

Revista educ@rnos

Año 6, núm. 24-25, Enero-Junio 2017

DE PRÁCTICAS Y ACCIONES EDUCATIVAS EN LA ESCUELA

¿Cómo educar?

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Legalidad y clandestinidad en la práctica docente

Marcelo Gutiérrez Benítez

Prácticas educativas como espacio de la visibilidad.

**Narrativas, innovación e intersticios
en la formación docente.**

Jimena Aguirre y Paula Ripamonti

Colaboradores

Jimena Aguirre • Mario Ángel González • Cecilia Colunga Rodríguez • Fredi Everard Correa Romero • Miguel Dávila Sosa • Norma Lidia Díaz García • María del Carmen Díaz Mejía • Genaro González Escalante • Sara Miriam González Ramírez • Marcelo Gutiérrez Benítez • Víctor Hernández Mata • Luis Rodolfo Ibarra Rivas • Juan Eduardo Lara Sotomayor • Juana Yadira León Amaro • Gabriela Loyola Ruiz • Beatriz Adriana Macías Tinoco • Paula Ripamonti • Patricia Roitman Genoud • Mónica Urrutia Reyes • Mayela Eugenia Villalpando Aguilar •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz	Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México	Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social	Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona	María Jesús Comellas Carbó
Learning & Neuro-Development Research	Alma Dzib Goodin
Universidad Nacional Autónoma de México	Rose Eisenberg Wieder
Universidad de Granada	Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara	Gizelle Guadalupe Macías González
Investigadora Independiente	Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Exp. Libertador	Marcela Magro Ramírez
UPN/Guadalajara	Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona	Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara	Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco	Carmen Ruiz Nakasone

Revista educ@rnos, Año 6, núm. 24-25, Enero-Junio 2017, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 31 de Mayo de 2017. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

La Revista educ@rnos es una publicación trimestral. Publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje. Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.

La Revista educ@rnos está incluida en los siguientes índices y bases de datos: Google Académico y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
DE PRÁCTICAS Y ACCIONES EDUCATIVAS EN LA ESCUELA	
¿Cómo educar?	11
Luis Rodolfo Ibarra Rivas	
Académicas y académicos producción científica diferenciada. Cuestión de género. Laberintos de cristal e intersticios	39
María del Carmen Díaz Mejía	
De Feuerbach al aula, del aula a Feuerbach y de Feuerbach ¿al sí mismo? Intersticios curriculares de la práctica docente universitaria	57
Patricia Roitman Genoud	
Los intersticios en las prácticas de gestión de un programa educativo	77
Sara Miriam González Ramírez	
Legalidad y clandestinidad en la práctica docente	93
Marcelo Gutiérrez Benítez	
Prácticas educativas como espacio de la visibilidad. Narrativas, innovación e intersticios en la formación docente.	103
Jimena Aguirre Paula Ripamonti	

Narrativa, actos de habla e investigación educativa	123
Víctor Hernández Mata Mónica Urrutia Reyes Juana Yadira León Amaro Gabriela Loyola Ruiz	
Cambios escolares y estrategias de afrontamiento de los alumnos de 1er grado de secundaria en su transición de la primaria	145
Beatriz Adriana Macías Tinoco Genaro González Escalante	
El uso de la metacognición como una práctica educativa para acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje	165
Norma Lidia Díaz García Juan Eduardo Lara Sotomayor Cecilia Colunga Rodríguez Mario Ángel González Fredí Everardo Correa Romero	
MIRADAS A LA EDUCACIÓN	
Estrategia de vigilancia epistémica y complementariedad metodológica	175
Mayela Eugenia Villalpando Aguilar	
A la Educación Física, “No le hacen falta alas sino raíces”	189
Miguel Dávila Sosa	
Reseñas	197

EDITORIAL

Ahora que se han puesto de moda las manifestaciones en masa, los perfiles de las personas que protestan son múltiples y variados, hay quienes se expresan y comprometen a través Facebook, WhatsApp y los correos electrónicos, firman y reenvían todo lo que se les manda y con ello creen que están haciendo patria y sienten que son parte de la revolución de los grandes cambios sociales. Otros más salen a las calles, marchan y protestan en las plazas públicas, también creen que son parte de la revolución y de los críticos para cambiar el sistema. Unos más están a las expectativas y hacen una cosa u otra, también creen que el país es una miseria y es necesario cambiarlo a costa de lo que sea.

De todos ellos muy pocos acuden a los canales correctos, con los legisladores, los gobernantes y los tribunales a levantar demandas, ampararse o entregar propuestas alternativas de mejora (creyendo que es inútil porque no logran nada con tanto papeleo), las razones y explicaciones sobran, pero al parecer hay una reprobación generalizada de la población en la asignatura de formación cívica.

Peor aun, y eso si es grave, la gran mayoría quiere cambios desde el discurso ya que, por ejemplo, están en contra de personajes como Donald Trump, Emilio Azcárraga, Carlos Slim, Ricardo Salinas, Claudio X González, etcétera, saben que intereses representan y de la manera más cómoda y acrítica consumen y promueven sus productos. Para ellos es inconcebible el mundo sin Coca Cola, hamburguesas, hot dogs, básquetbol, futbol americano, Walmart, Sam's, Oxxo, 7Eleven y hasta los autos de marcas americanas como Ford y Chevrolet (que recientemente le dieron la espalda al empleo en México). Los jóvenes y no tan jóvenes quieren tener el último Iphone o de perdida el Galaxy, estrenar cada fin de semana ropa de marca, asistir a las plazas de moda (Andares, Galerías, Punto Sao Pablo) a mirar o comprar en tiendas de capital y patentes extranjeras, viajar fuera del país e ir de compras, bajar música desde Itunes, contratar Netflix para ver las mejores series del momento y cosas por el estilo.

Este fenómeno cada vez es más común en nuestro país, nos decimos nacionalistas y defensores de nuestra cultura (entiéndase ésta como la que

tiene que ver con el mundo prehispánico y hasta lo que se construyó de la fusión entre éste y lo que dejaron los españoles antes, durante y después de la Independencia, incluso la imagen nacionalista creada producto de la revolución con corridos, mariachi, charros y tequila). Y en contraste resaltamos todo lo extranjero por encima de lo nacional como: ropa, música, cine, programación televisiva, películas, espectáculos, aparatos eléctricos, idiosincrasia, cánones de belleza, forma de pensar y vivir, etcétera.

Muchos de los que ahora protestan en las calles contra el alza de las gasolinas, hace no mucho tiempo criticaban, ninguneaban y se expresaban negativamente de lo que ahora hacen, primero en contra de las marchas y plantones encabezados por López Obrador por los atracos del IFE y el gobierno cuando le robaron las elecciones de 2006 y 2012, después contra los trabajadores de Luz y Fuerza del Centro cuando el gobierno de Calderón liquidó y desapareció la compañía, posteriormente contra los maestros que se oponían a la reforma educativa, de igual manera (y salvo al principio de los hechos) en contra de la resistencia de los padres de los estudiantes de Ayotzinapa, así como cuanta marcha o manifestación se presentó. La inconformidad de los que ahora protestan lo justificaban en el caos vial que supuestamente provocaban las marchas y que los medios de comunicación (principalmente Televisa y TvAzteca por su complicidad con el gobierno) les vendieron.

Es grato ver y ser parte del despertar de las conciencias para oponerse a medidas autoritarias, ojalá que este despertar sea una oportunidad para educarnos en los temas de la formación cívica, que los padres de familia, las escuelas, los maestros y los alumnos lo entiendan así y que en los hogares y las aulas se dialoguen y debatan los temas nacionales e internacionales que nos puedan afectar o beneficiar, de otra manera solo será una moda pasajera que al paso de los días se irá diluyendo para que sigamos igual pero totalmente vacunados en contra del sentido crítico y la posibilidad de participar en la toma de decisiones de lo que nos atañe.

PRESENTACIÓN

La vida académica se expresa de diversas maneras. Una de ellas, es a través de la escritura que despliega formas de divulgación del trabajo de investigación educativa, al mismo tiempo que configura la práctica de la educación en términos de cavilación que sobre ella se hace.

Inmersos en diversas propuestas académicas curriculares, los que aquí escriben, lo hacen con el afán de promover la reflexión teórica sobre procesos empíricos concretos, respecto a prácticas educativas desarrolladas en educación básica y superior, en Cuyo, Argentina, Querétaro y Guadalajara en México.

Desde México hacia Argentina y viceversa, sus perfiles conjuntan los resquicios de la docencia en la conversación entablada desde el espacio cibernético, siempre como fruto de la preocupación docente por la investigación educativa. Desde el lugar del intersticio curricular transitan palabras cuyo sentido se desarrolla en los siete artículos que aquí se conjuntan.

La aportación de los participantes en este número oscila, entonces, entre pensar en los intersticios curriculares desde la gestión del currículum, hasta la práctica de la enseñanza de alfabetización y en secundaria. Transita, asimismo, evidenciando las condiciones en las cuales se dan las prácticas educativas y las diversas modalidades metodológicas para rescatarla. Es menester de la singularidad del trabajo cualitativo evidenciar que la narrativa, así como los actos de comunicación, son relaciones metodológicas innovadoras que abordan los distintos autores de este trabajo colectivo.

Ibarra Rivas, invita a seguir pensando cómo humanizar gracias a prácticas educativas, de socialización y del juego. Ilustra que los conflictos inherentes a los procesos socio-educativos son relaciones sociales: al acontecer el conflicto, o incidente crítico, surge la posible creación del intersticio.

Díaz Mejía habla de los sujetos académicos. Aborda la desigualdad prevaleciente en las estructuras jerárquicas académicas, entre hombres y mujeres. Muestra un intersticio obturado; mientras que Roitman describe condiciones de esa obturación para encontrar la luz al final, documentando brevemente las experiencias de los intersticios curriculares situados en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Dos artículos más muestran la gestión desde la práctica curricular, González Ramírez describe cómo la gestión curricular universitaria permitió la creación de un programa de formación de formadores, con una mirada de conciencia perceptiva retomando a Sardi (2013), mientras que Gutierrez Benitez, muestra prácticas clandestinas de la docencia en momentos históricos de Argentina y sus procesos de gestión institucional, a partir de la política educativa contemporánea.

Aguirre y Ripamonti desafían a la formación docente a través del intersticio. Dispositivo creado por la narrativa como proceso que subvierte algunas prácticas y exhibe ausencias. Mientras que Hernández Mata y sus colaboradoras muestran la naturaleza descriptiva de las sutilezas del acto educativo que provee un escenario integrador de la historia: la que envuelve a los actores educativos y su tiempo. Ambos trabajos se entrelazan dialogando con la propuesta de la narración como método de formación y de investigación.

Macías y González se centran en la transición de los alumnos de la primaria a la secundaria y señalan que, la reducción de la tensión es a lo que en menor grado recurre el alumno para afrontar todos los cambios que conlleva la transición a secundaria y en general sus problemas.

Finalmente Díaz García y equipo nos hablan de la metacognición como una práctica educativa y afirman que es el autoconocimiento y autorregulación de nuestras capacidades y habilidades de pensamiento, así como de los procesos, saber lo que son, cómo se realizan, cuándo hay que usarlos y los factores que se requieren o interfieren para su funcionamiento.

Fuera del Dossier Villalpando revisa el proceso metodológico de la investigación y apunta que, en todo proceso metodológico resulta necesaria en el sujeto investigador la conciencia meta-reflexiva o vigilancia epistemológica, que vigile la concordancia entre los juicios de hecho, de conocimiento y de valor.

Por su parte Sosa realta la importancia de la Educación Física en la currícula y en la formación integral de los alumnos de educación básica.

Este número de Educ@rnos mapea, a través de estas geografías de los intersticios, aquellos que aunque obturados, más abiertos y menos luminosos por momentos, se plasman como posibilidades de reflexión. Indagación desde un conocimiento situado que, precisamente, afirma que la práctica educativa es de quien la escribe.

¿CÓMO EDUCAR?

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Doctor en educación. Profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

libar@uaq.mx

Recibido: 28 de febrero 2017

Aceptado: 31 de marzo 2017

Resumen

Este trabajo complejiza al sentido común docente. Lo hace para incitar a: comprender mejor a sus estudiantes y a sí mismo, imaginar otras representaciones de la realidad socio-educativa y ampliar su visión. Muestra límites del sentido común docente: no valora que educar es parte de una tarea más formidable: humanizar al ser humano, al entreverar jugar, socializar y educar. Ofrece pistas teóricas para entender esos procesos. Enfatiza un nexo entre educar-jugar-socializar: educabilidad, representaciones y masas de representaciones sociales que conforman *habitus* y relaciones socio-educativo-juguetonas. Al humanizar, muestra que es imposible no vivir conflictos. Éstos los objetiva con el recurso teórico del incidente crítico y la representación social. Gracias a tal focalización abre la posibilidad de una visión atómica y relacional. Concluye avizorando al intersticio o apertura para recrear al sentido común educativo. No concluye. Sólo advierte que humanizar exige más respuestas a la sublime pregunta ¿Cómo educar?

Palabras clave: Humanizar, educar, socializar, jugar, representaciones, intersticio.

Abstract

This paper enriches the complexity of teaching common sense. It encourages to: widen its vision, imagine new representations of socio-educative reality, to better understand their students and self. It shows the limits of teaching common sense: doesn't value that, educating is part of a more formidable task: to humanize human beings, mixed with playing, socializing and educating. It offers theoretical cues to understand these processes. It emphasizes the link between educating-playing-socializing: teaching, representations and mass of social representations create a *habitus* and playful socio educative relations. By humanizing, it shows that it is impossible not to live conflicts. These are objectively sketched with the theoretical resources of the critical incident and social representations. Because of this focus, it is possible to have an atomic and relational view. It concludes seeking the interstice or aperture to recreate educative common sense. It is not conclusive. It only warns that humanizing requires more answers to the sublime question: how to educate?

Keywords: Humanize, educating, socializing, playing, representations, interstice.

El sentido común docente cree, firmemente, que los educandos aprenderán aquello que decidan sus educadores. Esta arraigada fe presupone el poderío de cada maestro, de los textos educativos, de los programas escolares (de cada materia o disciplina y de su agrupación en un plan de estudios), del magisterio y de la institución educativa. El poderío de ese conjunto de elementos educativos estriba en que modificarán la conducta de los educandos: aprenderán lo decidido por sus maestros y maestras¹. Tal creencia no motiva duda ni reflexión. Así son las cosas. Desde tiempos inmemoriales se educó. En futuros milenios se seguirá educando. Educar es una acción natural de los humanos. Quizás así opina un sentido común docente.

Educar sí es una acción humana. No es natural. Un cierto sentido común la naturalizó, le cercenó sus múltiples contradicciones, la simplificó. Educar es una relación socio-histórica compleja: la influyen factores biológicos, culturales, económicos, políticos y socio-temporales.

Un factor adicional que obra al educar es la corriente teórica que guía al educador. Una es la vilipendiada escuela "tradicionalista". La vituperan quienes se consideran seguidores de la "escuela nueva" o de "métodos construc-

tivistas”, por caso. Ambos se distinguen por su forma de representación del acto educativo, por sus representaciones sociales (a futuro RsSs).

El sentido común de maestros, sus RsSs, se forma en grupos docentes. Un grupo de profesores exalta la importancia de los deseos e intereses de sus educandos; para los seguidores de la escuela nueva, quizá su mayor conflicto sea que sus alumnos sean pasivos, que no actúen. Para los llamados maestros tradicionalistas su problema más sentido es que sus alumnos no atiendan sus clases, que se distraigan. Los que se auto-nominan constructivistas se sentirán apesadumbrados al no conseguir que sus alumnos inter-actúen, para ampliar su zona de desarrollo potencial o, bien, que no construyan estructuras cognitivas. Los profesores que siguen programas de modificación conductual se afligirán si sus alumnos no se disciplinan ni siguen al programa. Los maestros críticos se sentirán frustrados si sus alumnos no enjuician sus circunstancias enajenantes. Los maestros que gozan de proyectar pelis (películas), se molestarán ante el desdén estudiantil por lo que proyectan y su desobediencia para comentarlo.

Cualquiera que sea el motivo de desazón docente, cualquiera que sea la escuela que sigan los maestros, es inusual que aquello que disturba sea motivo de diálogo, de trabajo deliberativo docente y estudiantil. Más bien, ante el conflicto educativo, el maestro tradicional volverá a explicar, disciplinar o amonestar a quien no lo atiende. El novedoso maestro seguidor de la escuela nueva, acaso se devane el seso buscando otros ambientes de aprendizaje y otros materiales para dar a sus chicos (sean de educación o básica o superior). Es decir, cada maestro desplegará lo que sabe hacer. Pocos se atreven a salir de la tradición en la que se formaron.

Educación es más complejo que lo arriba enunciado. No obstante, la hipótesis que soporta tal esquematización es factible reiterarla: los conflictos o incidentes críticos, tendencialmente, no llevan a dialogar sobre aquello que tensa la relación maestro-alumnos. Menos aún las dificultades son motivo de procurar comprensión ni auto-comprensión. Tampoco propician, sobre la base de diferencias y comprensión mutua, llegar acuerdos ni coordinar las acciones socio-educativas: aprender, conocer, pensar, reflexionar y actuar (Ibarra, 2010).

Es factible suponer que la crisis educativa que ahora padecemos, no ha sido contrarrestada con formas duraderas de ser y de valorar docentes o estu-

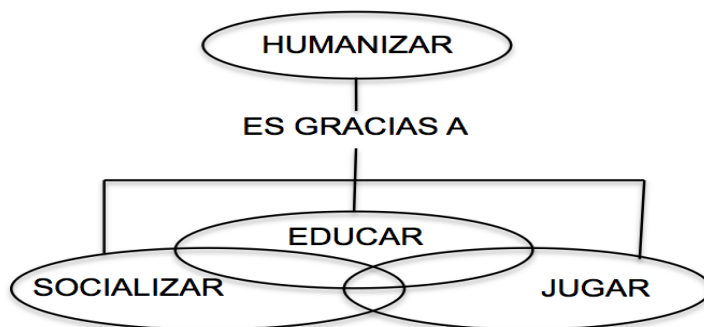
diantiles que persigan dirimir las diferencias, para acordar y coordinar acciones educativas. *Habitus* (Bourdieu, 1991) y RsSs (Moscovici, 1999) que predominan en el gremio docente repelen al conflicto. Ya lo castigan. Ya lo ignoran. No lo encaran dialógicamente. Tampoco juegan. Aquí se ofrecerán argumentos para reconocer lo que se elude o castiga: conflicto o incidentes críticos.

Para tal fin, primero, se expresan características de qué entender por educar, socializar y jugar; así como sus nexos con las RsSs. Luego algunos argumentos acerca de conflictos e incidentes críticos. Continúan dificultades del aula e intersticios. Sobre esa base teórica, el ensayo relaciona conflictos, intersticios y porvenir o mundo mejor.

Educar, socializar y jugar

Al nacer un ser humano viene con la dotación genética propia de nuestra especie. Llega desnudo al mundo en dos sentidos: sin ropa y sin la cultura que humaniza. La humanización del bebé, iniciada al gestarse en el vientre materno, la continúan tres procesos: del juego, educativo y socialización. Sin educar ni socializar ni jugar la humanización cabal –del bebé o de la humanidad– es irrealizable. El proceso de humanizar es infinito para un individuo y para la humanidad. Un anciano cercano a la muerte socializa y, con suerte, juega o educa. Los seres humanos del siglo XXII, seguramente, seguirán jugando, socializando y educando. Vease Figura 1.

Figura 1



Elaboración propia.

Educar, socializar y jugar no presentan fronteras definitivas. Hay juego, educación o socialización al pasar de una a otra acción. En momentos se confunden o, bien se hacen de lado educar y socializar para jugar. Para algunos educar y socializar son sinónimos. Alguien expresó que educar es la socialización metódica de la generación joven realizada por una generación adulta (Durkheim, 1993: 72-73). Otros aseguran que a través del juego se educa y socializa (Cuéllar, 2013). Jugar, educar y socializar son sistemas que se interpenetran y, al mismo tiempo, tienen cierta autonomía. Al educar coexisten. A veces conflictivamente. Otras con gozo.

Educar tiene, al menos, dos diferencias singulares con socializar. Educar es una acción humana estudiada por pedagogos (Rousseau, 1984, por ejemplo) y didactas (Comenio, 1982, por caso). Socializar es materia de sociólogos (Heller, 1997; Weber, 1992 por ejemplo). Al juego lo estudian epistemólogos, lingüistas, psicólogos, políticos, sociólogos, pedagogos, entre otros, Piaget (1974), Wittgenstein (1992), Winnicott (1982), Zapata (2007), Bourdieu (1991) o Rousseau (1984). Jugar lo analizan pedagogos, didactas, filósofos y científicos. Jugar también motiva a otros seres humanos: futbolistas, atletas, ajedrecistas y, en general, bebés, niños, adolescentes, adultos y ancianos. ¿Quién no juega en algún momento?

Otra diferencia estriba en que educar persigue fines trascendentes establecidos por el educador, ya sea de forma consciente o inconsciente. Al perseguir fines, educar tiende más al futuro que al presente: formarse como médico, por caso. Socializar es el proceso mediante el cual los seres humanos se adecuan a una función y un rol social; por caso, niño o niña. Jugar se avoca más al momento y al placer; los niños juegan a ser doctores, en esos casos es difícil establecer barreras entre jugar, socializar y educar. Jugar tiene algo de incierto e indeterminado.

¡Claro! El médico ocupa un rol social. Sólo que cuando lo educan, las actividades y fines de los educadores están dirigidos al futuro. Mientras que al socializar se consideran con mayor énfasis exigencias del presente: apropiarse del uso de algunos instrumentos, instituciones y costumbres de su época y lugar; por ejemplo, saber cuándo y cómo atravesar por una calle con muchos autos circulando o, bien, reconocer qué frutos son comestibles en la selva (Heller, 1997).

Jugar, usualmente, conjuga presente, pasado y porvenir con un cierto énfasis en el momento, en el juego. Hay juegos peligrosos en los que la vida se

juega: escalar el Monte Everest. Hay seres humanos y maestros que no saben y casi no disfrutan jugar. Los llaman pesados o aburridos. Otros se exceden en jugar y la sabiduría popular los nombra despreocupados o inmoderados.

En una clase escolar se educa, socializa y juega. Hay educación cuando, deliberadamente, el maestro se afana en que sus alumnos aprendan tal o cual contenido disciplinar (física o biología, por ejemplo). Existe socialización al momento de comentar, por ejemplo, los sucesos que más llaman la atención: el resultado del juego de fútbol del día anterior. Se juega, por caso, cuando los estudiantes ríen de una broma del profesor.

Transitar de educar a socializar –o a la inversa– puede ser consciente o suceder sin desearlo: un juego televisado puede ser motivo, inicialmente, de charla animada; luego, con apoyo de teorías sociales, se analizará, para educar, para valorar vicisitudes como la transculturación. Jugar es una actividad escolar programada o espontánea. Jugar, educar y socializar son formas de humanizar, deliberadamente o por azar.

En una clase es indeseable que se dedique todo el tiempo sólo a uno u otro proceso. Sería sumamente monótono y aburrido. Cuando, cómo y por qué transitar de socializar a educar o a jugar es una peliaguda y juguetona decisión. Demanda talento y gracia docente. La monotonía se rompe con un ritmo adecuado, al pasar de un proceso a otro. Quizá un motivo de conflicto sea, precisamente, la falta de ritmo² educativo y la rigidez o no plasticidad: actuar sin donosura al entreverar educar, socializar y jugar. Educar, jugar y socializar llevan a un fin superior: humanizar.

Humanizar es una tarea muy noble. Exige mucho del educador. El arte de educar se favorece al saber características de los tres procesos para humanizar. Es necesario estudiar teorías educativas, con perdón de Perogrullo, para educar. Sólo que es insuficiente. También es preciso tener y recrear ideas, sentimientos y prácticas a propósito de jugar y socializar.

Socializar

Socializar sigue dos tendencias principales: individuales-genéricas o particulares-cotidianas (Heller, 1977). La primera se distingue porque la mueven deseos en beneficio del género humano. Las actividades particulares y las

valoraciones cotidianas se inclinan por satisfacer necesidades y deseos del pequeño mundo de la persona: de mi familia o mi trabajo, por caso. Los hombres particulares tienden a ser egoístas. Los hombres individuales al altruismo. Es usual llamar a la socialización del particular, inculcación de la ideología dominante. Se logra al apropiarse, al encarnar aquello que valora y es propio de su clase y sector social.

Educar, como emancipación, como actividad orientada a lo individual, está motivado por apropiarse de lo que el género humano realizó. Además, tiende a producir en provecho de toda la humanidad. Educar como enajenación, tendiente a lo particular, lleva a la hiperespecialización: especialista en traumatología de la mano de adultos, específicamente de sus tendones. También se enajenan quienes se educan para ser mercenarios de una profesión o rol ocupacional: trabajan casi exclusivamente por el dinero a percibir. No tanto porque les agrade o sea en beneficio de algo o alguien. No toda educación es necesariamente altruista ni prepara al ser individual. Algunas formas de educar preparan para ser egoístas.

Jugar también puede ser con fines altruistas o individuales, como egoístas y particulares: jugar o burlarse para divertirse a costa de alguien es ajeno a ser generoso. En ocasiones se juega la vida para satisfacer necesidades humanas: Marie Curie lo hizo. En momentos en que la risa se generaliza se juega, se juega a la democracia, al reír todos, no hay jerarquías, se juega a la igualdad. También se juega con roles egoístas: ser un maestro mandón o desinteresado de sus alumnos. Jugar no es cosa sencilla. A veces se juega sólo para satisfacer deseos insanos: herir al prójimo. En otros casos se juega para divertir y hacer gozar: Cantinflas o el mimo Marcel Marceau.

Los seres humanos son sistemas que interactúan. No son unidades cerradas de egoísmo o altruismo. Sí se inclinan más por una tendencia que otra. Un literato puede escribir para ganar dinero y satisfacer sus necesidades materiales. Otros escriben por el gusto, por el deseo de trascender, al ofrecer al género humano una ventana desde la cual se vean. Un hombre sí tiende más a la particularidad-egoísmo o, bien, al altruismo y al trabajo en provecho de los demás.

La relación educativa lleva implícitas formas de socialización. Es necesario advertir qué sentido tienen los procesos de socialización que los maestros realizan. No basta con que cobre conciencia de que, en momentos,

socializan más que educan. También es necesario que reflexionen sobre la tendencia con la que socializan. Es urgente educar para trascender las necesidades y motivaciones particulares. La crisis educativa requiere formar al ser humano individual o altruista.

La dicotomía hombre particular versus hombre individual se evanece, al admitir que no existe en estado de pureza tal separación. Es indispensable valorar o reflexionar para decidir qué tendencia docente se debe seguir y cuál propiciar en los educandos al socializar. Es común afirmar, contundentemente, “¡Hay que cobrar conciencia!”. También es usual ignorar qué es aquello de lo que se debe ser consciente: emancipar y formar humanos con tendencias altruistas o, lo contrario, educar para enajenar y deformar al altruismo hasta llegar al hombre particular egoísta.

Conviene reiterar que entre socializar, jugar y educar no existen fronteras definitivas. Las tres acciones que humanizan son como los sistemas: en momentos se confunden. Los tres sistemas tienen zonas de interpenetración. Coexisten en el aula. Con o sin el deseo explícito, el juego o la socialización irrumpen, en los momentos más serios al educar. El juego o la socialización pueden servir para educar.

Educación

Educación está por encima de los otros dos sistemas, claro, en el diagrama. En la realidad de las aulas no siempre es así. Es bueno agregar ¡Afortunadamente! En ocasiones lo más valioso, en lo que maestros y alumnos invierten más energía es en el juego; por ejemplo, cuentan chistes. En otros casos, se afanan en socializar: comentan el dicho del presidente norteamericano y cómo afectan a México, por caso. Maestros y estudiantes, en momentos, se confunden tanto que ignoran qué hacen: ¿jugar, socializar o educar?

Educación sigue dos tendencias principales: dirigir al educando y la otra apegar la educación a sus intereses y deseos. A la primera la llaman escuela tradicional, Durkheim ofreció teorías para soportarla. La otra es la escuela nueva, la sustentan Dewey, Montessori o Freinet. No son las únicas tendencias. Existe otra que procura emancipar a los educandos, Freire la mostró al mundo. Una más se aventura a educar con programas de modificación conductual, Skinner la inició. Otra es llamada constructivista, Piaget y Vygotski

colaboraron para erigirla. Hay otra tendencia que procura educar con la base de la intuición y de formar Gestalts o totalidades con sentido. Ésta es poco reconocida; no obstante, hay un buen número de maestros que proyectan películas o llevan a sus alumnos a visitas o excursiones.

