigma en la investigación historiográfica no parte de cero, se nutre de una tradición, renovándola, tal como la propia tradición historiográfica lo ha demostrado: lo escrito del pasado, que es posible rescatar como sustento para nuevas interpretaciones históricas. Hacer historia de la historia (metahistoria), no dividir el pasado del presente inmediato como objetos de estudio de la historia, asumir actitudes críticas y reflexivas son, entre otros, algunos de los planteamientos del paradigma de la historia crítica.

I. Ciencia con sujeto

Ni la historia objetivista de Ranke ni la historia subjetivista de la posmodernidad: una ciencia con sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye.

Es insoslayable externar que la ciencia histórica es construida y reconstruida por los sujetos y estos la hacen conforme a sus condiciones materiales e intelectuales de existencia; por lo tanto, la ciencia histórica es una ciencia cargada de subjetividades, tanto la subjetividad de los actores históricos como la de los historiadores, quienes la direccionan según determinadas intencionalidades. El cuidado debe estar en detener las subjetividades carentes de lo objetivo.

II. Nueva erudición

Una nueva erudición que se apoye con decisión en el conocimiento no basado en fuentes que aporta el investigador. La historia se hace con ideas, hipótesis, explicaciones e interpretaciones, que nos ayudan además a construir/descubrir las fuentes.

La interpretación y valoración de los sujetos tiene que primar sobre las fuentes, no hay que dejar que éstas hablen por sí solas, a la manera del positivismo; a las fuentes debemos hacerlas hablar con nuevos supuestos e

interpretaciones, como parte de una red de entramados e intercambios sociales.

III. Recuperar la innovación

La historiografía del siglo XXI precisa de la ilusión y de la realidad de enfoques auténticamente innovadores, si no quiere quedar convertida, como la mujer de Lot, en una estatua de sal.

La innovación es una de las ideas presentes, con el fin de recuperar el gusto por la lectura y la construcción de la historia, dejando de lado el axioma de que *como ya pasó ya para qué*; asimismo, es preciso abandonar el aburrimiento y el desánimo de académicos y estudiantes, impulsando verdaderas empatías hacia el estudio de nuestro pasado y presente.

IV. Interdisciplina

La nueva historiografía que proponemos ha de acrecentar la interdisciplinariedad de la historia, pero de manera equilibrada: hacia adentro de la amplia y diversa comunidad de historiadores, reforzando la unidad disciplinar y científica de la historia profesional; y hacia afuera, extendiendo el campo de las alianzas más acá y más allá de las ciencias sociales clásicas.

Es necesario trabajar en conjunto con las demás ciencias; que el discurso trace relaciones de multi y transdisciplinariedad en la tarea del historiador. Las barreras o fronteras del conocimiento deben desdibujarse.

V. Contra la fragmentación

El fracaso de la "historia total" de los años 60 y 70 abrió la vía a una fulgurante fragmentación de temas, métodos y escuelas, acompañada de crecimiento y caos epistemológico, que pareció detenerse en los años 90 y resulta cada vez más anacrónica en el mundo que viene, basado en la interrelación y la comunicación global.

Las historias son encadenamientos de acontecimientos pasados y actuales, pero en su interpretación debemos tener presente su contextualización, para

evitar la tentación de caer en historias seriales.

VI. Tarea historiográfica

[...] una historiografía inmediata que procure ir por delante de los acontecimientos históricos que inciden en los cambios historiográficos que estamos viviendo.

No es necesario esperar 50 años para hacer las interpretaciones puras de los fenómenos históricos; las interpretaciones de estos acontecimientos son necesarias a la vez que lo son los acontecimientos del momento histórico social.

VII. Historiografía global

El agotamiento de los focos nacionales de renovación del siglo XX ha dado paso a una descentralización historiográfica inédita, impulsada por la globalización de la información y del saber académico y superadora del viejo eurocentrismo.

Hoy en día nos damos cuenta de las historias de las nacionalidades más lejanas y la construcción de nuevas historias alejadas del punto de vista que siempre giró en torno a los países europeos; por historias con puntos de vista de sus entornos.

VIII. Autonomía del historiador

Recuperar la autonomía crítica de los historiadores y de las historiadoras respecto de los poderes establecidos, para decidir el cómo, el qué y el por qué de la investigación histórica.

Queda claro, el oficio de los historiadores debe realizarse de forma autónoma, en oposición a las verticalidades que pretenden plasmar criterios ideológicos en los objetos de investigación histórica.

IX. Reconocer tendencias

Reconocer “tendencias actuantes, más o menos latentes, más o menos organizadas, para clarificar posiciones, delimitar

debates y facilitar consensos. Una disciplina académica sin tendencias, discusión y autoreflexión está sujeta a presiones extraacadémicas, con frecuencia negativas para su desarrollo.

Existen varias tendencias y en ese sentido es que se enriquece la ciencia histórica.

X. Herencia recibida

Nos oponemos a hacer tabla rasa de la historia y de la historiografía del siglo XX. El reciente retorno de la historia del siglo XIX hace útil y conveniente rememorar la crítica de que fue objeto por parte de Annales, el marxismo y el neopositivismo.

El paradigma emergente habrá de consolidarse con la construcción de nuevos elementos y tomando los ya existentes.

XI. Historiografía digital

Las nuevas tecnologías están revolucionando el acceso a la bibliografía y a las fuentes de la historia; desbordando las limitaciones del papel para la investigación y la publicación; posibilitando nuevas comunidades globales de historiadores.

Aprovechar las tecnologías para difundir los acontecimientos en forma inmediata resulta vital desde el paradigma de la historia crítica. El uso inteligente de Internet impide la fragmentación del conocimiento y sitúa a los actores sociales y a los historiadores en una relación interactuante con los sucesos.

XII. Relevo generacional

La historia futura estará condicionada por la educación que reciben aquí y ahora los historiadores futuros: nuestros alumnos.

La necesidad de formar a los jóvenes en el oficio de escribir la historia es fundamental para el desarrollo de nuestra sociedad.

XIII. Historia pensada

Asumir la responsabilidad intelectual tratando de completar el ciclo de los estudios históricos, desde el trabajo

de archivo hasta la valoración y reivindicación de su impacto en las ciencias sociales y humanas, en la sociedad y en la política.

Llevar a cabo desde el trabajo empírico hasta el interpretativo, como fases de un mismo proceso. Y ligar el pasado con el presente, como partes de un mismo suceso humano que se produce en el tiempo, en el tiempo humanizado que es la historia.

XIV. Fines de la historia

Es responsabilidad de los historiadores y de las historadoras ayudar a que los sujetos de la historia construyan mundos futuros que garanticen una vida libre y pacífica, plena y creativa, a los hombres y mujeres de todas las razas y naciones.

Es la respuesta a la antigua pregunta de ¿historia, para qué? Si desde este nuevo paradigma historiográfico, el presente es una resultante del pasado y el futuro está abierto, es preciso que los historiadores contribuyan a enriquecer el pensamiento y la reflexión, para aprender de los errores pretéritos y pensar teóricamente sobre el sentido del progreso exigido y aguardado por la sociedad actual.

XV. Reivindicar la historia

Reivindicar...la función ética de la historia, de las humanidades y de las ciencias sociales, en la educación de los ciudadanos y en la formación de las conciencias comunitarias.

Recuperar una historia que dé cuenta de los pueblos y haga sinergia en los valores de corte comunitarios.

XVI. Compromiso

La vuelta al compromiso de numerosos académicos, también historiadores, en diversos lugares del mundo con las causas sociales y políticas vinculadas a la defensa de valores universales de educación y salud, justicia e igualdad, paz y democracia.

El compromiso es con la búsqueda de un mejor futuro, con la sociedad.

XVII. Presente y futuro

El historiador no puede escribir con rigor la historia al margen del tiempo vivido y de su “fluir permanente”. La historia se hace por personas de carne y hueso ubicadas en el presente, y con su desiderata para el presente y futuro.

XVIII. Nuevo paradigma

El cambio de paradigmas historiográficos que venimos proponiendo desde 1993 cabalga sobre los cambios históricos acelerados, iniciados en 1989.

Con la caída del muro de Berlín y la reconversión de los países agrupados en el eje socialista a la economía de mercado, pareciera que el neoliberalismo es el único camino para las sociedades. Es ante ello que surge el presente paradigma de historia a debate, el cual significa también una búsqueda de opciones y caminos diversos.

Conclusiones

Sin ser apodíctico, el emergente paradigma de la historia crítica, desarrollado por los historiadores de la red de Historia a Debate, llega en un momento que requiere nuevas ideas que permitan rescatar el gusto por acercarse a la historia, leerla y construirla, incluso partiendo de lo local, sin menoscabo de ubicarla en lo global. Una historia analítica, crítica y reflexiva, que considere el pasado sin descuidar el presente mediato e inmediato en el cual se pretende vivir.

El recorrido conceptual por los paradigmas que han nutrido y guiado el trabajo historiográfico de los tres siglos precedentes; el cotejo, aunque rápido y breve, tanto de sus aportes como puntos vulnerables, y la comprensión del peso que ejercen los paradigmas sobre el desarrollo del conocimiento general e historiográfico en particular, nos han conducido a las siguientes conclusiones:

Es necesario, académica, social y culturalmente, generar un conocimiento de la historia, liberándola de la añeja conceptualización que la ha reducido a una mera narración o descripción de hechos consumados y, además, sólo “trascendentales” acontecimientos del pasado.

Se hace preciso construir una noción de historia capaz de comprenderla como el tratamiento de una dimensión específica de la existencia humana: la vida de los seres humanos *en y desde* la temporalidad. O como la pensaba

Bloch: *la ciencia que estudia a los hombres en el tiempo*. Una visión de historia capaz de avizorar el futuro a partir de la comprensión del presente como producto del pasado y el pasado como producto del presente. De modo tal que el hoy, el ayer y el mañana no representen escisiones teóricas, sino un continuum siempre en transformación e interrelación.

Igualmente con respecto al historiador o historiógrafo; su labor debe ser redefinida, repensada. Como lo advertían también Bloch y Febvre, el historiador no se alimenta exclusivamente del pasado ni de los documentos dimanados de aquél; se nutre de la vida y las relaciones que le rodean; su indagación está dirigida a los vivos, al presente y al futuro, no a los personajes pretéritos, por más célebres o magníficos que sean. El oficio de historiador debe contribuir a que el mundo actual sea mejor; para ello, debe traer las lecciones pasadas y cotejarlas con el presente, estableciendo la lógica entre unas y otras. De ahí que el historiador revitalice el pasado en el presente; por eso no es un coleccionista de antigüedades, sino un científico que estudiando el tiempo humano, intenta avizorar el futuro. Y apuesta por un futuro mejor.

Para construir lo anteriormente expuesto, se hace necesario empezar a escribir, ya, la historia desde una perspectiva renovada y renovadora. Escribir la historia de nuestros contextos a la luz del paradigma crítico.

Referencias bibliográficas

- Barros, C., Navarro, G., Baschet, J., Pasamar, G., Paz y Miño, J., Piñero, E., Berenzon, B., Cariño, M., Ríos, de los N., Colomer, F., Rojas, R., Galetti, A., Ibáñez, J. J., Guerra, S., Sanmartín, I., Laguna, E., Santana, Pérez, J. M., Coromoto, V. M. L., Segura, C., Somoza, M., Vázquez, E., Vinci de Moraes, J. G., Turner, G. (2003). *Manifiesto de Historia a Debate*. Mérida, Venezuela: Recuperado de: <http://www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/publicacion/prepublicacion/documentos.pdf>.
- Gutiérrez, G. (1998). *Metodología de las Ciencias Sociales II*. México: Oxford University Press.
- Hernández, G. (2010). [Compilador]. *Historiografía de la Educación. Estados del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- _____ (2006). *El método. El conocimiento del conocimiento* [5ª. ed.]. Madrid: Cátedra.
- Santana, J. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Venezuela: Fundación Buría.

MADRES Y PADRES QUE ESTUDIAN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA, SUS CONDICIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Susana Rodríguez Méndez

Resumen

En este artículo se expone la investigación efectuada sobre una parte del estudiantado que cursa la Licenciatura en Intervención Educativa, de la UPNECH, campus Chihuahua. La autora aplicó tres encuestas y cinco entrevistas entre la población estudiantil constituida por madres y padres de hijos menores de cinco años, y las jóvenes que se encontraban embarazadas durante el período escolar comprendido entre febrero y julio del 2012, para conocer sus condiciones de vida y las percepciones que tenían sobre el ser estudiantes y al mismo tiempo afrontar las responsabilidades con sus pequeños hijos, o el que estaba por nacer. La observación, el análisis de los resultados arrojados por encuestas y entrevistas, la consulta bibliográfica y la reflexión en torno a la temática, la llevaron a deducir la necesidad de instaurar normas institucionales que regulen y den salida pertinente a los problemas que esta parte del alumnado plantea en su desempeño escolar. La conclusión central fue que dicha normatividad, la instalación de espacios, dispositivos y medidas que apoyen a las alumnas/madres o embarazadas y a los alumnos/padres, representarían formas reales de dar cumplimiento a los postulados de igualdad y derecho a la formación educativa de calidad.

Palabras clave: alumnas/madres, embarazadas, estudiantes/padres, dificultades, maternidad, paternidad, institución, igualdad de oportunidades, derecho a la educación.

Introducción

El presente texto da cuenta de la investigación llevada a cabo para conocer las condiciones en que se desarrollan los procesos escolares y familiares de la

población estudiantil conformada por madres y padres de hijos menores de cinco años, y las alumnas que se encontraban embarazadas durante el período escolar que abarcó de febrero a julio del 2012, de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica del Estado de Chihuahua, campus del mismo nombre.

Los estudios de género han proporcionado la base teórica de la indagación. Se ha empleado la perspectiva y las nociones de este campo científico-académico porque permiten, desde su orientación interdisciplinaria, revisar los fenómenos sociales a partir de las diferencias asignadas a los sujetos sexuados, desde una determinada cultura; diferencias estas que les imprimen características específicas y que se efectivizan en los roles que desempeñan.

Se diseñó una metodología basada en el estudio de caso, en tanto la investigación se realizó para conocer y explicar las circunstancias en que se inscriben los procesos escolares y familiares de una parte especial del estudiantado, así como las percepciones de dicho grupo sobre su formación profesional y las dificultades que deben sortear para seguir adelante. Es decir, se investigó el cómo desarrollan sus estudios profesionales y de qué manera los perciben los y las estudiantes de la LIE de la UPNECH, campus Chihuahua, quienes viven, a la par de sus estudios, procesos de embarazo, maternidad o paternidad.

La recogida de la información se hizo mediante la aplicación de tres encuestas; los datos que éstas arrojaron fueron analizados con el programa SPSS. A la vez, se efectuaron cinco entrevistas a estudiantes que presentaron características significativas para el presente trabajo: cuatro de dichas entrevistas fueron con alumnas/madres, y una más con un joven estudiante que es padre.

De la información recabada, se obtuvo como resultado que la población estudiantil referida tiene y percibe condiciones favorables para el desarrollo de su profesionalización en la UPNECH. Sin embargo, estas condiciones propicias parten de voluntades particulares y discrecionales, y no constituyen lineamientos de observancia general.

El apoyo de las redes sociales, especialmente las familiares, ha sido fundamental para la culminación de su carrera; los asuntos familiares siguen resolviéndose sólo en lo privado. En un contexto social complejo, ciertos rasgos de la cultura tradicional tienen aún gran influencia en la toma de decisiones vitales de las y los jóvenes de la LIE.

En la actualidad, el logro de la equidad de género es un asunto que ocupa un lugar privilegiado en las agendas nacionales e internacionales. En el estado de Chihuahua ha venido cobrando cada vez una mayor relevancia y su búsqueda a través de la inclusión de las mujeres en los diferentes espacios públicos es una realidad en aumento.

En la educación formal de todos los niveles, cada vez hay un número mayor de niñas y jóvenes mujeres que se preparan para adquirir una profesión; saben que para acceder a un mundo laboral altamente competitivo, como el actual, requieren de una formación profesional que les permita desarrollar sus talentos y capacidades. Por lo demás, la profesionalización no sólo las incorpora adecuadamente (o con menos desventajas) al mundo del trabajo, también les ofrece la posibilidad de obtener ingresos propios y suficientes para una mejor calidad de vida.

No obstante, el aumento de la matrícula femenina no significa que se hayan zanjado todos los obstáculos que las mujeres deben librar para desarrollarse plenamente en el ámbito escolar. Todavía están vigentes ciertos impedimentos, un tipo de límites a veces invisibles, pero reales, que no se han superado en las instancias educativas. Tales limitaciones impiden que el género femenino alcance la paridad y se incorpore a las instituciones públicas en óptimas condiciones.

El cambio social, que deviene de las modificaciones en los roles tradicionales que viven las mujeres, involucra también a los hombres, quienes, aunque no han ocupado los espacios privados a la par que las mujeres los públicos, de todas formas han transformado su quehacer diario, lo cual les obliga a asumir posiciones distintas a las de sus antecesores.