Las teorías de la educación –como las teorías sociales– no coinciden ni en sus presupuestos ni en sus fines. Los pedagogos y didactas responden a necesidades de su época y de sus circunstancias sociales. Éstas son distintas. En la actualidad las prácticas educativas tampoco son compatibles. Unos maestros se erigen como defensores de sus estudiantes, de los chicos. Otros demandan disciplinarlos. Otros más valoran que construyan su conocimiento. En suma, no existe un único sentido al educar. Más bien, educar es un campo problemático, teórico y práctico.

Existen maestros que en una sola clase de 60 minutos (sin descontar el pase de lista y los momentos necesarios para disciplinar o dar indicaciones) llevan a cabo prácticas educativas derivadas de tres modelos pedagógico-didácticos: dictan lo que estiman valioso (escuela tradicional), luego proyectan algo con lo que llaman cañón –o proyector de imágenes que la computadora proporciona– y piden a sus alumnos que lo comenten; después, para hacer la clase amena, preguntan a sus chicos ¿qué desean hacer? Y se dedican a ello. Otros, desde que inician hasta que terminan –sus distintas clases en un día, una sola sesión o en años– se inclinan por una única forma de educar. Son reacios a jugar con modelos distintos de los que aprendieron, en la práctica, o en cursos. En la práctica al ser alumnos. En cursos al revisar teorías educativas.

Si es aceptada la necesidad de entreverar jugar, educar y socializar, también urge valorar la necesidad de educar sabiendo las implicaciones que tiene la apuesta posmoderna de mezclar sin ton ni son. Pasar de un modelo educativo a otro es plausible si, y sólo si, es con un fin trascendente. Este fin puede ser sacar lecciones de lo antes realizado: la mezcolanza y sus implicaciones. Educar desconociendo los fines implícitos en cada modelo es indeseable: se desconoce qué se propicia en los educandos. Educar debe seguir una orientación.

La escuela tradicional se inclina porque el estudiante recupere la cultura valiosa adulta. La escuela nueva apuesta por lograr la espontaneidad y alegría de los educandos. La tecnología educativa se interesa en que se sigan programas de modificación conductual. La escuela crítica anhela desenajenar. Los constructivistas están más interesados en que los alumnos formen estructuras

mentales que guíen su acción. Los que se inclinan por la intuición y la formación de Gestalt buscan que a lo caótico o vago, se le encuentre sentido o forma.

No es desdeñable experimentar con distintas formas de educar. Durkheim (1993: 122-123) afirmó que la rutina condena al yugo de la costumbre, del automatismo maquinal e inmutable. Para evitarla, es necesario jugar con modos distintos de educar, es decir, es menester guiarse con modelos o teorías pedagógica-didácticas distintas de las que llevaron a la rutina docente. Lo es porque la educación debe cambiar para propiciar cambios en la sociedad. Si a los estudiantes se pide que cambien sus ideas, sentimientos y prácticas ¿por qué no lo debe hacer la educación con que pretenden formarlos? ¿Por qué los maestros no deben cambiar sus modos de educar?

Otra tensión al educar es al valorarla afectivamente: Educar es un acto de amor a lo que el educando es (Ortega Ruiz, 2004: 211). También lo es por tratar a los discípulos con amor (Comenio, 1982: 74). Asimismo por el amor a la sabiduría. Otra poco divulgada es que educar implica un cambio, cambiar lleva a modificar o trastocar la identidad del educando; el amor lo que hace es comprender y acompasar, con-pasión, su resistencia a cambiar lo que lo identifica, es atemperar el temor al riesgo de pérdida de identidad y al surgimiento de lo desconocido (OEI, s/f).

Educación también es visto como un acto de violencia simbólica. Lo es en la medida en que es una imposición de una arbitrariedad cultural por un poder arbitrario (Bourdieu, 1991). A ningún bebé se le pregunta, por ejemplo, si desea ser educado en el idioma de sus padres o en otro. Se le impone un arbitrario cultural, con la arbitrariedad inherente a las diversas formas de familia. Educar no es sólo un acto de amor.

Al educar se juega con el par dialógico y dialéctico: consenso y coerción (Gramsci, 1981). El consenso lleva a educar con el recurso del diálogo (Ibarra, 2010 y 2015): admitir las diferencias entre alumno y maestro a propósito de un algo específico. Sobre la base de explicitar el desacuerdo, hablar para comprenderse, llegar a un acuerdo y coordinar las acciones educativas, socializantes y del juego. El educador necesita conversar sobre los desacuerdos en los mundos afectivo, objetivo o normativo. Precisa del arrojo de poner en juego sus afectos, normas y verdades, para recrearlas y para recrear las de sus alumnos. También la fortaleza de carácter para aceptar y brindar una oferta distinta a la que inicialmente aceptó.

Educar también implica el ejercicio del poder, del rigor para hacer cumplir una tarea educativa. Comenio aseguró que no hay educación si no se disciplina al educando. El molino se mueve por el agua que corre en su mecanismo. Educar se logra por el poder que se ejerce. Educación sin disciplina es como molino sin agua (Comenio, 1982: 155-158). Disciplinar no equivale a azotar ni gritonear. Implica conquistar sin ira ni pasión. Sí con rigor y afecto. Casi no se debe disciplinar por errores en el mundo de la ciencia o la tecnología. Sí por costumbres egoístas, o no piadosas ni amorosas. Quien se educa debe aprender a tener miedo, a sentir gusto por lo plausible y molestia ante lo indeseable. Educar mueve sentimientos, no sólo ideas y prácticas.

Educar es un acto afectivo. También político. Asimismo moral o ético. De igual forma es intersubjetivo. Ni qué decir que tiene un tinte económico, cultural y social. Educar es un juego complejo: hay en él muchas acciones, medios y finalidades en juego. Por caso, educar para crear.

Jugar

Jugar, es bueno reiterar, es una actividad que humaniza. Humanizar es algo muy serio. También muy gozoso, divertido y molesto. Humanizar implica jugar varios juegos. Jugar forma al hombre en su relación con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. La relación con la naturaleza es debida a que al jugar se realiza en un espacio y tiempo: el jugador se ubica temporal y espacialmente para jugar. También es una relación con la naturaleza porque se emplean recursos naturales, procesados (balero) o no (el aire para volar el papalote).

La relación humana, al jugar, es debida a la necesidad de tratar con el otro, por ejemplo, las normas del juego o celebrar al ganador. No todo juego es con otro. Fantasear es individual. También en colectividad. El juego es consigo mismo cuando se sostiene un diálogo interno para decidir con qué estrategias jugar. Incluso se juega al imaginar y estar quieto.

Al jugar, usualmente, se aprende la importancia de las reglas. Bueno, eso dicen algunos interesados en la moral (Piaget, 1974). Otros advierten la importancia del juego como fuente de desarrollo cognitivo y social (Vygotski, 1979); por ejemplo, al jugar se asumen roles sociales. Otros autores relacionan jugar con procesos cognitivos básicos: atención, percepción y memoria

(Pérez, 2013). Otros sesudos autores vinculan juego y estructuras sociales, a éstas las ubican en un campo de juego y a quienes juegan los asocian con ciertas disposiciones duraderas de ser y de valorar para jugar, o *habitus* (Bourdieu, 1991). Jugar no es privativo de niños.

El juego es una cosa muy seria... para algunos estudiosos. Para otros es divertido. Jugar es compartido por los mamíferos –entre ellos, el ser humano–, así se ejercitan; juegan, por caso, cachorros de león, como juegan bebés humanos. Existen varias teorías para explicar al juego. En diferentes campos del saber lo quieren definir. Jugar es una actividad esquiva. No admite una delimitación conceptual definitiva. El juego es polisémico. Es incierto.

También es reglamentado para precisar sus alcances: al iniciar las clases, en un nuevo período escolar, usualmente, los profesores dictan las reglas del juego de sus clases. Curiosamente tales reglas se negocian, al detonarse conflictos. Tampoco es posible delimitar al juego en el tiempo ni en el espacio: casi donde quiera se juega. Hasta condenados a morir fusilados juegan con su próxima muerte, ante el pelotón de fusilamiento. El juego se resiste a que lo limiten. Hay sesudos juegos como el ajedrez. Hay otros ingeniosos como los albures.

Sin reglas que conduzcan al juego, no hay muchos juegos a jugar. Los maestros más serios y rígidos pretenden expulsar al juego de su forma de ser y de valorar; consecuentemente, sudan la gota gorda para alejarlo de sus clases y, por añadidura, a quienes sean juguetones. Incluso sin mover un músculo, sus alumnos con cara de seriedad, para sus adentros ríen de lo que califican grotesco y vano: obigarlos a estar calladitos todo el tiempo. Guardarán silencio por temor. Ríen, se aburren o juegan, silenciosamente, con otro elemento: evocaciones placenteras. Su maestro, las más de las veces, creará que disciplinó sus cuerpos. Sí. Están calladitos y seriecitos. Tienen un juego interno. Al maestro le dan el avión, fingien atenderlo. En realidad juegan con su autoridad.

Existen intentos por explicar al juego acorde a su funcionalidad: en el campo educativo, económico o político, por ejemplo. Permite ampliar la comprensión del juego, lo sugerido por Dalton y Christie (1996), y abajo complementado:

- i. Se juega con la realidad: se significan de distinta manera cosas, personas y acciones. En manos de una niña imaginativa, un lápiz se convierte en un avión que ella impulsa por el aire con sus manecitas. Jóve-

nes, al admirar a su guapa maestra, valoran en ella un rol distinto: no es profesora, es objeto de su deseo. Al jugar no hay literalidad. Hay deseo, invención e imaginación.

ii. Al jugar existe flexibilidad y creación: en condiciones de juego surgen nuevas ideas y conductas. Lo acostumbrado se deja de lado. En ocasiones los juegos se estereotipan y no hay más creación. Se juega una y otra vez a lo mismo. En otras un juego lleva a otro.

iii. Hay una relación compleja entre medios y fines. Si el mayor deseo es ganar el juego, entonces, el fin se impone a los medios. Cuando el juego, las acciones lúdicas, son lo valorado, se juega mucho y se obtienen pocos premios o resultados. En algunas prácticas educativas juguetonas la tensa relación de medios y fines no siempre es considerada atinadamente. No se sabe jugar.

iv. Al jugar se mueven afectos. Unos son de placer y diversión. En otros casos, son de dolor y coraje. En la mayoría de los juegos, los jugadores se implican en el juego. Hay otros que son indiferentes. Son espectadores. El juego los torna visibles.

v. Jugar es un acto que obedece a la voluntad y la libertad. Raramente es plausible obligar a jugar. Jugar a fuerzas acarrea el riesgo de propiciar detestar al juego, los jugadores y a quien obliga a jugar. Jugar, libre y voluntariamente, lleva a implicarse favorablemente. No ejercer cierta presión para que se juegue, no elimina la resistencia para salir del apoltronamiento. Jugar, forzar, voluntad y libertad son una realidad compleja.

vi. Jugar obedece a la relatividad y la incertidumbre. El juego es situacional. En algunos casos un tipo de juego, con algunos jugadores, es muy divertido. En otros momentos y lugares, el mismo juego, con los mismos jugadores, o con otros, es un fastidio. Es incierto porque con todo y reglas existe el azar y el caos: lo indeterminado. El juego atrapa o repele de manera fortuita.

vii. Al jugar se genera el control interno (autocontrol) y externo (respeto al otro y a las normas acordadas). Sin control el juego se desboca y cae en extremo relajado o, incluso, pleito o safarrancho. Jugar limita y potencia.

viii. Jugar libera tensiones, descarga excesos y potencia la solidaridad y la competencia. Templata el espíritu para soportar la frustración. También para hacer acopio de fuerzas ante la desventura.

Jugar no sólo es cosa de niños. Hay juegos que deben provocar alarma y mover a la reflexión y acción. Gramsci vio con mucho recelo un juego: el mecano. Es un juego acompañado de un plano de los objetos a armar con distintas piezas y herramientas. Con este juego, los niños son inducidos a seguir el modelo que les presentan. Ante tal oferta Gramsci alertó, a su esposa: ¡El mecano mecaniza a los niños! ¡Evítalo! (1981: 208-209) ¡¿Qué diría hoy ante los *gadgets*?!

Es necesario advertir que los juegos no sólo son divertidos. También son aleccionadores: pueden enajenar o contribuir a procesos psíquicos superiores, altruistas. No es admisible la dicotomía: el juego es para niños, para el kindergarden y para promover procesos mentales inferiores. Los procesos mentales superiores son desarrollados por adultos en la universidad: reflexionar, pensar y actuar con inteligencia y gracia. Algunos estiman que estos procesos son promovidos solo al educar seriamente. No hay tal. Jugar, es necesario reiterar, puede ser tan serio como educar o socializar. Asimismo, educar y socializar no están cerrados a la diversión ni al juego.

En la educación universitaria poca importancia se da al juego. Aun cuando los universitarios jueguen dentro y fuera del aula. Un sentido común docente lo menosprecia ¡¿cómo investigar al juego y sus implicaciones si es cosa de niños?! Curiosamente, producir sentido y significación se logra gracias a los juegos del lenguaje, en virtud de imaginar puentes o nexos entre cosas y afirmaciones (Jové, 2002: 111). Producir filosofía, ciencia y técnica es gracias a juegos complejos.

Entreverar jugar, socializar y educar es una faena docente muy complicada. Quizá la pregunta docente más a flor de boca sea ¿cómo educar? Es comprensible tal exigencia. Necesitan elementos para dominar su arte, que acaso lo limitan a técnicas educativas. Sin duda vale la pena regresar a esa formidable pregunta docente, sólo que complejizándola. Si educar es la tarea más importante del gremio docente ¿cómo jugar al educar o, bien, cómo educar al jugar?, ¿cómo combinar educar y socializar?, ¿cómo entrelazar jugar-educar-socializar? Es colosal la demanda docente porque, a fin de cuentas, se pregunta ¿cómo humanizar?

Educar, educabilidad, masas de representaciones, representaciones sociales y *habitus*.

Este trabajo sostiene esta hipótesis, los educadores tienen una creencia arraigada: la educabilidad de sus educandos. La tarea educativa se funda en esa posi-

bilidad y creencia. La educabilidad no depende, siguiendo a Herbart, solo de una relación entre varias facultades innatas del alma, sino de una cierta relación entre las masas de representaciones: las que son motivo de educar y las ya adquiridas; también señaló que las representaciones se aseguran y se determinan unas con otras, pero están lejos de coincidir plenamente entre sí (Herbart, 1935: 23-26).

Establecer una relación efectiva entre masas de representaciones (a futuro MsRs) –las adquiridas y aquellas motivo de la educación– es aquello que persigue la práctica educativa docente: propiciar la educabilidad, la recreación de MsRs³. Las prácticas educativas de maestros las guían escuelas y métodos didácticos. La educabilidad se asocia a ductibilidad o plasticidad de las representaciones y MsRs, tanto las adquiridas como con las que se desee educar.

Los estudiantes no son una tabla rasa en la que se escriba acorde al deseo docente. Contribuir a transitar de una representación y masa de representaciones a otras, forma parte del arte de educar. Ese arte está delimitado por la experiencia de los educadores: su sentido común y la escuela didáctica en que se formaron: fueron educados siguiendo alguna tradición didáctica que emplearon sus maestros al dar clases o, bien, se formaron en cursos y en instituciones educativas para, por ejemplo, ser guía Montessori, tecnólogo educativo o profesor constructivista.

Acaso, para algunos maestros, educar no sea admitido como educarse: modificar sus representaciones y MsRs docentes. Es curioso, la educabilidad la atribuyen a sus estudiantes. Los maestros tal vez no consideren modificar sus representaciones ni sus MsRs: se mantienen en sus formas de ser y de valorar, siguiendo la escuela didáctica en la que fueron formados, y enseñando lo que saben. Casi no juegan con sus representaciones ni sus MsRs.

Existen MsRs para distintos campos (escuela, familia, amigos, Iglesia, etc.). Toda masa de representaciones está compuesta por complejiones, o unidades orgánicas, que se constituyen en un todo complejo. Éste es un entramado indiviso que va y viene de la conciencia. La representación de las cosas son complejiones –o características– de sus cualidades, son una red o entramado que constituye un todo complejo orgánicamente vinculado; otras complejiones son los conceptos y las palabras (Herbart, 1935: 26).

La MsRs también la forman series de representaciones y sus asociaciones. Series y complejiones se distinguen porque las primeras no forman una

red o entramado, sino una sucesión o encadenamiento. Cuanto más firme se asocien complejones, series y MsRs, tanta más resistencia oponen a lo que se les contraponen en su movimiento de asociar. Estas asociaciones entre series y complejones permiten comprender la dificultad de educar, de modificarlas; aunque es factible que admitan adiciones, consientan nuevas uniones y, así, se modifiquen en el transcurso del tiempo: se logra educar (Herbart, 1935: 26-27).

Siglos después de Herbart, Moscovici (1979) formuló la teoría de las representaciones sociales. Las RsSs son una forma de conocimiento (Mora, 2002). Guían los comportamientos y la comunicación humana. Son el conocimiento de sentido común. Son producto del intercambio comunicativo en un grupo. Logran que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Son sistemas cognitivos con una lógica: la ciencia del sentido común. La representación social es de un objeto específico.

Una muestra de la ciencia del sentido común: se asegura que a toda acción corresponde una reacción: afirma un nexo indisoluble entre causa y efecto. Incluso, se vanagloria al pluralizarlo: causas y efectos. Para el sentido común vigente resulta difícil –sino imposible– admitir la incertidumbre: ante hechos sociales o naturales es imposible saber con certeza absoluta en qué devendrán. No lo admite porque asegura que cuando pasa A, sucede B. Considera indiscutible la relación causa-efecto. La ciencia física de Newton se simplificó en la ciencia del sentido común.

Otra muestra. Acciones humanas se entienden de forma dicotómica: bueno versus malo; moderno versus tradicional; activo versus pasivo; en suma, dividen la realidad en dos, de forma maniquea o antinómica. Al dividir tajantemente la realidad en antinomias, las RsSs llevan a desplegar una actitud ante el objeto representado: rechazo o aceptación. Poseen y ofrecen información sobre él: las creencias de por qué rechazan o admiten. Son sistemas de redes de sentimientos, ideas y prácticas sociales: conforman una mini-teoría. Las RsSs y las MsRs permiten la identificación e identidad de quienes conforman un grupo. Con ellas las personas orientan su actuar.

Las MsRs y RsSs simplifican la realidad: la descomponen en categorías simples, la naturalizan, la reducen, al construir un pequeño modelo explicativo. RsSs y MsRs recrean un sentido, que guía la acción al discriminar con el par deseable-reprobable. Tienen la característica adicional de focalizar la información

dispersa. Forman campos de representación que incluyen y excluyen a personas y grupos (Mora, 2002). Existe un yo porque hay un nosotros que se opone a ellos: universitarios versus normalistas, filósofo versus científico, por ejemplo.

Educación modifica MsRs y RsSs. Educar consiste en lograr que la educabilidad pase de ser una posibilidad a convertirse en un hecho: crear nuevas y distintas RsSs y MsRs. Para educar es irrecusable comunicar. Sin comunicación no hay educación posible. Al comunicar se afecta, se mueven afectos (Parcerisa, Giné y Fóres, 2010: 87-88).

Afectos o sentimientos, no son únicamente personales. RsSs y actitudes son construidas por grupos sociales. Al encarnarlas individuos las tiñen de tonalidades y características distinguibles. Individuo y sociedad es un continuo o red que difícilmente es separable. No son una antinomia. Se confunden en momentos. Es usual que el sentido común docente atribuya a un alumno –y sólo a él– una forma de valorar o una opinión. Aseguran: “cada cabeza es un mundo”. Afirmación con cierto grado de objetividad: los procesos cognitivos de apropiación y recreación de una representación social son personales. Sí, solo que la comunicación en un grupo contribuye anclar la representación: es simultáneamente social.

RsSs y MsRs se forman en campos estructurados por grupos sociales. Cada campo y grupo crea y es recreado por estructuras que encarnan sus miembros. Estas estructuras constituyen disposiciones duraderas de ser y de valorar o *habitus* e *illusios* (Bourdieu, 1991). RsSs y las MsRs siguen una tendencia. Ésta se aglutina en determinadas formas duraderas de ser y de valorar.

El campo escolar produce y es engendrado por reglas del juego o estructuras estructurantes: maestros y alumnos se conducen de una cierta forma en el aula de una escuela, mientras que otros de escuelas distintas lo hacen con algunas diferencias: alumnos de una escuela privada con más de diez salarios mínimos de cuota mensual, y otros de una escuela rural en condiciones de miseria. Unos y otros recrean diferentes RsSs a propósito de la autoridad docente, por caso.

Habitus –como RsSs y MsRs– son producciones socio-históricas. En un campo de juego es imposible hacer lo que plazca a los agentes que lo componen. Siguen las reglas del juego del campo. Lo social e histórico está dentro de los agentes. Las estructuras institucionales que orientan las formas de valorar y de ser de los agentes no tienen una relación de exterioridad con los agentes. Los *habitus*

de los agentes encarnaron las estructuras y las viven como si fueran propias. Las estructuras institucionales –o de campos de juego– son modificadas por las formas duraderas de ser y de valorar de los agentes, por cambios en sus RsSs. Las estructuras no son inamovibles. Son históricas. Experimentan conflictos y cambios.

Ni prácticas ni teorías educativas son un camino libre de obstáculos e interferencias. Toda comunicación lleva consigo mala interpretación o comprensión imperfecta. La omnicomprensión sólo es atribuible, para muchos, a la divinidad. Al educar, socializar y jugar acontecen conflictos, al comunicarse maestro y alumnos. La incomprensión es, usualmente, motivo y producto de conflictos o diferencias, de incidentes críticos. Ojalá se comprendiese que cuando hay comunicación socio-educativa se afectan RsSs y MsRs: el conflicto y la armonía son inherentes a las relaciones humanas. No son extraños ni ajenas a educar y socializar.

Conflicto e incidente crítico

La creencia en la educabilidad estudiantil es necesario complementarla. Se requiere porque el educando no es como una plastilina totalmente dúctil en manos del educador. En momentos, el estudiante objeta la acción, valoración o pensamiento docente. Rechaza su oferta de habla o sus gestos. En ocasiones ostentosamente. Otras veces de forma soterrada. Es iluso creer que existe afinidad total entre enseñanza docente y aprendizaje estudiantil. Viven conflicto y armonía.

Un sentido común docente valora al conflicto como indeseable. Incluso afirma: “en mis clases no tengo problemas”. Otra forma de juzgarlo es con el eufemismo “área de oportunidad”: no hay conflicto, hay una posibilidad de ser mejores. No es este el sitio para enaltecer al conflicto. Sí es necesario argumentar para valorarlo de forma distinta a negarlo, menospreciarlo o simplificarlo. Para entender al conflicto se puede apelar a la cultura, la psicología, lo jurídico o lo político. En este ensayo se tiende más a lo socio-educativo-juguetón. Vale advertir, no reconocer al conflicto no equivale a que no exista. Sí es muestra de la falta de pericia docente para comprender las formas duraderas de ser y de valorar de sus estudiantes y las propias.

Un nivel de análisis para comprender al conflicto es macro. Si se es marxista, una forma de entenderlo es debido a una diferencia mayúscula: la lucha

de clases y, su correlato, los conflictos ideológicos. Si se inclina por el estructural funcionalismo de Durkheim, el conflicto se entiende como anomia: existen ordenamientos, pero no se respetan, no se aprecian. Una visión posmoderna se inclina por comprender al conflicto por la muerte de los grandes relatos y la ausencia de sentidos compartidos, al no haberlos sobrevienen diferencias.

Otra forma de entender al conflicto es intermedia: considerarlo una relación social. Hay relación social cuando las acciones y actitudes de las personas tienen reciprocidad; por caso, se acepta estar en una clase y asumir roles de escuchar o aprender (estudiantes) y de enseñar o hablar (maestro); en una relación social de conflicto, de acuerdo a Entelman, algunos individuos perciben que los objetivos que se perciben son incompatibles con los que ellos persiguen (2005: 45-47).

Weber (1992) no llamó conflicto a esa relación social. La denominó relación social de lucha. Ésta se explica porque uno o varios de los agentes pretenden imponer al resto un tipo de relación social: afectiva, tradicional, racional orientada a fines, racional orientada a valores o carismática. Al poder lo explicó como la posibilidad de incidir para que el o los otros hicieran lo que alguien decidía. Es poder porque, precisamente, los otros por sí mismos no harían lo que se les exige. Así relación social de lucha y poder son dos facetas del conflicto.

La relación social de conflicto es debida, además de la derivada de objetivos o fines incompatibles, por valores discordantes, por tradiciones encontradas, por afectos no compartidos o por no admitir la forma de ser del tipo caudillo. Existen conflictos entre las formas de valorar y de ser estudiantiles y docentes porque no persiguen los mismos propósitos. No se inclinan ante los mismos valores. La tradición que siguen no es la misma. No quieren las mismas cosas.

Otra manera de entender al conflicto es la micro atómica: el incidente crítico, la acción estudiantil que atropella la relación social existente y provoca desconcierto, perturba, genera excesiva incertidumbre, causa irritación; el incidente crítico es una acción desagradable para las formas de valorar docentes (Sardi, 2013). El incidente crítico ocurre en un instante. A partir de ese momento, se dificulta el curso armonioso –o, al menos, calmo– que había seguido la clase. El incidente crítico ilumina diferencias y actitudes de molestia.

El rechazo estudiantil al planteamiento docente, y la simultánea desazón docente, son comprensibles si lo que el maestro dice no es significativo

para algunos estudiantes, les es indiferente; o si atenta en contra de fines, valores, afectos, tradiciones, establecen una relación social de lucha: socializar, jugar o educar⁴ se dificulta.

Es simpático el juego. Es una relación social que como otras: se orienta a fines (ganar el juego) o valores (jugar con honor), sigue la tradición del equipo, o es por amor a los colores. Socializar no es distinta. Aquello que se socializa y la forma de hacerlo también es comprensible con esas tendencias. Educar, socializar y jugar son relaciones sociales. Sus tendencias varían. La afamada educación integral tiene un hito importante al humanizar con las tres acciones. Educar no basta.

Al irrumpir el incidente crítico, un rayo que ilumina la relación socio-educativa-juguetera, es usual que la acción docente se incline siguiendo su sentido común: rechaza o regaña, también responde con indiferencia ante lo que disturba. Al conflicto o al incidente crítico, un sentido común docente lo encara evadiéndolo o castigándolo. Indiferencia o regaños no siempre es la mejor manera de educar. Es un rayo que ilumina porque deja ver que algo acontece. No sé sabe con precisión qué. El maestro siente molestia ante el tronar del rayo. El retumbar reclama atención. No oídos sordos.

Conflicto e incidente crítico están preñados de diferencias encubiertas. Conveniente objetivar o mostrar en qué consisten las desavenencias docentes y estudiantiles. Luego ayuda dialogar sobre los conflictos y desacuerdos. Así se abre la oportunidad de llegar a acuerdos y coordinar las acciones socio-educativas-jugueteras. Para objetivar los incidentes críticos conviene valorar relaciones sociales, RsSs, MsRs y *habitus*. La ubicación espacio temporal es indispensable.

1. Conflicto e incidente crítico surgen dentro de determinadas circunstancias. Una posibilidad de entenderlos es con el recurso de diferencias ideológicas: maestro, pretendidamente, emancipador y alumno, supuestamente, enajenado. Hay conflicto, cuando un maestro que codicia emancipar, no consigue que su alumno abandone lo que califica como alienado. Igualmente habrá conflicto si no se respetan las normas que enarbole el maestro, nomás no soporta la anomia. Como otros no aguantan el sinsentido posmoderno.

Otra faceta de la realidad educativa es la relación social de la clase. El conflicto puede acontecer por el desmedido y enjundioso esmero docente por educar. Mientras que algunos estudiantes anhelan jugar, otros quieren

conversar o socializar. Es un verdadero galimatías si, además, se consideran los tipos de escuelas: algún profesor sigue la clase tradicional, mientras que los chicos quieren que se respeten sus deseos y sea una clase divertida. Ni qué decir si se contraponen otros modelos: “¿maestro cuándo nos dejará ver una peli?”, ¿por qué no quiere que use mi laptop? Los conflictos inherentes al tipo de escuela didáctica son propiciados por distintas formas de valorar la educación. Las circunstancias al educar son hechas social e individualmente. No operan a voluntad de maestros y alumnos. Las circunstancias determinan al ser humano. Alumnos y maestros pueden modificar sus circunstancias. Para cambiarlas es indispensable reconocer los conflictos. El incidente crítico los ilumina.

Socializar también provoca conflictos. El desmedido interés docente por socializar con tendencia al egoísmo o al altruismo acaban por fastidiar. Al maestro o alumno que exalta al “interés personal por encima de todo” lo ven con recelo: sólo se interesa por sí mismo. Quien, a la menor provocación, sermonea para alentar el altruismo también cansa. El continuo conversar –o socializar– fastidiará a quienes les preocupa su formación en una disciplina.