Los jóvenes estudiantes, hombres y mujeres, viven procesos complejos en los que la herencia cultural que marca el *deber ser* de ambos géneros entra en conflicto con las realidades inmediatas. Maternidad y paternidad en las y los estudiantes, respectivamente, actualizan de forma inminente dichos conflictos. Las instituciones que les brindan servicios formativos enfrentan necesidades que deben solventar, de modo tal que alberguen y permitan a quienes viven esta situación el logro de una profesionalización de alta calidad.

La práctica docente cotidiana me llevó a dos distintos momentos cognitivos que, aun siendo diferentes, convergieron en una interrogante central. El primero de estos momentos, previos al trabajo investigativo, fue la observación. Observé la presencia, en las instalaciones del campus Chihuahua de la UPNECH, de alumnas embarazadas, de otras más que ya eran madres de niños pequeños y por ello demandantes de muchos cuidados y tiempo para su crianza; también noté la presencia de estudiantes varones que ya eran padres o estaban próximos a serlo.

En esta porción del estudiantado, la circunstancia de maternidad, paternidad o embarazo se presenta paralelamente al hecho de estar formándose como profesionistas, y genera una situación académica peculiar, complicada, que obliga a revisar el carácter de la institución educativa donde estos jóvenes se forman, a interrogarse si dicha institución está preparada para responder a tal tipo de problemáticas.

Aquí surgió el segundo momento cognitivo, el de la reflexión. El recapitular y meditar sobre la visión y los fines de la UPNECH. El comparar un problema específico, como el que aquí se trata, y la naturaleza de la institución educativa donde se genera. Por principio, la UPNECH es una universidad cuyo proyecto plantea la capacidad de brindar las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal a todos los estudiantes.

Diseñada en lo formal para trabajar en términos igualitarios con todo tipo de alumnado, el personal docente de la UPNECH tiene la obligación de responder a las necesidades académicas de las y los estudiantes que viven la situación familiar antes referida, la cual a veces se torna difícil, complicada para mantener el ritmo escolar.

Las jóvenes estudiantes que son madres o están a un paso de serlo, así como los alumnos que son padres o su pareja va a ser madre, se ven obligados, por esto, a realizar esfuerzos extras para cumplir con los compromisos derivados de la paternidad o maternidad, y los provenientes de la escuela. Esfuerzos que no siempre son suficientes para llevar con éxito ambas actividades.

Este sutil pero importante desfase entre una singular situación académica (la del estudiantado con responsabilidades de maternidad o paternidad) y los principios y fines de la UPNECH, me condujeron a una pregunta central: ¿Se cumplen los propósitos de la institución en los casos de esta parte del estudiantado de la LIE?

De este cuestionamiento surgieron otros más, los cuales apuntaban hacia temas y ámbitos disciplinarios diversos:

- ¿Qué implicancias tiene ese desfase entre propósitos institucionales y la insuficiencia de los esfuerzos de dichos estudiantes?
- ¿Se trata de una problemática exclusivamente familiar y personal?
- ¿En qué medida la problematización (o incluso el fracaso) del rendimiento escolar, debido a las responsabilidades maternas o paternas abarca, toca, lo institucional?
- Las soluciones a la problemática, ¿deben ser de naturaleza privada, familiar, o la universidad debe contar con dispositivos eficaces y formalizados para solucionarla?

Estas preguntas generaron los objetivos y el desarrollo de la indagación y sugirieron la perspectiva teórica desde la cual se emprendería.

Condiciones de vida femenina

En la actualidad, se calcula que 43,192 mujeres jóvenes están cursando alguna carrera profesional en Chihuahua, según datos de la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012).

Sin menoscabar los avances habidos en la profesionalización femenina, es necesario puntualizar que la sola acogida por parte del sector educativo, no solventa las necesidades de las mujeres para, en principio, terminar con éxito los cursos y obtener el grado a que se aspira. La mera incorporación a las instituciones universitarias tampoco garantiza que el proceso se realice en las mejores condiciones para que sus capacidades, como estudiantes y futuras profesionales, se desarrollen plenamente o, al menos, a la par que sus compañeros varones.

Según fuentes de la misma ANUIES, el 26.2% de las mujeres que cursan estudios universitarios en México, desertan (Vries, León Arenas, Romero Muñoz, y Hernández Saldaña, 2011). Las condiciones históricas, sociales y culturales, hasta hoy prevalecientes, en las que se han desarrollado las mujeres, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, obligan a reconocer necesidades específicas del sector femenino, que constituyen en ocasiones obstáculos o barreras para el logro de sus objetivos personales. Dichos obstáculos no sólo evitan que la mujer lleve a cabo sus aspiraciones individuales, también han impedido su inclusión en puestos o funciones estratégicas, que signifiquen toma de decisiones e influencia definitoria sobre proyectos determinantes. En cierta medida, la creciente y exitosa profesionalización femenina ha dado paso, recientemente, a algunas mujeres, a puestos directivos o a encabezar procesos relevantes. Pero todavía son casos excepcionales.

El equilibrio entre los géneros constituye una justa reivindicación para las mujeres, pero es también una posibilidad para mejorar las condiciones de los hombres y otros grupos sociales. La igualdad de oportunidades vitales para mujeres y hombres abre la posibilidad de incorporar los saberes derivados de la crianza femenina, lo cual permitiría una visión más holística de las necesidades comunitarias y la forma de satisfacerlas. Implica construir una cultura más íntegra y humana, al aprovechar y reconocer los conocimientos de ambos géneros, al admitir la sabiduría femenina como el otro núcleo, insustituible, de la civilización. En ese tenor, Irene Meler afirma lo siguiente:

El padre es necesario como cuidador, y este reclamo no responde tan sólo a la reivindicación del derecho de las madres al disfrute de una existencia. En concordancia, el acuerdo 15 de Beijing, de 1995, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1996), establece el reparto equitativo de las responsabilidades respecto de la familia y la relación armoniosa entre mujeres y hombres, como crítica para el bienestar de ellas y de su familia, y la consolidación de la democracia (Meler, 2000, p. 283).

La Conferencia Internacional de la Mujer, efectuada en México en 1975, tuvo como ejes la reivindicación de la función biológica y reproductora, la eliminación del sesgo masculino imperante, hasta ese entonces, en el discurso de los Derechos Humanos, el logro de la igualdad laboral y jurídica y la revaloración de los derechos culturales y de género.

Y fue, sin lugar a dudas, Pekín (1995), la cumbre donde se asentaron claramente las bases para llegar al logro de las metas anteriormente descritas. Esto se produjo mediante su puntualización y al tomar un carácter de obligatoriedad para los países firmantes. Los 189 países (incluido México) que suscribieron los acuerdos se comprometieron a diseñar políticas públicas en diferentes áreas, entre las cuales se encuentran educación y capacitación de mujeres, así como lo relativo al cuidado de su salud y los condicionantes tanto de pobreza como de empoderamiento (Maier, 2007).

El devenir social, que ha fructificado en alguno de los cambios sustanciales plasmados hoy en las leyes, ha llegado hasta la ley fundamental del Estado mexicano y ha dado un giro radical a la efectividad de los tratados internacionales para proteger a las y los ciudadanos mexicanos. Al incorporar, en términos de igual valía y vigencia, los mencionados convenios en la Carta Magna, facilita su invocación de manera inmediata cuando cualquier persona considere que se ha violentado alguno de sus derechos fundamentales (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2013).

La educación, especialmente la impartida por el Estado, es una prerrogativa básica de todo ser humano. Y es necesario incorporarse a los procesos educativos en las mejores condiciones y en cumplimiento de los estándares instituidos por los organismos internacionales, con los cuales México ha contraído compromisos, tanto en el ámbito nacional como estatal. Esto significa que el incumplimiento de tales compromisos podrá y deberá ser expuesto ante las cortes internacionales, cuyos fallos no serán sólo sentencias plagadas de buenas intenciones que apelen a la moralidad de los funcionarios o directivos institucionales, sino que quienes sean encontrados responsables de un ejercicio inadecuado que propicie la violación del derecho humano a la educación, será sancionado legalmente en correspondencia con sus errores, omisiones o transgresiones.

Lo anterior hace prioritario que las instituciones educativas revisen los marcos jurídicos internacionales que orientan el rumbo que deben tomar los países firmantes de los convenios aceptados por la comunidad internacional. En especial porque la escuela es un espacio en el cual se construye y reproduce lo social, y una de sus principales encomiendas es la transmisión y observancia de los derechos humanos.

La igualdad de oportunidades de desarrollo para mujeres y hombres es uno de los postulados que México se ha comprometido a impulsar y defender, en todas las instancias de gobierno y en todos los ámbitos sociales.

La paridad de condiciones para el progreso de los individuos de una comunidad viene a reafirmarse como un logro de la democracia y la civilización. En este entorno mundial de reconocimiento y valoración de las mujeres, así como de otros grupos tradicionalmente oprimidos o marginados, cabe preguntarse en qué medida se cumplen dichos postulados en la UPNECH. Si se reivindican solamente en el discurso o se llevan a cabo en la facticidad, en la práctica cotidiana de la docencia y la investigación, en el ingreso y el egreso de alumnos, en la elaboración de programas, etc.

Más allá de la buena voluntad. Un asunto de derechos

En América Latina, el ejercicio de la maternidad ha funcionado como un factor que merma la continuidad de las mujeres en el sistema educativo formal. Más aun cuando esa maternidad no se realiza de manera planeada y se carece de los recursos materiales suficientes para proporcionar el cuidado y la manutención requeridos por los niños.

Las mujeres —por su condición biológica, pero especialmente por la valoración cultural del ser femenino— se enfrentan a la responsabilidad de ejercer una maternidad que implica, por lo general, una mayor carga de trabajo; carga que no es compartida igualitariamente por sus parejas hombres, cuando estos asumen la paternidad, y no pocos son los casos en los que las jóvenes deben afrontar solas los desafíos de ser madre.

El quedar encinta cuando se asiste a la escuela representa retos sustanciales. La mujer debe tomar entonces varias e importantes decisiones, las cuales van desde decidir si permanece estudiando o abandona los estudios. Cuando se convierte en madre, la joven debe afrontar, además, una administración más estricta de los recursos materiales y de su tiempo; cada hora es importante cuando se tiene que coordinar la crianza de los niños, el trabajo doméstico que muchas veces acompaña el nuevo estatus de madre y esposa, las tareas escolares y, en ocasiones, una jornada laboral adicional.

El apoyo de la familia ha sido un factor clave para la continuidad de los estudios. La carencia de ese apoyo, así como el aumento de deberes, aunado a la crisis económica y la falta de apoyos institucionales suficientes, provocan el abandono de la educación formal en años cruciales para las mujeres. El embarazo precoz es otro factor que obstaculiza o incluso impide el acceso a la escuela.

Los varones, por su parte, al convertirse en padres, se ven obligados a sumarse al trabajo económicamente remunerado, lo que implica la sujeción a horarios específicos, dinámicas que les exigen esfuerzo y dedicación permanente, por lo que un porcentaje importante de muchachos deja la escuela, para dedicarse al trabajo. Además de disminuir el costo personal que implica su permanencia en la educación formal, el joven que accede al mundo labo-

ral representa un incremento de recursos económicos para la comunidad a la que pertenece; la eficiencia terminal en la primaria, entre los hombres, ya es menor que la de las mujeres; y su salida de las aulas es más significativa que la del género femenino en la secundaria (Morales, 2000).

La problemática es relevante, las estadísticas gubernamentales indican que en 2011 hubo un índice en el país de 69.5 embarazos por cada 1000 mujeres, y en Chihuahua subió a 76 por cada 1000, según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2011), y se considera que en la mayoría de los casos hubieran preferido no tener al hijo en ese momento, lo que conlleva consecuencias negativas en lo social y en lo físico (Núñez-Urquiza, Hernández-Prado, García-Barrios, González, y Walker, 2003).

Cuando no existen las redes sociales —principalmente la familia— que dan soporte a las mujeres que deciden ser madres a una edad en que supuestamente se privilegia la formación escolar y profesional, el embarazo y la maternidad afectan la vida académica de estas jóvenes, en especial.

La problemática expuesta es significativa y ha ocupado en distintas ocasiones las primeras planas de los periódicos locales en la capital de Chihuahua. La mayor presencia de embarazos en nuestro país lo tenemos en mujeres cuyas edades oscilan entre los 20 y 25 años de edad. De ahí que, tal como lo refiere Ochoa, esta procreación es contemporánea al ingreso a la universidad:

En el año 2000, alrededor de 900 mil nacimientos fueron de mujeres de entre 15 y 24 años de edad, lo que representa cerca de la mitad (45%) del total de los nacimientos ocurridos en México (30% de madres de 20 a 24 años, y 15 % de 15 a 19 años).

Lo que implica que el rango de edad en que ocurren más embarazos coincide con la entrada a la universidad para la mayoría de los y las jóvenes (Ochoa, 2011, p. 56).

En México, las cifras señalan que de los hombres y las mujeres de 15 a 29 años, el 26 % de ellos, y el 43% de ellas, respectivamente, alguna vez han embarazado a alguien, o han estado embarazadas. Al ser encuestadas y preguntárseles acerca de los cambios suscitados en su vida durante el embarazo (el hecho de dejar la escuela, verse obligadas a unirse o casarse, etc.), alrededor del 3% de las jóvenes consideró alterada su permanencia en la educación formal. En 1997, se estimaba que entre el 20 y 25% de las mujeres de 20 a 24 años de edad, habían tenido su primer hijo antes de cumplir los 20 años. Se calcula que quienes se convierten en madres antes de los 20 años pierden, en promedio, dos años de educación que quienes no lo son. Es decir, el convertirse en madre prematuramente, por regla general

resta a las jóvenes preparación escolar. Esto ha constituido una barrera inmediata, efectiva, para lograr la equidad de género que se proclama desde los tratados internacionales.

El estado de Chihuahua tiene los mayores indicadores de nacimientos de mujeres en edades de 20 a 24 años, con un índice de 150 nacimientos por cada 1000 mujeres en ese rango de edad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI- e Instituto Nacional de las Mujeres -INM-, 2010) edad en la que las y los jóvenes ingresan en mayor cantidad a la educación superior.

Además, lejos de disminuir los casos de reproducción en edad temprana, se calcula, por datos de registros de hospitales y centros de salud, que en Chihuahua, el 37% de mujeres embarazadas son adolescentes (Estadísticas de Embarazos Adolescentes - Peepsida, 2012).

Estas jóvenes madres, al igual que sus compañeros varones que son padres, realizan sus estudios en instituciones educativas que no vislumbraron con anterioridad el problema, no previeron que tendrían entre su alumnado jóvenes madres y padres con una situación tan peculiar, porque históricamente el perfil de estudiante de los establecimientos escolares asignaba la soltería y la libertad de acción.

Ha sido preciso hacer ajustes en las instituciones, pero se trata mayormente de modificaciones circunstanciales. Las adecuaciones para el logro de los objetivos educativos son responsabilidad de los y las alumnas; son éstas, ellos y sus familias, los que en mayor medida han redoblado esfuerzos, habilitado tiempos, modificado espacios para continuar la formación educativa, con la esperanza de que tales sacrificios sean temporales y se consiga, al término de la preparación, una mejor calidad de vida, que tendrá un impacto positivo, sobre todo en la adquisición de recursos económicos favorables para ellos y sus hijos.

Contextualización de la problemática: Las LIE en la UPNECH

La población estudiantil de la LIE está conformada, en su mayoría, por mujeres. No obstante, en la última década, la incorporación de hombres jóvenes ha ido en aumento; de los tres alumnos inscritos en la primera generación, hoy se cuenta con 48 varones, entre los que destacan, en términos del presente estudio, seis jóvenes que son padres.

El incremento en la cantidad de mujeres que trabajan y estudian, en nuestro país y el mundo, así como la llamada *revolución sexual*, con su modificación inacabada pero real, entre otros factores, han generado cambios sociales e importantes ajustes en las condiciones de vida de ambos géneros. Las mujeres han visto transformada su vida y la dinámica tradicional que les asignaba un rol exclusivamente intra familiar y privado;

los varones, por su parte, han debido enfrentar fuertes dilemas, como continuar manteniendo los esquemas de poder que les han sido favorables por siglos, o dar paso a la asunción de nuevos conceptos y cánones de masculinidad. El ser padre ha constituido, históricamente, una función social mediante la cual se vive y se expresa la identidad masculina. Sin embargo, a partir de las condiciones productivas propias del capitalismo global, se dio un vuelco en las relaciones interpersonales; el lugar social y cultural asignado a varones y mujeres se modificó, se desplazó para ambos géneros. Así, a los cambios productivos se aunaron las transformaciones de carácter sociocultural. Una de tales transformaciones atañe al ejercicio de la paternidad, que parece responder a nuevos conceptos de lo masculino. Incluso, para algunos autores la idea misma de masculinidad está en crisis (Montesinos, 2002).