Incomodará si el maestro no juega ni propicia jugar. Jugar y sólo jugar acaba por aburrir. No jugar ni permitir el juego hostiga. Algunos alumnos esperan que su profesor eduque. Les desespera tanto juego y parloteo ¿educar, socializar o jugar? Es una pregunta que vale la pena se la planteen los maestros para hacer con más tino y empatía, con mayor vigor lo que deban propiciar. No hay respuestas. Hay conflictos que encarar. El conflicto se manifiesta en un incidente crítico.

2. Conflicto e incidente crítico se objetivan en formas duraderas de ser y de valorar. Los *habitus* distinguen clases, grupos sociales e individuos que los conforman. Las encarnadas por maestros y alumnos, no necesariamente coinciden. Aun cuando las desplieguen en un mismo espacio, tienen diferencias. Los *habitus* son historia encarnada en forma de cuerpos. Las historias de maestro y alumnos no son idénticas. Las distinguen la clase y grupo social donde fueron humanizados; incluso su temporalidad es distinta. Los *habitus* distintos llevan a valorar de diferente manera las estructuras del campo educativo. Los conflictos emergen por las diferentes formas de valorar la realidad educativa: *habitus* y estructuras o reglas del juego.

Algunas formas de valorar se distinguen por ser disciplinadas, valoran la norma, les molesta el juego; a quienes así se distinguen los llaman “bien porta-

dos”. Otras formas de valorar no fácilmente admiten la autoridad, son “rebeldes”. Otras tienden a respetar tradiciones, no soportan que atentan contra sus costumbres, son reconocidas como “conservadoras”. También hay la contraparte, las “liberales”, dicen estar a favor del cambio.

Los *habitus* que se orientan a fines destacan porque algunos buscan que se les faciliten las cosas: “explique bien su clase, no le entiendo”; otras porque piden que los inciten a pensar: “eso está muy fácil profe”; unas más porque demandan investigar: “denos más tiempo, no le hallamos”. *Habitus* científicos y de sentido común chocan en forma de incidentes críticos.

También hay conflictos por la necesidad de vivir una relación afectuosa, y la respuesta docente es de indiferencia ante lo que estiman logros. Los valores valen porque a unos se estiman y otros se menosprecian o, de plano, se rechazan. La afectividad también juega en los conflictos. Los *habitus* que sobrevaloran los afectos se expresa en incidentes críticos; por caso, cuando las estructuras de la clase sólo favorecen una tendencia: la orientación a fines, enseñar una ciencia.

En el campo de juego escolar hay *habitus* que valoran la cultura de masas; por caso, música reguetón o pop, al deporte televisado, películas de Hollywood y, en general, la industria del entretenimiento. Pocas formas de ser y de valorar se inclinan por la cultura folklórica o la alta cultura: música o literatura llamada clásica. Los gustos culturales son motivo de conflictos: “¡Hay sí, te crees mucho!”, “¡Eres un corriente!”. Son dos expresiones del disgusto y de conflictos motivados por bienes culturales específicos. Comprender al gusto, a la manera de distinguirse, favorece comprender los conflictos y los incidentes críticos.

Una visión atómica y relacional

Conflicto e incidente crítico se objetivan en RsSs y MsRs. En el nivel macro de la realidad educativa los conflictos e incidentes críticos se entienden con el concurso de conceptos y teorías: ideología dominante, anomia, cultura, poder o acción política, exigencias de educar, socializar o jugar, o, bien, las escuelas didácticas. En un nivel intermedio los conflictos e incidentes son comprensibles por los tipos de relaciones socio-educativo-juguetonas en pugna: escuela nueva, tradicional, crítica, constructivista, etcétera. Asimismo,

se entienden por los gustos que se contrapongan, por las formas duraderas de ser y valorar con que se juegue; por ejemplo, orientados a lo particular o a lo individual, también si son basadas en afectos, valores fines o tradiciones.

Este trabajo propone focalizar la fuente de conflictos e incidentes críticos: RsSs (átomos) y MsRs (redes de relaciones). En último término, lo que suscita un incidente crítico o conflicto es por la valoración distinta de una representación social. Cuando maestro y alumno se expresan –verbal corporalmente– sobre algo, lo hacen gracias a la representación social que posean sobre ese objeto (objeto encierra incluso sentimientos). Lo harán con actitudes de rechazo o aceptación. Ofrecerán información que justifique su valoración, si se presta el caso. Mostrarán la figura que se imagina de ese objeto. La relación social de conflicto o lucha se asocia a esos conceptos.

La representación social, incluso, es del campo de la ciencia: un sentido común científico de las ciencias naturales no valora al sentido común científico de las ciencias sociales. Incluso en las ciencias sociales compiten por la representación legítima del mundo: hay incidentes críticos debidos al sentido común marxista y al sentido común positivista. Hay marxistas ortodoxos y otros gramscianos. En fin, el consenso sobre el sentido y valor de las RsSs es que no hay consenso. En el mejor de los casos se logra al dialogar y, luego, entenderse y acordar (Ibarra, 2013).

Hay una “fetichización postestructuralista del discurso”: se prioriza el análisis de la articulación discursiva y se menosprecia el carácter antagónico de las relaciones sociales (Artese, 2010). Incidente crítico y conflicto no sólo suceden por nominar y hablar de distinta manera de un objeto. Se debe a diferencias entre los componentes de la representación social de maestro y alumnos: actitud, información, campo de representación y núcleo figurativo. El coraje o dilema docente no sólo es por conceptos o palabras. También es por la red de relaciones entre RsSs: MsRs. Asimismo es comprensible por las diferencias entre clases y grupos sociales, sus estructuras y *habitus*: las que estructuraron las RsSs y MsRs. El incidente crítico sólo es la punta de un *iceberg* que se hunde en la historia y conflictos de clase, grupos sociales y seres particulares e individuales. El incidente crítico se torna visible por un átomo⁵: la representación social percibida y vivida de distinta manera. El átomo, lo visible, se comprende por la red de relaciones en las que está inmerso él, el conflicto que suscita una representación social a propósito de un objeto.

El discurso, el lenguaje, mantiene una relación con la realidad: la nomina y designa; la hay porque existe similitud entre las estructuras de lo real y del lenguaje; ese lenguaje no es del sentido común porque es impreciso, es el lenguaje de la lógica (López, 2012), y de la ciencia. La relación que aquí se sostiene es que el lenguaje del sentido común docente se relaciona con el lenguaje científico, pedagógico y didáctico. Los simplifica y naturaliza: los torna RsSs.

Una muestra. Si el incidente crítico es por el disgusto mostrado por un alumno al tratar el tema de comprobar en la ciencia, cuando su maestro le asegura que no toda ciencia es comprobable. El coraje del alumno es porque no sólo cuestionan su criterio de validez, sino a su misma comprensión de qué es la ciencia y lo verdadero. Además, sin que necesariamente tenga conciencia de ello, le molestará que pongan en entredicho la formación que recibió en sus escuelas previas. Comprobar si se relaciona con el llamado método científico. No con el hermenéutico ni el fenomenológico. Llevar de un sentido común a otro más pleno es humanizar.

Comentarios finales. Intersticio, átomo y red de relaciones

Gracias al incidente crítico (átomo y red de relaciones), al choque de *habitus*, generado al expresar una representación social, se abre un intersticio: una pequeña rendija entre dos historias hechas cuerpo (maestro-alumnos), entre espacios y grupos sociales donde se formaron. El intersticio puede ser el lugar de entrelazamiento dialógico (Frigerio, *et al.* 1991: 29-30). En esa pequeña apertura, RsSs, MsRs y *habitus* se retomarían, resignificarían y trenzarían para crear otras. Se enlazará lo diferente u opuesto, únicamente, si la certeza se abre a la duda; si la pedantería de poseer La verdad, da lugar a la modestia de saber algo y desconocer mucho; si la búsqueda de conocimiento y comprensión del otro se impone al prejuicio, regaño o indiferencia.

Humanizar se consigue de forma más eficiente, digna y grata si el maestro reconoce su sentimiento y actitud de molestia o coraje. No es un crimen experimentarlos. El meollo está en ¿qué hacer con ellos? Reconocer los sentimientos no gratos, debe llevar a develar la RsSs que los provocaron. La molestia es porque lo que encarna maestro y alumnos es diferente: chocaron sus RsSs y MsRs. El intersticio se abre si el profesor contrasta su represen-

tación social (átomo) y la contrasta con la que su alumno expresó y causó su molestia. Luego la relación empírica entre ambas RsSs, las compara con conceptos y teorías: crea una red de relaciones.

En este trabajo se mostraron posibles conflictos al jugar, socializar o educar. Su propósito fue relativizar las certezas y mostrar otras verdades. Las teorías sirven para orientarse y salir del conflicto, para acompasar el cambio del profesor y estudiante enojados a otros estadios: jugar, socializar o educar. Teorías y realidades educativas son provechosas para recrear la ciencia del sentido común docente. Sin diálogo entre maestro y estudiantes no se recrearán sus RsSs ni sus MsRs. No habrá innovación educativa. Seguirá la rutina.

El intersticio abre posibilidades si se admite que el proceso de humanizar no sigue una vía regia. El camino de humanizar presenta conflicto y armonía. No hay quien venga con un instructivo para humanizarlo. Las ciencias dan pautas o probabilidades. Ofrecen caminos divergentes, paralelos o contrapuestos: ¿educar, socializar o jugar deben seguir una única forma en todo tiempo y lugar? ¿Una sola escuela didáctica asegura la educabilidad? ¿Socializar para emancipar o reproducir? ¿Humanizar para valorar certezas y dudas? La formidable pregunta docente ¿Cómo educar? sigue aguijoneando al espíritu. Incita a reflexionar, pensar, desear e imaginar mejores respuestas para humanizar ¡Humanizar es un juego de nunca acabar!

Referencias

- Artese, M. (2010). Representaciones sociales del conflicto: notas para un abordaje teórico-epistemológico. En *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* 4 (1), 5-17. Disponible en: <http://scholarlyexchange.org/ojs/index.php/InterSoc/article/view/5204>
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cuéllar, H. (2013). *Fröebel: la educación del hombre*. México: Trillas.
- Dalton, I. y J. F. Christie (1996). El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización, en *Lectura y vida*, 18(1), 64-71. Disponible en: <http://docplayer.es/17605788-El-juego-y-sus-implicancias-educativas-en-el-aprendizaje-de-la-alfabetizacion.html>

- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Entelman, R. (2005). *Teoría de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Frigeiro, G. et al. (1991). *Currículum presente. Ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ibarra, L. (2010). Sabiduría: diálogo y educación. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 2 1-33. Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10110>
- (2013), “Educar, pensar y dialogar”, en *Perfiles Educativos*, XXXV, 141, 167-185. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259011>
- Jové, J. J. (2002). ¿Cómo superar con la ayuda de Vygotski el fracaso del ciclo de la autoexpresividad. En *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo 1; 295-303. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110295A/5882>
- López, A. F. (2012). Del Tractatus lógico-philosophicus a las investigaciones filosóficas y la teoría de los juegos lingüísticos de Ludwig Wittgenstein. En *Escritos*, 20(44), 121. Disponible en: <http://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/viewFile/1117/1017>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, núm. 2 en: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- OEI. (sin fecha). *Biblioteca digital de la OEI*. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/bibliotecadigital.php>
- Ortega Ruiz, P. (2004). Educar para la participación ciudadana, en *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, (11), 215-236, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458708>
- Parcerisa, A. N. Giné y A. Fóres. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Pérez, Z. (2013). El juego didáctico y los procesos cognitivos básicos: atención,

- percepción y memoria. En, *Revista Corporeizando*, 1, 9, 91-106. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/1987>
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Rousseau, E. (1984). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Russell, B. (1974). *La filosofía del atomismo lógico*. Madrid: Alianza.
- Sardi, Valeria (coordinadora). (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, e-book. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Vygotski, L. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica, 141-158.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (1992). *Gramática filosófica*. México: UNAM.
- Zapata, P. (2007). *Economía, política y otros juegos*. México: Facultad de Ciencias, UNAM.

Notas

¹Una limitante de este trabajo es no recuperar posturas de género que identifican a hombre y mujer. En este trabajo no se presupone igualdad de las condiciones masculinas y femeninas. A futuro sólo se referirá al término maestros o alumnos, aceptando que con ello se simplifica la realidad.

²Existe el anglicismo *timing*. Es útil para entender mejor el talento de ser acertado al elegir. El Diccionario Webster en Internet señala en su segunda acepción: “capacidad de seleccionar el momento preciso para hacer algo con un efecto óptimo”; traducción propia. Óptimo, grato, bello, jocoso, alegre, simpático, conmovedor o, en suma, propiciar afectos y lograr fines está orgánicamente vinculado con preferir qué hacer, cómo, cuándo y por qué emprenderlo. No hay recetas. Hay buen gusto, tacto, prudencia y sabiduría.

³Las masas de representaciones que Herbart explicó tienen una analogía con las llamadas estructuras cognitivas que Piaget explicó (2001: 36-37). Para el ginebrino el acto de conocer lo asoció a la relación entre las estructuras cognitivas previas y las nuevas que se presentan para comprenderlas; al acontecer el encuentro entra estructura previa y nueva sucede un conflicto cognitivo, luego, si se supera el conflicto,

hay un proceso que denominó Piaget de acomodación; éste es sucedido por otro en que se produce una nueva estructura. La aportación de Herbart es muy valiosa porque muestra relaciones entre las MsRs; es decir, las estructuras cognitivas no son totalmente autónomas. Guardan vínculos con otras. Modificar una puede llevar a modificar otras representaciones y MsRs.

⁴Dar la clase o educar, conviene recordar, no es un término unívoco. Puede ser al estilo de la escuela tradicional, nueva, constructivista, crítica, intuitiva o de la tecnología educativa. Socializar y jugar tampoco son relaciones sociales simplonas.

⁵El atomismo lógico de Russell (1974), simplificándolo al extremo, ofrece la lección de indagar en la realidad fáctica el elemento más pequeño de aquello que se analiza: el átomo. Si el caso es humanizar, esto lleva a socializar, educar y jugar. Si es educar, conduce a escuelas didácticas. A su vez éstas llevan a conceptos, por caso, zona de desarrollo próximo o interés del niño. Al socializar se encuentra el átomo representación social. Éste se descompone en actitud, información, núcleo figurativo y campo de representación. Actitud lleva a rechazo o aceptación. La actitud es incomprendible sin los demás elementos de la representación social. Ésta tampoco es entendible si no se valoran las MsRs y los *habitus*: los conflictos entre clases y grupos sociales. El conflicto no fue interés de Russell. Sí contribuye a comprender los sucesos del aula: el átomo de los conflictos e incidentes críticos es la representación social de una cosa.

ACADÉMICAS Y ACADÉMICOS, PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DIFERENCIADA. CUESTIÓN DE GÉNERO. LABERINTOS DE CRISTAL E INTERSTICIOS

María del Carmen Díaz Mejía

Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Edificio de posgrado. Facultad de Psicología.
mcdiazm@uaq.mx

Recibido: 28 de febrero 2017
Aceptado: 30 de marzo 2017

Resumen

Académicas y académicos, enfrentan condiciones laborales con base en credencialización y productividad, que impactan ingreso, permanencia y trayectoria en el campo universitario. Se conjeturó que productividad de académica diferenciada de mujeres y varones, está condicionada por la forma en que resuelven su domesticidad. Se realizaron 20 entrevistas entre académica(os) adscritos a 6 de las 13 Facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los resultados mostraron menor escolaridad y productividad entre las mujeres participantes en la investigación. Hay tensión no resuelta trabajo académico-doméstico con desigualdad de responsabilidades atribuibles a condición de género. Las académicas, son proveedoras económicas y, responsables del cuidado familiar, cubriendo doble jornada. Los académicos se admiten como proveedores o administradores de sus hogares. Los hallazgos mostraron sostenimiento del orden simbólico y social al que contribuyen por igual académicas y académicos, para reproducir y, en alguna medida modificar prácticas y valoraciones social y culturalmente asignadas a cada sexo.

Palabras clave: Académicos/cas, desigualdad, intersticios, trabajo académico, trabajo doméstico.

Abstract

Academic woman and men deal with productivity and credential-based working conditions that has an impact on their income, permanence and trajectory in the university field. It was surmised that the differentiated academic productivity of both is conditioned by the way in which they resolve their domesticity. Twenty interviews were conducted among academics, assigned to 6 of the 13 faculties of the Universidad Autónoma de Querétaro. Outcomes showed lower schooling and lower productivity levels in women. And unsolved tension in academic-domestic work attributable to gender. Academic women are economic providers and responsible for family care, covering double shift. Academic men recognize themselves as providers or administrators of their homes. The findings revealed the support of the symbolic and social order to which academic -women and men- contribute equally in order to reproduce and, to some extent, modify practices and values socially and culturally assigned to each gender.

Keywords: Academic men/woman, inequality, interstice, academic work, domestic work.

La acumulación de capital específico de autoridad académica exige que, uno pague con su persona, es decir, con su tiempo.

Pierre Bourdieu

El interés por indagar sobre mujeres-académicas, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), tomó cuerpo con base en la experiencia de quien esto escribe, como parte de las académicas de la UAQ.

El acercamiento a investigaciones que otros y otras colegas desarrollaron aludiendo a desigualdad salarial en las plantas docentes universitarias o, algunas formas de exclusión laboral de las mujeres, imputables a la condición de género, posibilitó dimensionar las múltiples aristas que configuran las relaciones laborales entre mujeres y hombres y sus trayectorias en la universidad.

Y, decantó en el objeto de estudio: la tensión entre trabajo doméstico y trabajo académico. Tensión que impacta de distinta manera la trayectoria de mujeres y hombres que hacen de la universidad su lugar de desarrollo profesional.

Para guiar la investigación se hipotetizó que la productividad de académicas en la UAQ, está mediada no sólo por escolaridad o condiciones imputables al campo universitario sino y sobre todo, por la forma en que ellas resuelven sus responsabilidades en el ámbito doméstico.

En investigaciones previas, académicos de la UAQ afirmaron que el cumplimiento cabal de las funciones universitarias asignadas a profesores de tiempo completo, precisa de inversiones de tiempo que van de 50 a 60 horas de trabajo semanal (Díaz-Mejía, Ibarra y González, s/f).

Con base en este dato, cabe preguntar. Cuál es la disponibilidad, la disposición y la posibilidad de las mujeres para dedicarse a las exigencias del trabajo académico. Cuáles son las diferencias en los compromisos asumidos en la domesticidad, por hombres y mujeres dedicados a la academia.

Está documentado con base estadística, el incremento en el número de mujeres que componen las plantas docentes. Los datos indican también, que la presencia femenina se localiza en determinadas áreas del conocimiento, que los puestos más elevados del rango académico tienden al desequilibrio a favor de los hombres y, que hay desventajas laboral-salariales para las mujeres, derivadas de menor productividad académica en comparación con sus colegas varones (Arranz, 2004; Galáz y Gil, 2009; Xie, Shauman & Kimberlee, 1998).

La menor productividad académica de las mujeres suele atribuirse, a niveles inferiores de escolaridad que los hombres. Esta explicación simplificada puede complejizarse si se indaga sobre temas que impactan las trayectorias de mujeres universitarias, por ejemplo el retiro temporal del mercado académico durante periodos dedicados a la maternidad, crianza y condiciones en que las académicas realizan o resuelven sus responsabilidades domésticas (Almarcha, 1994; Xie, Shauman & Kimberlee 1998, Buquet, 2013).

Es lugar común, admitir a la universidad como un campo académico-laboral igualitario al permitir que hombres y mujeres –cualificados– participen en promociones de ingreso, permanencia y ascenso. Pierre Bourdieu (2000; 2008) legó valiosos elementos teóricos para explicar y comprender la estructura del campo académico. Mostró que es un campo altamente jerarquizado

no sólo, o no del todo, por la generación de conocimiento. Con base en la estructura del campo académico y sus principios de ordenamiento, puede sostenerse que es un campo desigual, en donde los y las académicos(as) luchan por ocupar una posición que los distinga en ese espacio social.

Entre los principios de ordenamiento en el campo universitario UAQ, se cuentan la credencialización o altas cualificaciones objetivadas en títulos escolares, y meritocracia, es decir, jerarquización académica con base en la producción investigadora. Ambos son elementos selectivos indispensables y condicionantes del ingreso, la permanencia y la movilidad en los trayectos de mujeres y hombres en el campo universitario.

Datos publicados por investigadores muestran que el acceso a niveles formativos de posgrado, condición para acceder a la vida académica y, los indicadores de productividad científica que posibilitan el avance en las trayectorias académico-laborales, tienen una tendencia diferenciada entre los sexos, desfavorable para las mujeres en las universidades públicas mexicanas (Galaz y Gil, 2009; Buquet, 2013).

Decisiones metodológicas y teóricas

El estudio sobre las y los académicos y la tensión generada entre trabajos académico y doméstico en la UAQ, es exploratorio. Su pretensión es comprensivo-interpretativa, por lo que se admite la imposibilidad de generalizar resultados, sin embargo, los productos de esta investigación acaso ayuden a comprender, de entre un grupo académicos y académicas, cómo invierten su energía y qué bienes simbólicos y materiales les son dignos de perseguir para reproducir o producir prácticas sociales que eventualmente concilien labores domésticas y universitarias.

Como método de investigación se optó por el estudio de caso que se interesa en las interacciones de sujetos en su contexto. El estudio de caso es una indagación desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un proyecto, un fenómeno o un sistema en contexto “real”. Posibilita la utilización combinada de técnicas y procedimientos propios de la investigación, donde el interés está puesto en la interpretación de los acontecimientos y sucesos que viven los sujetos que forman parte del caso (Stake, 2010).

Se exploraron datos estadísticos generados por la UAQ que dieran cuenta del campo universitario, sus académicos y académicas distribuidos heterogéneamente en sus trece facultades. *Grosso modo*, la planta docente, para el periodo 2014-2015, ciclo disponible en: <http://www.uaq.mx/estadistica/est.html> está compuesta por 40% mujeres y 60% varones. El dato incluye los tres tipos de relación contractual: profesores de tiempo completo, de asignatura y contratados por honorarios.

Para esta investigación, sólo se tomaron como sujetos de investigación a los profesores y profesoras de tiempo completo (PTC), considerados como académicos(as) de carrera con dedicación exclusiva a la UAQ y, quienes tienen entre sus funciones universitarias la generación de conocimiento. Como indicador de productividad científica, se eligió la pertenencia al sistema nacional de investigadores (SNI).

Se muestra en la Tabla 1, la composición de la planta docente de tiempo completo, desagregada por sexo y quienes pertenecen al SNI.

Como puede apreciarse la proporción cercana a 40% se repite en ambos indicadores, hace falta el análisis minucioso de los niveles del SNI en los que se posicionan los y las académicos(as), objetivo que escapa a esta investigación, pero que abre la posibilidad de continuarla.

Los datos estadísticos guiaron la integración del grupo de informantes clave. Se obtuvieron referentes empíricos mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a 11 mujeres y 9 hombres, adscritos a 6 de las 13 Facultades de la UAQ, contratados bajo el régimen de definitividad con el nombramiento de profesores de tiempo completo (PTC). Este grupo de informantes nos permitió abarcar distintas áreas del conocimiento: ciencias naturales, exactas, de la salud y sociales. Acorde a intereses de esta investigación, un criterio de inclusión adicional fue que los y las participantes estuviesen casados/as y,

Tabla 1.

UAQ. Planta docente 2104-15 Profesores de tiempo completo				
	Mujeres	%	Hombres	%
PTC	235	44	295	56
S NI	113	42	158	58
Fuente: http://dip.uaq.mx http://www.uaq.mx/estadistica				

fuesen madres o padres de familia. Se recabaron datos sobre escolaridad de las y los participantes y de la generación previa –sus padres y madres– para explorar capital cultural.

Los hallazgos relativos a cómo viven, valoran, enfrentan y resuelven sus funciones domésticas profesoras/es universitarios, se muestran con apoyo en conceptos del sistema sexo/género, y el aparato teórico de Pierre Bourdieu, que posibilita despersonalizar la acción y bosquejar estructuras estructurantes del agente social. Para hacer una lectura más comprensiva de los resultados utilizamos el concepto intersticios como espacios decisionales que aperturan la norma, centros de irradiación innovadora, sedes de lo instituyente (Frigerio, 1991: 22).

Es lugar común pensar las relaciones entre hombres y mujeres desde posturas rígidas, binarias, masculino-femenino, dominador-dominada. La perspectiva de género “se convierte en un comodín epistemológico que explica de manera tautológica lo que ocurre entre los sexos de la especie humana” (Lamas, 2006: 94). La forma como se percibe, se evalúa y se espera que se comporten hombres y mujeres, es una práctica social, cultural e histórica: un *habitus* que orientan las acciones del agente social, las generan, las valoran y posibilitan la capacidad de responder a las reglas de un campo (Bourdieu, 1990). Los agentes sociales masculinos y femeninos son estructurados a la vez que estructuran las reglas de juego que orientan los comportamientos masculinos y femeninos. *Habitus* y reglas de juego de los campos masculino y femenino, se producen y reproducen de manera no homogénea.

Reconfiguraciones de *habitus* del sistema sexo/género, es decir, modificaciones en normas sociales que rigen las formas de actuar y valorar la feminidad, la masculinidad y su deber ser, se pueden comprender a la luz del concepto intersticio. Frigerio (1991: 22-25) argumentó que las normas pueden considerarse como estructuras intersticiales que dan oportunidad a innovar, agregar, suprimir, interpretar; es decir, modificar lo prescrito.

Intersticios o trama de pequeños espacios vacíos en la estructura simbólica del sistema sexo/género posibilitan la actividad creadora, y con ella cierta transformación en la norma de comportamientos que orienta la vida académica y doméstica de hombres y mujeres que laboran en la UAQ. Las

y los académicos, tienen la posibilidad de, en un intersticio utilizar la fuerza instituyente o aceptar lo instituido.

Algunas viejas disposiciones duraderas de ser y valorar lo femenino se mantienen y se encarnan por mujeres y hombres, que sin ser totalmente conscientes reproducen la inequidad en el campo universitario. Cuestión que afirma el poderío de la nominada violencia simbólica, que logra imponer significados como legítimos y, en tanto admitida su legitimidad, se ejercen sobre agentes sociales con su complicidad o consentimiento (Bourdieu, 1988; Bourdieu y Passeron, 1998).

La violencia simbólica obtura los intersticios y ayuda a explicar barreras que las mujeres ponen a sus expectativas y desarrollo profesional. Barreras comprensibles a la luz de constructos como “techo de cristal”: freno u obstáculo no visible que impide a las mujeres llegar a puestos de dirección. Dicho freno consiste tanto en el límite que las mismas mujeres-académicas fijan internamente a sus aspiraciones, como en los mecanismos ocultos que las organizaciones despliegan para detener el ascenso femenino (Lamas, 2006: 69). Otro obstáculo lo constituye la “pared o muro de la maternidad” (maternal wall) concepto que alude al tiempo que las mujeres-académicas dedican a la maternidad y crianza y, que irremediamente las pone en desventaja con sus colegas varones, en relación con la productividad. Esta condición origina elecciones dilemáticas entre académicas como la postergación de la maternidad o la inhibición de la formación de una familia (Anne Austin en: Buquet *et al.*, 2013:90).

La organización y desarrollo de las trayectorias académicas de mujeres universitarias puede comprenderse con el concepto “laberinto de cristal” (Eagly, 2007 en: Burín, 2012: 2321-232). Este concepto es útil porque el laberinto se concibe como espacio con múltiples puntos de entrada y de salida, por donde las académicas transitan con avances y retrocesos. A diferencia del concepto “techo de cristal” que se piensa más bien como espacio de ascenso vertical y más o menos unidireccional, hasta llegar a un tope que frena la carrera académico-profesional. El laberinto puede considerarse como estructura intersticial en el que, las académicas gracias a su fuerza instituyente, innovadora, creadora eligen opciones, no necesariamente acertadas, para avanzar en su trayectoria en la UAQ.

Resultados

Se muestran los resultados relativos a escolaridad y productividad de las y los académicos que integraron el grupo de informantes clave. Posteriormente los hallazgos de las entrevistas no estructuradas que abordaron los núcleos de interés, funciones sociales en el ámbito doméstico. Para garantizar el anonimato de las y los participantes, se asignó a la información obtenida, a manera de código, una letra del abecedario que no corresponde a las iniciales de sus nombres o apellidos.

Escolaridad y productividad, llaves de acceso, permanencia y ascenso en el campo universitario.

Bourdieu (1987) explicó que el capital cultural se acrecienta por escolaridad, con relativa independencia del capital cultural heredado por familia y clase. Con base en tal aseveración se exploró la escolaridad de los padres de las y los participantes, se encontró movilidad inter-generacional como indicativo de incremento en el capital cultural de las y los entrevistados. Cabe hacer notar que hay asimetría en la escolaridad, atribuible a condición de género, en la generación previa. Sólo 10% de las madres del grupo de informantes realizó estudios superiores, el 55% de los padres tuvieron educación superior.

Poco más de la mitad de las y los académicos participantes de esta investigación, se constituyen como primera generación de universitarios. Ellos y ellas usaron su fuerza instituyente en la estructura intersticial relativa a educación, para en alguna medida, remontar la escolaridad de la generación previa.

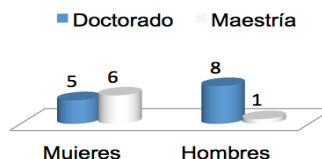
Con todo, entre los y las informantes la diferencia en el nivel de escolaridad atribuible a condición de género, se repite, como lo muestra el gráfico 1. La menor credencialización objetivada en títulos escolares de las académicas, las pone en desventaja en el campo universitario UAQ, donde uno de los bienes más preciados es poseer el grado de doctor.

En relación con la pertenencia de las y los entrevistados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Los resultados mostraron que 36% de las académicas pertenecen al sistema, mientras que 65% de los académicos son miembros del SNI (gráfico 2).

Cabe destacar que ellas pertenecen en calidad de candidatas o se sitúan en el nivel 1; ellos están clasificados en niveles 1 y 2. Lo que muestra menor producción científica, al menos desde los indicadores del SNI, de este grupo de mujeres-académicas en comparación con los hombres-académicos.

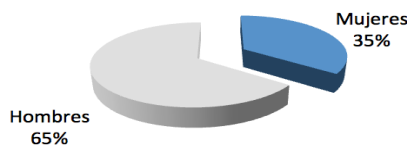
Los datos de escolaridad y productividad científica, diferenciadas por género, son el marco para los hallazgos sobre las formas en que académicas y académico enfrentan y resuelven el trabajo doméstico.

**Gráfico 1. Capital cultural.
Indicador escolaridad**



Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 2. Productividad científica.
Indicador pertenencia al Sistema
Nacional de Investigadores**



Fuente: Elaboración propia.

Trabajo doméstico, condición de posibilidad para la vida académica.

El trabajo doméstico incluye todas aquellas actividades destinadas a atender y cuidar del hogar y de la familia, cuidado de hijos e hijas y otras personas como adultos mayores, enfermos o discapacitados; quehaceres domésticos, administración y funcionamiento del hogar (Torns, 2008; Bouquet *et al.*, 2013). El estudio de la desigualdad entre hombres y mujeres, en relación con las tareas doméstico-familiares, se realiza a través de mediciones del uso social del tiempo como indicador. Tal medición permitió acuñar conceptos explicativos sobre la desigual distribución del trabajo entre hombres y mujeres, por ejemplo, “doble jornada” (Almarcha, *et al.*, 1994; Lamas, 2006); “doble presencia” o, “carga total de trabajo” (Torns, 2008). Las labores domésticas no son reconocidas como un verdadero trabajo, en parte, por la idea de que la atención y el cuidado humano en la esfera privada, son expresiones de amor ‘propias de las mujeres’ y, también porque prevalece la idea de trabajo como actividad remunerada (Lamas, 2006, p. 69).

Los *habitus* masculino-femenino no se transforman del todo por modificaciones en la división sexual del trabajo. La incorporación de mujeres al mercado académico no implica, necesariamente, que los hombres, sus parejas, se asuman como corresponsables del cuidado de sus hogares y familias. Adicionalmente las ausencias masculinas del trabajo doméstico cuentan con amplio consenso y prestigio social (Torns, 2008). Los varones que se aventuran a compartir los quehaceres domésticos, tienen que lidiar con los significados de la masculinidad que expulsa de su panorama cualquier tarea doméstica o de cuidado familiar (Buquet *et al.*, 2013), so pena de ser considerados, “poco hombres”, en términos de una expresión coloquial “unos mandilones”.

Los hallazgos del material de las entrevistas, evidenciaron que el trabajo doméstico constituye deber, obligación y carga para las mujeres. Académicas y académicos se expresaron sobre este asunto de forma distinta.

Académicas

Hay funciones sociales, derivadas del sistema sexo/género que se mantienen y causan malestar entre las mujeres, especialmente las que aluden al hombre ‘proveedor’ y la mujer ‘ama de casa’. En el caso de las académicas, esta división desdibuja sus fronteras, ellas también son proveedoras económicas de sus hogares y, sin embargo, mantienen la responsabilidad del cuidado de la casa y la familia.

A continuación mostramos transcripciones significativas sobre el particular. La doble jornada es una realidad para las académicas de la UAQ, al menos para quienes conformaron este grupo de informantes.

Y. Bueno a nivel de domesticidad me hago cargo de mi casa... y entonces de repente sí es exhaustivo y tú lo has de saber, el trabajo. Llegan las 12 de la noche y dices “chin” ya me voy a acostar porque me tengo que parar a las 5 am, si no, no me va a dar tiempo. Doy clase a las 7 entonces me levanto a las 5 pero normalmente me estoy acostando entre 11 y 12 de la noche por terminar todas mis cosas. Organizar mi vida, lo personal generalmente las mujeres somos muy dadas a no querer fallar en el lado familiar ni en el lado académico, no quieres fallar a tus hijos, ni a tu pareja porque finalmente pues son cosas diferentes, una es ser esposa y otra ser mamá.

U. Mi mayor responsabilidad es la casa y, gran presión es la comida, diario comida formal a las 14:30. Así los acostumbré... la preparo yo misma, sopa, guiso, ensalada ¡todo!

Las entrevistadas comentaron que la responsabilidad de sus hogares y la crianza de sus hijos recaen en ellas, sus parejas en el mejor de los casos les ayudan sin que las responsabilidades domésticas sean del todo compartidas.

I. Mi esposo me ayuda muchísimo, o sea, hacemos de comer los dos más o menos a la par, lavamos la ropa más o menos a la par, pero bueno, no sé, mira cómo es mi percepción, igual que yo, por ser mujer mi carga, la llevo yo. Fíjate que curioso, mi esposo me ayuda, o sea, no es que el trabajo se vaya tan a la par. Cuando llego yo [a casa] y no hay comida, pues no es de que yo diga: oye [esposo] y ¿por qué no hiciste la comida? ¡Pues no! ¿Verdad?

D. Saliendo de la uni soy una típica ama de casa, tengo colaboración, ayuda pero quien lleva el peso de la casa es una ¿no?

Académicas viven funciones sociales que es menester cumplir. La maternidad y la conyugalidad organizan y conforman los modos de vida femeninos; la reproducción humana y los otros, son el objeto de acción de las mujeres (Lagarde, 2014: 363-365). Sobre la maternidad, las entrevistadas, aunque confesaron que es demandante, la valoran como muy gratificante. Brindan atención, cuidado y cobijo a sus hijos e hijas.

H. Me ocupo de mis hijos, de hecho el trabajo más difícil que he hecho en mi vida ha sido ¡ser mamá!

V. Soy mamá y eso absorbe buena parte de mi trabajo fuera de la Universidad, tengo un niño tiene 7 años, me absorbe mucho porque está empezando con la primaria, hay que ayudarlo para que después pueda estudiar solito y todo ese rollo y, además las actividades extra académicas que él tiene, que generalmente están ubicadas en las tardes.

La crianza es admitida, casi como una tarea exclusiva de las mujeres, igual que las demás tareas domésticas. Las académicas informantes aceptan en general, que la participación de sus parejas en relación al cuidado de los hijos y la casa, es de ayudante.

Admitir a la pareja como un ayudante, permite algunas conjeturas. En las académicas recae la responsabilidad del trabajo doméstico. Al aceptar lo instituido parece que los intersticios que posibilitaran algún cambio están obturados, dando lugar a la permanencia de lo instituido, la doble jornada. También es posible pensar que entre quien ayuda y quien es responsable de

alguna tarea, existe una relación de superioridad del segundo. Parece poco probable, y escapó a los alcances de la investigación esclarecer si la mujeres-académicas responsables de sus hogares, tienen junto con la responsabilidad, todo el poder de decisión para conducir sus casas, sus hijos y, algún ascendente sobre sus parejas, en tanto son sus ayudantes.

Algunas académicas aceptan de buen grado el exceso de trabajo, lo significan como objetivación del amor y cuidado por los suyos. *Habitus* femeninos que se reproducen, mandatos sociales que se admiten como legítimos, intersticios clausurados. Imposible generalizar, sin embargo este botón de muestra justifica la larga transcripción.

K. Dos horas me dedico a mí. Hora y media de ejercicio más la media hora para arreglarme y, esa es la única parte que es para mí. Lo demás, bueno pues me levanto temprano, hago la comida. Para mí es fundamental hacerles yo la comida no me gusta que alguien más la haga. Me gusta comer con los hijos es algo que para mí es importante y yo servirles para mí es algo muy importante. A las 4:30 o 5 (am) yo ya estoy la preparando comida y preparando desayunos. Pero sí fíjate bien que no asumo...no hago las cosas de la casa y eso, porque soy mujer y lo tengo que hacer... no, sí me gusta, siento que es parte de cómo les transmito el amor que les tengo, o no sé. Es algo loco, pero para mí es muy importante y yo no me siento mal de decirlo, a mí sí me gusta servirles.

Entre las académicas entrevistadas de mayor edad, el crecimiento y autonomía de hijos e hijas, fue la razón de que vieran disminuidas su carga total de trabajo en casa. Al crecer los hijos e hijas, las académicas tuvieron más tiempo disponible para sí, lo emplearon para realizar estudios de posgrado, o dedicarse de lleno a la academia.

G. Las cuestiones domésticas ya se alivianaron porque mis hijas crecieron y son independientes, mi casa ha dejado de ser una presión. Sigo siendo ama de casa, tengo quien me ayude, si no, no sé qué haría. Lavo la ropa los fines de semana. Llevo mucho trabajo de la universidad a casa. Mi esposo no tiene obligaciones establecidas, es como un pacto civilizado (risa), lleva los platos al fregadero, al menos... recoge sus cosas.

Para hacer frente a las tareas hogareñas y, como paliativo a la doble jornada, las académicas contratan servicio doméstico. Hay quien menciona que

casi 'no mete las manos' en casa, o quien dijo que sólo llega a dar 'el toque final' a los alimentos que previamente fueron preparados. La mayoría cuenta con asistencia parcial, dos o tres veces a la semana para labores de limpieza.

Algunas académicas admiten y justifican la condición inequitativa y desigual en las labores y responsabilidades domésticas en virtud de que 'su esposo trabaja mucho' ¿qué ellas trabajan poco? Reproducción y aceptación del trabajo doméstico, la crianza y el cuidado de la familia como 'propio de las mujeres', hace evidente el poder de la violencia simbólica –la legitimación hasta cierto punto no consciente de tareas asignadas en función del género– que prevalece, no de forma homogénea, entre mujeres con alto capital cultural. Algunas otras, se sirven de la estructura intersticial disponible y, su fuerza instituyente para, al menos en parte, cambiar su condición de trabajadoras a doble jornada.

Académicos

Cómo se expresaron los académicos en relación a la domesticidad. Durante las entrevistas, al preguntarles por sus obligaciones domésticas, en la mayoría de los casos sus rostros mostraron sorpresa, algunos abiertamente rieron o, dijeron no entender muy bien la pregunta. Ante la insistencia en relación a responsabilidades del hogar, o cuidado de los hijos e hijas, los académicos no admitieron como propio el trabajo doméstico.

S. ¿Labores domésticas? -se ríe- y responde: la verdad no, todo lo de la funcionalidad de casa es de mi esposa.

Entre los hombres prevalece la idea de proveedor, algunos ayudan en las actividades domésticas, no les está muy claro, al menos para la mayoría, que sea obligación, sí ayuda. Aceptan como propias, tareas hogareñas como las reparaciones sencillas o el cuidado de patios y jardines.

Argumentaron en general que el exceso de trabajo fuera del hogar les impide participar más de su cuidado. Las funciones más aceptadas son: proveedor o administrador de los gastos hogareños o chofer de sus hijos e hijas.

P. Este sí, -risa- tareas domésticas no muchas. Tengo que llevar a mi hijo a la escuela. Yo soy el proveedor pero en el sentido estricto de la palabra, es decir yo hago las compras de víveres. Yo me encargo del mantenimiento de los carros, del mantenimiento de la casa, si se descompuso la llave bueno... hay que ir por el plomero y todo eso. Tenemos una empleada que nos ayuda en la limpieza y bueno también mi esposa a la par, pero digamos como tarea doméstica exclusiva yo hago las compras.

La aceptación de labores asignadas por 'género' a los hombres, se pensó que se relacionaban con edad y, que académicos jóvenes estarían más dispuestos a entrar en la faena hogareña. No fue así. Entre los más jóvenes, las respuestas relativas a participación doméstica, fueron más o menos así: 'eso quita tiempo' o, 'pago para que alguien lo haga'; 'ayudo en lo que se pueda los fines de semana, tengo mucho trabajo'.

Pocos compañeros hablaron de la paternidad como algo que les ocupe gran parte de su tiempo, y de cómo conviven o se relacionan con los hijos, tendieron a responder cuestiones vagas: 'me gusta estar con mi familia'. Pocos especificaron cómo invierten el tiempo con ellos.

E. Las responsabilidades con mis hijos, pues mira, yo no reviso tareas como tal, sino más bien les pregunto: oye como qué tema trataste y, empezamos a conversar para sacar otra cosa, otros temas, no sólo la resolución de la tarea si es correcta o no, sino lo que viene alrededor... Sí, este es mi gusto y pues digamos que la responsabilidad.

J. Yo mis sábados y domingos son dedicados a mis hijos, sobre todo con el más grande que tiene los mismo gustos que yo, ir al cine, ir a buscar libros para leer, tomarnos un café y oír música juntos, 'cotorrear'.

Académicos, académicas, hombres y mujeres que concilian vida laboral y doméstica, de manera desigual, encarnan su masculinidad y feminidad. Re-producen, producen, modifican y despliegan *habitus* propios del sistema clasificatorio sexo-género.

Los resultados, de esta investigación exploratoria muestran *habitus illusio* y bienes simbólicos, diferentes entre hombres y mujeres dedicados a la academia, que se objetivan en desiguales niveles de escolaridad y productividad diferenciada. Las mujeres transitan por laberintos de cristal, con avances en sus logros académicos y retrocesos imputables a la tensión no resuelta, trabajo académico-trabajo doméstico.

Las mujeres participantes de este estudio cubren en su mayoría, dobles jornadas y postergan sus estudios de posgrado y limitan la dedicación a la vida académica, en aras de cumplir su función de madresposas (Lagarde, 2014). La incorporación de lleno a la vida universitaria al crecer sus hijos e hijas, acarrea déficit en productividad y trayectoria académica, prácticamente irreparable en relación a sus colegas varones, quienes disponen de mayor tiempo y energía para hacerse de los bienes simbólicos propios del campo universitario.

Conclusiones

Los hallazgos muestran el sostenimiento del orden simbólico y social al que contribuyen por igual académicas y académicos, para reproducir, hasta cierto punto, prácticas y valoraciones social y culturalmente asignadas a cada sexo. Para las mujeres el trabajo doméstico-familiar significa carga, obstáculo, mientras que para los hombres se traduce en la condición de posibilidad de carreras académicas “exitosas”.

La reglas del juego del campo universitario con base en productividad, precisa de agentes sociales con disponibilidad de tiempo completo y exclusivo; y la “total liberación de cargas familiares, incluso el apoyo de los miembros femeninos de la familia, como servicio doméstico, secretarías, apoyo intelectual, afectividad” (Ballarín 2015: 30). Condición ya señalada casi 20 años antes por Xiu y Shauman (1998: 859) quienes con base en mediciones de productividad encontraron que ésta fue mayor entre científicos casados en comparación con solteros. Las autoras hipotetizaron que el trabajo de científicos puede beneficiarse del matrimonio, porque la esposa brinda apoyo emocional y doméstico que libera al científico, para dedicar todo el tiempo necesario a la investigación. Apuntaron que en promedio las científicas se ven menos beneficiadas con el matrimonio.

En esta misma línea argumentativa Buquet y sus colaboradoras (2013: 83), con base en sus investigaciones y apoyo en otros autores, aseveran “La vida académica se diseñó alrededor de la noción de profesores e investigadores varones que disponen de tiempo completo, al tener en casa alguien que satisfaga las necesidades domésticas y sea el soporte de su trabajo.

Menor escolaridad entre mujeres dedicadas a la academia suele tomarse como causal de su menor productividad. El asunto es mucho más complejo, un entramado de *habitus* masculinos y femeninos orientan las vidas de mujeres y hombres en las esferas de lo público y lo privado; en sus hogares y en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la segunda década del nuevo milenio.

¡Sin embargo se mueve! Académicas participantes de esta investigación. Mujeres aguerridas que recorren a marcha y contramarcha laberintos de cristal. Todas profesoras de tiempo completo, todas posgraduadas. Se afanan en saltar la pared de la maternidad, todas madres. Cuidan sus hogares y sus familias a costa de dobles jornadas y se esfuerzan por hacerse de los bienes simbólicos propios del campo universitario.

Para conciliar trabajo académico y trabajo doméstico-familiar, sólo cabe reconfigurar *habitus* femenino y masculino. Aprovechar intersticios por pequeños que sean, para con la fuerza de lo instituyente, transitar hacia la corresponsabilidad del trabajo doméstico y reestructurar condiciones académico-laborales más solidarias y equitativas con los colegas varones, en beneficio presente y futuro de otras mujeres... las hijas biológicas e intelectuales. Mejores tiempos vendrán.

Referencias

Almarcha, A. González, B. y González, C. (1994). Cambio y desigualdad en el profesorado universitario. *Revista española de investigaciones sociológicas*. Vol. 66, núm. 94, p. 117-139. Disponible en: <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=978&autor=BENJAM%CDN+GONZ%C1LEZ+RODR%CDGUEZ%2C+AMPARO+ALMARCHA+BARBADO%2C+CELIA+GONZ%C1LEZ+JORGE>

Arranz, F. (2004). Las mujeres y la Universidad Española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado. *Política y sociedad*. Vol. 41, núm. 2: 223-242. Disponible en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/37225084/politica_y_sociedad_fatima_arranz.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487661028&Signature=t%2BW1B-md0w54V14RoD6vIZ%2BUNnRs%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DWomen_and_the_Spanish_university_Structu.pdf

- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista iberoamericana de educación*, Vol. 68, pp.19-38. En: <http://www.rieoei.org/rie68.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica*. 2 (5). UAM-Azcapotzalco. Disponible en: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- (1988). *Cosas dichas*. Argentina: Gedisa.
- (1990). *Sociología y cultura*.
- (2000). *Los usos sociales de la Ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2008). *Homo academicus*. Traducción de Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI.
- y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Buquet, A., Cooper, J. Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: IISUE Universidad Nacional Autónoma de México.
- Burín, Mabel. (2012) Jóvenes, trabajo y género. Itinerarios laborales, laberintos de cristal y construcción de subjetividades. Págs. 209-237 En: Jiménez, M. L. y R. Boso. (cood). *Juventud precarizada. De la formación al y trabajo, una transición riesgosa. Centro regional de investigaciones multidisciplinarias*. México: UNAM. Disponible en: <http://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Juventud%20precarizada.pdf#page=208>
- Díaz-Mejía, M. C. Ibarra, L y M. González. (s/d). *Satisfacción-insatisfacción académica y laboral*. Profesores en la UAQ. En: 4° autoestudio de las Universidades Públicas Mexicanas. En prensa.
- Frigerio, G. (1991). Currículum; norma, intersticios, transposición y textos. Págs. 3-19. En Braslavsky, C. y Entel, A. *Currículum presente, ciencia ausente* Colección Serie FLACSO. Disponible en: <http://www.fhumanas.com.ar/archivos/FRIGERIO.pdf>
- Galáz, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Siglo Veintiuno.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género. En *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 15, 53-73. <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045003.pdf>

Xie, Y. y Shauman, K. (1998). Sex Differences in Research Productivity: New Evidence about an Old Puzzle. En: *American Sociological Review*, 63(6), 847-870 <http://www.jstor.org/stable/2657505>

DE FEUERBACH AL AULA, DEL AULA A FEUERBACH Y DE FEUERBACH ¿AL SÍ MISMO? INTERSTICIOS CURRICULARES DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Patricia Roitman Genoud

Maestra en Psicología Social. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Autónoma de Querétaro.
roitmanpatricia@gmail.com

Recibido: 1 de marzo 2017
Aceptado: 30 de marzo 2017

Resumen

Esta sistematización trata de hilvanar las fragmentaciones que como académica de la Universidad Autónoma de Querétaro me configuran a partir de sus labores sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión. Dichas formas se entrelazan y tienen francos puntos de conexión y otros de profunda desconexión. La pretensión de urdir es poder conformar un corpus discursivo que sintetice mi experiencia, hasta el momento, como tensión entre el deber ser instituido en políticas laborales y un ser que navega en los intersticios de la incertidumbre circunscrita como un ser docente en permanente búsqueda. La tercera Tesis de Feuerbach permite remontar a contrapelo el diálogo que entablo con Marx en pleno siglo XXI, retomando para ello una narrativa comenzada años atrás, escrito en el afán de recorrer para comprender, la condición laboral de la que fui parte como docente.

Palabras clave: Intersticios, sí mismo, identidad docente, incertidumbre.

Abstrac

This systematization tries to weave the fragmentations that as academic of the Universidad Autónoma de Querétaro configure me from their substantive labors: teaching, research and extension. These forms are intertwined and have frank connection points and others of deep disconnection. The claim to war is to be able to form a discursive corpus that synthesizes my experience, up to the moment, as a tension between the duty to be instituted in labor policies and a being that navigates in the interstices of circumscribed uncertainty as a being in constant search. The third Thesis of Feuerbach allows to overcome against the dialogue with Marx in the 21st century. I return to a narrative begun years ago, written in the eagerness to go to understand, the labor condition of which I was participate.

Keywords: Interstices, self, teacher identity, uncertainty.

Preludio a la tercera de Feuerbach

Esta sistematización trata de hilvanar las fragmentaciones que como académica de la Universidad Autónoma de Querétaro me configuran a partir de sus labores sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión. Dichas formas se entrelazan y tienen francos puntos de conexión y otros de profunda desconexión. La pretensión de urdir es poder conformar un corpus discursivo que sintetice mi experiencia, hasta el momento, como tensión entre el deber ser instituido en políticas laborales y un ser que navega en los intersticios de la incertidumbre circunscrita como un ser docente en permanente búsqueda.

Como será desarrollado posteriormente, el intersticio es comprendido dentro de la organización curricular que es resultante “de la tensión entre lo instituido, la prescripción, y la lógica de los actores” (Frigerio y Poggi, 1987: 4). Estas fragmentaciones del tiempo lineal pero no del tiempo de la experiencia se unifican a partir de escritura sobre las prácticas que son comprendidas como Sardi lo menciona:

La escritura de las prácticas pone en escena unos saberes en torno a cómo miramos, cómo miro y soy mirado, cómo percibo a los otros y cómo soy percibido por los otros, cómo miro las propias prácticas y las prácticas ajenas, los contextos,

los sujetos y cómo soy interpelado por ellos; es decir, ese juego de miradas se textualiza y en esa experiencia de escribir aquello que estoy transitando, lo que no sé, lo desconocido, lo que sabré cuando escriba se promueve la reflexión sobre las propias experiencias, sobre los modos de hacer (Sardi, 2013: 12).

Las tesis de Feuerbach fueron leídas en el Seminario de Investigación Educativa al que pertenezco y a través del cual la reflexión del ser docente se ha inscrito; por supuesto, la práctica docente frente al aula y la calle (salidas de campo), así como la labor de investigación, me permiten conectar lecturas sobre el oficio del campo educativo: amplio, borroso, contradictorio, cargado de sentidos diversos.

Escojo la tercera tesis *–los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada–* para poder hilvanar la idea de intersticio como esa posibilidad enmarcada en fronteras que constriñen por momentos una labor escurridiza pero acotada a tiempos institucionales y a tiempos del pensamiento, no siempre conciliables. Pero esta tesis provoca que sean descritas algunas fronteras que se desarrollan en el apartado de la Bolsa Naranja en líneas posteriores, y lo que escapa como rebeldía intersticial, el Seminario de Investigación Educativa. Circunstancias, todas ellas, pertenecientes a propuestas educativas veladas y propuestas educativas simbólicamente violentas, institucionales e instituyentes. Junto con Frigerio recalco que:

Si se acepta que una norma conlleva la “organización de algo”, se pone de manifiesto la intención ordenadora y normativa del currículum y el papel que en dicha tarea desempeña el Estado: “La ordenación del currículum forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad (Sacristán 1988: 128, citado por Frigerio: 1987).

El Estado convive en la matriz curricular en tanto los actores que participan de ella, son ciudadanos formados por él, activos en ámbitos sociales, políticos y culturales diversos. Docentes y alumnos forman una especie de síntesis social en el aula, que confluye en búsquedas, anhelos y constructos sociales futuros. Por tanto la organización de algo siempre es proclive a re-

sistencias, a adaptaciones singulares, conciliaciones o francas oposiciones. Como organización social, el currículum es la organización de los valores que impulsa el Estado, por eso siempre está caliente, como diría Furlán (Furlán: 1996), de ahí la provocación de la tercera tesis de Feuerbach que versa:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria (Marx: 1845).

Recalco con Marx: los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada. Si esta modificación es una práctica revolucionaria en sentido estricto, aquello que competa a las circunstancias en común a mis contemporáneos docentes, será la guía que quizás conlleve, si estoy atenta a ello, a la modificación casi imperceptible en el corto plazo de aquello que logramos transformar.

La bolsa naranja: precariedad laboral y flexibilización de currícula

Durante 2003 a 2012, periodo en el que comienza mi vida de docente, para cargar mis libros, plumas, hojas sueltas, un cuaderno y mi laptop Toshiba comprada a crédito en una tienda departamental, lo hacía en una bolsa del mandado color naranja. En esa bolsa he transportado tomates, lechuga, cebolla, ajos, seguramente calabacitas y una que otra tlayuda, dado que la compré en Oaxaca hace muchos años; por lo tanto, seguramente hubo queso, tasajo, chapulines, naranjas, flores de calabaza, ajonjolí por aquello de los moles negros, amarillito, coloradito, por mencionar algunos. Sandía, melones, quizás duraznos pero seguro higos, ciruelas amarillas y membrillos. La bolsa ha estado en la silla del comedor ubicado en Querétaro cargada de cosas que he transportado y aún transporto que me nutren de otra manera. A usanza de los griegos diríamos que mi espíritu se alimenta por hojas hil-

vanadas de autores diversos. Autores que impensadamente se verían transportados en una bolsa de plástico elaborada para actividades domésticas. En Oaxaca, era muy común comprar estas bolsas como parte de un folclor acariciado por las mujeres, en su mayoría europeas, que le daban un toque doméstico a su incursión por tierras remotas.

Yo no soy europea, soy latinoamericana, convierto la bolsa en un medio de transporte de lo que hoy no es alimento, me sirvió para procurar, en ausencia de un huerto, algo que estuvo relacionado a su acceso: el dinero. Esta bolsa naranja colgada representa un medio en el cual transporté más que libros, un medio de subsistencia. Pero reducir su uso a un medio me convirtió en todo menos en acreedora de un lugar justo para esta bolsa que reposó en un clavo colgado en la pared izquierda del refrigerador de mi cocina. Esto es que no es una bolsa cualquiera, contiene la sal y la pimienta que se impregnan cuando cocinas. Contiene la imaginación frente al acto de comer. Me tornó humana cuando la usaba porque me recordaba que comer no es sólo un acto fisiológico, sino que es un acto social, profundamente humano que se ancla en el corazón de una vez y para siempre cuando recordamos cómo, cuándo y dónde absorbimos, como la bolsa, lo salado de una conversación, lo picante de un encuentro, lo sublime de un aroma escondido en las cerezas, en la contemplación de un pimiento que aparece como cuerpo y se torna consistencia cuando lo abrimos, lo cortamos con el cuchillo sobre una tabla de madera, en el entorno de la soledad, que busca no existir más porque espera los encuentros.

Plumas, lápices, gomas, plumones indelebles y para pintarrón; cinco memorias USB que contienen información tan valiosa como el agua, para algunos, que almacena más que letras: proyectos, ilusiones, esperanzas no concretadas. La bolsa anaranjada que me acompañó tenía espacio para muchas cosas; hubo momentos en donde esperó en el escritorio de ese salón cargado de alumnos.