Los alumnos/padres de la LIE viven en un contexto que les exige, tanto o aun más que a las alumnas/madres, una vida profesional exitosa y los obliga a asumir roles que se pensaron por mucho tiempo como “naturales” de las mujeres.

Las estudiantes embarazadas, las alumnas/madres y los alumnos/padres, cuyos hijos pequeños demandan considerable tiempo, recursos y esfuerzo, plantean a la institución un gran reto, que abarca lo académico, lo cultural y lo administrativo. El escenario familiar y emocional de esta porción del alumnado, el cual se forma profesionalmente en una institución que se supone preparada para brindar las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal a sus estudiantes, pero diseñada en lo formal para trabajar con un tipo específico, “estandarizado”, de alumno, propicia situaciones que pueden llegar a ser conflictivas y constituir poderosos obstáculos para el aprovechamiento y la continuidad escolar de las y los alumnos que se encuentren en la situación antes descrita.

Es momento de tratar algunas circunstancias adversas que se dan dentro de las instalaciones universitarias. Los salones donde se imparten las clases se encuentran en la parte superior de los edificios, en el segundo y tercer piso, y se accede a ellos exclusivamente por las escaleras. Esto genera dificultades cuando se tiene alumnas y/o alumnos que por alguna razón no pueden desplazarse fácilmente, en el caso que nos ocupa, las muchachas que son diagnosticadas con embarazos de alto riesgo. Asisten a clases, a pesar de las consecuencias negativas que puede traer para su salud o la de sus futuros hijos el hacerlo en esas condiciones.

Esta persistencia no obedece tanto a un afán de tomar presencialmente los cursos, sino a un acatamiento de la normatividad. El reglamento, en sus artículos 70, 71, 72 y 73, establece, para el estudiantado de la LIE, como requisito indispensable de evaluación de cursos en el período ordinario, el haber cumplido con el 80% de asistencia.

También enuncia la posibilidad de evaluarse extraordinariamente si no se cumplió con el porcentaje anterior, siempre y cuando no se haya cubierto una cantidad menor al 51% de las sesiones del curso ordinario; asimismo, marca la necesidad de volver a cursar la materia, en el caso de que lo último suceda, es decir, que la concurrencia del o la estudiante sólo cubra el 50%, o menos, de las sesiones.

Este articulado es en especial importante para las estudiantes/madres y los estudiantes/ padres, pues puntualiza el porcentaje obligatorio de asistencias. Esta exigencia obedece, sin duda, a una necesidad fundada de las y los estudiantes de trabajar colaborativamente en grupo, estar en contacto directo con el asesor y participar en las actividades que son pertinentes durante el tiempo descrito para el logro de las competencias que se buscan en los cursos.

No obstante, la naturaleza del proceso gestante y del parto, distintos muchas veces en tiempos a los plazos curriculares, hace que no coincidan con los calendarios escolares; por lo demás, alteran la posibilidad de asistencia a los cursos en los porcentajes reglamentarios, sobre todo si se presentan, como ha pasado en varias ocasiones, complicaciones durante la gestación o el parto.

Por otra parte, las evaluaciones extraordinarias son seguidas del período regular, lo que alarga quince días más la posibilidad de acreditar el curso según lo establece el articulado, lo cual resulta en beneficio para las jóvenes. Lo problemático es que la evaluación extraordinaria se realiza inmediatamente al primer período, y si se está en una situación como la antes mencionada, no es una solución muy viable.

Mi experiencia áulica y los comentarios de compañeros docentes me permiten señalar que varias de las chicas que cursan embarazadas algún semestre en la LIE, redoblan esfuerzos para evitar la evaluación extraordinaria, o bien para poder ausentarse un poco antes del primer momento calificativo; adelantan la entrega de trabajos y piden ser examinadas con anterioridad a las demás. Este tipo de alumnas/madres, aunque en razón de su salud hayan sido incapacitadas por médicos especialistas, acuden en ocasiones a sesiones importantes para la calificación de una materia, mandan sus trabajos con sus compañeras o compañeros, o vía medios electrónicos. Es decir, demuestran la continuidad que desde los contextos privados otorgan a su formación académica. Todo ello es visto de manera positiva por los asesores, quienes distinguen entre estas jóvenes y otras que no tienen la misma conducta.

Aumentar el esfuerzo para el logro de la meta, haciendo uso de los tiempos para la convalecencia, o aprovechando las horas excedentes a las jornadas laborales, para cursar la carrera profesional, se percibe como un ingrediente más de la femineidad, una capacidad supra humana propia del

cuerpo femenino, el cual, según pretende el sentido común, si es tan resistente como para sobrellevar las molestias del embarazo y resistir los dolores del parto, entonces es capaz de soportar cualquier otro dolor intenso y las fatigas agotadoras. Desde este prototipo femenino, el logro de los objetivos se entiende como resultado único del esfuerzo individual, y la falta de su cumplimiento tiene solamente ese origen. Hacer visible este esfuerzo, la sobrecarga física que implica y los recursos que produce, es importante, pues como plantea muy claramente Salinas Urquieta:

Tal y como se resuelve la crianza fundamentalmente en el ámbito privado, implica sobre trabajo para un género y una economía para la sociedad en su conjunto, sólo que como género femenino, por su inserción específica en el engranaje social no se encuentra en condiciones de incidir en las políticas públicas, esa economía de recursos que finalmente ha sido valor y riqueza creada por las mujeres, se invierte en reproducir un orden que despilfarra, oprime, contamina, enferma y que finalmente mantiene a las mujeres sujetas, subalternas y oprimidas a un orden que ellas mismas contribuyen a reproducir, de esta manera se cierra el círculo (Salinas Urquieta, 1999, pp. 220-221).

La normatividad de la UPNECH, en una primera instancia, puede considerarse adecuada, no es rígida. Como se ha descrito arriba, ofrece distintas opciones para la acreditación de cursos y resulta, en determinado momento, bastante flexible, pues da un margen de casi un 30% de ausentismo entre la evaluación ordinaria y la extraordinaria, para abrir la posibilidad a cualquier alumno de calificar positivamente en una materia. Sólo si se rebasa dicho límite y se tiene únicamente el 49% de clases presenciadas, se tendrá que volver a tomar el curso. La realidad, empero, presenta muchas variantes que rebasan, aun con lo flexible que resulta el reglamento, la posibilidad de su cumplimiento. Los embarazos de alto riesgo, los partos seguidos de complicaciones, el cuidado de niños con problemas crónicos o pasajeros de salud y la combinación de todo ello con actividades laborales y problemas familiares, han dificultado que las y los estudiantes en esas situaciones cumplan con la normativa, a pesar de sus deseos de estudiar y sus capacidades en el plano académico.

Las alumnas/madres

Provenientes de las encuestas realizadas, las respuestas que se exponen a continuación reflejan las dificultades más importantes que pesan sobre el

desempeño escolar de las alumnas/madres y de los alumnos/padres. En una de las encuestas se les preguntó si habían tenido problemas con algún asesor debido a su condición de madres. Así, a la pregunta ¿Has tenido problemas en lo académico con algún asesor?, un 48.7% contestó que sí. Si se toma en cuenta que una de las estudiantes no respondió la pregunta, es posible visualizar que la mitad de las consultadas ha tenido problemas en el aula escolar debido a la maternidad.

De dicho porcentaje, el 73.7% menciona que ha tenido problemas de inasistencia a clases; asimismo, explica que los asesores se molestan, principalmente, porque las alumnas/madres llevan a sus hijos a clase, y también por sus limitaciones de tiempo, ambas causas con una incidencia del 10.3%. También se refiere la discriminación por parte de algún asesor, y el descuido de las labores académicas.

En cuanto a la pregunta acerca de si los asesores han tenido que hacer adecuaciones en sus planes de trabajo, debido a la condición de madres de las estudiantes, el 25.6% respondió que sí, de las cuales el 80% indica que los asesores han debido evaluar en periodos distintos; el 30% señala que han adaptado algunos criterios para justificar faltas; algunas otras consultadas indican además que los docentes han ajustado sus tiempos para dar asesorías posteriores a la clase, o bien intercalar materias.

En cuanto al apoyo por parte de los compañeros de grupo, el 87.2% indica que sí ha recibido el respaldo de estos; un 52.9% explica que ese apoyo ha consistido en ser comprensivos cuando no se puede asistir a trabajar en equipo, y el 32.4% puntualiza que los compañeros le cuidan al hijo.

Otro punto relevante señalado por el 20.6% de los casos, es que los compañeros les ayudan a ponerse al corriente en las clases, mientras el 8.8% estima que el apoyo de sus compañeros llega en forma de comprensión, cuando pueden asumir que las alumnas/madres deben dedicar tiempo a los hijos; el 6.9% indica que les han apoyado con transporte.

Las alumnas embarazadas

A la pregunta acerca del apoyo que ha brindado la universidad a las estudiantes durante su embarazo, el 40% de los casos manifiesta que han tenido comprensión por parte de los maestros; también se manifiesta como apoyo el conocimiento que se les ha brindado sobre el desarrollo del feto y algunas técnicas de estimulación intrauterina, así como el hecho de que la institución cuente con una enfermera.

En cuanto a las condiciones de la universidad que dificultan a las embarazadas sus estudios, todas mencionan las escaleras como factor, y en un caso se alude la falta de aire acondicionado en verano.

Referente al trato que se les da a las estudiantes embarazadas, el 60% indica que es igual al de las otras estudiantes; el 40% restante menciona como factores de diferencia el que las dejan salir más temprano, y el apoyo con las inasistencias.

Tanto las adecuaciones hechas para ofrecerles una atención pertinente, como el apoyo que se brinda a las alumnas embarazadas, y a quienes ya son madres o padres de niños pequeños, se realizan de manera discrecional, en ocasiones a título personal, lo cual deja en situación de vulnerabilidad al grupo estudiado e incluso al docente que asume dichas medidas.

En virtud de lo anterior, destaca la inexistencia de políticas institucionales dirigidas a solucionar las necesidades de esta porción del estudiantado. En especial, no hay medidas ni dispositivos institucionales para las alumnas/madres o embarazos que experimentan las situaciones antes descritas. Como se explicó párrafos arriba, la percepción que se tenga de lo femenino va a determinar las formas en que se inserten las mujeres en la vida social y productiva. Si de antemano se la concibe como la dadora ilimitada de cuidados, tiempo, atención y soporte familiar, entonces la crianza de los hijos se aceptará como un trabajo naturalmente femenino, aunque en realidad implique una sobrecarga de trabajo, un mayor tiempo destinado a otros y no a sí misma, un menoscabo de proyectos no estrictamente familiares. Por esto, en el caso de las estudiantes/madres, los esfuerzos individuales que realizan para mantenerse dentro de la educación formal se consideran comunes, “normales”, es decir, se vuelven *invisibles*.

Es frecuente que se generen situaciones conflictivas para los asesores que atienden a las alumnas/madres, aunque no se han visto como un problema grave y se han venido resolviendo a través de la comprensión y sus consecuentes criterios flexibles.

No obstante, es necesario hacer frente a esta problemática particular mediante una normativa institucional que establezca pautas generales para la regulación de aspectos básicos, como los que se exponen en los párrafos siguientes.

Asistencias y horarios, un factor primordial: Es preciso establecer un porcentaje de asistencias específico para esta población estudiantil. Se vuelve necesario reconsiderar el nivel de clases presenciales que debe tomar para acreditar los cursos. Esto implica, en ocasiones excepcionales pero que han sucedido, la justificación de inasistencias fuera de reglamento. O bien, exigir un menor porcentaje de asistencias, pero en compensación se deberían entregar más y mejores trabajos elaborados individualmente y desde el hogar.

En las encuestas realizadas entre esta población estudiantil, se les pidió a las alumnas que definieran los apoyos de la universidad a las estudiantes que son madres. Para un 59%, el mayor apoyo lo constituían los horarios flexibles; el 54% consideró que la principal ayuda se daba con los maestros comprensivos.

Se obtuvieron otras respuestas, pero menos frecuentes; en orden de frecuencia descendente, tales respuestas se refieren a los contenidos relevantes, carga de trabajo accesible y el costo.

En cuanto a los factores que dificultan la inclusión de madres en la LIE, se obtuvieron respuestas contradictorias, aunque debe considerarse que provienen de un porcentaje menor de encuestadas. Con una frecuencia de 17.9%, se opinó que el obstáculo más relevante es el relativo a los horarios; con 15.4% de frecuencia, se indicó que el impedimento principal está en el manejo de las faltas y los permisos de ausencia a clases decretados por la institución.

Otros elementos detectados, con una frecuencia de 10.3%, son las características arquitectónicas de la universidad y el tener que efectuar tareas y trabajos extraescolares; Les siguen la falta de guarderías y la actitud de los maestros, con una frecuencia de 7.7%. Este último factor contradice al 54% que estimó como un gran apoyo y una fortaleza de la institución, sus maestros comprensivos.

El permitir o no la presencia de niños en horario de clase: Las estudiantes y, en menor medida los estudiantes, en ocasiones se ven en la necesidad, por diversas causas, de asistir a las clases en compañía de sus hijos menores. Ello genera que los docentes, en atención a los demás estudiantes y al óptimo desarrollo de la clase, no admitan la presencia de los infantes, provocando la ausencia de las alumnas/madres.

Entre los académicos, el argumento más común es que la necesidad de las jóvenes de cuidar a sus vástagos debe prevalecer por sobre su deber de estudiar; la jerarquización de prioridades es una cuestión que las y los alumnos deben realizar y resolver.

“Existen prioridades, en este caso son los niños, las alumnas deben atenderlos primero a ellos”. (M1, comunicación personal, 10 de febrero 2012).

“Cuando se encuentran en esa situación, deben hacer una balanza de prioridades y tal vez el dejar la escuela uno o dos semestres o el tiempo necesario que les sea mejor, después pueden regresar...” (M2, comunicación personal, 15 de marzo 2012).

Las necesidades de las alumnas son otras. Al respecto, una joven alumna mía, al preguntársele el porqué traer a su niña de dos años a clase, manifestó:

Maestra, yo me traigo a mi niña los miércoles, porque es el único día que puedo estar con ella en la tarde, el horario de mi trabajo, nocturno, en el que salgo en la madrugada, no me permite atenderla casi en la mañana, ya que siempre estamos dormidas, en la tarde la niña va a la guardería y yo vengo a la escuela, y de aquí me voy al trabajo, sólo este día, el miércoles que descanso puedo verla bien y por eso no la llevo a la guardería, prefiero estar con ella, ya que los fines de semana también trabajo y el domingo, que es el día que salgo más temprano, es a las dos de la mañana, generalmente con el cierre y corte de caja me dan las cuatro. (A1, comunicación personal, 19 de septiembre 2012).

Los criterios frente a éste y otros aspectos relacionados difieren de asesor a asesor; algunos optan por permitir el acceso a los y las niñas en clase. En dichos casos, las madres los atienden haciendo uso de los precarios recursos que pueden tener en un aula escolar: acondicionan con cobijas camas simuladas, si sus hijos tienen sueño; otras los cargan en brazos mientras realizan las labores de escritura, lectura y/o participación; las más, les llevan juguetes, colores, les prestan cuadernos, y dividen su tiempo, energía, atención y trabajo en el aula con el cuidado de sus vástagos.

Se podría afirmar que la atención educativa que recibe esta porción del estudiantado es compensatoria. Los programas escolares responden a sus necesidades específicas de manera parcial, improvisada y aleatoria. Según Rosa María González, las instituciones educativas se deslindan de problemáticas como la que se ha venido exponiendo, como si no fuesen de su competencia y pertenecieran exclusivamente a la dimensión de la vida personal. De tal modo que el éxito en la formación de profesionistas sí es un logro institucional, pero el fracaso sólo compete al individuo, no a las instituciones, las cuales

Tienden a contemplar a las personas que rehúyen o fracasan en la escuela como carentes o deficitarios. Aquellos que son catalogados como diferentes al modelo de enseñanza establecido se les tiene que compensar, sin reconocer que las instituciones sociales —y de forma prioritaria la institución escolar— tienen una responsabilidad de primer orden en dicho fracaso (González, 2000, p. 53).

La escuela, como institución social creadora y reproductora de los esquemas culturales predominantes, es un espacio que obliga al análisis de las realidades que en su seno se desarrollan, especialmente porque, a la vez, es el

espacio desde el cual se pueden generar las transformaciones que modifiquen dichos esquemas (Morgade, 2001).

La escuela, en todos sus niveles, como institución cultural se constituye de seres genéricamente determinados; no existen, como propone el discurso hasta hace poco universalmente aceptado, *los alumnos*. Esto es, no existen sujetos de la educación neutros, generales, homogéneos, como se ha pretendido tratar tradicionalmente a quienes están en formación académica.