Al ser de plástico, la bolsa, resistió la lluvia; podría describirla como una panza de canguro que transporta a otros. Me convertí con ella en una especie de intelectual doméstica con aires de pasarela neoyorquina. También conversé con algunas mujeres similares a mí: vestimos faldas, usamos pantalones, nos pintamos los pelos de naranja, los pasillos son recintos de

la consagración de la cotidianidad cuando hablamos de lo que nos pasa día a día con respecto al cuidado de los hijos, de las hojas sin escribir y de los momentos llenos de horas al servicio de otros y no de nosotras. Tan relativo el nosotras que no puede disociarse de lo colectivo porque pareciera ser que nacimos unidas a lo colectivo y despegarnos de ello es casi impensado: de ahí algunas cargamos libros en bolsas destinadas a la compra de alimentos.

Algunas caminan sin matriz; otras con depresión. Por lo general cargan la casa a todos lados, no satisface el nomadismo intelectual dado que el reposo en casa también es importante. Pero no todas podemos hacerlo. Elegimos, aparentemente, una vida intelectual para salir de donde estamos y no sabemos ubicar nuestro lugar con nitidez.

La doble o triple jornada que las mujeres tenemos (Alonso Fernández, 2014) es una realidad que hacemos nuestra con la dignidad, y el costo físico que eso conlleva, cueste lo que cueste. Somos jornaleras, maquiladoras, no olvidamos a pesar de las ganancias de lo público, que somos ese ser destinado a seguir encontrando un lugar. Quizás lo que plantea Beck debiera ser una nueva forma de lucha sindical:

(...) hay que crear un derecho laboral al trabajo discontinuo que permita a las mujeres y a los hombres cambiar entre los distintos campos de actividad (trabajo convencional, trabajo doméstico, trabajo cívico) según su propia discreción (Beck: 2007).

Recuerdo: la bolsa tiene dos asas color naranja: largas como para que entre mi espalda y mis manos haya espacio para cargar una taza de café por las mañanas, y la mochila de mi hija por las tardes. Poesía, galletas, la cuenta del teléfono pagada, el arete que me saqué porque me irritaba el lóbulo, el lápiz labial gastado de hace unos años y que lo llevo porque me gusta el color rosa pálido, el cepillo de pelo. La bolsa naranja era mi compañía; como la maleta con rueditas de una colega que la usa para no lastimarse la espalda. La bolsa naranja es la especie de bruma que me acompaña para recordar (o recordarle a varios) su morada, ansiada, la que quiere llegar a estar serena, acostumbrada al calor de nunca llegar a ningún lado. Esa bolsa refleja la itinerancia. De participar en una marcha como de prender el fuego para hacer un té de manzanilla. La bolsa participó de mi histeria cuando corría de una Facultad a otra: llegué

a estar en tres sedes distintas teniendo cinco clases que solo hilaba para no perder cordura, pero que eran para currículos completamente distintos: Geografía Ambiental, Desarrollo Comunitario y Nutrición, todas de licenciatura en dos Facultades distintas pero con tres Campus distintos como sedes. Además de las clases en dos maestrías, alumnos para asesoría, reuniones entre maestros: prácticas docentes todas, una más indispensable entre ellas: manejar de un lugar a otro.

Podía decirse que mi cuerpo no reposaba porque no sabía (¿?) dónde, con quién; la sombra de ese platanar en donde Sócrates y sus discípulos generaban la pregunta del encuentro era distante, lejana. *La prisa* marcaba –y ceo que sigue marcando– mi práctica docente.

¿Quién persigue hoy a esas mujeres que portamos la bolsa del mandato en los recintos del saber? ¿Quién nos quiere arrebatarnos la bolsa que contiene tantos objetos de artesanía llevados a donde el corazón nos encamine? ¿Somos conscientes de esa bolsa que cargamos?

Algunas mujeres (y hombres) que nos dedicamos a la vida académica pareciera que nos resistimos al ritmo que marca el mundo contemporáneo. La ciencia o, mejor dicho, la producción científica, no escapa a los estándares de marketing, dado que está inmersa en la economía de mercado situada como cualquier otra actividad laboral.

Como menciona Beck, esta individualización y precariedad laboral conlleva a que el espacio laboral de los académicos sea aquel que está en todas partes. Es decir, la flexibilidad laboral ha llevado a acumular puntos, diplomas, papeles en un esquema más de *meritocracia* (Beck: 2007) que de estímulo por lo hecho. En realidad este esquema desestimula mucho más cuando lo que se hace no es “vendible”.

La educación transita hacia su hundimiento (Beck: 2007) y con él la sociedad completa dado que no sólo el paradigma cartesiano necesita cambiar por nuevas formas de hacer investigación (Martínez: 2006), sino también los que producen, crean e intentan sobrevivir necesitan humanizarse. Es decir, la famosa flexibilidad laboral también es posible traducirla en la *carencia de solidaridad*.

Los profesores y profesoras de tiempo parcial *son fuerzas asalariadas baratas muy bien recibidas por las universidades de América*, nos dice Beck

y constituyen el 45% de los profesores universitarios en Estados Unidos. En la Universidad, me parece que el porcentaje es mayor. Tengo datos de que es cerca del 50%. A nivel nacional es el 60% de profesores por honorarios sosteniendo las actividades de docencia en universidades públicas y en privadas el 85-89%.

La Universidad Autónoma de Querétaro prácticamente el 33% ejercen su actividad docente en un sistema por honorarios, es decir, sin prestaciones y con cambios de actividad cada semestre o cuatrimestre, lo que los sitúa en la liquidez de la vida (Bauman: 2000) y, por tanto, en la incertidumbre como su *modus operandi*. A esto se une que la demanda crece haciendo de la actividad docente algo *Infrapagado y con exceso de trabajo* (Beck: 2007).

La metáfora de la bolsa es por excelencia el símbolo de la precariedad en la que estamos sumidos los universitarios. Si con ello decimos que el 80% de docentes bajo esta vía de contratación son mujeres (fuente aún informal del Centro de Estudios de Género), entonces, reconocemos que la bolsa del mandado es literalmente la bolsa de recolección de las horas que otros (hombres en su mayoría) no cubren por ser trabajos mal pagados o porque son quienes más se dedican a la investigación científica en algunos campos disciplinarios como las ciencias exactas y naturales. La docencia en humanidades sigue siendo labor de las mujeres, al parecer.

Los estudios sobre precariedad laboral que realiza Beck muestran que son jóvenes y mujeres los que realizan los trabajos que nadie quiere. La pregunta es ¿dónde van a parar las mujeres que escogieron una vida profesional en el mundo de la precariedad laboral?

Decir que es especial dedicarse a la docencia pasa en gran medida por la noción del tiempo. Así es. Las largas disertaciones que hacían los filósofos griegos respecto a las preguntas que hicieron y que nos seguimos haciendo acerca de la vida, la naturaleza, el alma, y ver que el arte que procuraban era el social, estaban situadas desde un espacio tan evocativo como la palabra misma. Hoy depositamos palabras en bolsas y las transportamos sin que ellas realmente dialoguen.

Por otro lado el coche es una especie de bolsa metálica. Recuerdo el coche de una colega norteamericana que amablemente me ofreció una cena en su casa después de platicar acerca de lo que hacían en su universidad

respecto a migrantes mexicanos en Estados Unidos. Al terminar de charlar llamó por teléfono a su esposo, otro académico, y le preguntó qué querían de cenar. Al entrar a su coche se disculpaba del desorden que allí había. Mi cuerpo subido en la parte derecha del carro tenía un esquí para la nieve del lado izquierdo; el objeto atravesaba al coche azul, no recuerdo el modelo, recuerdo su interior, desde la palanca de cambios hasta la parte trasera de manera tal que no estorbaba al manejar ni tampoco al que iba sentado. Era visible el polvo en el volante, los papeles en folders en la parte trasera, alguna botella de agua vacía, algún libro prestado con marcadores fluorescentes. Podría decir que el coche era la expansión de la bolsa naranja de plástico. La prisa es amiga de la velocidad. La precariedad laboral nos sitúa en la premura del hacer, quizás no del pensar.

En la Facultad de Ciencias Naturales, es habitual ver a los maestros, investigadores, comer en la oficina, cargar los famosos *toppers* con comida para calentarse; comer solos; tener horarios tipo dos de la tarde o tres para comer. El movimiento *slow* está lejano en nuestra universidad. El respeto al cuerpo empieza entonces por transgredir el sedentarismo y, paradójicamente, por detener la prisa por hacer:

El movimiento Slow aún está formándose. Carece de sede social y de página web, no tiene dirigente único ni un partido político que haga bandera de su mensaje. Muchas más personas deciden ir más despacio sin tener conciencia de que su actitud forma parte de una tendencia cultural y no digamos de una cruzada mundial. Sin embargo, lo que importa es que una minoría cada vez más amplia prefiere la lentitud a la celeridad. Cada acto de desaceleración es un empuje más hacia el movimiento Slow (Honoré: 28, 2004).

Interesante descubrir que recientemente, febrero de 2017, salió publicada una entrevista a dos universitarias inglesas sobre el movimiento *Slow professor* que denuncia la competencia y la productividad como algo que no está privilegiando la vida académica (<http://www.cbc.ca/radio/thesundayedition>).

Por otra parte, las mujeres seguimos siendo quienes preparamos los alimentos en México¹. Las mujeres también formamos parte de una población que no necesariamente reconoce esa labor. Las mujeres de la vida académi-

ca no renunciamos a esa actividad y, por ello, seguimos aceptando la colecta del tiempo libre de otros como la principal fuente de nutrición espiritual.

Una de las prácticas de la currícula, como mencionaron algunos colegas, es realizar las reuniones en horarios en donde las mujeres puedan dejar a sus hijos: ocho y media de la noche o bien, ocho y media de la mañana. El resto de las horas están dedicadas a full en dar clases, atender alumnos y dar asesorías. La jornada se interrumpe a las dos de la tarde en promedio para ir por los niños, darles de comer y, por la tarde, contratar niñeras, llevarlos a los espacios laborales. Esto también pueden hacerlo los hombres, pero es menos frecuente.

En este entorno espacial ¿cómo llegamos a producir las mujeres? ¿Cómo nos sostenemos? ¿A qué costo físico, emocional, moral y de soledad lo hacemos? Muchas colegas amablemente me han referido frases como: cuando estudié el doctorado me divorcié; otras me dijeron que no dormían por estar trabajando y que no hubieron vacaciones durante largos periodos porque la tesis había que sacarla. Otras quedaron sin algún órgano importante. Otras fueron abandonadas por sus parejas. Otras reclamadas por sus hijos y exigidas por sus familias. El reloj no sólo biológico marca la pauta para ser madre sino para existir como personas. Una mirada a las masculinidades valdría también la pena: el costo del rol patriarcal también determina las horas destinadas al trabajo de manera excesiva, descuidando, las labores domésticas y la atención a la familia, cuando así es el caso.

Nos comenta Sieglin que en México:

Un poco más de la mitad de los estudiantes que se reciben en la licenciatura en el país son mujeres, pero sólo representan cerca de un 35% de quienes se doctoran y un 20% de quienes realizan un posdoctorado(...) dentro del SNI, hay distintos niveles: el número de aquellas que se encuentran dentro del 1 oscilan el 30%, mientras que en el nivel 2 el 25% y en el 3 representan el 16% (El Universal, 2012).

Es decir, quizás algunas mujeres “optan”² por la vida familiar ante tanta exigencia del mundo académico-intelectual. No me alegra formar parte de este grupo de mujeres que asumimos que la vida académica de hoy tenga que estar cargada de producción; maquilamos ideas, no generamos ninguna

artesanía. Esa quizás sea nuestra mayor ilusión óptica. Hay mujeres dedicadas a la vida intelectual en cuerpo y alma lo hacen abandonando lo que quizás también quieren seguir haciendo. Viejo tema. El cuarto propio de Virginia Wolf pareciera más lejano que nunca. De ahí la bolsa.

No quisiera decir que esta condición es sólo de las mujeres. Está imbricada en el conjunto de relaciones de poder establecidas como fuente de un mecanismo imparabile llamado *mercantilización* de la vida³ (Iglesias, 2010). Las identidades se diluyen con tal velocidad que los lugares son tránsitos permanentes, la bolsa es su expresión más concreta. Como otros mencionan las laptops son también ese transporte de las tareas que hay que hacer. La identidad de los profesores universitarios se torna multifacética, multiusos, fragmentada y discontinua. Diría Appadurai se vuelve dislocada, es decir, trastocada por fenómenos mediáticos, tecnológicos y financieros que configuran paisajes atravesados por la globalización también (Appadurai, 2012: 11).

La pérdida del placer por hacer es algo que nos está deshumanizando. Los sabios griegos decían que lo bello y lo útil eran prácticamente indisolubles. Hoy pareciera que sólo útil es lo que tiene un lugar. Pero es una utilidad banal, desprovista de sentido incluso, porque hay cosas útiles tan inútiles en su belleza inclusive. Quizás en ese sentido debiera portar un maletín de cuero, si tiene una marca famosa mejor que de sentido a mis pasos. Pero mi acto de rebeldía es portar esta maravillosa bolsa naranja que no es más que el símbolo de lo perdido como mujer y lo ganado como una profesional ¡¡Sí!! Esa profesional de la casa que también somos. En donde el afecto se reparte entre la computadora, el libro y la cacerola. Hoy no sólo aprendemos a cocinar sano sino aprisa, como las clases que impartimos: a prisa, sin pensar, sin meditar sobre lo andado. Y esto es un desafío que cada semestre tenemos que hacer para poder reacomodar los horarios. La práctica educativa está plagada de estos ejemplos.

No tenemos ni siquiera la certeza de que daremos una materia seguida cada año, porque cada cuatrimestre hay que acomodar el cuerpo a otra circunstancia. La cabeza de uno está en muchas partes. Vuelve loca la fragmentación y el vacío de lleno de dudas es el que prevalece. Como menciona Fernández, la docencia se convierte en una actividad de riesgo, nuestra salud mental lo está.

Diríamos que todo cambio implica un ajuste corporal. La flexibilidad laboral de la que somos parte es en realidad el mejor engaño. Se flexibiliza en la medida que esclaviza los sueños de cambiar a la par de mejorar económicamente. No sólo transportaré libros, irán mis sueños desplegados como esta ansia de eco en los pasillos de nuestra universidad, quizás en la configuración de su espacio.

Muchas de mis actuales colegas quizás se identifiquen con lo antes expuesto. El profesor por honorarios y de tiempo libre⁴ tiene una condición más azarosa que quienes tienen un tiempo completo. Pero esto tampoco lo exenta, al tiempo completo, llamado “chistosamente” –tiempo repleto– de una carga laboral abrumadora, con jornadas de más de ocho horas que se destinan a la docencia, tareas administrativas, elaboración de reportes de investigación, extensión, tutorías que “distraen” labores de reflexión propios de la labor académica, que se torna de papel (Porter: 2005).

¿Y el *sí mismo*?

Como nos recuerda Marx el hombre se transforma porque el sistema educativo lo hace. Las circunstancias cambian porque se mueven ciertas condiciones sociales que deben ser visibilizadas.

La categoría *sí mismo*, definido como el *self* que es construido en la interacción con otros, evidencia que la transformación no deviene de cambiar las condiciones materiales por sí mismas, sino en el conjunto de relaciones entre colegas que se ven afectadas circunstancias micro-sociales, es decir, en el juego entre Uno y los Otros. Montero (2002) menciona tres tipologías o modos de ser de lo otro. Una, el otro es complemento de uno (tú y yo somos). Dos, el otro es en la medida de mi negación (yo no soy eso que tú eres) y un tercero la otredad (aquellos distintos y lejanos a mí) (Hernández-Roitman, 2013).

El ser social determina la conciencia nos recita vigentemente Marx y dado que esto es así, me apoyaré en lo que menciona Alonso Fernández en algunos puntos de su ensayo, algunas cosas que pudieran determinar un estado mental que es colectivo, dada sólo una muestra descriptiva si el lector lo considera, como la que antecede con el relato de la bolsa naranja.

Entre colegas se construye una relación afectiva en un ambiente en donde es desarrollada la docencia como un actividad de riesgo para la salud (Fernández...), dado que existen características que bien podrían asociarse a alguna de las experimentadas por los maestros y, de las cuales, no puedo sustraerme. Algunas que agrupo y esbozo son:

- **Retribución escuálida.** En la Universidad la hora es pagada a \$75 (\$3.75 dls., tipo de cambio marzo de 2017). Por lo general para que un maestro pueda tener una suficiente carga que lo haga partícipe de un programa debe cubrir unas cuarenta horas. Distribuidas entre docencia, extensión e investigación. Para el maestro por honorarios y tiempo libre debe condicionar su permanencia solo con clases. Para poder cubrir con un mínimo de ingresos quizás tenga que estar dando de cuatro a cinco clases distribuidas en varias carreras o bien en otras universidades. Y esto debe cambiarse constantemente semestre a semestre.
- **Alumnos Hostiles.** Poner a prueba al maestro no en su saber sino que pareciera estar desafiado por su dominio y laxidad dentro de un grupo. Theodoro Adorno (1986) en uno de sus escritos denominado "*Tabúes relativos a la profesión de enseñar*" menciona algo que ha llamado poderosamente mi atención, y no es que la llame porque sea un azar, sino porque subyace algo que quizás invite a una conversación profunda respecto a lo que significa ser maestro. Nos dice:

...el maestro no es un hombre integrado que los alumnos esperan; es alguien que selecciona la alternativa de su propia profesión especializándose, pese a él mismo. Precisamente por su carácter humano, el maestro no puede ser el IDEAL de hombre que los niños (¿jóvenes?) pretenden. Si asumiera, como humano, lo que por carácter de su quehacer racionaliza al extremo, probablemente se vería liberado de una parte significativa de sus tensiones (Adorno, 1986: 15).

Esta idealización, nos dice, lleva a que se prefiguren o generen representaciones sobre el maestro; una representación mediada por la idealización del YO, de acuerdo a este autor, que se diluye al ver que el maestro no puede suplir todo aquello de lo cual carece el propio

alumno en sus otros ámbitos como ser humano, además de la escuela. Nos conmina a pensar las representaciones que sobre la escuela y sus agentes pesan sobre ella. Esto es una exigencia que pareciera ser la panacea que cura todos los males que pesan de la sociedad sobre la figura del docente.

En la Universidad Autónoma de Querétaro, esos prejuicios recaen en figuras estereotipadas del ser docente, que está atravesado por la cultura, la ideología, en suma la diferencia, y también, por qué no decirlo, respecto a prácticas y malas prácticas que algunos docentes están dispuestos a corregir en su momento. Es decir, sobre la figura del maestro están pesando idealizaciones de un alumno que transita antes de llegar a la universidad por una sociedad en donde calumniar al maestro es una práctica cotidiana. El asunto es que en las aulas nos encontramos con alumnos que no han sabido consagrar su escucha antes que nada en sus casas o bien, que han visto cómo ciertas demandas sociales profundamente injustas han sido tratadas desde la impunidad e injusticia, no viene al caso relatar lo acontecido con los 43 desaparecidos de Ayotzinapa. Ante un clima hostil como vive el país, es lógico que los estudiantes sientan como agresión cualquier acto que evidencia su ignorancia respecto a los temas que el maestro enseña, o intenta enseñar en un clima difícil al interior del salón: hablar mientras otro compañero habla o bien el maestro, peinarse, apoyarse en la pared para realizar una exposición, no leer, no estudiar, falsear datos. Hablar por el celular, mandar mensajes, sacar fotos al maestro mientras da clase sin su autorización, dejar los basureros repletos de basura y decir “que a ellos no les toca limpiarlos”, comer en clase, depilarse las cejas, tocarse el pelo y quitarse la orzuela, inclusive exprimirse espinillas delante de uno, son prácticas que he son relatadas por varios maestros. Asimismo, dentro de los salones de clase se venden golosinas; quejarse por leer, quejarse por no tener botes de basura en los baños, quejarse inclusive porque se les exige, también constituyen parte del acervo discursivo de ellos: quejas, quejas y más quejas. Algunas de estas prácticas y gestos que se viven en el salón no son vistas en las evaluaciones, pero sí los maestros somos sancionados y vigilados por

una serie de individuos, aún en formación, que tendrían ¿la última palabra? frente a la *evaluación institucional*.

• **Bajo Prestigio Social, baja autoestima, agotamiento emocional, desgaste, desmotivación, depresión.** Salarios bajos, inestabilidad en asignación de horas, presiones de tipo administrativas, competencia entre pares que lleva a la generación de chismes, descalificaciones (Roitman, 2013), abonan a crear ambientes sociales propicios para que no haya diálogo y se generen más desencuentros que encuentros. El maestro está cuestionado porque la convivencia lo está (Antaki, 2002). Y aunque esto sea una paradoja dado que los profesionales de la educación aprenden a serlo cuando socializan y conviven con su gremio, sin embargo las actuales circunstancias orillan a que el profesor se haga solo cuando se enfrenta al trabajo cotidiano cargado de competencia e individualidad.

Este malestar que otros colegas han documentado, habría que situarlo en la perspectiva del tiempo. Si pudiésemos hacer una línea del tiempo que nos permitiera ver los cambios ocurridos en los sentimientos experimentados por maestros, quizás pudiésemos notar variaciones, dado que no todo debe permanecer igual por siempre y para siempre. Sin embargo, los intentos por regularizar maestros en riesgo, ya no mental, sino laboral, como mencionan Giddens y Sennet, debieran preocupar a los sindicatos y a los gremios en general. Pero intuyo que esto es lejano dado que como universitarios “toleramos” que otros estén bajo el influjo de la injusticia y con poco reconocimiento hacia su trabajo en términos monetarios y de condiciones de vida saludables. Cuando fui maestra por honorarios el entusiasmo con el que empecé fue decayendo en proporción a la indiferencia de una mayoría ante mi situación. No hubo muchos ecos que sostuvieran mi empuje. Sin embargo, hubo personas y colectivos que estuvieron en la contención necesaria para que no abandonara el barco tan fácilmente.

El maestro es expuesto y acusado *a priori* como si fuese un mal que hay que erradicar, como si fuese EL problema de una institución que se debe a él como resguardo de las futuras generaciones.

Adorno nos lleva a una cuestión muy importante: al maestro le pesa su propia historia, en la cual en algún momento lo situó como un esclavo, sin derecho pero sí con obligaciones; así como la de un monje cuya estirpe de sabio es difícil de llevar a cabo dada las exigencias que ello implica. Apenas 70 años nos separan de una segunda guerra mundial que puso en el centro de nuestra “civilización” la más profunda deshumanización; misma que redujo el lenguaje y el cuerpo a su cosificación, terminando por tergiversar el propio discurso a su favor y en fábricas de jabones cuerpos que alguna vez hablaron. No estamos exentos de estas herencias concentracionarias cuando usamos lenguajes silenciadores y condenatorios y acusamos sin ton ni son a una generalización estereotipada del *maestro faltista o al maestro autoritario o al maestro buena onda* (Ibarra: 2010).

El maestro es el sospechoso principal de que algo anda mal. Se ha convertido en el principal delincuente que no estaba en su cubículo precisamente en el momento que fue al baño, o en el momento que conversaba con otro colega en una banca, actividad por demás sana en la academia que hoy habla pero no dialoga. O bien porque el maestro tenía que estar haciendo una fila de 20 personas para entregar “comprobantes” para un estímulo que desestimula.

Ser esclavo o sabio como nos recuerda Adorno como parte de un legado histórico respondió a un contexto; ser tratado como un objeto de ideal del YO desquebrajado de una sociedad en descomposición, tampoco es la salida. Nuestro sí mismo está atrapado en algunas disyuntivas antes expuestas.

¿Cuál es el maestro que la universidad pretende? ¿Qué valores de solidaridad estamos promoviendo cuando condenamos? ¿Qué lugar ocupa un maestro cuando un alumno está diciendo que representa a la autoridad?

Los colectivos formados para evitar la personalización de nuestra labor son diluidos e ignorados por un discurso que atomiza y vuelve un problema personal en una “desviación” individual. Todo tipo de recurso es utilizado para condenar a otro que es ajeno, que vemos como el principal enemigo. Nuestra sociedad está siendo cada vez más sorda y ciega ante ese otro que amerita que se dejen de cumplir expectativas individuales para alcanzar aquellas que demanda el bien común, quizás ello sea el fondo de los reclamos de los estudiantes; ellos ignoran que las posibilidades de un mundo posible está en

su humanización y no en la condena de otro vestido hoy como el maestro. Nuestra universidad reproduce escenas de poca solidaridad cuando condena a un maestro sin preguntar qué es de su vida; cuando vigila al que trabaja inclusive los domingos y no sanciona a quien sabe con perfección que no asiste.

Rebeldía intersticial: El Seminario de Investigación Educativa

Vuelvo a insistir: (si) *los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada* ¿Cómo cambiarlas? ¿De qué recurso pedagógico nos aferramos los maestros? ¿Cómo a pesar de la precariedad laboral somos capaces de seguir en este oficio?

Participo desde hace cuatro años en un Seminario de Investigación Educativa, mismo que podría pensarse como un intersticio ¿cómo se entiende?; si bien la figura de Seminario es una forma instituida dentro de las Universidades, el carácter de dicha forma la configuran las voluntades reunidas por el placer del estudio sobre algunos aspectos específicos. La lectura obliga a la conversación de dos horas cada quince días de un grupo de profesores que, invitados por miembros iniciadores del seminario realizan. Formar parte de este grupo permite una especie de oasis reflexivo, que acompaña procesos de formación docente sin la excentricidad de los cuales gozan algunos espacios instituidos, sino, por el contrario, se cuida la armonía y sobre todo en la convocatoria: el placer del estudio. Llamarlo intersticio es pertinente dado lo relatado, documentado líneas arriba, la precariedad laboral y las prisas aún dejan espacio a la expresión en el currículum universitario (si es posible hablar de ello) “numerosas zonas de incertidumbre y una variedad de espacios intersticiales, en función de lo cual puede considerarse siempre como incompleto o inconcluso”. Asumir la práctica docente como inconclusa permite generar reflexión sobre ella y reconocer posibilidades de aprendizaje, de mejora del currículum, de un ser docente en permanente creación y además, de proveer teorías que amplíen el horizonte de investigación que requiere el campo educativo en cuestión. Del Seminario se derivan publicaciones conjuntas (Ver Ciencia UAQ, 2013), planteamientos de investigación de tesis doctorales, reflexiones didácticas que impactan en la Licenciatura

en las que se imparten clases, etcétera. En pocas palabras se estudia y el estudio reflexivo funciona como regulador y autorregulador del currículum sin por ello someter mediante normativas, el quehacer docente. Porque como menciona Frigerio:

“El currículum real resultará del tejido de la norma y del modo en que los actores de cada institución utilicen los intersticios, es decir, del modo en que éstos se desenvuelvan en las zonas de incertidumbre” (Frigerio: 28).

El Seminario lo hemos dicho en reiteradas ocasiones conjunta diversidad de profesiones y puestas en común por la educación. Reconstruir la experiencia no es anecdótico sino que evidencia que hay una práctica educativa entre colegas de diversas profesiones y universidades, que revisamos distintos autores con la intención de contestar algunas interrogantes en común, moviliza la práctica reflexiva (Anijovich: 2009).

Nos ha movilizado afectivamente y también en la búsqueda por comprender y movernos de nuestro entorno hacia los lugares incómodos de acuerdo a las interrogantes científicas expuestas. Cometido que no todos logramos. Quiero decir que no siempre es fácil movernos sin nuestros paradigmas de base (Echeverría 2009: 9) aquellos que nos constriñen a ciertas ideas, métodos y procesos que nos forjan a una idea del mundo que luego se filtra al campo de investigación que cada uno desarrolla.

Si entendemos el concepto, es indispensable comprender que apunta a una dimensión de capacidad operativa efectiva, que compromete y determina el conjunto de la existencia y acción humanas. Representa aquello que nos parece incuestionable, el núcleo de nuestra obiedad y la estructura primaria de nuestra mirada o disposición hacia las cosas, pp. 8.

La tercera de Feuerbach que invita al cambio de circunstancia validaría en tanto propuesta colectiva al Seminario; el intersticio es el escape que permite la recuperación de un tiempo y espacio distinto a lo instituido dado que sus actores promueven discursos y prácticas proclives al cambio; será menester de un acción de corte gremial impulsar los cambios subyacentes y evidentes de la práctica docente.