Por lo contrario, la escuela atiende niños y niñas, muchachas y muchachos, mujeres y hombres con realidades sexuales, sociales, escolares y culturales específicas; con posibilidades y requerimientos que surgen de su ser particular en conexión con el entorno en que se desarrollan.

Y si bien es difícil determinarlos con base en una identidad única derivada de su género, ya que éste no se circunscribe a una sola forma de ser, es posible afirmar que el peso de las masculinidades y las femineidades dominantes o tradicionales todavía tiene una relevancia que marca rutas.

Los hombres estudiantes que desempeñan funciones de padre y madre en una sociedad que valora como eje fundante la familia, y en especial a la madre, son depositarios de una enorme carga simbólica y material, que los configura y les confiere su especificidad, lo cual se refleja en actuaciones concretas.

Las jóvenes que se forman como profesionistas en la LIE, desde esta perspectiva, se visualizan y son visualizadas, primero, como mujeres, ocupando a partir de su género un lugar creado de antemano para ellas en el entramado social; comparten con sus congéneres una cultura que les otorga respuestas a los porqués y para qué de su estar en el mundo; les asigna roles, les brinda posibilidades e impone obstáculos partiendo, primariamente, de este su ser femenino.

Ahora bien, visualizar a las estudiantes, en primera instancia, como mujeres, con los condicionantes negativos que el pertenecer a este género implica, no tiene como objetivo eternizar las condiciones de sujeción; por el contrario, se pretende entender el fenómeno con las características que tiene, para transformarlas. Para cambiar las cosas es necesario nombrar el estado de cosas. Modificar lo que es adverso para la mujer comienza por describir lo adverso mismo.

Escindida, vueltos invisibles sus esfuerzos y afanes, esta parte del alumnado recorre los pasillos universitarios como presencias peculiares, cuya singularidad y agobio nadie parece reconocer, a pesar de que es común encontrarles, sobre todo a ellas, cargando niños, solicitando continuamente permiso para salir temprano, pues deben atender a los pequeños, asistiendo a clases con sus bebés, que se sientan a un lado de ellas, presionadas por el barullo que puedan hacer los críos o las expresiones malhumoradas del docente en turno... Asesores y autoridades conocen, entre esta población

estudiantil, casos que podrían ser emblemáticos de chicas y chicos que han vivido situaciones muy conflictivas al tratar de compaginar los estudios y su vida como padres.

Aun así, no tienen una presencia concreta para la elaboración de políticas y programas; es decir, sus características y necesidades están en penumbras, en un claroscuro que impide se les atienda de manera estructural. Ante las dificultades y excepciones que plantean, se les responde de forma remedial, casi voluntaria y personal.

El discurso de la institución subsume esta problemática en la normalidad, en las vicisitudes que debe afrontar la vida común; su situación es algo regular; es asunto de ellas y ellos contar con los recursos necesarios para continuar la carrera; son sus circunstancias, ajenas a la escuela, y por supuesto al Estado, cuyas funciones se entienden separadas de la familia, entidad exclusivamente privada. Sin embargo, al buscar el origen de los problemas públicos y programar las soluciones, la familia cobra notabilidad. Devela que desde su interior se proyectan los desequilibrios y los conflictos sociales. Todo esto no es una característica exclusiva de la LIE, por supuesto. Abarca la vida de casi todas las instituciones, desde que las mujeres se incorporaran a las esferas laborales y educativas. La inclusión femenina en las diversas actividades se considera necesaria y valiosa. Para algunas mentalidades, empero, es una prerrogativa otorgada a las féminas y por la cual deben estar agradecidas. Las circunstancias en las que se cumpla dicha inclusión son cuestiones puramente personales.

Tal consideración significa quedarse a la mitad del camino. Argumentativa y discursivamente, equivale a una reducción: reduce el planteamiento de la igualdad de oportunidades para todos los miembros de una sociedad (en concreto, la igualdad pretendida para todas las mujeres), a la sola incorporación en las tareas productivas o educativas. Desde tal reduccionismo, la voz institucional afirma: “Aquí está la escuela, abierta a tu paso, tú sabes si vienes, tú sabes si egresas, tú decides el fracaso o el éxito...” “Pero como es sabido, no basta con arribar a las aulas escolares. La institución educativa sí traza, desde su concepción, organización y metas, los caminos hacia el éxito o el fracaso de sus alumnos. Todo destino humano tiene qué ver con las instituciones sociales en que se cumple.

Así pues, al dejarse la problemática de la población estudiantil aquí examinada en el ámbito de lo privado, se está dejando a la mitad del camino la realización de la igualdad de oportunidades de desarrollo para todos los miembros de una comunidad. La falacia reduccionista permite la continuación de un estado social limitante, opresivo, “en el que las mujeres siguen estando sujetas, subalternas y oprimidas a un orden que ellas mismas contribuyen a reproducir, de esta manera se cierra el círculo” (Salinas, 1999, p. 220).

Por otra parte, la propia escuela no ha logrado ser un agente eficaz en la erradicación de la discriminación por género. El apartado 71 de la Declaración y Plataforma de la Acción de Beijing, enuncia que en muchas regiones persiste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación, debido a actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios a edad temprana, a lo inadecuado que resulta el material didáctico y educacional y al sesgo de género que éste muestra, al acoso sexual y a la falta de instalaciones de enseñanza apropiadas y accesibles en el sentido físico y en otros sentidos.

Conclusiones

El problema de investigación aquí expuesto ha suscitado, en primer lugar, dudas y preguntas que tocan no sólo el ejercicio de la docencia en la UPNECH, sino el sentido general, fáctico, que la sociedad otorga a postulados como el de la igualdad y el derecho a la educación.

En el ámbito universitario, se suele considerar que la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres se cristaliza y refleja en las cifras matriculares. Sin negar avances importantes, esta investigación ha mostrado cómo, en una institución creada desde una perspectiva de avanzada social, dicho postulado no se cumple por completo; que todavía, en la propia organización de la UPNECH, existen vacíos normativos que impiden ofrecer a las alumnas/madres y a los estudiantes comprometidos en roles paternos, la oportunidad efectiva de lograr su profesionalización con calidad y sin que ello represente la disyuntiva agobiante entre lo familiar y lo profesional, entre lo emocional y lo intelectual.

La observación diaria de un conjunto de problemas no resueltos institucionalmente, las encuestas y entrevistas aplicadas, la comunicación con los colegas, así como la reflexión sobre el tema, me permitieron concluir que es necesario que la institución —o, más bien, quienes la dirigen y poseen facultades decisorias— reconozca la existencia de esta problemática, su especificidad. Este reconocimiento equivale, asimismo, a dar visibilidad, objetividad, a la sobrecarga de trabajo y a los esfuerzos extras que realizan las alumnas/madres de la LIE y los estudiantes que también son padres. Este grupo de alumnos no puede ser tratado como los demás, pues experimenta una situación vital muy distinta. Por ende, las respuestas que se le ofrezcan deben estar en concordancia con su realidad inmediata.

Es preciso que las autoridades de la institución asuman que no se trata de situaciones extra-académicas y pertenecientes exclusivamente a la vida privada de los y las estudiantes; sino que se admitan como una problemática que está demandando soluciones institucionales, integrales, y no únicamente medidas aleatorias e improvisadas. De las anteriores proposiciones, se sigue otra más, central: es necesario que la universidad elabore una normatividad

que regule las situaciones generadas por la compleja dinámica de esta población estudiantil. Así, deben darse las pautas institucionales para regular cuestiones como los horarios, el porcentaje de asistencias requerido para aprobar un curso, los criterios para justificar faltas, las condiciones para asesorías y evaluaciones, etc.

Las estudiantes embarazadas, las alumnas/madres y los alumnos con obligaciones y roles paternos constituyen un grupo de alumnos que plantean a la universidad requerimientos administrativos concretos, respuestas académicas específicas, adaptaciones espacio-temporales y un apoyo establecido y sancionado institucionalmente.

Para dar cumplimiento al principio social de la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad, es necesario que la universidad establezca, paralelamente a estas pautas normativas, dispositivos y medidas que hagan posible, en la realidad cotidiana, la profesionalización exitosa de las alumnas/madres y los estudiantes/padres de la LIE.

Si los problemas que afectan su desempeño académico se generan en la responsabilidad que tienen ante sus hijos pequeños, de atenderlos y proporcionarles la seguridad y los cuidados pertinentes, entonces la institución debe abrir los cauces para ir adaptando las instalaciones, los espacios destinados a los niños, bajo el cuidado de personal contratado ex profeso; es decir, tiene la responsabilidad de establecer las medidas, los dispositivos y los lugares idóneos para solventar los requerimientos de esta parte del alumnado. Como condición, exigiría el óptimo y probado rendimiento académico de las y los estudiantes beneficiados con estas acciones.

Elaborar unas pautas institucionales para el tratamiento de la problemática aquí examinada y crear las condiciones propicias para la profesionalización de este alumnado de la LIE, equivaldría a transitar hacia la verdadera realización de postulados como la igualdad de oportunidades para todas y todos, y el derecho a una educación completa y de calidad. Y contribuiría, necesariamente, a garantizar la calidad de los profesionistas egresados de la LIE.

Referencias bibliográficas

- ANUIES. (2012). *Anuario Estadístico 2011*.
- Burin, M. (2000). *Varones: género y subjetividad masculina* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- CONAPO. (2011). *La situación demográfica de México 2011*. México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2013).
- Estadísticas de Embarazos Adolescentes - Peepsida. (2012). Recuperado en: <http://>

//www.peepsida.com/_c/Informate/ESTADISTICAS_DE_EMBARAZOS
_ADOLESCENTES

- González, R. M. (2000). "Políticas Públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano". En R. M. González Jiménez (Ed.). *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación* (1a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública - Universidad Pedagógica Nacional - Porrúa.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Instituto Nacional de las Mujeres. (2010). *Mujeres y hombres en México 2010*. Aguascalientes, México: INEGI.
- Maier, E. (2007). Convenios internacionales y equidad de género: un análisis de los compromisos adquiridos por México. *Papeles de población*, 13 (53).
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad: ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno* (1a. ed.). Barcelona: Gedisa.
- Morales, S. (2000). Equidad de Género en la Educación. En R. M. González Jiménez (Ed.), *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación* (1. ed.). México: Secretaría de Educación Pública - Universidad Pedagógica Nacional - Porrúa.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Núñez-Urquiza, R. M., Hernández-Prado, B., García-Barrios, C., González, D., y Walker, D. (2003). Embarazo no deseado en adolescentes, y utilización de métodos anticonceptivos posparto. *Salud Pública de México*, 45, 92s-102. México.
- Ochoa, A. (2011). *De la mochila a la pañalera, embarazo y maternidad en jóvenes estudiantes de preparatoria* (1a ed.). México: Plaza y Valdés.
- ONU. (1996). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer Beijing 1995. Nueva York: ONU.
- Salinas, M. E. (1999). Cultura de la crianza infantil: recursos y carencias de las mujeres profesionales en Chetumal. En E. Tuñón Pablos (Ed.), *Género y salud en el Sureste de México* (1ª. ed.). Chiapas, México: El Colegio de la Frontera Sur.
- Vries, W. de, León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., y Hernández Saldaña, I. (2011). "¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios". *Revista de la educación superior*, 40 (160), 29-49.

REDES SOCIALES INTEGRADORAS: PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y ALUMNOS

Pedro Rubio Molina

Resumen

En el presente artículo se expone un estudio longitudinal que revisó diversas formas de interacción social en ambientes escolares. Para el registro de los datos se utilizaron mapas *sociocognitivos* compuestos, y los instrumentos llamados *inventario de comportamientos sociales y académicos*, derivados del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOCIS). Se trabajó con alumnos de primaria; la mitad de ellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la otra mitad sin estas (SNEE)). Objetivos, repetibilidad y validez de los instrumentos empleados se expresan en niveles de medida dados a partir de las redes sociales de ambos grupos, las cuales se representan en mapas sociocognitivos compuestos y en los comportamientos académico sociales reportados por docentes y alumnos en sus ambientes de educación regular. Los alumnos mostraron afiliaciones diferenciadas; se percibieron a sí mismos y fueron percibidos por sus maestros en situaciones específicas asociadas a sus habilidades sociales y a la consideración de sus NEE. El análisis de datos reflejó, entre otros hechos, que los alumnos con NEE son menos efectivos y correspondientes en lo social, en comparación con sus compañeros SNEE. Los hallazgos se discuten a la luz de sus efectos para dos perspectivas: los programas de integración educativa y el modelo de síntesis de desarrollo.

Palabras clave: interacción social, integración, inclusión, alumnos con NEE, alumnos SNEE, inventario de comportamientos, redes integradoras, mapas sociocognitivos.

Introducción

Los procesos de integración educativa, iniciados oficialmente en la década

de los noventa en México, implicaron una serie de modificaciones sustanciales que involucraron tanto a las instituciones como a las personas que las conforman. El alumno que fue incorporado de manera paulatina es quien ha enfrentado verdaderamente el reto de la integración en las escuelas, al convivir e interactuar con los compañeros de grupo y con su maestro, en un aula donde se desarrollan actividades educativas cuyo propósito es ofrecer opciones para el aprendizaje de los contenidos de educación básica. Para esa incorporación, fue preciso crear instancias y alternativas, como las unidades de servicio de apoyo a la educación regular (Usaer), las cuales se encargan de promover, posibilitar y valorar las necesidades educativas especiales de los niños y niñas, pero sobre todo han acompañado los procesos de integración en las escuelas de preescolar, primaria y recientemente en secundaria.

En las últimas dos décadas, se ha buscado cambiar actitudes, desarrollar competencias e impulsar ambientes de aprendizaje entre los docentes, los directivos, los alumnos e incluso en los paterfamilias. La sociedad misma ha debido afrontar cambios en su organización, en sus espacios, en sus ambientes laborales, para que las personas con necesidades especiales (con o sin discapacidad) reciban y sean tratadas como todos los demás ciudadanos.

Por lo anterior, la idea de integración ha sido poco a poco sustituida por la de inclusión. Además, tanto para México como para Chihuahua, éste no es un tema nuevo, sino que tiene un soporte legal bien definido y fundamentado. Por ejemplo, el Artículo Tercero constitucional establece que la educación impartida por el Estado contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión., 1917, pág. 4).

El ideal establecido en el Tercero de la Constitución, en lo referente a equidad, se precisa en la Ley General de Educación (Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión, 1993) al plantear que las autoridades educativas deberán tomar medidas que favorezcan el derecho a la educación, pero también la equidad educativa, caracterizada por una igualdad de oportunidades de acceder y permanecer en la escuela. También se habla de la atención prioritaria en las escuelas con posibilidades de mayor rezago o deserción de sus alumnos, ya sea por su condición de género, discapacidad, pertenencia a un grupo indígena o su residencia en zonas rurales.

En México, desde el 2010, se estableció la Ley para la Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. En este documento de 55 artículos (más los transitorios) se especifican las condiciones para promover la igualdad, el cuidado, la no discriminación, la pertenencia a una familia, una vida

libre de violencia, y el respeto pleno a sus derechos (Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión, 2010).

Asimismo, una de las finalidades del Plan Estatal de Desarrollo vigente, plantea de manera concreta ampliar las oportunidades de acceso al sistema educativo y establece un objetivo que busca propiciar el desarrollo de una educación inclusiva para mejorar la equidad. Los aspectos implícitos en este punto ponderan ámbitos específicos, como educar con perspectiva de género, atender a estudiantes con capacidades diferentes, fortalecer la educación intercultural y propiciar la eficiencia escolar en regiones rurales y marginadas.

Las leyes y normas educativas, así como el Plan de Desarrollo Estatal, constituyen referentes para el deber ser de la educación chihuahuense. Este marco legal y de política educativa remite a puntos nodales que especifican la atención a la diversidad, el respeto a las diferencias y el trato con equidad en los distintos espacios educativos, pero ¿hasta dónde hemos podido avanzar en una realidad cambiante?, ¿cuáles son los avances, logros y aproximaciones al deber ser en cuestiones de equidad, respeto a las diferencias e inclusión educativa?

Ubicados en el ámbito internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sugiere a México, y concretamente a la nueva administración federal, la mirada a ciertos puntos de referencia que le permitan consolidar sus avances hacia estándares de bienestar más elevados. Un aspecto que destacamos, relacionado con la educación inclusiva, gira en torno al aprovechamiento de la información sobre el desempeño de los estudiantes, así como la disponible sobre los estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión escolar, no sólo para evaluar las escuelas, sino también garantizar que se mejoren las áreas que lo necesitan (OCDE, 2012, pág. 32).

Conviene, por lo tanto, reflexionar sobre lo que se ha logrado en las escuelas primarias con respecto a la inclusión y de qué manera aprovechar las experiencias exitosas para mejorar. Tales cuestionamientos nos llevan a revisar la idea y las condiciones en las que ocurren procesos de inclusión educativa.

Definición del problema

Inclusión es lo opuesto a exclusión. Integración es lo opuesto a separación, ¿hasta dónde los principales actores del proceso educativo somos responsables de promover y hacer realidad una escuela incluyente?, ¿qué cosas tendremos que hacer o dejar de hacer para que esto ocurra? Consideramos que una de las primeras acciones concretas es partir de lo positivo, de lo favorable, de las metas y logros alcanzados, de las situaciones de éxito.

En el ámbito escolar, resulta más conveniente hablar de educación inclusiva. En primer lugar, porque es en la escuela donde se aprende a incluir a los demás, a respetar y aceptar las diferencias; en segundo, a reconocer y valorar el éxito, tanto personal como colectivo; y en tercero, actuar en favor de la inclusión.

En un ambiente extraescolar, sin olvidar a la familia, hablemos más de aceptación, de inclusión y respeto a los derechos y condiciones de las personas, en lo relativo a la situación laboral, legal, cultural y de salud. La inclusión como concepto cultural debe construirse en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos.

Por ello, una de las propuestas de fortalecimiento de la educación especial sugiere que habrá justicia educativa cuando todos los alumnos, al margen de su origen étnico, familiar o sus características individuales, sean partícipes de experiencias educativas que propicien al máximo sus potencialidades, para alcanzar las metas de la educación básica.

Este “deber ser” de la escuela requiere de dos precisiones: una, que se requiere de muchísimos recursos para generar condiciones similares o igualitarias en sus contextos; además de que estos no necesariamente son requisito para lograr el éxito escolar. La otra, se orienta a la precisión de la participación en experiencias educativas como prioritarias para formar a los alumnos de educación básica.

El éxito escolar ha estado asociado con evaluaciones de desempeño y la obtención de un buen rendimiento en las asignaturas de matemáticas y lenguaje. La UNESCO esboza una concepción más amplia del rendimiento escolar, desde la cual se le asocia con la incorporación de valores, actitudes, conocimientos y competencias necesarios para responder a los problemas de la sociedad contemporánea (UNESCO, 2009).

Las evaluaciones nacionales e internacionales de los resultados del aprendizaje se preocupan por medir competencias en lectura, escritura y aritmética; en dichas evaluaciones se olvida que convivir en ambientes de equidad, de inclusión e igualdad se aprende junto con las matemáticas, la lectura y las ciencias. Si uno de los objetivos fundamentales de la educación inclusiva es la participación eficaz de la persona en la sociedad, en función de sus posibilidades, se requiere una concepción más amplia del rendimiento escolar, más allá de los resultados basados en asignaturas, integrando la adquisición de valores, actitudes, conocimientos y competencias que la sociedad contemporánea exige.

Conviene recordar que los orígenes de la educación inclusiva y la promoción de la equidad se encuentran en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), donde se plantea la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos. Otro evento de impacto, también convocado por la UNESCO, fue la Conferencia

Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca en 1994. Los ejes de esta conferencia fueron el acceso a la educación y la calidad de ésta. La finalidad principal estuvo orientada a proponer e impulsar los cambios fundamentales en las políticas dirigidas a promover la educación inclusiva, con lo que se posibilitaría que las escuelas atendieran a todos los niños y, en particular, a aquellos con necesidades educativas especiales.

Además de que Educación para Todos, en su informe de seguimiento de 2005, enfatiza que el aprendizaje debe basarse en una comprensión clara de que los educandos son individuos con características y orígenes diversos y que, por tanto, las estrategias para mejorar la calidad deben valerse de los conocimientos y los puntos fuertes de estos educandos. Es decir, que las características del alumno, su contexto, los recursos materiales y humanos, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados son dimensiones que están relacionadas entre sí, son interdependientes y es necesario abordarlas de una manera integrada (UNESCO, 2009).

En concreto, la realidad de hoy muestra ambientes escolares en donde conviven estudiantes con aptitudes diferentes, por lo cual es necesario analizar y comprender marcos distintos para contextos diversos. Asimismo, debe prestarse más atención a la investigación de contextos y situaciones singulares, es decir, en escuelas que promueven un aprendizaje y una inclusión activos, en entornos multiculturales y que llevan a cabo su actividad en situaciones de emergencia. Pero sobre todo, partir de la pregunta ¿a quiénes es necesario incluir?, a la cual se responderá que deben ser incluidos los niños víctimas de abuso, los que trabajan, los migrantes, los de minorías religiosas, los de minorías étnicas, las niñas, los que viven en la calle, los niños de poblaciones rurales, los huérfanos por la violencia, los niños con discapacidades, los de poblaciones indígenas, los que asisten a la escuela pero son marginados dentro de ésta.

Para promover este tipo de educación es requisito tomar en cuenta una de las definiciones de inclusión más difundida y aceptada a escala internacional, sugerida por Booth y Ainscow (2000), quienes consideran un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Por lo que la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que pueden hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. Además de centrar el proyecto en lo sugerido por estos autores en su índice de inclusión, en la dimensión que ellos denominan “desarrollar prácticas inclusivas”, y en la que se hace referencia a las prácticas educativas como reflejo de la cultura y de las políticas inclusivas de la escuela.

La participación y constante tarea de incluir a los niños con necesidades educativas especiales desde los servicios de educación especial, sin duda son

un referente invaluable para el cambio en las escuelas. Aunque la inclusión escolar regularmente está asociada a las necesidades educativas especiales, consideramos que las escuelas inclusivas se desarrollan desde un cambio radical de perspectiva. La inclusión y sus prácticas parten del trabajo de los docentes regulares, es decir, de los maestros de grupo.

Por lo tanto, la inclusión debe concebirse y practicarse desde el maestro que tiene a su cargo un grupo de alumnos diverso. El cambio hacia la inclusión debe entonces surgir y ser promovido en y desde la escuela, con la participación del director, maestros de grupo, maestros especiales, autoridades educativas, padres de familia y, por supuesto, con los alumnos.

Dos aspectos fundamentales para desarrollar la educación inclusiva en los actuales tiempos de reformas, son el docente, como profesional de la educación, y la escuela. En lo que se refiere al docente se recomienda, primero que nada, tener confianza en él, en sus capacidades y competencias, es decir, creer en él; además de darle elementos necesarios para su crecimiento profesional, el desarrollo de estas habilidades y valores; asimismo, evaluarlo, para saber cómo apoyarlo. Con relación al fortalecimiento de la escuela, ésta debe permitir el crecimiento profesional de sus docentes y sobre todo ser un centro que permita el aprendizaje.

Los espacios de formación, capacitación y actualización docente son diversos y pertinentes para muchos de los profesores que laboran en educación básica, pero conviene considerar que las cualidades de una buena convivencia se desarrollan en la vida escolar cotidiana, en el interactuar entre maestros y alumnos, maestros y maestros; maestros y padres de familia.

La convivencia implica vínculos con la inclusión y la cultura de la paz, “son un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia o el fracaso escolar, pero son, sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela” (UNESCO, 2008, pág. 17).

En el ámbito del plan y programas de estudios para la educación básica, en el campo formativo de desarrollo personal y social del nivel preescolar, la formación de las competencias depende de dos factores que se interrelacionan: el ejemplo que proporcione la educadora, en tanto que ella debe ser el modelo de las competencias y valores que se están promoviendo áulicamente; y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los niños, entre los niños y entre las educadoras del plantel, los padres de familia y los niños (Secretaría de Educación Pública, 2004, pág. 52). En los demás programas de educación básica, en la asignatura de formación cívica y ética, se abordan los planteamientos básicos de la convivencia. Por ejemplo, en educación primaria se plantea que la formación cívica y ética en la escuela es un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar, donde niñas y niños

tienen la oportunidad de vivir y reconocer la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como personas e integrantes de la sociedad (Secretaría de Educación Pública, 2009, pág. 133).

En la educación se habla del docente como “promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas dentro de la convivencia escolar” (Secretaría de Educación Pública, 2006, pág. 19). En estos documentos oficiales se plantean propósitos para los niños, niñas y adolescentes, dando por hecho que los principios de la convivencia y los valores están presentes en los centros escolares y ocurren naturalmente entre los maestros. Según la UNESCO, “a menudo, la convivencia opera como un implícito en la percepción de quienes se proponen introducir procesos de mejora en la escuela” (UNESCO, 2008).

El sentido común indica que para poder ser ejemplo de algo hay que demostrarlo con hechos. Si los docentes promovemos la convivencia, la inclusión y el respeto a la diversidad, debemos ser congruentes con lo que decimos y hacemos.

De la reflexión en torno a los planteos anteriormente expuestos, devino la pregunta siguiente:

¿Cómo son las redes sociales de alumnos en aulas integradoras, desde perspectivas múltiples de la interacción social?

Objetivos

- Describir los procesos de interacción social que desarrollan los alumnos al interior de las aulas desde su propia perspectiva.
- Considerar la perspectiva o visión del docente con respecto a los procesos de interacción social que identifica entre los alumnos de su grupo escolar.
- Buscar coincidencias y discrepancias significativas entre las perspectivas de interacción social de los alumnos y las de los maestros de educación primaria.

Referentes teóricos

La definición de las redes sociales toma en cuenta los límites que surgen en los estudiantes cuando forman, mantienen y modifican su grupo de iguales; así, los niños y adolescentes se asocian con otros en grupos de iguales (Cairns, Perrin y Cairns, 1995). Desde esta perspectiva, los grupos de iguales podrían ser considerados como sistemas dinámicos, más que sistemas estáticos (Cairns, Xie y Leung, 1998). Además, estos grupos no surgen al

azar; en su formación, regularmente se parte de procesos de selección y socialización que, a su vez, son influidos por factores que van más allá de las habilidades de los alumnos. Al respecto, Farmer, Pearl y van Acker (1996) mencionan que la tendencia a asociarse con otros se refleja en una variedad de características, como serían la proximidad, el género, la etnia, el comportamiento agresivo, la popularidad y las características académicas.

En términos concretos, la red social hace referencia a las posiciones sociales de los individuos y sus grupos de iguales en un sistema social (Farmer, Pearl y van Acker, 1996), y la clave para analizarlas inicia con la captura de las interrelaciones de las personas, es decir, cómo se desenvuelven en grupos y subgrupos (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy, 1988).

Además, estas asociaciones entre estudiantes pueden identificarse de distintas maneras, ya sea utilizando nominaciones, o con el uso de métodos observacionales, en los que se puede involucrar al sujeto mismo, a sus compañeros y a su maestro; e incluso una de las más comunes es el uso de reportes, y es posible combinar dos o más fuentes de información.

En el contexto de las nominaciones, pueden ser considerados algunos trabajos de investigación que utilizan la técnica del mapa sociocognitivo compuesto, elaborada por Cairns, Perrin y Cairns (1985), mediante la cual los sujetos dan información necesaria sobre las interrelaciones que ocurren entre los miembros de su grupo. También el uso de reportes, tanto del propio alumno como de sus compañeros o de su maestro (Farmer, Rodkin, Pearl y van Acker, 1999; Farmer, Pearl y van Acker, 1996; Xie, Cairns y Cairns, 1994; Farmer y Cairns, 1991; Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy, 1988).

En un contexto nacional, y según Santoyo (1994), se pueden superar las limitaciones de la sociometría tradicional con el uso del mapa sociocognitivo compuesto, porque los sujetos nominan la red completa de compañeros, sin especificar quiénes son sus amistades, además de tener posibilidades de identificar las características generales de las redes sociales y los cambios que puedan ocurrir con el paso del tiempo, o sea, lo referente a su estructura, su estabilidad y sus modificaciones.

En este sentido, se deben estimar dos factores importantes cuando se toman los auto-reportes en las redes sociales; el primero de ellos sería la distorsión potencial de información, ya que de acuerdo con Cairns y Cairns (1988, 1994) y Leung (1993), las personas tendemos a acentuar las características positivas y somos propensos a eliminar o reducir las negativas; y el segundo, se refiere a cuando los individuos proveen información sobre las características similares a los miembros del grupo social que se tiene en común.

Por otra parte, la identificación de las redes sociales se ve enriquecida si se asume un enfoque socio conductual, desde cuyas nociones la interacción

social es definida como una clase especial de organización de la conducta, en la cual los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de las acciones de otro u otros (Santoyo, 1994). El mismo autor considera algunos supuestos básicos de este enfoque, que ha desarrollado por algún tiempo en su grupo de investigación. Entre dichos supuestos se pueden destacar los siguientes:

- a. El individuo funciona y se desarrolla como un organismo integrado, es decir, existe una relación de los factores que lo implican, no de factores simples y aislados.
- b. La interacción con el ambiente permite al individuo funcionar y desarrollarse en un proceso dinámico de interacción recíproca.
- c. El carácter del proceso de interacción persona-ambiente, depende del carácter de los procesos de interacción entre los aspectos biológico y psicológico del individuo.
- d. La conducta es una función del proceso continuo de interacción multidireccional entre el individuo y las situaciones que enfrenta.
- e. El individuo es un agente intencional activo en este proceso de interacción.
- f. Los factores cognoscitivos y motivacionales son reguladores esenciales de la conducta de la persona en interacción.
- g. El significado psicológico de las situaciones para el individuo es el factor determinante más importante de parte de la situación (Santoyo, 1997).

Lo anterior se corrobora con los hallazgos obtenidos mediante la observación de la conducta en escenarios escolares. Tal procedimiento ratifica el potencial y aplicabilidad de la observación como estrategia para conocer e interpretar las interacciones sociales que ocurren en los grupos (Paredes y Santoyo, 1998; Pulido, Fabián y Santoyo, 1998; Santoyo, Espinosa, Vega, Sotelo y Fabián, 1996; Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996; Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994). La relevancia de realizar una investigación desde un enfoque múltiple encuentra su fundamento en cuestiones trascendentales, como las que a continuación se explicitan, aunque de manera breve:

- a. El “individuo es activo, parte de un todo, integrado a un complejo y dinámico sistema de relación persona-ambiente” (Cairns, Helder y Costello, 1996, pág. 7).
- b. Tener un conocimiento de lo que ha ocurrido con el alumno integrado en las escuelas regulares, su membresía en los grupos escolares, su desempeño social; incluso identificando cómo se manifiestan y desarrollan sus habilidades sociales.

- c. El uso eficaz de diferentes y complementarias técnicas de información para conocer a fondo las actividades sociales en los grupos escolares, desde una perspectiva teórica de síntesis, aporta una visión más integral y confiable de dicho proceso.
- d. En acuerdo con los resultados, se tienen posibilidades de generar alternativas que favorezcan la promoción de mejores escenarios para las relaciones sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Metodología

Método

Estudio no experimental, realizado en escenarios naturales; de carácter descriptivo y co-relacional con datos cuantitativos.

Sujetos

Los participantes en este estudio fueron alumnos de segundo, cuarto y sexto grado de primaria que asistían regularmente a la escuela. Se incluyeron alumnos de ambos sexos, con edades de entre los 6 años y medio a los 12 años, en el rango definido por los grados escolares.

En cada grupo se ubicó cuando menos a una pareja de alumnos, uno de ellos con necesidades educativas especiales y otro sin este tipo de necesidades. La selección de los sujetos focales se hizo tomando como base los reportes semestrales de alumnos con necesidades educativas especiales, entregados por la unidad de servicio de apoyo a la educación regular (Usaer).

Por lo tanto, fueron cinco parejas de alumnos dentro de su grupo escolar, uno de los miembros de la pareja era considerado por sus maestros y especialistas como alumno con NEE, el otro era un sujeto apareado con características similares en edad, género y grado escolar, con fines de comparación, siendo considerado por sus maestros como alumno sin necesidades educativas especiales.

Técnicas e instrumentos

Los instrumentos y técnicas utilizados en la investigación, y aplicados en orden inverso fueron:

- a) Mapas sociocognitivos compuestos, cuya elaboración parte, básicamente, de preguntar a cada uno de los integrantes del grupo escolar las siguientes cuestiones:

¿Quiénes de tus compañeros de salón se juntan?, ¿hay algún niño o niña que no se junte con alguien en tu salón? Si el alumno entrevistado no se incluye en alguna de las respuestas anteriores, se le pregunta: ¿y qué hay de ti, perteneces a alguno de los grupos? Las respuestas se registran en una hoja, donde se anotan los nombres de los niños mencionados, para después integrar la información en una matriz de recuerdo, la cual se transforma al contar las nominaciones coincidentes de los alumnos, en una matriz de co-ocurrencia, con la que se analizan las correlaciones y de aquellas que son significativas, se desarrolla el mapa social del grupo.

b) Inventario de comportamientos sociales, derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOCIS), diseñado por Santoyo y Espinosa (1987). El inventario se integra con tres elementos: comportamientos sociales (41 ítems); comportamientos sociales ante conflictos (26 ítems); y competencia académica (16 ítems). Por lo tanto, consta de 83 ítems en total, los cuales se elaboraron en versiones para alumnos y para maestros. Dicho inventario se aplica en la versión de auto reporte para los alumnos y la versión de reporte para los maestros de grupo (Rubio y Santoyo, 2006).