Bibliografía

- Adorno, Theodore. *Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. Ediciones El Caballito, SEP. México. 1986.
- Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli. *Transitar la formación pedagógica*. Capítulo 1. Buenos Aires, Paidós. 2009. http://www.alfafundaenfermeria.org/files/pdf/2012/10/20121025_716080059.pdf
- Appadurai, Arjun. *Dislocación y diferencia en la economía cultural global*. [www.cholonautas.edu.pe/Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales). Consultada en 2012. Extraído de: Appadurai, Arjun. La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires, (1990) 2001, FCE, Cap. 2, pp. 41-61.
- Bauman, Zigmunt. (2000). *Modernidad Líquida*. Argentina: FCE.
- Beck, Ulrich. (2007). *Un Nuevo Mundo Feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Echeverría, Rafael. (2009). *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Chile: J. C. Sáez Editor.
- Fernández, Francisco Alonso. Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 66 (2014), pp. 19-30 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU
- Frigerio, Graciela (comp.). (1987). Capítulo I. *Currículum: norma, intersticios, transposición y textos. Normas, teorías y críticas*. Miño Dávila Editores.
- Furlán, Alfredo. (1996). *Currículum e Institución*. México: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Honoré, Carl. (2004). *Elogio de la Lentitud. Un movimiento de alcance mundial cuestiona el culto a la velocidad*. Barcelona: Editorial Bolsillo.
- Ibarra, Luis. (2010). *Protocolo de Investigación Representaciones Sociales sobre prácticas socioeducativas de investigación científica en la UAQ*. FPS-2010-12
- Iglesias, Gregorio. (2010). La psicología en la cultura del consumo: sujetos, objetos, síntomas y afectos. En *Memoria III Congreso Internacional, VII Congreso Nacional, IV Jornadas de psicoanálisis y psicología hospitalaria*. Pp. 282-289.
- Marx, Karl. “*Tesis sobre Feuerbach*”. Instituto de Marxismo-Leninismo. 1845. Versión electrónica. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Montero, Maritza. Construcción del Otro. Liberación de sí mismo. *Revista Utopía y Praxis latinoamericana*. Año 1. No. 16 pp.41-51. Marzo 2002.

Sardi, Valeria. (comp.). (2013). *Relatos Inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. Facultad de Humanidades. Edlup. Editorial de la Universidad de La Plata.

Sennet, Richard. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sieglin, Verónica. *La Ciencia es aún cosa de hombres*. <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/2013/impreso/hay-rezago-en-el-pas-la-ciencia-an-es-cosa-de-hombres-72440.html>

Notas

¹Según la Cuenta Satélite del Trabajo No remunerado de los Hogares de México (CSTNRHM), serie 2003-2009, las horas de trabajo en el hogar desde 2003 a 2009, ha estado bajo la tutela de las mujeres en un 37%, mientras que el 11% de hombres lo ha realizado. Valdría la pena hacer un estudio del Trabajo No Remunerado de las Mujeres universitarias para comprender las condiciones en las cuales se genera investigación, se hace docencia y se transmiten los conocimientos, se está en el SNI, se hace extensión, etcétera. No es menester de este trabajo mostrar datos contundentes al respecto sino esbozar algunas situaciones que merecen la pena una reflexión.

²Optar es relativo, la opción se torna circunstancia, conciliación, negociación entre familia e hijos. La realización de lo individual da paso quizás a lo colectivo.

³Iglesias (2010) enmarca esta mercantilización como cultura de consumo que se “refiere a una sociedad en la que los calendarios, los espacios y las prácticas sociales que la movilizan, es decir, los recursos sociales, materiales, simbólicos, y los modos de vida correlativos a todo ellos son mediatizados a través de mercados. La proliferación y diversificación de la transacción comercial lleva el efecto concomitante de que los objetos, bienes y servicios de consumo son mercancías”. Mercantilizar la vida es tornar todo lo bello en algo vendible, así sea una poesía.

⁴De acuerdo al Inciso 22.3 Profesores de tiempo libre son los trabajadores académicos que, de acuerdo a su nombramiento, sean remunerados en función del número de las horas/clase que impartan, pudiendo cubrir una o varias materias, con un límite máximo de 20 (veinte) horas/semana/mes. Contrato Colectivo de trabajo. SUPAUA 2009- 2011.

LOS INTERSTICIOS EN LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO

Sara Miriam González Ramírez

Maestra en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.
mirgora0909@hotmail.com

Recibido: 28 de febrero 2017
Aceptado: 31 de marzo 2017

Resumen

El programa curricular de la Licenciatura en Innovación Educativa es un programa de 'formación de formadores' que, como muchos programas en la UAQ, fue elaborado por un grupo de profesores académicos. Además de presentar el currículum, la implementación y aplicación del programa, este trabajo pretende describir –con una mirada de conciencia perceptiva, retomando a Sardi (2013)– prácticas curriculares para identificar significados y revelar aspectos de importancia que dan sentido a las condiciones de gestión educativa; mostrar la experiencia vivida como coordinadora del programa a fin de reflexionar y repensar modos de hacer, y; considerar a Frigerio (1991) al enunciar los intersticios institucionales, curriculares y pedagógicos presentes en este proceso, y a los cuales se respondieron para dar vida a la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE).

Palabras clave: Currículum, Programa Educativo, Gestión educativa.

Abstract

The curriculum of the Bachelor in Educational Innovation is a ‘training of trainers’ program that, like many programs in UAQ, was developed by a group of academic professors. In addition to presenting the curriculum, implementation and application of the program, this paper aims to describe –with a perceptive awareness, referring Sardi (2013– curricular practices to identify meanings and reveal important aspects that give meaning to management conditions Educational; show the lived experience as coordinator of the program in order to reflect and rethink ways of doing, and; to consider Frigerio (1991) in stating the institutional, curricular and pedagogical interstices present in this process, and to which they responded to give life to the Degree in Innovation and Educational Management (DIEM, LIGE in spanish).

Keywords: Curriculum, Educational Program, Educational Innovation.

La Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE) es una propuesta formativa de la Facultad de Psicología, elaborada, implementada y aplicada por un grupo de docentes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). El trabajo describe la experiencia vivida en las maniobras de gestión para dar vida a este proyecto, mostrando las condiciones e intersticios a los que se vieron enfrentados para concretar la licenciatura. Se toma como referencia, principalmente, el texto de (Frigerio, 1991) porque sirvió como mecanismo interpelante del proceso, en la tarea de comprender lo vivido.

El trabajo cuenta con tres momentos: el primero describe las situaciones relevantes de la propuesta, cómo está constituida, cuál es su estructura, los fines educativos y la trascendencia del programa, la organización de éste y los ejes de formación relevantes para formar educadores. Asimismo, da muestra de la capacidad de innovación propuesta, ya que es el primer programa que reúne y concreta cuatro campos profesionales de la educación. También muestra la forma de trabajo y la constitución de un grupo de maestros fincados en la academia, desde una perspectiva solidaria, horizontal y de confianza.

El segundo momento de este trabajo es la descripción de la gestión, el tránsito del escrito a la materialización, hasta convertirlo en una licenciatura con in-

fraestructura propia. Muestra algunos obstáculos e intersticios que se presentaron en el proceso. Retomando a Heller (2004) este escrito es una reflexión consciente de los sentimientos implicados frente a la intimidación política institucional, y establece hilos de trabajo para fortalecer la condición del grupo base del programa.

La tercera y última parte es la descripción de la transposición didáctica; muestra cómo la LIGE, al ser un programa de reciente creación, cuenta con muchas condiciones en lo curricular para la innovación y transformación, así como para la proyección futura del mismo. Se presentan intersticios que, por un lado, sirven como espacios de re-creación y, por otro –siguiendo con Heller–, deja ver sentimientos como el cansancio, la impotencia del grupo base ante la amenaza de división para pensar en la innovación y encriptación del quehacer educativo. Este trabajo muestra cómo lo institucional se convierte en un espacio para el desarrollo o para la muerte de ideales educativos, y cómo los directivos son aliados o se convierten en verdugos de la creación.

Descripción del currículum de la LIGE

La estructura curricular de la LIGE fue elaborada en trabajo colaborativo de profesores de la Facultad de Psicología de la UAQ, que, por cuestiones institucionales, es considerada como Facultad de Psicología y Pedagogía. Irónicamente contaba con la Licenciatura en Psicología, con sus cuatro áreas terminales, y durante 45 años se trabajó así. En este tiempo se establecieron posgrados en psicología, entre ellos cinco programas enfocados a la educación. Por tanto, la LIGE se convirtió en un intersticio (Frigerio, 1991: 22) de la Facultad de Psicología y en un programa educativo que vino a establecer la equidad académica entre las ofertas de estudio.

Ante la trayectoria histórica y compleja de la Facultad de Psicología, nace la LIGE como respuesta a las exigencias políticas de gobierno e institucionales de diversificación y ampliación de cobertura de programas educativos. Lo anterior marcó la exigencia institucional de proponer una nueva licenciatura, además de tener comunicación y apertura de las autoridades para aprobar la propuesta. No obstante, se traspasaron obstáculos de orden económico, académico, de gestión y personales.

La estructura curricular de la LIGE está formada por dos dimensiones: dimensión conceptual y dimensión operativa, que se disgregan en núcleos disciplinares y núcleos profesionales, cuya base teórica fueron las categorías de “núcleos disciplinares” y “núcleos profesionales”, planteadas por Antanas Mockus (1990). En el caso de la primera, los núcleos disciplinares fueron: innovar, educar-socializar, gestionar y comunicar. Se consideró que estos núcleos son comunes y se entrelazan como saberes instituyentes de un campo profesional –Frigerio (1991), Díaz (1983– que se concretan en prácticas profesionales: docencia, psicopedagogía, educación virtual y educación socio-cultural. Los cuatro son campos concretos donde la función del educador es primordial, actual y funcional. Los cuatro son delimitaciones arbitrarias que pertenecen al vasto campo de la educación.

En el caso de la segunda, el grupo de profesores que construyó este programa consideró como base, entre otras, la teoría de la complejidad de Morín (2004) para enmarcar las condiciones actuales de la educación. Por tanto, nos esforzamos por unir, más que disgregar, los campos temáticos, “teóricos, metodológicos y técnicos de la investigación e intervención educativa; evitar la disyunción para dar paso a la integración; considerar la praxis como el soporte teórico-práctico para responder en situaciones socioeducativas de forma innovadora y acorde a las demandas contemporáneas en el marco de la globalización, que exige gestión del conocimiento inter y multidisciplinar, trabajo en equipo y en ambientes reales, virtuales y de intervención” (PE-LIGE, p. 67).

El programa es de innovación al considerar al docente como un educador permanente, una figura ética; es decir, su rol no es sólo escolar, sino una función continua y acorde a los espacios y escenarios donde se halle, un compromiso social. La LIGE es un espacio de ejercicio de formación profesional, con respaldo teórico, metodológico, técnico y multidisciplinario para la aplicación pedagógica didáctica en diferentes áreas de la educación, con la posibilidad de diversificar el perfil profesional de los egresados en los campos de la educación.

La propia innovación se convirtió en elemento constituyente del programa, pues los estudiantes acuden a escenarios reales para indagar el conocimiento tácito; esto es, recuperar contenidos prácticos, saberes adquiridos en vivencias, sistematizar experiencias de intercambio con otros, trabajo educativo in situ

para desarrollar habilidades como catalogar, describir, prescribir, interpretar-explicar, criticar o transformar una realidad. Innovar requiere de estructurar lo real, para que, por medio del proceso socio-educativo, se modifique, se transforme.

Educar-socializar (como elementos curriculares de la LIGE) se basa en la premisa de Durkheim: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1993), citado en el programa (PE-LIGE, p. 61).

Educar-socializar es un acto de culturalización. La tarea educadora es una acción de transmisión cultural no sólo en la escuela sino en todos los espacios donde se interactúa. Por tanto, no sólo es del adulto hacia el niño, o una acción vertical, lineal o mecánica. Es una relación de interacción social donde el educador realiza su función con intención de promover fines deseables, trascendentes, para incidir en la política social; es decir, la tarea educadora necesita promover nobles condiciones de convivencia.

Otro elemento curricular de la LIGE es gestionar, entendida desde una posición humana, para realizar acciones de toma de decisiones compartidas, solidarias, lo que implica tener una lógica de acción que privilegie los actos de comunicación para tomar acuerdos, crear ambientes de confianza, y promover el trabajo de manera horizontal más que vertical. Parsons (1974) admite más co-gestión, una forma de acción que sugiere una relación de implicación (Heller, 2004) donde la voluntad establece una relación de trasfondo; esto es, compartir interacción integral de compromiso ético y moral, ya que se antepone la correspondencia de ‘formación de formadores’. Por tanto, la gestión necesita ser considerada como una búsqueda de formas de relación humana, que dé pauta a mejorar las condiciones de vida, laborales, convivencia de aprendizaje, etcétera.

La comunicación es un elemento curricular base de la LIGE porque ofrece la posibilidad de expresar ideas y dialogar. Sin ella no existe posibilidad de tomar acuerdos y decisiones. Otro elemento curricular es el de comunicar a través de otras formas: escritos, otras lenguas, lenguajes, tecnologías, señas, matemáticas, etcétera.

El programa curricular está formado por cursos presenciales o virtuales, laboratorios, seminarios de investigación, talleres, intervenciones socioeducativas, organización, participación y asistencia a foros y congresos, visitas a museos y/o actividades extracurriculares, todo basado en la multidisciplinariedad y la flexibilidad.

El currículum está compuesto por tres etapas formativas:

- a) Formación básica común.
- b) Formación profesional.
- c) Formación integradora.

Está basado en el sistema de créditos, que respeta los criterios de seriación, facilita el reconocimiento y acreditación del intercambio y estudios en otras Facultades o instituciones. Obedeciendo a la norma institucional (Frigerio, 1991) se incorporaron en el programa las competencias para definir las habilidades a desarrollar de los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la LIGE recupera la teoría de la complejidad de Morin (2004), ya que promueve el aprender, enseñar, conocer, pensar, reflexionar, y el ejercicio de la praxis con pensamiento dialógico. En el tránsito curricular hay momentos para pensar, reflexionar y articular, así como gestionar e innovar como respuesta a esa praxis.

También se pensó adecuar las condiciones académicas bajo la lógica de acuerdos creativos de los docentes en trabajo colegiado e igualmente se propuso la formación y culturalización curricular para los docentes del programa (Sacristán, 2002: 19).

Un elemento en la propuesta académica está “centrado en el estudiantes”, y por tanto el currículum está enfocado a establecer condiciones educativas para propiciar el aprendizaje autónomo, además de establecer condiciones adecuadas por los maestros; el empeño y experiencia de los profesores para la aprehensión y asimilación de saberes; prácticas y sentimientos congruentes en los estudiantes y que éstos desarrollen la capacidad crítica y autocrítica ante dilemas éticos y políticos, así como la habilidad de análisis y evaluación.

La organización del plan de estudios de la LIGE es de ocho semestres. Cuatro corresponden a la etapa formativa básica común, compuesta por unidades de aprendizaje de contenidos generales y básicos. Éstos se diferencian en seis materias, de las cuales tres son teóricas, dos del eje de investigación, y la última corresponde a la segunda lengua. En los semestres del quinto hasta el octavo, las materias disminuyen, pues el grado de contenidos se diferencia de acuerdo con las áreas profesionales que hayan elegido los estudiantes. Además de poder elegir materias optativas que pueden ser propuestas por el programa, o en otra Facultad, siempre que sea para fortalecer su perfil de formación.

Un eje fundamental en el currículum de la LIGE es el de investigación y práctica, en dos materias: Prácticas de campo supervisadas e Investigación teórico-empírica, en todos los semestres. Este tránsito en el trabajo cotidiano funciona como triada, ya que se promueve integrar los dos espacios didácticos con las otras materias que son predominantemente teóricas. El trabajo de integración de contenidos de estos espacios se concreta en el 'Trabajo integrador', un documento elaborado por los estudiantes, dirigido y revisado por docentes del programa de manera colegiada, procurando también la integración de miradas disciplinarias, conceptuales y técnico- metodológico. El trabajo integrador se presenta a la comunidad educativa al final de cada semestre, en un foro académico.

Con el fin de clarificar el trabajo metodológico de este eje, se establecieron criterios sobre la estructura del trabajo de investigación y sobre la forma de presentación del trabajo integrador. También se definieron los métodos que se trabajan por materia, durante los primeros cuatro semestres:

Primer semestre, el método fenomenológico; segundo, hermenéutica y empírico- analítico; tercero, etno-metodología; cuarto, etnografía. Del quinto al octavo semestre el eje de investigación y práctica se integra en la materia de 'Laboratorio', donde se trabaja la triada antes mencionada. En este período los estudiantes ya no hacen sólo 'observación no participante', sino también 'observación participante' y, en algunos casos, intervención con supervisión. Toda esta tarea es trabajo in situ, enseñanza en escenarios reales.

La gestión en la LIGE. Implementación del programa

La gestión educativa en la Facultad de Psicología se presenta como un encuentro de comunicación, conflicto en la acción y satisfacción en los hechos, pues es una búsqueda continua de mejores condiciones de estancia y tránsito educativo. Los grupos y las alianzas al interior son el producto de formas de relación humana que dan pauta a desencuentros, como a tener logros en conjunto y producción académica.

En este contexto nace el programa LIGE, pues inició de una conversación con el director de la Facultad de Psicología, donde exponía la queja sobre la exigencia política y la demanda institucional. Él mencionaba la existencia de posgrados y la necesidad de un programa de licenciatura. En ese momento se consideró reunir a los profesores cuya trayectoria académica se enfocaba en el tópico de la educación. Algunos maestros que aceptaron el reto de trabajar en pro de una licenciatura establecieron normas de trabajo y la implicación de asumir los acuerdos para avanzar en ella. Graciela menciona que un sistema se organiza como no trivial, si el intersticio opera como un espacio instituyente, un espacio definido como punto de articulación, sede de entrelazamiento, que favorece el desarrollo de las fuerzas instituyentes a un sistema, en este caso el de la construcción de un programa educativo (Frigerio, 1991).

La Facultad, no obstante su trayectoria y prestigio, no contaba con condiciones claras ni definidas para implementar un programa educativo de licenciatura. En un principio no hubo apoyo de recursos materiales ni una guía sobre elementos básicos para realizar la tarea, pues se hicieron las cosas para un espacio curricular enfocado a la educación diferenciada de la psicología. Había que preguntar sobre el registro de las materias, de los maestros, de la carga horaria. Coordinar estos aspectos fue sobre la base de la experiencia de otros, pues no existía un ‘manual de procedimientos’. Por tanto, era necesario tomar decisiones un tanto intuitivas y de acuerdo al marco de acción permitido, ya que estábamos ceñidos a lo establecido institucionalmente por parte de la Facultad de Psicología. Guyomard y Vanier, citados por Frigerio, mencionan que “lo institucional”, si se acepta como norma, conlleva la intención ordenadora y normativa del currículum e influye no sólo en los

contenidos sino también en prácticas de gestión, como de ordenación cultural y social (Frigerio, 1991). Y en este caso, existían prácticas que no se querían reproducir en el nuevo programa.

La gestión de la LIGE tuvo la consigna de salir de la reducida idea de “psicología y pedagogía” como unidad disciplinaria, y reconocer la envergadura y significado de “educación” como disciplina y ciencia, que trastoca la ordenación política económica y social de la sociedad. También se tuvo la idea de propiciar un espacio con prácticas académicas más armónicas y congruentes, para lo cual había que conceptualizar ‘educación’, ‘currículum’, ‘pedagogía’, ‘historia de la educación’, etcétera, para dar paso a la base de formación de la sociedad mexicana y a la necesidad de pensar ésta a futuro. Pero, sobre todo, había que considerar el escenario social actual, la realidad queretana y mexicana, y por tanto no podía ofrecerse un currículum pensado en aspectos sólo teóricos, disciplinarios y técnicos. Retomando a Frigerio (1991: 19), un currículum no como sistema tecnológico de producción ni que respondiera sólo a las necesidades sociales de este país, pues entendíamos la trascendencia de formar alumnos no sólo para responder mecánicamente a las necesidades de trabajo, sino para reflexionar sobre la realidad y buscar elementos de cambio. Un programa educativo con bases pedagógicas de Comenio o de Rousseau, donde lo preponderante es lo deseable, para vivir en sociedad, y educar fortaleciendo los valores humanizantes que contravienen la hostilidad cotidiana de un país en crisis.

Frigerio menciona que la función social del currículum trasciende el sistema educativo, docentes, alumnos y padres de familia. Por tanto, el impacto de este currículum en particular se encuentra en cómo éste devuelve al estudiante a la sociedad.

El carácter intersticial de la norma y los espacios decisionales son elementos implícitos en algunas definiciones del currículum, de su utilización resultan conceptos como currículum real, no escrito (Dreeben) inconcluso (Nicholls) o moldeado por lo docentes (G. Sacristán), Frigerio (1991: 21).

Este programa comenzó con preguntas filosóficas: ¿Qué elementos determinan al ser humano? ¿Qué elementos son deseables en el desarrollo humano? ¿Cómo la educación y socialización contribuyen a formar al hombre y a la mujer deseables?

Esas preguntas marcaron el inicio de trabajo y se volvieron estandarte para pensar el propio programa. La LIGE, en un principio, se construyó como un escenario innovador, al proponer que los espacios del ejercicio educador se establecieran no sólo en el aula, sino también fuera de ésta. Mirar al proceso de educar como una función permanente e inherente al ser humano. Se consideró la visión humanizadora sobre una lógica materialista, tecnologista y mercantilista.

El currículum, en este caso, fue el inicio de un espacio intersticial de la norma y de espacios decisionales sobre lo social. Lo normativo se estableció por la capacidad que hubo para transmitir una lógica humanizante del acto de educar, y para valorar la transcendencia de ‘formar formadores’. Se expuso la necesidad de enseñar aspectos deseables, ya que la idea sobre los estudiantes era que ellos serán los líderes, funcionarios o formadores de las generaciones siguientes, y quienes pueden usar el conocimiento, aplicarlo y resignificarlo en propuestas innovadoras para transformar la realidad (Frigerio, 1991). Para el tránsito del estudiante por el currículum sería necesario considerar un espacio de articulación donde vivieran procesos organizados y establecidos a fin de propiciar en él una mirada humana de la educación, con aspiraciones deseables. También añade que el currículum define y delimita la acción del grupo de docentes, ya que se convierte en un marco de referencia que exige condiciones de acción, de profesionalización, así como de seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Frigerio, 1991: 25).

No sólo para los alumnos, sino también para los maestros, necesitábamos comulgar bases de conocimiento, como las clasifica Frigerio: conocimiento erudito teórico, metodológico y técnico, a conocimiento disciplinar científico y pedagógico; compartir en la interacción y aprendizaje. Se establecieron reuniones colegiadas y participativas, se sumaron otros maestros cuya formación correspondía a tópicos curriculares, se intentó construir una dinámica con prácticas de confianza y solidaridad, a fin de crear espacios de diálogo propositivos, creativos y de co-gestión, y fuera fácil ponernos de acuerdo. Se trabajó colaborativamente para establecer acciones innovadoras. Frigerio menciona que en el currículum, como estructura intersticial, los maestros pueden moldear, adaptar, interpretar y cambiar –dentro del rango de la posibilidad– el diseño curricular. Esta dinámica se convirtió en normas,

valores, lenguajes, herramientas y procedimientos, en tanto parecía que hablábamos el mismo idioma. Encontramos formas y métodos de hacer las cosas, antepusimos lo educativo a los grados académicos, edad o género.

Se planearon visitas a museos, a organizaciones no gubernamentales, a comunidades, etcétera, donde se integraban materias o contenidos. Los maestros se convirtieron en actores instituyentes del currículum.

El currículum responde a necesidades propias del sistema y de sus actores hacia lo que cumple una función organizadora y estructurante, es decir supone un cerco de organización información y conocimiento a través del cual se establece una estructura de sentido un sistema de pensamiento (Frigerio, 1991).

El currículum se aplicó en los cuatro primeros semestres. Se establecieron reuniones colegiadas que duraban tres días, de 15 a 18 hrs/semana de trabajo intenso para la integración y culturalización del mismo, con impacto regional y nacional. Al principio se trabajó con las personas del grupo colegiado. Se buscaron maestros con el perfil idóneo para las materias, por lo que las reuniones colegiadas se convirtieron en encuentros multidisciplinares, dentro de un cerco de organización, de información y de conocimiento en la Facultad de Psicología, ya que ésta tenía prácticas y formas particulares, procedimientos institucionales diferentes que mencionan Frigerio (1991: 23) y G. Sacristán (2002), que en algunos casos no queríamos repetir.

Se gestionaron salones, materiales, apoyo administrativo, respaldo institucional para formalizar el programa. Se asistió a juntas y a reuniones con autoridades y funcionarios. Se aceptaron invitaciones para concretar aspectos de difusión del programa. En un principio se pensó en compartir espacio físico con la Licenciatura en Psicología, después y durante la implementación del programa. Coyunturalmente se publicó una convocatoria para acceder a fondos para apoyar a nuevos programas. Con ayuda de las autoridades se trabajó en ésta y se logró acceder a fondos económicos, con la condición de construir un edificio ex profeso para la LIGE. Se veló en el diseño de los espacios, de las necesidades y se hicieron los trámites correspondientes. Visitar al ingeniero, platicar con el maestro de obra, con los proveedores, firmar, hacer cargas horarias, hablar con alumnos, con maestros, estar en juntas académicas y resolver situaciones cotidianas era el afán diario.

El grupo de maestros creció. Todo caminaba de manera armónica hasta que se presentó la petición de una maestra para impartir una materia, de modo tal que transgredió la dinámica establecida. La forma en que solicitó ser considerada como profesora del programa obedecía a prácticas violentas, recurriendo a demeritar y denostar el trabajo de otros. Sacristán menciona que el currículum puede ser influido por el contexto en el que se inserta, patrones de autoridad y poder y donde se mezclan aspectos personales y fuerzas de grupos, el currículum puede ser moldeado por las experiencias de actores en cuanto a lo personal y social, lo anterior es reflejado en actitudes, intereses y creando un clima social manifiesto (G. Sacristán, 2002: 25).

Esta acción fue recurrente en reuniones de profesores de la Facultad. Estas agresiones se convirtieron en una tensión continua que rompió con la idealización del programa. La respuesta política dentro de la Facultad fue de escucha y apoyo a esta maestra, en detrimento de la constitución libre y respetuosa de la nueva licenciatura. “La mesa estaba puesta, era hora de arrebatarse”. El mensaje detrás de las acciones mostraban la intromisión de agentes que no permitirían que la LIGE se constituyera de manera autónoma.

Fue el comienzo de diversos incidentes críticos. Blake (2013) menciona que son momentos en los que se presentan aspectos inesperados; prácticas desde lo no formal que irrumpen lo establecido. Estos momentos llevaron a la LIGE a vivir, como colegiado, una ‘guerra de poder’. Viendo retrospectivamente este momento, también era un intersticio. La gestión se enfocó en la integración del grupo base y en no responder acciones violentas.

Después de este aspecto extraordinario, la gestión promovió al colegiado de la LIGE establecer mayor presencia en los órganos e instancias de organización institucional, participar en las reuniones de toma de decisiones de la Facultad de Psicología y mayor presencia de la LIGE como programa educativo. Otra estrategia fue no caer en las provocaciones que generaba la maestra en colegiados o en pasillos, aun cuando se reconoció que era un momento político de la Facultad. La concreción y cambio de instalaciones del programa merecían mayor interés. El impacto comunicativo de la maestra para generar discordancia no quedó sólo en pasillos o colegiados, sino que trabajó para construir un grupo disidente que tuvo eco con los nuevos directivos y con los estudiantes. Como resultado de estas diferencias fue

fraccionado el grupo docente de la LIGE. Ahora hay dos grupos contrapuestos, polarizados. ¿Qué pasó con los ideales del programa? ¿Dónde quedaron esos valores humanizantes y ejemplares para los estudiantes?

Había ingenuidad en la gestión. No se tenía la perspicacia de prever de dónde vendrían los golpes. La tensión permanecía. La gestión trabajó para delegar la función a otra maestra que comulgaba con la dinámica de trabajo, se fortaleció el grupo base para estrechar lazos, sentimientos y se estableció la consigna de no responder a ninguna agresión.

Nuevamente Frigerio nos muestra la base teórica sobre el concepto de legislación intersticial o zona de incertidumbre, donde los actores pueden orientar las relaciones de poder a partir del conocimiento y utilización de las reglas institucionales, a fin de generar certidumbre; esto es, identificar los comportamiento de los actores y explicitar la totalidad de significados que es posible adjudicarle.

La gestión aprendió a tomar distancia de los hechos y a identificar ideas prácticas y sentimientos (Bourdieu, 1990) para desmitificar y despersonalizar la violencia, pues como profesores de un currículum humanizante no podíamos caer en respuestas reactivas. Buscar soluciones racionales y anteponer nuevamente lo académico. La dinámica establecida había sido modificada; las normas, información y organización habían sido transgredidas.