Procedimiento general

Para obtener la información, se realizaron los pasos siguientes:

1. Elección de escuelas que fueran de organización completa, urbana, con alumnos integrados naturalmente y con apoyo de educación especial.
2. Autorización de los directivos para realizar el estudio en la escuela a su cargo. En este sentido, se realizó una plática informativa con el personal, explicando el tiempo en que se llevaría a cabo el trabajo.
3. Asistencia de los aplicadores de técnicas e instrumentos a la escuela unos días previos a la recopilación de la información, para que los niños se acostumbren a su presencia.
4. Aplicación de inventarios de comportamientos sociales y académicos en sus versiones de reporte para los maestros y auto-reporte para los alumnos.

- Entrevista a cada uno de los integrantes del grupo escolar, para la elaboración de mapas sociocognitivos.
- Estructuración y organización de los datos obtenidos, o sea, una revisión a fondo, que permita conformar la base de datos electrónica.
- El análisis de los datos en la búsqueda de aspectos relevantes y significativos para el reporte de investigación.

Resultados

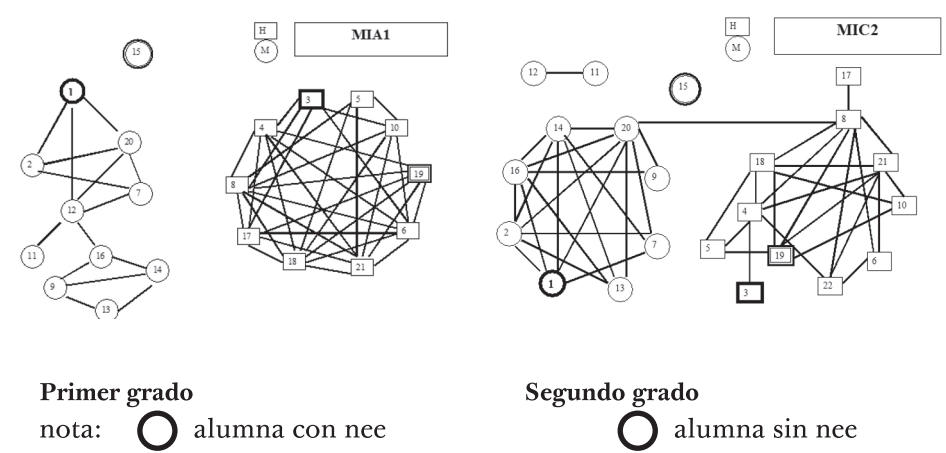
Los resultados se organizaron a partir de las tres perspectivas consideradas en el estudio y planteadas en los objetivos.

En primer lugar, se incluyen los mapas sociocognitivos de los grupos en dos ciclos escolares distintos, para ver la distribución de las interacciones sociales en la red y si hubo cambios importantes.

En segundo lugar, se analizan las interacciones sociales desde los auto-reportes del alumno y los reportes del maestro, en ámbitos específicos de dichas interacciones.

Finalmente se sintetiza con un análisis de varianza las cualidades de las interacciones, para cada caso, a partir de las necesidades educativas especiales.

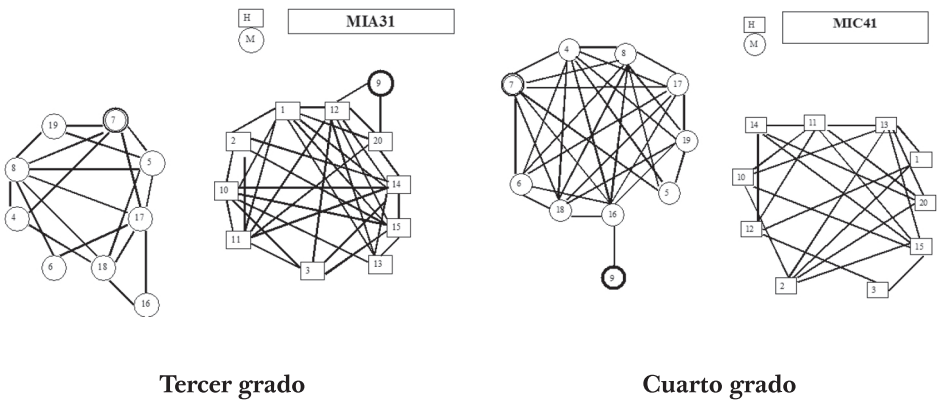
Figura 1. Mapas sociocognitivos compuestos del grupo escolar de primero a segundo grado



Como se puede observar en la figura 1, los cambios en la red social ocurren dentro de los grupos; sin embargo hay situaciones que permanecen, como el caso de la niña 15, que en ambos grados permanece aislada. Además de muchas de las conexiones que establecen sus compañeros de grupo entre sí.

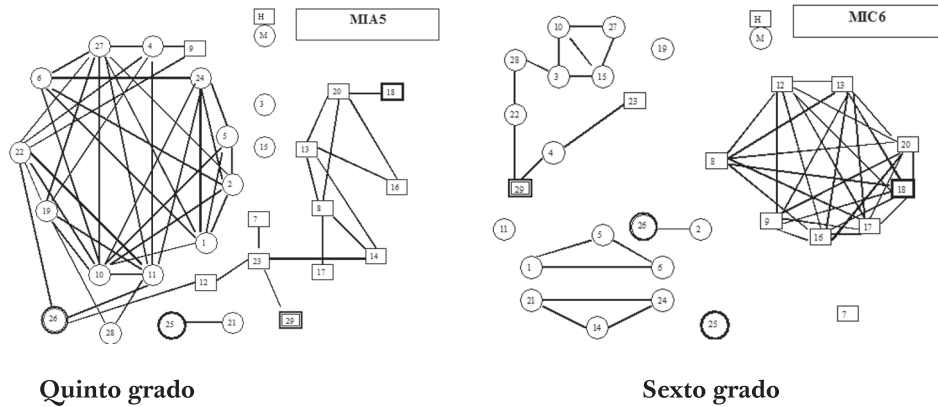
En términos generales, en el cambio de grado es posible apreciar interacciones sociales más selectivas, de ahí que sean menores las conexiones, si las comparamos con el primer grado, en donde puede apreciarse que “todos los niños se juntan con todos los niños y las niñas con las niñas”.

Figura 2. Mapas sociocognitivos compuestos de grupo escolar de tercero a cuarto grado



Como se ve en la figura 2, todos pertenecen a uno u otro de los subgrupos; no obstante, la niña 9, en tercer grado aparece con el subgrupo de los niños, y en cuarto en el de las niñas.

Figura 3. Mapas sociocognitivos compuestos de grupo escolar de quinto a sexto grado



En la distribución de los integrantes del grupo de quinto hasta sexto grado, se pueden destacar cambios interesantes (véase figura 3):

1. En ambos grupos hay díadas, pero también hay niñas y niños aislados.

2. Las conexiones de las mujeres cambian de un grado a otro y se van haciendo más selectivas; el subgrupo general se va configurando en pequeños grupos de 2, 3 y hasta cuatro integrantes. En el caso de los varones, en quinto estaban más dispersos y en sexto se conforma un grupo que los incluye casi a todos.
3. La niña 25 (con NEE) en quinto grado aparece integrada en una díada, pero en sexto aparece aislada.

Al realizar el análisis de varianza, en donde se incluyen precisamente las conexiones de la red social descritas previamente, además de las percepciones en las variables de interacción social consideradas, tanto desde lo personal (auto reportes) e información de terceros (reporte del maestro) se destacan las siguientes afirmaciones:

1. Los datos considerados muestran diferencias significativas en los auto reportes de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, en lo social y en lo académico; en estos, se observan $f(1, 10) = 8.49$; $p = .01$; y $f(1,10) = 11.81$; $p = .01$, respectivamente. Lo anterior parece indicar que los alumnos con NEE se perciben con menores habilidades conductuales en los aspectos relacionados con los comportamientos sociales y académicos.
2. Al considerar la medición de las interacciones sociales ante conflicto, desde los alumnos con y sin nee, las diferencias no son significativas.
3. Asimismo, al tomar en cuenta el cambio de grado escolar, no se identifican cambios significativos en las percepciones que tienen los alumnos en sus comportamientos sociales ante conflictos y académicos, recuperados en los dos momentos, con lo cual se puede inferir cierta estabilidad en los indicadores.
4. Los maestros perciben de manera diferente los comportamientos sociales y académicos de sus alumnos, al considerar las NEE. Por ejemplo, se observa en los puntajes diferencias significativas: para comportamientos académicos se tiene una $f(1,10) = 14.54$; $p = .000$, y para comportamientos sociales $f(1,10) = 9.81$; $p = .001$. Situación que no se manifiesta al expresar lo relacionado con las interacciones sociales ante conflicto.
5. Al desagregar la efectividad, correspondencia y reciprocidad social de los inventarios aplicados a maestros, estos asignan a los alumnos SNEE mayores puntajes en las situaciones de inicio y correspondencia en las interacciones sociales, que a sus compañeros de grupo con NEE. Las diferencias resultan significativas entre las dos primeras categorías: para efectividad $f(1,10) = 15.34$; $p = .000$; y para correspondencia $f(1, 10) = 13.07$; $p = .000$. Lo que parece indicar que los alumnos con NEE

manifiestan un menor grado de comportamientos sociales con características específicas de efectividad y correspondencia, que sus compañeros sin necesidades especiales.

6. Al realizar un análisis por separado de la reciprocidad social, en esta categoría también se encuentran diferencias significativas, con una $f(1, 10) = 11.07$, $p = .000$; siendo congruente con las características previas de efectividad y correspondencia, en el sentido de que el niño con NEE interactúa con pocos resultados al participar en interacciones sociales, ya sea iniciadas por él o por un compañero del grupo.
7. Los alumnos con NEE obtienen menores puntajes en las cuatro categorías del inventario de comportamientos académicos, con respecto a sus compañeros SNEE. Las diferencias entre ambos grupos de alumnos son significativas para cada categoría, con los siguientes resultados: para contenidos básicos $f(1, 10) = 17.99$, $p = .000$; para contenidos complementarios $f(1, 10) = 23.2$, $p = .000$; en lo que se refiere a persistencia $f(1, 10) = 18.92$, $p = .000$; y en *distractibilidad*, $f(1, 10) = 9.55$, $p = .000$.

Conclusiones

El análisis realizado, a partir de la información recuperada en los mapas sociocognitivos compuestos y la proporcionada por los maestros y los alumnos en torno a los comportamientos sociales, ante conflicto y académicos, lleva a deducir lo siguiente:

Existe semejanza en la información proporcionada por los maestros y los alumnos a través de los reportes y auto reportes, pues según lo ofrecido por ambas fuentes, hay notables diferencias en comportamiento social y académico, entre los alumnos que tienen necesidades educativas especiales y aquellos que no las tienen.

Al respecto, en un estudio con datos conductuales y sociocognitivos, se dedujo que la maestra del grupo observado parecía ser la mejor informante de la competencia social de los niños, comparada con la capacidad de estos para describir su propia competencia social (Santoyo *et al*, 1996).

Conforme a los resultados obtenidos, se puede afirmar que los alumnos con necesidades educativas especiales se auto clasifican y son catalogados por sus maestros como menos capaces social y académicamente, en comparación con sus parejas focales.

Otro de los aspectos relevantes del presente estudio se deriva de la estabilidad en los reportes y la red social de los alumnos, tanto con o sin NEE. En otras palabras, la idea de sí mismos y la de los maestros sobre sus alumnos, en lo relativo a sus comportamientos sociales, ante conflicto y académicos, no varían significativamente en un período de seis meses. Esto

convalidaría los hallazgos de Neckerman (1996) acerca de la estabilidad de los grupos sociales. Sus resultados proveen evidencia de que el grado de estabilidad del ambiente social del aula puede influir fuertemente en la estabilidad de los grupos sociales.

Cuando se realiza un análisis más detallado de los inventarios y se parte de las categorías generadas en cada uno de ellos, las diferencias iniciales manifiestas en los inventarios de comportamientos sociales y académicos se conservan en dichas categorías. En cuanto a las categorías sociales de emisión, recepción, interacciones sociales, efectividad, correspondencia y reciprocidad social, las diferencias son significativas, a favor de los alumnos sin necesidades educativas especiales. Este resultado indica que dichos alumnos se perciben a sí mismos y son percibidos por sus docentes como más participativos en interacciones sociales, receptores de un mayor número de nexos y enlaces interpersonales y con mayor iniciativa para entablar relaciones, mediante sus comportamientos, con otras personas; todo ello en comparación con los niños con NEE que fueron sus parejas focales.

Además, se considera que los alumnos SNEE son más efectivos, es decir, participan en un mayor número de interacciones sociales iniciadas por ellos mismos, que sus compañeros con NEE. Hecho que ocurre de manera similar con la correspondencia social, al verse a los alumnos SNEE como sujetos que reciben un mayor número de comportamientos para participar en eventos sociales. E incluso al hablar de reciprocidad social, ésta es mayor en los alumnos SNEE que en sus parejas focales. Lo que indicaría que los niños con NEE reciben más eventos de interacción social que los que ellos inician hacia otros.

Por otra parte, en las cuestiones de carácter académico, las diferencias encontradas entre alumnos con NEE y aquellos que no las presentan, sugieren que los segundos son considerados como más capaces o mejores en las asignaturas académicas y en las complementarias; además, se les ve como más persistentes en sus actividades académicas e involucrados en un menor grado en actividades distractoras de su participación en los aprendizajes escolares.

Paredes y Santoyo (1998) sugieren evaluar la convergencia de datos obtenidos a través de cuestionarios de auto reporte y de clasificación del profesor, con datos de naturaleza conductual, pues ello permitiría desarrollar estrategias de síntesis o integrativas para el estudio del comportamiento social. Con esta conjunción de datos y el análisis integrativo se busca la conjunción o congruencia de la información obtenida por distintos medios, bajo características y condiciones específicas; desde una perspectiva de síntesis que permite explicar el fenómeno de la interacción social en alumnos que conviven en los grupos escolares, más específicamente en alumnos con y sin NEE.

En concreto, las comparaciones entre los datos proporcionados como número de afiliaciones en los mapas sociocognitivos compuestos y los obtenidos por medio de los inventarios de comportamientos sociales y académicos en sus versiones de reporte y auto reporte, muestran correspondencia en algunos de los factores referidos a la interacción social. Así, por ejemplo, un alumno con NEE, con una cantidad menor de afiliaciones que su compañero SNEE, es probable que obtenga bajos puntajes en sus comportamientos sociales. Además, la información proporcionada por los maestros ha correlacionado en un grado mayor que la proporcionada por los alumnos, aunque las correlaciones que se manifiestan en mayor grado son las que se establecen en el escenario del salón de clase. O sea, que los maestros pueden informar más fácilmente de lo que ocurre en el aula, en lo que se refiere a las interacciones sociales, que sobre lo que pudiera ocurrir en la zona de juego.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S. y Gariépy, J. L. (1988). Social network and aggressive behavior: peer support o peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-123. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cairns, R., Elder, G., y Costello, E. (1996). *Developmental science*. Cambridge: University Press.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E., y Cairns, B.D. (1985). Social Structure and social cognition in early adolescence: affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*. 5. 339-355. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cairns, R.B., Xie, H., y Leung, M.C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. *New Directions for child Development*, 80, 25-53. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, DF: *Diario Oficial de la Federación*.
- Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. (1993). *Ley General de Educación*. México, DF: *Diario Oficial de la Federación*.
- Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. (2010). *Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. México, DF: *Diario Oficial de la Federación*.
- Diehl, D., Lemerise, E., Coverly S., Ramsay, S. y Robert, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of educational psychology*, 90, 3, 506- 515. Washington, DC: American Psychological Association.
- Farmer, T.W. y Cairns, R.B. (1991). Social networks and social status in emotionally