Actualmente estamos en un momento curricular explícito, basados en estricto tejido de la norma. Ha sido un trabajo de resistencia más que de compromiso. Volver a la dinámica descrita responderá al modo en que los actores de la institución utilicen los intersticios para crear condiciones armónicas nuevas; es decir, al modo en que los maestros se desenvuelvan en las zonas de incertidumbre. Considerando a (Frigerio, 1991: 27), es la capacidad que tienen los actores para crear nuevas situaciones que los lleven a saltar lo establecido para volver a re-crear sobre lo creado.

También se aprendió a identificar el intersticio, aprovechar la posibilidad de creación y reestructuración, buscar formas de trabajo diferentes en la medida en que haya condiciones institucionales. Durante mucho tiempo hubo desánimo, desconfianza, cansancio, frustración. Graciela menciona que existe el riesgo de que el intersticio no sea valorado y, por ende, no se aproveche para innovar o tener nuevas iniciativas. En este caso, el grupo de

maestros se encuentra en un momento de 'dejar pasar'. Identificar un intersticio es difícil. Todo es carga y hastío. Existe el riesgo de caer en la trivialidad y, por tanto, tener un intersticio encriptado. Frigerio dice que si el intersticio no se aprovecha y no lleve a transformarse en una articulación, éste es encriptado. Es decir, la oportunidad de innovar se va, se muere, nos hace ver que no existe un currículum permanente o eterno, y que depende de los actores la vida o la muerte del mismo.

En el caso de la LIGE, se necesita valorar la coyuntura actual, aprovechar cualquier oportunidad para vincular, integrar nuevas iniciativas, buscar la articulación, volver a proponer. La gestión necesita propiciar que los actores encuentren comunidad, hacer el trabajo no visible pero sustancioso, proponer trabajo no trivial (Frigerio, 1991), plantear un nuevo sistema, organización o escenario, propiciar espacios flexibles, de confianza, volver a construir.

La LIGE y la aplicación de programa educativo

La transposición didáctica en la LIGE contiene elementos considerados instituyentes, con puntos de articulación y con sede de entrelazamiento (Frigerio, 1991). Al considerar la estructura donde descansan los contenidos del programa LIGE, y si identificamos los intersticios en tanto espacio decisonal, podremos encontrar puntos de comunicación y articulación.

El plan de estudios de la LIGE cuenta con el eje de investigación y prácticas como espacios de articulación. Este espacio corresponde a la estrategia metodológica del trabajo integrador que, a su vez, cuenta con el soporte metodológico colegiado de acompañamiento y supervisión. Otro espacio de articulación son los coloquios anuales y foros semestrales, ya que se pondera el trabajo de retroalimentación colegiada así como establecer lazos con maestros especialistas, estudiantes de otras carreras, otras escuelas, otros niveles educativos. La convivencia con otros estudiantes y maestros ajenos a su casa puede contribuir a valorar el espacio académico y resignificar el aprendizaje.

También se ha trabajado en la posibilidad de integrar materias teóricas, como la de 'Educación para la ciudadanía' con la de 'Filosofía y educación', 'Naturaleza y hombre' o 'Herramientas del aprendizaje', etcétera, propiciar

espacios de trabajo conjunto, como clases compartidas, clases por módulos y contenidos comunes. Otros aspectos favorables con los que cuenta la LIGE para intercambio, entrelazamiento e integración cognitiva, son las semanas de trabajo académico: semana de la LIGE (recientemente instituida), de educación socio-cultural, semana de la Facultad de Psicología, etcétera. Además, considerar las visitas, viajes, congresos y acciones académicas extracurriculares que ayudan a resignificar el contenido. Siguen siendo los maestros los posibilitadores de transmisión de los saberes, y por tanto son ellos quienes necesitan establecer los puntos en común de sus disciplinas, de sus materias, y establecer objetos de conocimientos a transmitir.

Trabajar con las reuniones colegiadas, considerar consignas propositivas más que de reclamo, establecer nuevo trabajo de culturalización del currículum a todos los maestros. Crear mecanismos de resignificación de contenidos colegiados para recuperar la inversión de estas actividades. Crear nuevas normas de interacción entre los actores del programa, empezando por los maestros, crear nuevas formas de valoración del trabajo académico, etcétera.

Frigerio enfatiza la importancia y responsabilidad del rol docente en su desempeño para aprovechar los intersticios. Por tanto la gestión necesita trabajar en establecer un pensamiento integral no disyuntor; trabajar con las materias que se pueden articular; entrelazar y resignificar el contenido; propiciar un aprendizaje integral; priorizar el trabajo colegiado; establecer acuerdos de compromiso creciente y en espacios flexibles; manejar la propuesta y no la imposición.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Colección los noventa.
- (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Camilloni, Alicia. (2012). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1981). Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. *Revista de educación superior*, núm. 40, México. ANUIES.

- (1983). Planes de estudio, los retos de su modificación. *Revista Educere*. México.
- Frigerio, Graciela (comp.) (1991). *Currículum: norma, intersticio, transposición y textos*. Colección: Serie FLACSO.
- Habermas, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Heller, Agnes. (2004). *Teoría de los sentimientos*. México: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Mockus, A. (1990). Lineamientos sobre programas curriculares. México. *Revista de la Educación Superior*, núm. 74, ANUIES.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento completo*. Barcelona. Gedisa.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Sacristán, J. Gimeno. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sardi, Valeria. (2013). *Relatos inesperados, la escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. Argentina: Edulp.
- UAQ. (2011). *Programa Curricular de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa*. Querétaro: UAQ.

LEGALIDAD Y CLANDESTINIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Marcelo Gutiérrez Benítez

Profesor de enseñanza básica con especialidad en Ruralidad. Profesor en los Institutos de Educación Superior Docente y Técnica Escuela Normal Superior General José de San Martín y San Vicente de Paul.
chelo41070@hotmail.com

Recibido: 28 de febrero 2017
Aceptado: 29 de marzo 2017

Resumen

Este artículo deja en evidencia cómo docentes de escuela primaria realizan sus prácticas en muchos casos, ignorando los marcos teóricos de las políticas educativas vigentes, aferrándose a prácticas obsoletas de principios del siglo pasado.

Existen casos de clandestinidad visibles en las prácticas y otras por descubrir. Se muestran los métodos utilizados para la alfabetización y su relación con momentos específicos de la historia en Argentina con el objeto de reflexionar sobre la necesidad de actualización de la práctica. Con el propósito de determinar cuáles son las causas que producen esta clandestinidad se desarrollan hipótesis. Pero fundamentalmente es un intento de mostrar cómo se filtra lo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje debido al espacio que se produce entre estas dos formas opuestas de realizar la actividad áulica en un mismo momento, produciéndose así un sistema híbrido que no logra alfabetizar según la demanda actual que la sociedad exige al sistema educativo.

Palabras clave: Legalidad, clandestinidad, práctica, métodos, alfabetización.

Abstract

The present article reveals the way in which primary school teachers develop their lessons ignoring the theoretical framework of current education policies and clinging to obsolete practices dating from the beginning of the last century.

There exist visible instances of such practices and there exist others to discover. This article shows the methods used for literacy teaching and its relation to specific moments through Argentinean History. In order to determine the causes of a possible secrecy in teaching some hypothesis are developed. Nevertheless, it is mainly an attempt to show the way in which the essence of the teaching learning process is filtered when two different and opposite ways of teaching coexist, resulting in a hybrid system which does not allow literacy to take place in primary school according to current social demands.

Keywords: Legality, clandestinity, practice of teaching, literacy, methods.

Qué es clandestino en la vida del hombre, y qué se torna clandestino en la tarea docente. Clandestino es lo secreto, oculto, y especialmente hecho o dicho secretamente por temor a la ley o para eludirla. Esta definición ahora la intentaré relacionar con lo clandestino en educación sistemática en dos momentos de la historia Argentina. Esta clandestinidad está dentro del currículum oculto, aunque no de la forma en que hemos estudiado al currículum. Si bien son prácticas clandestinas, se llevan a cabo para alcanzar esas metas planteadas en el currículum formal, pero nos importa descubrir las causas por las cuales se llevan a cabo estas prácticas y de qué manera son realizadas, por qué son ocultas, cuál es la razón de las mismas.

Esta clandestinidad está legitimada en la autoridad pedagógica e institucional, pero no desde los marcos legales. Legitimación concedida por la creencia o la tradición, sin posibilidad de pensarla como un fraude, por el contrario, busca un bien, que es el de la enseñanza. Pero a qué se aferran estas prácticas. Por qué hablo de clandestinidad legitimada y legitimada por quién. En la mayoría de los casos estas acciones son conocidas por las autoridades de dicha institución, dentro de este microsistema, eso lo hace legítimo. Lo legitima la autoridad que lo permite porque también comparte la

creencia de que es la mejor manera, ya sea porque no está de acuerdo con las nuevas acciones que se proponen desde las políticas educativas y no conocen otra forma de abordar una alfabetización eficiente o simplemente, aunque parezca absurdo, por tradición ¿pero son éstas las verdaderas causas de estas prácticas?

Para abordar esta cuestión de la legalidad y la clandestinidad es necesario ver un poco sobre los métodos que fueron dando inclinación a las formas de alfabetizar y que tiene mucho que ver con el momento histórico en el que se pusieron en práctica.

Apoyándonos en Zamero veamos qué es lo legal o qué entendemos por legal válido para este enunciado y qué por clandestino; legal y clandestino son dos conceptos que serán abordados desde las prácticas de alfabetización en la escuela primaria, específicamente a lo que Marta Zamero llama alfabetización inicial (Zamero, M. *et al.*: 2007).

Lo legal es lo prescrito por ley y conforme a ella. Perteneciente o relativo a la ley o al derecho. Verídico, puntual, fiel y recto al cumplimiento de las funciones de su cargo. Leal o formal en su comportamiento. En educación podemos decir que legales son aquellas prácticas que legitimadas por las investigaciones empíricas, los pensamientos y corrientes filosóficas y sociológicas, también por las que se relacionan a los procesos lógicos del pensamiento del niño están siendo aplicadas en los últimos niveles de especificación y son propuestas por las políticas educativas que se establecen en ese momento en un país.

Por el contrario, lo clandestino está relacionado a lo secreto, a lo oculto. Que se efectúa sin los requisitos exigidos por una disposición legislativa. Las prácticas educativas clandestinas son las que no se rigen por los requisitos anteriormente mencionados, como las investigaciones, los pensamientos y corrientes filosóficas y sociológicas, los procesos del pensamiento lógico, en síntesis fuera de los marcos teóricos que sustentan la práctica y de las decisiones políticas dentro de un sistema educativo.

Desde estas definiciones nos adentraremos en la alfabetización, sus formas y cambios que se llevaron a cabo a través del tiempo y sus contextos.

Las formas en las que se enseñaron las letras en un principio, fue desde una concepción de la alfabetización que dista mucho de los requerimientos

actuales, esto se debe a que la alfabetización está en constante movimiento como las sociedades, alfabetizar hoy no es lo mismo que hace 100 años (Ferreiro: 2000).

A principios del siglo pasado se alfabetizaba desde métodos sintéticos o de marcha sintética: estos no tienen en cuenta la significación en el punto de partida de la enseñanza y no llegan necesariamente a ella. Significa que quien aprende a leer puede no enterarse durante el aprendizaje, de que está haciendo algo relacionado con el sentido de lo que lee. El trabajo psicológico que se exige al niño es la operación de síntesis (reunir los elementos en un todo). Los más importantes son el alfabético, el fonético y el silábico. El primero no es verdaderamente un método sino un procedimiento para enseñar las letras en el orden que impone el alfabeto, a través del deletreo y la memorización.

El método fonético parte del análisis del sonido: primero los vocálicos luego los consonánticos, después la combinación de las vocales entre sí y finalmente de estas últimas con las consonantes. A medida que se analiza el sonido se lo va asociando con la representación de la letra correspondiente, por último se llega al conocimiento del nombre de cada letra, la dificultad que presenta es la existencia de sonidos parásitos en la pronunciación de consonantes aisladas, la otra se da en el descuido de no considerarla una construcción de sentido y una cuestión de comunicación.

El silábico no presenta este problema del sonido parásito. Si bien es una derivación del fonético, se ejercita a través de cartillas la mecánica del reconocimiento y pronunciación de las sílabas. Luego se elaboran las palabras a partir de la reunión de las sílabas.

Las críticas que podemos hacer a los métodos sintéticos son por un lado que desconocen teorías de aprendizaje, la psicología general y la de la infancia y por otro, que no se vinculan con los procesos de lectura y las condiciones necesarias para leer.

Estos métodos decayeron cuando aparecieron concepciones opuestas al aprendizaje mecanicista, a la enseñanza de una mecánica operatoria memorística para poder escribir y no necesariamente comprender. Es importante destacar que se tenía una concepción de mano dura con la famosa frase “la letra con sangre entra”.

Los métodos analíticos o de marcha analítica surgen de la necesidad de introducir la motivación, que en los métodos anteriores no había sido considerado importante (la motivación de los métodos sintéticos era el puntero en mano del maestro). Se introduce la motivación natural, el juego, el dibujo, la palabra y la ilustración. Se parte del análisis de la sílaba y en el mejor de los casos de la palabra para llegar a la letra.

Una crítica a este método es que no había vinculación de las palabras trabajadas a un texto ni a un contexto específico, lo que no daba oportunidad de construir un sentido a las mismas, al igual que los métodos anteriores.

Si seguimos avanzando sin necesidad de detenernos profundamente en cada uno de estos métodos, comienza un progreso importante cuando se empieza a alfabetizar con la conocida palabra generadora pues poco a poco nos vamos acercando a la búsqueda de sentido de la escritura aunque aquí aún estamos lejos de esta concepción, pero puede haber sido un inicio. Comienza una renovación de las formas, pues la loca idea de aprender a leer y escribir aprendiendo letra por letra, desde las letras es reemplazada por la palabra. Este método consiste en partir de la palabra generadora o generatriz, la cual está prevista, luego se presenta una figura que representa dicha palabra, se escribe la palabra en el pizarrón y los alumnos en el cuaderno. A continuación se llevan a cabo una serie de ejercicios programados con la palabra como copiarla, leerla, descomponer la palabra en sus elementos (sílabas), como podemos ver, el análisis sigue a la síntesis; con sonidos conocidos se forman nuevas palabras y frases, se lee repetidamente lo escrito y las combinaciones que se van formando. Pero seguimos con una mecánica que dista de la construcción del niño en el maravilloso proceso de leer y escribir, y por otro lado las palabras programadas no tenían en cuenta el contexto en el que el educando estaba inserto.

Este método es analítico-sintético, parte de la palabra a la sílaba y de esta a la letra y de la letra a la sílaba y de ésta a la palabra. Aunque el uso de un texto o una palabra, es con el fin de llegar a enseñar una letra determinada, no hay intención de elaborar un sentido de ese texto como forma de comunicación. No es la comprensión lo que interesa sino la técnica. No hay

una construcción sino una instrucción guiada unívoca. No hay una búsqueda en la construcción de sentido, sino el hallazgo del sentido construido. No hay libertad ni respeto por la construcción individual, sino una conducción hacia la única posibilidad de interpretación. En definitiva no hay una libertad en relación a la individualidad sino una tendencia a la homogenización interpretativa de los sujetos.

Hemos conocido algunos de los métodos de alfabetización utilizados en Argentina del siglo XX y anterior a éste. Estamos en condición de abordar dos momentos históricos de este país en donde podemos ver claramente la legalidad y la clandestinidad de la práctica docente pero en sentidos opuestos, siempre desde la alfabetización.

Argentina sumergida en un caos social, comienza a vivir en la década del 70 del siglo pasado, uno de los momentos más oscuros de la historia. En 1976 se produce un golpe militar, con la excusa de reestablecer el orden social. La vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa. Este proceso largo, que dura hasta 1983, trae aparejado dolor y retroceso. Nos ocuparemos del retroceso en educación, específicamente en la alfabetización. Concretamente el gobierno de facto intentó suprimir toda posibilidad de pensamiento autónomo, reduciendo bibliografía de las bibliotecas escolares y populares. Modificó libros en los que se intentaba enseñar con libertad la construcción autónoma del conocimiento. Las listas negras de los libros prohibidos marcan con elocuencia los límites de la lectura. Acen tuando una concepción conductista del aprendizaje y sumamente controlada. Si bien el conductismo era el paradigma de la educación de nuestro país en ese momento, ya había especialistas como Braslavsky, Ferreiro, Kaufman que comenzaban a ver el aprendizaje como una construcción.

Un ejemplo concreto de estos recortes y este retroceso podemos verlo dentro de la alfabetización propiamente dicha, ya que por ejemplo en primer grado se establece que los maestros solo podían enseñar trece letras p,d,-t,n,l,s,m,y,a,e,i,o,u y desde ahí proponer los textos de uso. Un ejemplo de esto es el libro Pupi y yo (1982). A continuación presento dos textos trabajados en escuelas del Gran Buenos Aires y del interior. Extraídos de cuadernos de aula.

Otro ejemplo muy popular versaba:

Mamá amasa la masa y es sumisa.

Qué era lo legal en este período, si tenemos en cuenta que legal es conforme a la ley, existe una ley educativa propuesta por el Estado, dentro de esta se establecía una alfabetización que no incluía la comprensión, el sentido, mucho menos la construcción de ideas, ni la libre interpretación; sino una técnica aplicada a medias, recortada.

Una forma en la que las ideas son impuestas y de esa manera se evita la libertad de pensar. Entonces lo legal era posponer el aprendizaje, correrlo hacia adelante, retardarlo, conducirlo hacia un sistema de ideas cuya premisa era que cualquier acto de construcción de ideas era subversivo. La lógica represiva era la siguiente, todo hecho social es un hecho político, todo hecho político es un hecho subversivo, todo hecho subversivo debe ser reprimido y como el hecho educativo es social debía ser reprimido. Describo entonces la clandestinidad, en este período como un hecho heroico. Lo secreto, lo oculto, lo que eludía la ley, no era por temor, ni por desconocimiento, irresponsabilidad o ignorancia, sino por amor, con una mirada puesta en el sujeto que aprende.

¿Dónde este hecho clandestino se torna heroico? En la práctica docente. Lo clandestino, lo oculto, lo desleal a la ley en este caso es por amor, primero a la profesión docente y por consecuencia al sujeto que aprende:

Un maestro no es un simple erudito ni un simple psicólogo, tampoco es una yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa, mejor dicho otro. Alguien que tiene un proyecto propio (Meirieu. Ibid 25) (...) compromiso con la transmisión significa que lo esencial radica en ese deseo tan particular, el deseo de enseñar. Amamos el oficio y, por añadidura, a los niños y jóvenes, afortunados circunstanciales de los efectos colaterales que nuestra pasión desata” (Antello y Alliaud: 2009).

Esta clandestinidad se daba en aquellos docentes que llevaron cuadernos paralelos, en donde más allá del programa propuesto por el Estado de trece



Fuente: Norma Mancini, Beatriz Matheu de Lavebelli, Marta Segu de Cao Pupi y yo. Libro de lectura inicial. Kapelusz. 1982.

letras, sostenían que los alumnos de seis años podían aprender la técnica para leer y escribir con todas las letras y enseñaron impulsados por sus creencias y no por las imposiciones, por sus conocimientos empíricos y de marcos teóricos, por su responsabilidad, por su compromiso, por su lealtad. Arriesgándose a ser considerados subversivos con las consecuencias que esto podría acarrearles.

Pero tiempo después de la llegada de la democracia en 1983, comienza un cambio en el pensamiento, en las ideas. Se intenta retomar el camino abandonado de la educación. Poco a poco comienza a expresarse el modo de sentir de los pueblos y a cambiar la mirada hacia la libre expresión. El pueblo comienza a conocer las atrocidades vividas durante este período nefasto de la historia Argentina. Resuena un nuevo paradigma en el aprendizaje, las nuevas teorías, o las no tan nuevas pero postergadas del constructivismo vygotskiano, del constructivismo psicogenético, Ausubel y Piaget comienzan a ser estudiados en los Institutos de Formación Docente. Este proceso de cambio, de maduración sigue vigente hasta la fecha y afecta directamente al sistema educativo y sus actores.

Desde 1983 hasta la actualidad aún prevalecen quistes de la dictadura en los modelos educativos, como islas. Aunque a veces, en algunos casos las islas abarcan a todos los actores de una institución, a sus modos de organización, a las relaciones entre ellos. El cambio continúa y continuará siempre, por tener, el sistema educativo, la característica de ser un sistema social en constante movimiento, por eso los docentes, llegamos tarde a las novedades. Pero es aquí donde voy a detenerme en un segundo momento de la clandestinidad.

Cuando hablamos de alfabetización, hablamos de la calidad de vida de nuestros niños, de su futuro como personas y ciudadanos, y también –por qué no– del futuro del país. En los últimos años ese futuro se ha visto amenazado, en la Argentina, entre otros factores, por un descenso generalizado en el desempeño escolar, por el abandono del sistema educativo y la sobre-edad en un porcentaje importante de estudiantes, fenómeno que transforma la equidad y la inclusión en palabras vacías de contenido.

Frente a los fracasos cada vez más visibles de la alfabetización, denotados fundamentalmente en la alfabetización académica, las políticas educativas, basándose en las investigaciones más recientes, comienzan a implementar programas de alfabetización bajo un nuevo paradigma. En Mendoza específicamente se comienza desde el 2008 con programas para mejorar la calidad educativa en

relación a la comprensión lectora y escritora con modelos que ponen en práctica el método equilibrado para la alfabetización. Este enfoque de enseñanza equilibrado concilia y da respuesta a la histórica discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que acentúan la comprensión, en un intento de equilibrar los aportes de unos y otros, pero ampliando la mirada a numerosos aspectos centrales de la actividad pedagógica. Se focaliza tanto en el proceso de aprendizaje del niño como en el proceso de enseñanza del docente (enseñanza directa y explícita), la alfabetización es un proyecto cultural por lo tanto debe tomar los objetos de la cultura para enseñar la lengua escrita, la unidad de la que se parte para enseñar a leer y escribir es el texto (textos de la realidad, auténticos) incorpora otras unidades lingüísticas como la palabra, la letra y, así, se trabaja tanto la percepción global como el análisis con enseñanza de habilidades perceptivas, psicomotrices, de la memoria y de la comprensión que los niños necesitan para aprender a leer y escribir (enseñanza explícita). Se propone un modelo de doble vía: el niño aprende a leer a través de dos procesos, un proceso de conversión de grafemas en fonemas (vía subléxica o fonológica) y un proceso léxico que recupera información almacenada en el léxico mental. Enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, para desarrollar conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la ortografía, y el reconocimiento y trazado de distinto tipo de letras). Usa como método de enseñanza la secuencia didáctica que es un recurso metodológico con una lógica y un orden determinado. La secuencia permite hacer una selección, organización y secuenciación de contenidos en forma espiralada.

Sin embargo, también encontramos clandestinidad en las prácticas actuales, en este caso es más difícil encontrar las causas de la misma. Pero existe una tendencia a continuar con los métodos sintéticos, analíticos. Si tenemos en cuenta lo legal y las definiciones que dimos al principio veremos que frente al marco legal que la política educativa propone para la alfabetización inicial, se ejercen prácticas clandestinas por debajo del escritorio y con cuadernos paralelos. Lo expresado frente a estas acciones, es que de la manera antigua los niños aprenden mejor. Lo curioso es la forma en que es aceptada esta clandestinidad para el interior de las instituciones, ocultándose a los supervisores. Los docentes extraen de los programas las actividades que ellos consideran relevantes, casualmente estas son las que siguen a la construcción de sentido desde los textos, o sea van directamente a las analíticas y sintéticas. Desarrollándolos

en cuadernos paralelos como dije anteriormente o elaborando cuadernillos con actividades de antiguos métodos y en reuniones con padres proponen llevar en casa la resolución de estos, transmitiendo explícitamente la clandestinidad del mismo. El desafío es encontrar las causas a esta resistencia, que en definitiva puede conducir al fracaso de estos programas. Entre las hipótesis que he elaborado en relación a las causas son la falta de reflexión sobre la práctica de los maestros, el escaso y nulo tiempo entre estos para compartir experiencias, la formación docente no prepara para tal reflexión, la mayoría de las prácticas no se apoyan en marcos teóricos, en las instituciones prevalecen características fuertes del funcionalismo, con estructuras rígidas, y otras que posiblemente irán apareciendo como gritos de auxilio de un sistema educativo que no logra cumplir con su cometido fundamental, el de colaborar con el desarrollo pleno de los sujetos desde perspectivas que sean coherentes a las demandas sociales.

En el intersticio que se genera entre la legalidad y la clandestinidad de las prácticas se filtra lo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciendo una forma híbrida de alfabetización que retarda el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los invito entonces a pensarnos en acción y a proyectar al sujeto que aprende hacia el futuro, para poder determinar con la ayuda de los marcos teóricos la manera de mejorar la educación y así la calidad de vida.

Bibliografía

- Antello, Estanislao y Alliaud, Andrea. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Edit. Aique, cap. 8.
- Dirección de Educación Primaria. (2012). *Mendoza lee y escribe*. Dirección de Educación Superior. Ferreiro, Emilia. "Leer y escribir en un mundo cambiante". Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México. 2000.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. (2007). *Todos pueden aprender*. Lengua 2°.
- Norma Mancini, Beatriz Matheu de Lavebelli, Marta Segu de Cao. (1982). *Pupi y yo. Libro de lectura inicial*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Zamero, M. y otras. (2007). *Informe final de la investigación "Cuadernos. Análisis de actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB"*. Paraná: Facultad de Humanidades, UADER. Mimeo.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO ESPACIO DE LA VISIBILIDAD. NARRATIVAS, INNOVACIÓN E INTERSTICIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Jimena Aguirre* y Paula Ripamonti**

*Doctora en Educación. Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Co-directora del Centro de Estudios de Políticas Educativas y Gestión Universitaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

aguirrejimena1978@gmail.com

**Doctora en Filosofía. Docente efectiva e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras y Miembro del CIIFE –Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela– y del IFAA –Instituto de Filosofía Argentina y Americana– de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. paulafil70@gmail.com

Recibido: 28 de febrero 2017

Aceptado: 30 de marzo 2017

Resumen

El currículum como norma supone una faz de intersticios o espacios decisivos abiertos, flexibles, articulados que son sede de lo instituyente, puntos de encuentro y de innovación que canalizan, dan cuenta y definen rumbos y transformaciones institucionales (Frigerio, 1991). El propósito del artículo consiste en reflexionar acerca de las posibilidades de penetrar en intersticios relacionados con la formación docente. Así, nos focalizamos en la práctica educativa

como espacio de formación (comprendido de diferentes modos a través del tiempo) y oportunidad de mirarnos, comprendernos e interpelarnos a través y desde tramas narrativas construidas históricamente. Narrar lo que hicimos, lo que hacemos, lo que nos ha configurado en el “oficio de maestro” permite visibilizar conflictos, contradicciones, interrupciones, permanencias y ausencias.

Palabras clave: Currículum, intersticios, formación docente, prácticas educativas, narración.

Abstract

The curriculum as a rule means a period of interstices or spaces to make decisions, which must be open, flexible and articulated. They are the base for the institution, meeting points and innovation that canalize, create and determine directions and institutional changes (Frigerio and others, 1991). The purpose of this article is to consider the possibilities of entering into the interstices related to the teaching training. Therefore, the article is focused on the teaching practices seen as a space for training (understood from different viewpoints during time) and the opportunity of seeing, understanding and question ourselves through and from narrative plots historically built. Narrating what we did, what we do and what has established us in the “teaching profession” allow us to see conflicts, contradictions, disruptions, appearances and absences.

Keywords: Curriculum, interstice, teaching training, educational practices, narration.

La formación docente en Argentina tiene una historia atravesada por las políticas, las tendencias, los debates ideológicos, los conflictos y otros sucesos que fueron conformando el complejo sistema de formación actual (Davini y Birgin, 1998). En esa historia, en términos de trayectos formativos, la cuestión de la práctica educativa ha sido y es nodal. Hasta la actualidad, los modos de comprenderla, como tal y como eje del ejercicio profesional docente, sigue convocando los mayores debates de las políticas educativa¹. Lo que se encuentra como fondo, se relaciona, marcadamente, con la mixtura propia de una actividad que se tensiona, por una parte, entre los ¿qué ense-

ñar?, ¿cómo?, ¿de qué modo?, ¿con cuáles tecnologías?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿quién/es?, ¿cuándo?, ¿dónde?, y, por otra, requiere ejercicio en tiempo real, decisiones constantes, disposición a resolver problemas y afrontar situaciones imprevisibles en contextos variados, responder e implicarse en tramas culturales diversas, justificar(se) muchas veces en el propio accionar.