- disturbed children. *Behavioral Disorders*, 16, 288-298. Jacksonville, IL: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Farmer, T., Pearl, R., y Van Acker, R. M. (1996). Expanding the social skills deficit framework: a developmental synthesis perspective, classroom, social networks and implications. *Journal of special education*, 30, 232-256. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2010). *Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016*. Chihuahua, México: Autor.
- Juvonen, J., y Bear, G. (1992). Social Adjustment of children with and without Learning Disabilities in Integrated Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 322-330. Washington, DC: American Psychological Association.
- Leung, M-C. (1993). *Social cognition and social networks of Chinese school children in Hong Kong*. (Tesis doctoral no publicada). University of North Carolina at Chapel Hill: Chapel Hill, North Carolina.
- McConnell, S., y Odom, S.L. (1991). *A performance -based assessment of social competence of young children with disabilities*. Ponencia presentada en la Conferencia Bienal de la Sociedad de Investigación sobre Desarrollo Infantil. Seattle, WA.
- Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social development*, 5, 2. Hoboken, NJ: Wiley.
- OCDE. (2012). México. *Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. París, Francia: Autor.
- Paredes, TV. y Santoyo, V.C. (1998). Mecanismos conductuales en la regulación de mapas socioconductuales. *La psicología social en México*, 8, 489-494. Guadalajara, Jalisco: Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO).
- Pulido, R.M., Fabián, T.A.L., y Santoyo, V.C. (1998). El estudio diferencial de las redes sociales: factores micro regulatorios y de desarrollo. *La psicología social en México*, 7, 461-466. Toluca, México: Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO).
- Rubio, M. P. y Santoyo, V. C. (2006). Desarrollo y función del comportamiento auto descriptivo: implicaciones metodológicas y conceptuales desde una perspectiva de síntesis. *Desarrollo e interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto*. [Coord. Santoyo, V. C. y Espinoza, A. M. C.] Vol. I. Facultad de Psicología, México: UNAM-CONACYT40242H.
- Santoyo, V. C. (1994). Sociometría conductual: El diseño de mapas socio conductuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, (2) 183-205. México, DF: Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (SMAC).
- Santoyo, V.C., y Espinosa, A.M.C. (1987). Un sistema de observación conductual de interacciones sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 13, 235-253. México, DF: Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (SMAC).
- Santoyo, V.C., Espinosa, M.C., Bachá, G. (1994). Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: Calidad, dirección, contenido,

- contexto y resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 1, pp. 55-68. México, DF: Sociedad Mexicana de Psicología (SMP).
- Santoyo, V.C. Espinosa, A. M.C., Vega, V.Z., Ortega, S.V. y Fabián, T.A.L. (1996). Un estudio conductual sobre las redes sociales en escenarios escolares. *La Psicología Social en México*, 6, 369-374. Hermosillo, Sonora: Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO).
- Santoyo, V. C., Espinosa, A. M. C. y Maciel, O. (1996). Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños preescolares. *Revista Mexicana de Psicología*, 13, 1, 63-74. México, DF: Sociedad Mexicana de Psicología (SMP).
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, DF: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Formación Cívica y Ética*. Programas de estudio. México, DF: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Formación cívica y ética*. Programa de primer grado. Primaria. México, DF: CONALITEG.
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática: inclusión y cultura de paz*. Santiago de Chile: Autor.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París, Francia: Autor.
- Vaughn, S. Elbaum, B.E. y Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 6, pp. 598- 608. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Xie, H., Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1999). Social networks and configurations in inner-city schools: aggression popularity and implications for students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (3) 258-15. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

COMUNICACIÓN Y DOMINACIÓN EN LOS ESPACIOS ESCOLARES

Sandra Vega Villarreal

Resumen

El presente artículo desenmascara el ejercicio de poder que se desarrolla en los procesos escolares. Muestra cómo se sobrepone, de forma arbitraria y violenta, una cultura sobre otra, cómo se privilegia el uso de un lenguaje selectivo y socialmente discriminatorio, el cual no sólo niega el diálogo y frena la acción, sino que posibilita la regulación y el control social. Los procesos de dominación que se realizan sin la participación del dominado, expresándose como una imposición social, constituyen el eje del análisis.

Palabras clave: Comunicación, poder, autoridad, dominación, imposición.

Introducción

La comunicación es siempre relación social; por ello, está impregnada de relaciones de poder que se manifiestan en los diferentes medios que utilizan los agentes para comunicarse. Se considera de manera recursiva un instrumento de dominación, aunque también de oposición y resistencia al poder. Sin embargo, este documento aborda solamente los mecanismos de dominación que se presentan en los espacios escolares a través de la comunicación.

El análisis desarrollado a lo largo del artículo es parte de un estudio cualitativo más amplio, cuyo objeto de estudio giró en torno a las implicaciones políticas de la comunicación en la escuela. Por tanto, el contenido de este escrito sólo responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los mecanismos discursivos que hacen posible la legitimación de las relaciones de poder en los espacios escolares? ¿Hasta dónde la posición de poder legitima y/o ejerce su hegemonía sobre el discurso verbal y no

verbal que cobra forma en los espacios escolares? ¿De qué manera los procesos comunicativos que se desarrollan en dichos espacios legitiman y/o cuestionan las relaciones sociales de producción de una determinada formación social?

El método utilizado fue la etnografía, porque permite al investigador delimitar los componentes culturales y sus interrelaciones con la unidad social estudiada, de modo que sea posible construir un esquema teórico que recoja las percepciones, acciones y normas de juicio de quienes viven y participan en esa unidad social (García y Rodríguez, 1999). Las técnicas de investigación empleadas para recopilar la información empírica fueron la observación y la entrevista que, desarrolladas de manera sistemática y profunda, permitieron llevar a cabo el proceso de triangulación y nutrieron el procesamiento de la información, del que se derivaron las dos grandes categorías de análisis que a continuación se desarrollan.

La comunicación como acción directa y violenta

Este apartado alude a las acciones que se ejercen de forma abierta a través de la comunicación y que tienen una naturaleza violenta. Analiza cómo los agentes que representan la autoridad institucional utilizan formas verbales y agresivas para imponerse. Desenmascara cómo, en su afán de sometimiento, realizan ataques directos hacia sus subordinados. Es decir, se desmenuzan los mecanismos de dominación y control presentes en los procesos cotidianos de comunicación.

En los extractos de realidad aquí registrados, se muestra recurrentemente que la autoridad institucional utiliza la comunicación como un medio para imponer sus decisiones y sus puntos de vista, para usar la palabra y hacer que se escuche, pues como asunto político “el lenguaje funge como sitio de lucha entre grupos diferentes que, por diversas razones, vigilan sus fronteras, significados y ordenamientos” (McLaren, 1998, p.17). De esta forma, cuando un agente educativo intenta hacer escuchar su opinión sobre una cuestión particular, tiene que acudir a diferentes elementos de la comunicación para dar cuerpo a su mensaje, tales como el tono y el volumen de la voz, que son los más utilizados en la cotidianeidad:

Se termina la hora de recreo y en medio de un caos de actividades que en ese momento desarrollan los niños, algunos maestros hacen el intento de llevarlos a la cancha para formarlos en filas. Aunque semi-formados, los niños continúan hablando, gritando, peleando, se empujan y juegan entre sí, sin que ningún maestro logre alzar la voz lo suficiente para hacerse escuchar. De pronto, la

directora se pone frente al contingente de filas y comienza a callar a todos alzando el volumen de voz.

Directora: *Ya cállense, si vienen a formarse es para estar con la boca cerrada, si no, mejor quédense allá, si se van a formar van a estar callados.* —Dice con voz imperativa, pero luego, con un timbre más suave, empieza a dar una información. (Diario de campo, 22 de enero del 2007).

Esta escena, observada durante una jornada escolar, muestra la existencia de actos que hacen evidente una legitimidad frente a la autoridad, y cómo la figura que personifica la autoridad se hace respetar ejerciendo coerción verbal sobre los estudiantes. Los oyentes no sólo reaccionan ante la voz de la directora porque reconocen su figura de autoridad, sino porque de forma inconsciente están respondiendo al *ritual del discurso*. Foucault (2009) utiliza esta categoría para explicar cómo se impone el poder a través del discurso. Define el ritual como una cualificación de los hablantes cuando dialogan, interrogan o recitan. El ritual del discurso impacta en los escuchas porque está matizado por el orden y el tipo de enunciados que se eligen para expresar la idea. Pero además, “define los gestos, los comportamientos, las circunstancias y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo” (Foucault, 2009, p. 40).

En el episodio referido, la directora aprovecha los recursos comunicativos a su alcance, como el volumen, el tono y el contenido, para que su mensaje tenga el impacto esperado. Los elementos más sobresalientes del mensaje son el tono y el volumen, por la necesidad de sobresalir de las voces que inundan el espacio. Podría decirse que, en este caso, el tono es lo más importante, pues contiene el mecanismo concreto de represión al que los estudiantes están siendo sometidos. Les recuerda su ser y estar en el mundo como individuos sujetados. Sin embargo, no es el tono en sí mismo lo que da la fuerza al discurso, sino la relación indisociable entre la figura de poder del hablante y las cualidades particulares del discurso, como son el tono y el volumen de voz que le son transferidas. Estos elementos se conjugan y fortalecen su palabra.

La directora, con su sola presencia, sin hacer uso de las cualidades del discurso, no hubiera podido captar la atención del colectivo y su mensaje no habría sido escuchado. Pero otra persona sin la investidura de autoridad tampoco hubiera logrado hacer audible su voz, aunque empleara de forma extraordinaria las cualidades del discurso para expresar su mensaje. Entonces, los elementos discursivos y el carácter de autoridad de quien lo despliega se combinan para que las palabras ejerzan una acción coercitiva sobre los receptores.

Otro aspecto importante que se puede destacar en la escena analizada es la presencia de distintos niveles de autoridad. Por un lado están los maestros de cada grupo, que aunque pudieran tener influencia sobre sus alumnos, al momento en que pasan a formar parte de la colectividad escolar, su poder se desvanece. Tiene que ejercerse una coacción por parte de la autoridad con reconocimiento general, que en este caso es la directora, para poder controlar y dominar a los estudiantes, aprovechando la fuerza del ritual.

Lo importante en la situación escolar examinada no radica en que la autoridad pierda fuerza en el tránsito de un espacio a otro, sino en la reconfiguración de las relaciones de poder en la colectividad. Lo anterior se evidencia cuando el maestro, que controla y vigila el desarrollo de ciertas conductas en un grupo escolar, no cambia ni renuncia a su figura de autoridad al integrarse a la comunidad educativa, lo que cambia es el carácter de la colectividad, que se constituye en una identidad más compleja, y en función de ella se reconfigura el poder.

La constitución de una sólida identidad colectiva es una de las preocupaciones axiales de la teoría estructural-funcionalista de la comunicación. Surgida de las tesis sociológicas de Talcott Parsons (1985), dicha teoría estudia los procesos de socialización que hacen posible a los individuos interiorizar las normas y valores que les permitirán asumir los roles asignados por la sociedad. El interés del estructural-funcionalismo está centrado en la necesidad de preservar el orden social existente. Desde su horizonte explicativo, la sociedad es un sistema constituido por la interacción de múltiples individualidades que comparten metas y objetivos comunes que les permiten integrarse a la sociedad. Es por eso que esta corriente pone énfasis en el sistema de gratificaciones y sanciones individuales, como dispositivo para asegurar la cohesión social (Piccini y Nethol, 2000).

Bajo los preceptos anteriores, cobra sentido la diferenciación del comportamiento de los estudiantes como individuos, como grupo y como comunidad escolar, ya que se ven sometidos a dispositivos de control diferentes para cada contexto. Las acciones coercitivas que funcionan en un ámbito, no siempre son efectivas en otro. La figura de autoridad del maestro y sus procedimientos de control social resultan inoperantes cuando se constituye una colectividad más amplia. Por tanto, el ejercicio del poder requiere de la modificación en los dispositivos de control, ya que no se enfrenta a la suma de individuos, sino a una entidad social nueva.

En su afán de dominar, la autoridad utiliza, entre otras estrategias, el dictado de instrucciones para el desarrollo de ejercicios que evocan las prácticas militares, como marchar en filas, realizar diferentes posturas corporales en tiempos sincronizados a la orden de la autoridad a cargo en ese momento, etc. Esta actividad se aplica tanto para acallar las voces que perturban el

silencio, como para uniformar actividades, movimientos corporales y concentración mental de los estudiantes, sobre todo cuando se agrupan en una colectividad:

Los niños están aglomerados en la explanada y algunos maestros intentan formar filas sin lograrlo, hasta que la directora se pone al frente de las semi-filas e intenta hacer marchar a los alumnos. Sin lograr que estos la atiendan en lo más mínimo, se ve obligada a alzar la voz hasta gritar más allá de sus posibilidades, ya que se nota el esfuerzo de la garganta al gritar:

Directora: *¡Guarden silencio, ya es hora de formarse! Tomar distancia, ¡ya! Marcar el paso en su lugar, ¡ya! Uno, dos, uno, uno, uno, dos...*

Finalmente, cuando se inicia la rutina de la marcha, poco a poco se van incorporando los niños que hasta ese momento habían permanecido ajenos a las órdenes de la directora (Diario de campo, 19 de enero del 2006).

La imposición de los ejercicios obliga a que los alumnos dejen de lado sus actividades para concentrar su atención en las demandas de la autoridad, poniendo en juego no sólo sus mentes, sino también sus cuerpos, que deben adaptarse a las posturas que se les indican. Esto se relaciona directamente con la colonización del cuerpo, cuyo propósito es la homogeneización de los individuos, de sus cuerpos y de sus mentes. Dicha colonización está más allá del control ideológico, pues penetra no sólo la forma de pensar de los sujetos, según el imaginario del poder, sino que recurre al control físico de la corporalidad. En otras palabras, el cuerpo, que supuestamente define la particularidad de los individuos, pasa a convertirse en el mecanismo regio para su dominación. Por tanto, el ejercicio y las posturas corporales exigidas a los estudiantes para controlar su actuar, son la imagen concretizada de esta colonización cultural que se les inculca, y cuya práctica delinea la cultura en el sentido apuntado por Giroux:

[...] la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurantes de la sociedad amplia (Giroux, 2003, p. 135).

La humillación pública es una de las dimensiones corporales que adquiere la

comunicación como acción violenta, la cual generalmente se concreta en un regaño a los estudiantes por no acatar una orden, o en la recriminación de una acción pasada:

La maestra recorre las filas, deteniéndose con cada alumno; son 43 en total; a su paso, ella hace diversos comentarios.

Maestra: *Mira nomás qué letra, parece que la hizo con las pompas.*

Sigue supervisando las tareas, hasta llegar a la última fila, con una niña a la que seguramente ya tiene identificada entre los estudiantes que no traen la tarea, porque luego de revisar su cuaderno, exclama:

Maestra: *¡Qué milagro que usted trae tarea!* (la niña no se inmuta).

La maestra pasa con la compañera de enfrente y no tarda en decir en voz alta:

Maestra: *Jessica ¿qué vamos a hacer con usted? Otra vez sin tarea. Ayer le di un reporte por 30 tareas, ¿qué no la regañaron?* (la niña niega con la cabeza) *¿No la regañaron? Bueno, pues tampoco la van a regañar cuando se quede atrás de sus compañeros* (Diario de campo, 13 de febrero del 2007).

La humillación pública contenida en la agresión verbal que la maestra propina a los estudiantes tiene diferentes significados. En el primer caso, cuando hace alusión a la letra, se puede sobrentender que la docente se basa en un cierto modelo gramatical de la lengua, pues su interés se enfoca en el manejo preceptivo caligráfico del signo. Su preocupación gira en torno a la caligrafía del texto escrito, al respeto de ciertas convencionalidades gramaticales, mismas que se consideran incuestionables.

Este posicionamiento gramatical tiene como consecuencia la vigilancia exhaustiva del aspecto gráfico de la escritura, desdeñándose la función comunicativa de los signos lingüísticos. Desde tal posición, no alcanzar los estándares exigidos por algunos eruditos de la lengua es motivo para ridiculizar al estudiante. La exhibición pública, además de hacer saber al estudiante que es un iletrado, lo etiqueta como un ser socialmente incompetente.

Este juicio es cuestionado desde el horizonte de la Pedagogía Crítica, cuando devela cómo “dentro de las escuelas el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, colocando en una perspectiva privilegiada versiones particulares de la ideología, de comportamiento y de representaciones de la vida cotidiana” (Giroux, 1998, p. 180). En otros

términos, el acceso del individuo a los discursos en el espacio escolar está marcado por desigualdades sociales y culturales, de modo tal que el lenguaje escolar funciona como un dispositivo de selección social.

Cuando se humilla en público a un alumno por no acceder al lenguaje dominante, no sólo se le discrimina cultural y socialmente, sino que se le está imponiendo una visión que pretende hacerle creer que la discriminación es responsabilidad del discriminado. La situación áulica descrita líneas antes, permite ver cómo los docentes conservadores tienen un estereotipo de buen estudiante, al cual, por supuesto, las niñas denostadas no responden, y por ello son exhibidas públicamente como monumentos de lo incorrecto. Para mantenerse en la escuela, los estudiantes deben someterse al estándar social establecido.

Amordazar la palabra y frenar la acción

Existen múltiples mecanismos para los actos de dominación en los espacios escolares. Como todo ejercicio de supremacía, su principal objetivo es acallar la palabra de quienes se encuentran bajo sujeción. Esto implica necesariamente un sabotaje a la acción, pues sin diálogo no hay reflexión y la ausencia de reflexión inhibe la acción emancipadora.

La dominación habita en el lenguaje a través de dispositivos de neutralización y amordazamiento de la acción —del trabajo— contenida en la palabra. El gusto por la palabra hueca, por la algazara y la palabrería no es sino la contracara del mutismo profundo que se expresa en la ausencia de participación y decisión (Martín-Barbero, 2002, p. 27).

Entre los dispositivos de control más frecuentes que se pudieron identificar en la realidad investigada, están las estrategias de los maestros dirigidas a dos objetivos: uno, obligar a los estudiantes a callarse; y dos, manipular su acción. Tales estrategias entrañan privilegios y sanciones, pilares ambos del control social.

Con respecto a los procedimientos de dominación que se configuran en sanciones, los más comunes son las listas públicas. Éstas consisten en un listado de nombres, que generalmente se escribe en el pizarrón o en una cartulina pegada en un lugar estratégico del salón, visible desde cualquier lugar del aula, de forma que los estudiantes tienen contacto visual permanente y los visitantes pueden fácilmente acceder a ellas. La lista contiene los nombres de los estudiantes acusados de mal comportamiento o de irresponsabilidad en el cumplimiento de alguna tarea.

La maestra está presentando al niño nuevo; todos quieren interrogarlo, por lo cual a ella le es imposible seguir hablando, hasta que grita.

Maestra: *¡Ya! Déjenme hablar, muchos de ustedes se van a quedar aquí el miércoles que tenemos una salida.*

Niños: *¡Ah, bravo!* (gritos de felicidad por la salida).

Maestra: *No hagan aspavientos porque muchos de ustedes no van a ir, y ya saben quiénes.*

Sin embargo, la amenaza no surtió efecto, ya que ahora los niños tienen doble evento para comentar, el niño nuevo y la salida de la escuela el próximo miércoles, que aún no saben a dónde, pero de todos modos les emociona. Así que la maestra se ve obligada a recurrir a la lista de los mal portados, que tiene en el pizarrón; empieza a escribir, y una vez que los niños se percatan de ese acto, inmediatamente se hace el silencio en el salón.

Maestra: *Ya saben, aquí tengo una listita ¿de?*

Niños: *Mal portados* (en coro).

Maestra: *Bueno y ahí la voy a dejar hasta la junta, para que los papás la vean* (Diario de campo, 17 de marzo del 2007).

Aunque en esencia la lista representa la amenaza latente de una sanción posterior, el hecho de estar inscrito en ella concretiza la realización inicial de un castigo. Como puede observarse, la amenaza verbal resulta débil para detener de modo inmediato las conversaciones y temas que en ese momento dominan el interés de los estudiantes, pero la escritura de un nombre en una lista pública tiene un efecto fulminante.

Para responder por qué esta estrategia es tan efectiva para amordazar la palabra, habría que deconstruir el proceso de este mecanismo de control. En primer término, habría que señalar cómo la autoridad impone una connotación negativa a una lista de nombres, en función de su uso posterior. La efectividad radica en el peligro inminente de ser víctima de una sanción. Se trata de acallar a una colectividad, amenazándola a partir de la aplicación del castigo a algunos de sus miembros. Con ello, la autoridad manifiesta su disposición de hacer efectiva la amenaza y logra su objetivo inmediato: el control social de una masa, arrebatándole su palabra. Otra forma de clausurar la palabra es otorgar premios y prerrogativas a los estudiantes que se someten a la disciplina escolar. Dichas prerrogativas generalmente consisten en permitir que estos alumnos realicen actividades de su preferencia:

Antes de que iniciaran alguna actividad, después del cambio de banca, llega el profesor de educación física y,

sin decir nada, se para en el marco de la puerta.

Todos: *Auh, auh* (grito de alegría, de festejo).

Maestra: *¿Por qué gritan? Si el profe no les ha dicho nada, y además ustedes tienen trabajo, todavía no terminan el dibujito.*

Todos: *Uuuuh* (de decepción).

Profesor: *¿Y la cachucha que les encargué de tarea? Así no van a poder salir* (En el mismo tono que la maestra, como para aumentar la decepción de los niños).

Maestra: *Sí profe, todos suyos, pero nomás los que traen cachucha.*

Salen radiantes de alegría tres niños, y en el resto del grupo cunde la desesperación y empiezan a surgir ideas geniales para no perderse la actividad deseada, como ponerse la camiseta de gorro o hacer cachuchas de papel (Diario de campo, 24 de marzo del 2007).

Este mecanismo de coerción para silenciar las voces que suenan impertinentes a los oídos de la autoridad resulta efectivo, aunque con una duración efímera. Los estudiantes se callan y actúan de la manera exigida para alcanzar un objetivo inmediato, que es la realización de una actividad deseada. En términos psicoanalíticos, se puede decir que la autoridad explota el objeto de deseo de los oprimidos para someterlos.

La experiencia empírica muestra, además, que no se pierde la oportunidad de hacerles saber a los estudiantes que sus acciones están sujetas a la autorización y requisitos que disponga cualquier nivel de autoridad que con ellos interactúe (como el uso de la cachucha), siendo estos requisitos las principales ataduras que sofocan sus actos. Existen otras estrategias específicas para frenar la actuación y movimientos que responden a los intereses de los estudiantes, como puede advertirse en la siguiente escena:

Mientras la maestra y un niño discuten, los demás realizan diversas actividades, como jugar a los carritos, leer y mandar mensajes, ya que muchos de ellos traen teléfono celular. La maestra copia un ejercicio en el pizarrón y pide a los niños que se apuren a copiarlo, sólo da un espacio de tiempo y amenaza con borrar, ejecutando la acción.

Maestra: *Yá voy a borrar, todos debieron de haber terminado.*

Niño: *¡No!, no borre, no alcancé a copiar.*

Maestra: *Yá casi es hora de recreo, el que no termine no sale.*

Esta frase acelera el ritmo de trabajo de algunos equi-pos, como uno que está junto a la puerta, que en un mi-nuto acaba un párrafo (Diario de campo, 16 de febrero del 2007).

El hecho anterior permite dilucidar cómo las actividades escolares necesitan de estímulos exógenos para funcionar. El peso de lo extra-áulico, de manera consciente o intuitiva lo saben los maestros y lo utilizan para controlar el actuar de los estudiantes, quienes se ven obligados a satisfacer la demanda de la autoridad. El ínter juego entre lo exterior y la dinámica áulica encuentra sus raíces explicativas en las teorías psicológicas denominadas *ambientalistas*, uno de cuyos supuestos afirma que el aprendizaje proviene del exterior y, por ello, se hace necesaria la aplicación de estímulos que coadyuven a la memorización de lo depositado.

En otras palabras, se sostiene que el contenido escolar es independiente del niño, por lo cual el maestro, mediante estímulos positivos y negativos, debe impedir que el estudiante distraiga la atención del objeto que deberá aprender. El hecho de que los alumnos no concentren su atención en el trabajo escolar que se les ordena desarrollar, muestra que éste es ajeno a sus intereses, pero además la amenaza de ser castigado funciona como estímulo exterior para obligarlos a realizar una actividad impuesta. Tal procedimiento y la situación obtenida pueden verse como algo conveniente desde la perspectiva conductista.

Sin embargo, desde el posicionamiento crítico adoptado en la presente investigación se puede argüir que el régimen disciplinario al que son sometidos los estudiantes para memorizar, repetir y recitar conocimientos es un proceso estéril, que coadyuva a sabotear la construcción de aprendizajes significativos.

Amordazar las acciones estudiantiles tiene implicaciones profundas, que van más allá del control conductual, pues comienza a pervertir la formación de los estudiantes al incitarlos a traicionar sus intereses de grupo a cambio de conseguir una sublimación de sus deseos. Este mecanismo de control legítima el orden establecido, ya que se interioriza y forja la personalidad. La opresión moldea la conciencia hasta el punto en que el mutismo y la pasividad se incorporan al carácter del individuo, de tal modo que el oprimido llega a ver en su opresor su modelo de hombre (Martín-Barbero, 2002).

La acción de los estudiantes se ve restringida por mecanismos de control que suelen ser múltiples y variados; van desde la amenaza de sacar del salón, cambiar de banca u obligar a repetir textualmente lo dicho por el maestro a aquel alumno distraído que no prestó atención, hasta presionarlo con el factor tiempo. Ciertamente, el mecanismo de coerción más efectivo es el uso del tiempo.

En tanto dispositivo de control, el uso del tiempo se presenta en dos modalidades: la amenaza y la sanción. La manifestación más común se da cuando se utiliza como amenaza para frenar las acciones libres de los estudiantes y conducirlos hacia la actividad deseada:

La maestra intenta organizar un ejercicio en el pizarrón, pero nadie le hace caso, algunos platican o juegan, pero la mayoría está elaborando un escrito que les pidió con anterioridad.

Maestra: *Bueno, se acabó el tiempo.*

Niño: *¡Noooo!*

Niño: (el mismo) *Maestra, estamos callados, denos más tiempo.*

Maestra: *Bueno, pero calladitos.*

La maestra sale un momento del salón; un niño pasa al frente, se pone en cuclillas y empieza a brincar como gallito, o algo así. Logra cautivar la atención del público y despertar las risas de los que disfrutan de su *show*. En eso entra la maestra y suspende el espectáculo.

Maestra: *Se acabó el tiempo.*

Niños: *¡Noooooo!* (exagerando sobremanera).

La maestra procede a organizar el ejercicio en el pizarrón (Diario de campo, 25 de marzo del 2007).

Este extracto de realidad muestra cómo el tiempo se convierte en una amenaza constante que fustiga el quehacer de los alumnos, pues en cuanto el maestro considera que no están cumpliendo con sus estándares de desempeño, utiliza el término de tiempo como un látigo que cae sobre sus espaldas. Una indicación fundamental que los estudiantes deben asumir para cumplir con las pautas de conducta que exigen los maestros, es la capacidad de hacer silencio.

Cuando la maestra desaparece de la escena, los alumnos dan libre albedrío a su real reprimido. Es decir, aprovechan el intervalo sin vigilancia para expresar de forma espontánea algunas de sus inquietudes y emociones. Por supuesto, el niño que se atreve a romper el silencio haciendo gala de sus artes histriónicas, asume el liderazgo de la colectividad en el desarrollo libre de sus acciones. De manera consciente o inconsciente, funge como agitador social, puesto que la colectividad, como totalidad compleja, contiene además de un carácter conservador, alienado, una perspectiva crítica, capaz de rebelarse en cualquier momento y actuar en pro de su emancipación. Esta colectividad, explorando su lado crítico y deseoso de libertad, se prende de la oportunidad que el agitador le presenta, y participa en el acto, que más tarde será sofocado con un arma inmovilizadora muy poderosa: el tiempo.

El tiempo como amenaza es muy efectivo para moldear conductas, siempre y cuando los deslices de los estudiantes en su libre actuar no hayan sobrepasado los límites de la individualidad. Cuando las individualidades se unen en un poder colectivo, la amenaza pierde efecto, pues el

enfrentamiento no se da con cada estudiante, sino que se construye una fuerza colectiva más difícil de dominar, y el dominador se ve obligado a recurrir a un instrumento de represión más fuerte que, en este caso, consiste en la aplicación de una sanción.

Las recurrencias encontradas en la realidad empírica muestran que la utilización del tiempo como una sanción es un medio para empoderar a la autoridad y, a la vez, amordazar la palabra de los estudiantes:

Maestra: Un minuto para pintar, si alguien habla se acaba el tiempo, si algún niño habla pierde todo el grupo.

Se establece el silencio en el grupo, sin embargo dura muy poco, porque en menos de un minuto se escuchan las voces de dos niñas en la parte de atrás del salón.

Maestra: Muy bien, están hablando, ¡se acabó el tiempo!

Niños: ¡No maestra! ¡No! (esto último en tono de súplica).

Maestra: Muy bien, un minuto para recortar.

Niño: ¿Para recortar?

Maestra: Sí

Niño: ¡No!

Maestra: Muy bien, título en el cuaderno.... (Diario de campo, 17 de febrero del 2007).

La autoridad, a través del uso y la distribución del tiempo, demuestra a los estudiantes que posee el poder para incidir en sus actos y someter sus voluntades. El mecanismo concreto de control consiste en lanzar una amenaza colectiva, señalar de manera individual cualquier falta a su condicionamiento y aplicar el castigo a la colectividad. De tal modo que justifica la aplicación del castigo y carga todo el rigor de la culpa sobre quienes rompieron el silencio, en este caso las dos niñas susurrantes que, a su vez, son presentadas como victimarias ante sus compañeros, por lo que se siembra el encono y con ello la ruptura del espíritu colectivo.

El proceso anterior muestra cómo se individualizan las resistencias, para restarles fuerza y vencerlas. En otras palabras, el régimen autoritario busca perpetuarse mediante el miedo y el enfrentamiento de los oprimidos entre sí. Trata de evitar la composición de un bloque histórico que le enfrente y se emancipe de las relaciones de opresión.

Conclusiones

La comunicación, como mecanismo de dominación directa y abierta, se manifiesta en la vida cotidiana vía los discursos verbales que, acompañados de los rituales (Foucault, 2009) son utilizados por las figuras de autoridad para

imponer su visión del mundo a los sujetos que considera subordinados. Este aspecto resulta central en el control y la cohesión social, a los cuales conceden gran relevancia los estructural-funcionalistas y aquellos interesados en mantener un régimen social autoritario.

Empero, el poder no se ejerce uniformemente en todos los espacios escolares; depende, entre otras cosas, de la conformación de los grupos sociales. De este modo, algunas acciones coercitivas que funcionan como dispositivos de control en un salón de clase deben modificarse en el colectivo escolar más amplio, pues las normas y valores que se asumen no son la suma arbitraria de las construidas por los grupos como entidades separadas, sino se trata de una relación de poder nueva.

Se puede afirmar que existe una cartografía del poder. En ésta, el maestro es una figura que ejerce el poder al interior de su grupo, pero cuando éste se configura en una colectividad más amplia, ese poder intra-áulico se ve prácticamente diluido; de ahí la necesidad de una figura más fuerte que la del profesor, que venga a retomar el control social. Deberá ser una figura reconocida por toda la colectividad, incluidos los maestros. Sin embargo, sucede a la inversa con el poder instituido para la colectividad general, pues se traduce en reglas decretadas que todos deben respetar; pero lo que pasa con estas reglas es que al entrar en un espacio específico, como el aula, pierden fuerza al enfrentarse a las normas que la autoridad de ese espacio ha instaurado.

Una noción importante de rescatar sobre la comunicación como instrumento de dominación es la colonización del cuerpo. Esto hace referencia a que para controlar socialmente a los individuos y grupos, se les impone, a través de dispositivos verbales, una serie de órdenes que deberán seguir, pero no sólo en el plano de la ejecución como deber, sino como indicador para la verificación, por parte de la autoridad, de que el oprimido se ha sometido a la voluntad del opresor. Algunos de estos dispositivos tienden a colonizar el cuerpo de los estudiantes, que es una forma de disciplinarlos y, a la vez, de hacerles interiorizar, de manera aparentemente natural, el sometimiento a un poder arbitrario.

Dentro del salón de clases las sanciones regulativas de la palabra y la acción son comunes. Amordazar la palabra del estudiante y subvalorarla con respecto a la voz de la autoridad garantiza un control sobre el actuar de los oprimidos, si no alzan la voz, su opresión no se rompe. No es fortuito que la tendencia en los salones de clase sea amordazar la palabra y la acción de los estudiantes, sino que existe un acompañamiento de estímulos exógenos, como el uso del tiempo, enmarcados en privilegios y sanciones que regulan o creen regular el comportamiento de los sujetos, cuyo impacto no termina en la obtención de una conducta deseada, sino en la instauración de un orden social que se muestra como único, inmutable y eterno.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Laia.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- García Jiménez, E. y Rodríguez Gómez, G. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. España: Aljibe.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- _____ (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Colombia: Ed. Norma.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Parsons, T. (1985). La educación como asignadora de roles y factor de selección social, en María de Ibarrola (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Ediciones El Caballito.
- Piccini, M. y Nethol, A. M. (2000). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: Trillas.

La presente edición de plataforma se publicó
en el mes de enero de 2015 en el portal institucional
www.upnech.edu.mx de la
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, ubicada en:
Calle 2a. No. 1400. Col. Centro. Chihuahua, Chih., México.



Concebido como un compendio de trabajos en los que se incursiona, por algunos de los diversos *senderos de la investigación*, esta recopilación de productos inéditos; que se antojaría dispersa por la variedad de temas que son abordados por los académicos e investigadores de la UPNECH Campus Chihuahua; de lo que da cuenta, es de la diversidad de pensamientos, de ideas, de objetos de estudio; que es lo que enriquece el quehacer de una universidad que se precie de serlo; vale decir, por su carácter plural y multidisciplinario. Asimismo, la diversidad temática contenida en las experiencias investigativas presentes en este libro aumenta su valía; pues al comunicarse en forma conjunta ofrecen al lector herramientas teóricas y metodológicas fundamentales para acercarse a los diferentes ámbitos de la educación. De manera que estamos ciertos que este documento servirá en alguna medida para incentivar la investigación educativa; reto mayor de la educación de nuestro país en el siglo XXI.