En esta línea hay quienes han recuperado la categoría de “oficio” para referirse a la profesión o trabajo docente como un modo de hacerse cargo de la práctica que la/lo constituye (Litwin, 2008; Alliaud y Antelo, 2009, entre otros). Esta opción daría cuenta del saber práctico que implica enseñar y de una subjetividad ligada no sólo a cierta formación sino también a una especie de vocación o elección de la tarea. Además, de apuntar a la manera en que alguien hace algo y al carácter transformador de lo que hace, un modo específico de intervenir, interrumpir y articular con el cuerpo, poniendo en juego, por ejemplo, la afectividad. En nuestro caso, estimamos la noción de oficio, por su anclaje en la materialidad de un saber hacer transformador, en la medida en que no se desplace de la trama de relaciones humanas en contexto en la que se articula y constituye la tarea de enseñar.

No estaríamos erradas si afirmamos que pretender hablar de la formación docente, nos sumerge en la irresuelta y significada y resignificada cuestión/relación teoría/práctica y con ella, la de la relación pensamiento y acción, los cruces cuerpo y afectividad. En este artículo proponemos pensar la práctica educativa, tras un breve recorrido histórico acerca de cómo fue entendida en la formación docente, y con el objetivo de problematizarla para mostrar algunas aperturas que nos permitan habitar de otro modo lo que llamamos los intersticios en las que acontece. En especial, proponemos las narrativas como una forma de mediación de la experiencia que puede documentar las prácticas educativas y abrir un horizonte de comprensión más atento a su singularidad y conflictividad, constituyendo un saber pedagógico específico y valioso en términos formativos.

La formación docente: cruces, confrontaciones, contradicciones en clave histórica

Una breve mirada histórica, nos muestra que subyace a los cambios aquella relación teoría/práctica en la formación de maestras/os en el país. Desde fines del siglo XIX, el Estado argentino comienza a preocuparse por la for-

mación de profesores. Además de la formación disciplinar que brindaban las universidades, se ofrecen cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos, institutos de formación de docentes para el nivel medio, etcétera (Diker y Terigi, 1997). Claramente, el mayor problema tenía que ver con la insuficiente cantidad de maestros diplomados y de preceptores con algún tipo de formación. Por esto, uno de los hitos más importantes en la historia de la formación docente argentina es la creación de la *Escuela Normal Nacional de Paraná* en 1870 (muchos de sus egresados harán huella en la historia de la educación del país) y con ella, se inició la expansión de las escuelas Normales en la mayoría de las capitales y núcleos urbanos provinciales. Entre 1870 y 1895 se crearon 38 escuelas para formar maestros. Con estas instituciones el Estado nacional adquirió un rol central en la formación docente cuyo mandato primario era combatir el analfabetismo e inculcar pautas culturales que favorecieran la homogeneización y conformación del cuerpo social de la nueva Nación. Y las escuelas serían esos espacios recortados, separados, en los que se formaría para alcanzar el progreso y el desarrollo del país.

Por mucho tiempo las escuelas Normales, como estudios de nivel medio, expidieron el título de “Maestro Normal”, que habilitaba para la enseñanza primaria. Eran personas preparadas para su oficio con legitimidad científica, dentro de los parámetros decimonónicos, en los que positivismo y espiritualismo ecléctico convivían. Sin embargo, avanzado el siglo XX, la formación docente hubo de responder a nuevas demandas, proceso que derivó en la progresiva diferenciación de nivel institucional. Así en las mismas escuelas Normales, primero, se pusieron en marcha orientaciones para la formación docente y fue articulándose un nuevo nivel de estudio distinto del secundario y del universitario, hasta ese momento existente².

Hacia la década de 1940, se introdujo una modificación en la formación docente dentro de la estructura de la enseñanza media. Los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciado para cada orientación. Estas tendencias en la formación docente se mantuvieron hasta 1969. Hacia esa fecha, se presentó un informe de tipo diagnóstico elaborado por el CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social). Este estudio que analizaba la situación del

sistema educativo, advierte de la falta de coordinación y el carácter disfuncional del sistema e informa un elevado volumen de la matrícula magisterial en relación a las demás alternativas de la enseñanza media.

El año 1969 fue clave porque se tomó la decisión de pasar la formación de docentes de nivel inicial y primario a un nivel diferenciado del secundario. Esto ocurrió durante el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía. Esta medida se justificaba en la necesidad de profesionalizar la formación por vía de la prolongación de los estudios en el tiempo. El plan de estudios comenzó a exigir dos años para recibir el título docente ajustándose a exigencias propias de instituciones de formación de Profesorado en un nivel terciario (Resolución Ministerial N° 2779/70). Los Institutos a cargo, se crean entre los gobiernos de facto de Roberto Levingston (1970-1971) y Alejandro Lanusse (1971-1973) en un clima de creciente inestabilidad política. El cambio de nivel, de plan de estudios y de titulación se puede inscribir dentro de tendencias tecnicistas dominantes en el discurso pedagógico de esos años que exigía procesos de profesionalización, los que fueron acompañados por los de formalización del discurso pedagógico-didáctico. Sin embargo, según Davini y Birgin (1998) el discurso que proponía un docente técnico no eliminó a los discursos anteriores sino que se amalgamó a la tradición moralizadora del normalismo y a la tradición academicista. Con la aprobación de nuevos planes de estudio, las escuelas normales comienzan a tener tres niveles educativos. Además del medio y el superior, se crea el nivel inicial y primario como “Departamento de Aplicación” para facilitar las prácticas de residencia docente. Las titulaciones docentes tenían como denominación: PEP (Profesorado de Enseñanza Primaria) y PEPE (Profesorado de Enseñanza Preescolar). Estos planes que exigían el título secundario como condición previa, previeron dos años de formación y la diferencia entre uno y otro año, se ajustaba a la división tradicional entre “teoría y práctica”. El segundo año era una instancia de “aplicación” de lo aprendido y de ejercitación con estancia en el campo escolar real (recibía por esto el nombre de prácticas de “residencia”).

Con el advenimiento de la democracia en 1983, el sistema educativo experimentó un crecimiento sostenido, más allá de los partidos e ideologías políticas en el poder. Esto en cantidad de escuelas, matrícula y demanda de docentes. Pero la política educativa destinada a la formación de docente, debió esperar a comienzos de los noventa para que un proyecto piloto fuera implementado en escuelas Normales seleccionadas. Nos referimos al PTFD (Plan de Transformación

de la Formación Docente) propuesto desde el Consejo Federal de Cultura y Educación. Esta experiencia buscó jerarquizar la formación de maestros, otorgándoles titulaciones de nivel superior y la de sus formadores, quienes accedían por cargos y no por horas cátedra a sus funciones. El plan determinó un cambio radical en la formación alcanzando transformaciones curriculares e institucionales profundas (Resolución 2547/93). Entre ellas, se alargó la duración de las carreras de profesorado inicial y primaria a tres años (con los siguientes títulos: Profesor para la Enseñanza Básica y Profesor para la Educación Inicial). Se construyó un diseño curricular centrado en la práctica desde el primer año, con módulos que designaban núcleos problemáticos a abordar interdisciplinariamente y se incorporaron a los institutos formadores, además de la conocida función de formación inicial, las de extensión e investigación como acciones específicas de los formadores (en semejanza con las existentes en el nivel universitario).

Con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 (que implicó un cambio sustantivo de la estructura del sistema educativo argentino vigente desde el siglo XIX) y el traspaso de los institutos formadores, de jurisdicción nacional, a las provincias, se concretizaron los parámetros principales de la reforma neoliberal del estado en materia educativa y el PTFD vio su fin en 1998. En el marco de resoluciones federales (por ejemplo, el Acuerdo A-14, aprobado por la Res. 63/CFCyE/97) se definieron criterios de calidad para la acreditación de las instituciones formadoras y se elaboraron carreras docentes de cuatro años para profesorados en disciplinas específicas, de nivel medio, denominado “Tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Polimodal”.

Las transformaciones curriculares posteriores recuperaron algunas de las ideas sustantivas de la propuesta del PTFD, entre ellas, la consideración de la práctica como eje del currículo, favoreciendo un abordaje de la realidad educativa en toda su complejidad. La organización propuesta fue por campos y trayectos intentando superar la escisión saberes pedagógicos–saberes disciplinares, entendiendo que la formación propuesta debía proveer las “herramientas conceptuales y situaciones de intervención en las que se articulen la lógica disciplinar, las posibilidades de su apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde estas diversas lógicas se cruzan”, debiéndose formar además, “para la autonomía e iniciativa en la toma de decisiones y la ética profesional” (Resolución N° 1448-DGE-98). Se lió el campo de la práctica con la investi-

gación educativa, estimando que dispositivos metodológicos de carácter científico, brindarían la cantera de comprensión de la praxis docente. Pero la práctica quedó encriptada en los límites de la investigación, perdió especificidad en el contexto de la formación. Por su parte, las universidades formadoras de docentes siguieron su camino, con cambios de forma, para ajustarse a la nueva ley pero sin revisar críticamente el escaso lugar dado a la práctica educativa. Los cambios no modificaron el predominio de la formación disciplinaria, entendida como teórica, frente a la pedagógica-didáctica, entendida como anexa a la anterior. Y en ambos niveles, superior y universitario, la práctica educativa fue propuesta más como objeto de reflexión epistemológica que como una praxis a desarrollar, en variados contextos.

Nuevos cambios vendrían con la actual Ley de Educación Nacional 26206/06 que define la educación como un derecho y reposiciona la central responsabilidad del Estado respecto de la misma. Se extendió la formación a cuatro años para el nivel inicial y primario, previó orientaciones y una institución nacional encargada de la coordinación federal de acuerdos y proyectos de desarrollo, el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), con financiamiento nacional propio y permanente³. Se inició un proceso de reconocimiento de las instituciones formadoras y de la necesidad de promover una estructura articulada y federal para el desarrollo profesional docente, a la altura de las nuevas subjetividades y demandas⁴. Los actuales proyectos curriculares proponen experiencias pedagógicas desde primer año en las escuelas destino y en la institución formadora, se prevén, por ejemplo, talleres específicos en función de problemas concretos recuperados desde esas experiencias.

En la formación docente del ámbito universitario, la discusión curricular en torno del lugar de la práctica, se plasma en documentos acordados en el nivel nacional en el marco del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) (2013). En ellos, se busca acordar contenidos curriculares mínimos y se recomienda la integración teoría-práctica, la enseñanza como eje y la atención a los contextos a la hora de tomar decisiones, entre otras consideraciones.

El breve recorrido, muestra que la práctica educativa en la formación y ejercicio profesional docente es un nodo problemático que reclama interpelaciones de orden epistémico y curricular pero sobre todo acciones y experiencias específicas, en las que se asuma/resignifique la tensión “teoría-práctica”, en términos concretos de reconocimiento de que estamos ante un oficio complejo, que se articula en una trama intersubjetiva donde se ponen en juego derechos y posibilidades.

Demandas y “malestar” actuales en el oficio docente

Las instituciones educativas suponen escenarios complejos en los que crecen las demandas sociales. La función primigenia de enseñar, se ha ampliado a la contención y cuidado a nuestros estudiantes que (en ocasiones) excede al magisterio. En otros términos, los requerimientos a las instituciones ya no son solo de índole pedagógica sino que también socio-económica, psicológica, jurídica, familiar, sanitaria. Se pretende la inclusión social con calidad (Alliaud, 2014, 2016) dentro del sistema educativo cuando existe un contexto desbordante tanto en el plano institucional como en el aula. El docente “sufrir” porque muchos de sus alumnos viven envueltos en la desigualdad económica y cultural, en la marginalidad social, en la indiferencia, en la pobreza y la violencia estructural; además, de las condiciones laborales (sistémico-institucionales) que lo agobian (Aguirre, 2008; Aguirre y Marsollier 2012). Las expectativas del profesorado se “queman” fundamentalmente porque el *leit motive* de su tarea, los alumnos, cada vez tienen menos oportunidades y más problemas para aprender.

No nos es desconocido, para quienes habitamos las aulas, hablar de la existencia de una crisis educativa desde hace no pocos años. Lewcowicz (2004) sostiene que las instituciones modernas están diluyéndose: la familia, la escuela, el Estado, la infancia... El neoliberalismo y la lógica del mercado contemporáneas rompen con la solidez que estas instituciones tuvieron en antaño y, por ende, las fragmentan. Las familias de hoy se constituyen en constelaciones diversas y dispersas, ensambladas y cada vez más alejadas de modelos tradicionales. Asimismo, la era de la fluidez nos coloca en una convivencia de adultos (que continúan) “frágiles” con niños y jóvenes “frágiles”, donde encontramos cada vez más vulnerabilidades por todas partes y una profunda necesidad de ciertas consistencias.

La enseñanza se vuelve un oficio arduo ante la complejidad descrita. ¿Por qué? Porque no hay recetas frente a los problemas de disciplina, las sobredemandas, la falta de cambios dentro de la misma institución, la/s pérdida/s de poder institucional, la caída de credibilidad del docente (Tenti Fanfani, 2004), la precarización en el trabajo. Podemos acotar que la idea de “aplicacionismo”, una “matriz” muy común aún en las prácticas docentes nuestras –pese a las discusiones recorridas y a las que nos hemos referido sobre la tensión teoría/práctica– hoy menos que nunca podría resolver los problemas educativos mencionados. En efecto,

enseñar, subrayamos, supone experimentar, probar, crear e innovar. La/el docente se constituye en “un productor de saber”, saber que se produce en situación.

El profesor y la profesora que pregunta, crea, media aprendizajes, a pesar de las dificultades para sostener la enseñanza (como hemos dicho, cada vez más frecuentes en el quehacer cotidiano) construye una postura reflexivo-crítica en clave situacional. El enseñar –desde esta mirada– implica compartir, co-construir, respetar, visibilizar voces y posibilitar el saber en la aparente imposibilidad. La docencia como un oficio compartido por un colectivo necesita resignificar la dimensión productiva/creativa ante el malestar. Ello supone “poner en cuestión” concepciones sobre el rol docente, prácticas, marcas previas o supuestos, condiciones para producir saberes no sólo con/en los estudiantes en formación sino que –también– entre nosotros, quienes intentamos formarlos para la docencia.

La institución –contenedora y potenciadora de normas– hospeda, resguarda y habilita intersticios. En efecto, el currículum que se constituye en norma los supone como espacios decisionales abiertos y articulados (Frigerio, 1991). Esta estructura intersticial alude a una doble modalidad: por una parte, intersticios como depósitos que tienden a encriptar prácticas y por otra parte, intersticios como punto de articulación y de innovación. En otras palabras, el intersticio puede estancar y detener al currículum y al mismo tiempo posibilitar cambios siendo permeable a los factores contextuales. Del carácter intersticial del currículum surgen nociones como las de currículum oculto ya que el intersticio permite en su doble modalidad develar lo no dicho, lo silenciado, lo escondido y gestar cambios.

Los intersticios como sede de lo instituyente y puntos de encuentro involucran un hacer “entre”, “en conjunto”, pero quizás no todos lo mismo. Supone un encuentro, donde lo que acontece es una experiencia que puede ser narrada. El intersticio es susceptible de ser de “ser contado” porque –como hemos dicho– entraña saber/saberes, muchas veces, sin transparentar. Una clase que describo subjetivamente me permite visibilizar una “mirada” sobre lo que hago, es decir, sobre lo que las docentes hacemos, sobre lo que hacemos y producimos con otros. Por esto, narrar-nos favorece la toma de decisiones y la construcción de criterios para actuar en situación. En efecto, se puede aprender a enseñar a través de lo que nos contamos y otros nos cuentan.

Encontrarnos, conversar, escucharnos, acordar preocupaciones y tiempos resignifica “miradas sobre la enseñanza” y buscar, además, en forma colectiva en las prácticas el inmenso potencial formativo, reconociendo – como dice Davini (2015)– a nuestros estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas. Hablamos de estudiantes que aprenden porque se deciden a hacerlo, se comprometen, se cuestionan. La antinomia teoría-práctica, la lógica aplicacionista son fantasmas que se diluyen si la enseñanza en la formación da más cabida a la creación, “a la posibilidad de probar” y al diálogo entre saberes.

La realidad educativa la leemos en otras coordenadas para poder intervenir pedagógicamente y ese “intervenir” engloba un saber, “saber hacer”. El saber pedagógico puede recuperar abordajes políticos, históricos, filosóficos y culturales del campo educativo, que dan cuenta de sentidos en torno a las prácticas de enseñar (Alliaud, 2016). Terigi (2012) manifiesta la necesidad de enriquecer el saber pedagógico existente, en cuanto a saberes que se producen en situación (sistematizados, formalizados) y “saberes de oficio” (Alliaud, 2013) que muchas veces no se aprovechan, siendo que permiten el análisis y reflexión en el marco de una formación (que involucra la preparación inicial para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional continuo).

Podemos, entonces, comprender la enseñanza como una praxis, como una acción, que nos pone siempre “en relación” con otros y en tal sentido, genera experiencias que nos constituyen, porque nos intervenimos unos a otros en esa relación. De esas experiencias podemos construir un relato. Por lo dicho, en la construcción del oficio de enseñar necesitamos que esos saberes que se constituyen desde/con las prácticas se sistematicen (esos “saberes de experiencias”, “saberes de oficio”, según conceptualizaciones de diferentes autores). Ahora bien, esta sistematización no es en vista a lograr una formalización del lenguaje pedagógico, ni una validación para generalizar criterios de acción. Herramientas de este tipo sobran en el ámbito del ejercicio docente. Nos referimos a un relato que se mueve en la singularidad de una experiencia y que convoca a pensar la práctica desde los modos en que alguien comprende un problema, lo piensa, lo reconoce o lo rechaza, lo aborda, lo resuelve o no, siempre en una trama relacional. Son esos modos narrados los que se configuran en un saber legítimo a considerar, a tener en cuenta cuando afrontamos nuestras concretas

situaciones en nuestros escenarios únicos. Retomando ideas Alliaud (2013), decimos que “hay saberes a sistematizar, a formalizar a nivel de experiencias que pueden volverse producción de saber pedagógico formalizado” pero siempre como “saber ligado a la experiencia”. De algún modo, nos acercamos entonces a la idea de oficio, en la medida que se reconoce el quehacer, pero nos alejamos si éste encripta la actividad docente a un mero quehacer “productivo” que soslaya la trama de relaciones, los modos singulares de la experiencia y los contextos como constituyentes. Se vuelve necesario elaborar toda una epistemología de la prácticas educativas que excede el objetivo de este artículo.

El saber pedagógico en el oficio de enseñar, puede configurarse a partir de otras modalidades y géneros de escritura como las narrativas que surgen de encuentros con docentes en ejercicio o en “el campo de la práctica profesional” y que desde la experiencia y la “mirada” propia pueden iluminar trayectorias.

Los profesores relacionamos prácticas con motivaciones, “primeros pasos” en las escuelas, barreras de las instituciones educativas, “aciertos”, metodologías y proyectos educativos. Rescatamos una “mirada” acerca de las prácticas educativas, que problematiza, desnaturaliza, visibiliza en sus tensiones y tramas contextuales, registra, documenta, describe, interpreta, otorga sentidos, analiza, critica y habilita modos alternativos de intervención y transformación (Ripamonti, 2015). Asumimos “narrativas” como un trabajo colectivo de los docentes, que también convoca e invita a investigadores en educación para la producción conjunta.

Lo expresado favorece un pensamiento pedagógico fundado en situaciones y problemas prácticos provenientes de contextos diferentes. Cobra importancia una concepción no modélica sino que propuesta desde modalidades de diferentes experiencias escolares biográficas y pedagógicas. Las narraciones posibilitan penetrar en una dimensión oculta vinculada a la intimidad de la enseñanza, la que tiene que ver con los conflictos y las contradicciones, los incidentes y los errores, frecuentemente invisibilizados, soslayados desde la formación, sus prácticas y discursos.

En este recorrido, convenimos en que la enseñanza puede pensarse como un saber hacer que no involucra sólo a algunos espacios de la formación sino que la atraviesa, donde nos alejamos de matrices aplicacionistas y donde acontecen experiencias que podemos narrar, y en tal sentido, configurarse

como un saber, que al hacerse cargo de la conflictividades específicas y de los modos singulares con los que se las abordó, es legítimo, fundado y crítico.

Entre el oficio docente y las prácticas en contexto: las narrativas como dispositivo de la formación docente y como puentes entre el saber y el hacer.

Entendemos que los dispositivos de formación suponen una conjunción de ciertos recursos (en este caso, biografías escolares, narraciones, relatos pedagógicos, observaciones, planificaciones) con formas de trabajo colaborativas que orientan, que encaminan al análisis y la reflexión del material trabajado (Alliaud, 2016) y suman prácticas “potentes” inspiradas en dinámicas vinculadas a las posibilidades de Talleres, Seminarios y Ateneos. En otras palabras, se intenta promover encuentros que involucren la integración de estrategias, trabajo en colaboración y pensamiento que contribuyan a la construcción de saberes específicos de la cuestión didáctica entramados con los saberes de oficio.

Se procura tender puentes entre el hacer y el saber; la teoría y la práctica; aspectos generales (la comprensión de lo teórico) y lo específico (plano más empírico) lo que facilita la comprensión de lo situacional. Los marcos y referencias sometidos a la reflexión y comprobación en la acción (Davini, 1995). Nos proponemos, de esta forma, alejarnos de una lógica aplicacionista o de “recetario” para acercarnos más bien a “sedimentar” o a reflexionar de modo sistemático en los marcos teóricos referenciales, desde una visión “totalizadora” teniendo en cuenta lo disciplinar en diálogo con la práctica, lo experiencial, lo instrumental y lo afectivo; ello en continua articulación.

Por lo antes dicho, necesitamos problematizar la noción de práctica docente: ¿Cómo entendemos la construcción de los saberes docentes? ¿Cómo entendemos la práctica docente? En nuestro recorrido histórico, encontramos diversas concepciones para discutir la práctica: a) *Concepción técnica*: es planteada desde los campos teóricos disciplinares, de forma unilateral y aplicacionista. El criterio es el propio de una racionalidad instrumental y utiliza lenguajes formalizados como medios de profesionalización de la práctica de la enseñanza; b) *Concepción dialéctica*: se pueden distinguir dos movimientos: uno que podemos ilustrar con la imagen de un péndulo y otro con la de un espiral. El primero muestra la práctica en la tensión con la teoría, en una relación de mutua dependencia; sin embargo, aún

cuando propone relación de reciprocidad, mantiene la atomización de los campos. El segundo parte de la oposición teoría-práctica pero propone la formación como una superación sintética del proceso para alcanzar una suerte de totalidad/unidad/integración teoría-práctica; c) *Concepción estructuralista*: parte de la noción de campo y habitus de Bourdieu, la práctica se propone como “esquemas de acción” socialmente estructurados y estructurantes a partir de los cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente, se configuran entre dos sistemas de relaciones (el sistema de relaciones –históricamente construido– que constituye el “campo” específico en que se desarrolla la práctica y el sistema de relaciones que produce a los agentes de las prácticas, habitus que nos remite a las condiciones sociales de la producción de estos agentes en su historia anterior), d) *Concepción crítica genealógica*: reconoce el campo de la práctica como configurador de los saberes y de los modos de subjetividad. Es ese espacio el de la emergencia de las experiencias y de las posibilidades y por esto, es posible comprenderlo como el lugar de los comienzos y (re)comienzos. Esta concepción, que consideramos como un desafío para la formación, reconoce la configuración de la práctica desde relaciones de poder/juegos de fuerza, incorpora rupturas/experiencias anómalas/fugas y plantea la práctica como apertura y (re)comienzos. Aquí teoría/crítica disputan y fundan un particular modo de legitimación del discurso en el que ambas no se subsumen ni se armonizan, ni permanecen atomizadas, por el contrario se tensan, se desajustan, se friccionan.

Desde los aportes filosóficos del francés Michel Foucault y el argentino Arturo Roig ampliamos las consideraciones relativas a la concepción crítica-genealógica. Para Foucault son las prácticas sociales las que generan saberes y con ellos nuevos objetos disciplinares, conceptos, categorías, técnicas y nuevos sujetos de conocimiento. Con lo que los saberes y los modos de relación sujeto-objeto son configuraciones históricas. Esto porque: “el propio sujeto de conocimiento también tiene una historia, la relación del sujeto con el objeto o, más claramente, la verdad misma tiene historia” (Foucault, 1996: 14). Interrogar por esa historia exige estar atento a “percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia; captar su retorno, pero en absoluto trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que se han jugado

diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar” (Foucault, 1992: 7). Comprender la práctica de modo genealógico es ocuparse de los comienzos conjurando modos fijos, a-históricos y absolutos de postularla y reconocer los cuerpos “como superficie de inscripción de los sucesos” (*ídem*: 15), y de esta forma, se produce siempre en el intersticio no ajeno al juego de fuerzas, a las continuidades tanto como las discontinuidades, a las emergencias, a las marcas en los cuerpos, a la compulsión de rituales y normas, a emplazamientos y desplazamientos, etcétera.

En esta concepción también tomamos de Roig la idea de (re)comienzos, él la acuñó para referirse a la práctica del filosofar y acentuar su criterio histórico de desarrollo, cada experiencia vital como su punto de partida y su sentido como ejercicio que se inicia cada vez que se visibiliza un problema para pensar. Para Roig, era fundamental iniciar un proceso de denuncia de los sistemas filosóficos propuestos como totalidades ideológicas cerradas y de construcción crítica de un saber de liberación, de vocación práctica, situado y abierto, lo cual nos exige una ampliación metodológica (de materiales, de archivos, de registros y aperturas axiológicas). Entonces “Pierde sentido la discusión en torno del comienzo del pensar filosófico y adquiere entidad la categoría de “comienzos” y “recomienzos” de un pensar abierto porque nunca alcanzará la identificación con su objeto, simplemente, porque ese objeto es un otro, exterior a él, en constante configuración” (Roig, 1981: 21). Adquiere importancia “quién” filosofa porque es un sujeto que lo hace desde su facticidad histórica, inserto en un mundo variado. Ahora bien esta diversidad *a priori* reconocida desde la pluralidad en la que se inscribe el sujeto filosofante puede ser encubierta, negada, silenciada (Ripamonti, 2014). Nosotras aquí decimos, que es posible proponer la práctica educativa como el espacio práctico de los (re)comienzos (que escapan a cronologías) y ello simplemente por la pluralidad que somos, por la singularidad de las experiencias y por la trama de relaciones en la que es articula. Ya no espacio de entrenamiento, de aplicación de teorías o de puesta en ejercicio de actividades secuenciadas.

Pensamos las narrativas como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Esto porque lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican sujetos, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto. Como señala Bruner (2013), la narrativa expresa

importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad, involucra una forma de construir realidad, de apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos como otra forma de conocimiento igualmente legítima (Ripamonti, 2015).

La narrativa supone modos de mirar genealógica y críticamente la práctica educativa, situada. Se trata de la textualidad de una experiencia (Sardi, 2013) que la expone desde sus problemas, incidentes críticos, que exigen revisar los modos de intervenirlos, resolverlos, trocarlos en saberes comunicados, no como procedimientos formales, sino como cualidades de un quehacer posible en un determinado contexto. Así el saber sobre la práctica es un saber conjetural que requiere la mirada de otros. Distinguimos entonces relatos referidos a experiencias transitadas (narrativas escolares biográficas o de experiencias pedagógicas) y futuras (narrativas sobre prácticas a desarrollar al modo de un “guión conjetural”, género denominado de “didáctica-ficción”, Bombini, 2006, 2015). Entre uno y otro momento, instancias de ateneos, talleres y comunidades de narradores, pueden promover relatos compartidos para la objetivación crítica de las experiencias⁵.

Estos relatos requieren su puesta en circulación, ponerlos a disposición para que formen parte de algo en común. Lo común como espacio de relación, no como topos de construcción de miradas homogéneas o búsqueda de generalizaciones formales. Una modalidad de indagación y acción pedagógicas lo constituye, entonces, la documentación de experiencias pedagógicas narradas. Así es posible reconstruir y tornar públicamente disponibles los sentidos y significaciones que las/los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (cfr. Suárez, 2012). Estamos pensando en la importancia de que las instituciones formadoras se constituyan en centros de estímulo de los procesos de escritura, de generación de espacios de intersubjetivos de diálogo y de documentación de experiencias para la circulación de la palabra.

A modo de conclusión

Las prácticas educativas (incluyendo especificaciones, como prácticas de enseñanza⁶, práctica docente⁷) expresan entrecruzamientos de cuestiones

de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, etc., que exceden lo individual, ponen en juego un complejo proceso de mediaciones y expresan conflictos y contradicciones.

Actualmente, la necesidad de desarrollar prácticas reflexivas en los trayectos de la formación inicial y del denominado desarrollo profesional docente suele ser reconocida sin mayor dificultad. El breve recorrido histórico que propusimos dio cuenta de las dificultades vinculadas a esto. El problema se suscita en relación con los modos de promoverlas y articular las prácticas educativas en los contextos de formación y ejercicio. Sostenemos que se requieren de instancias de habilitación de la palabra, es decir, posibilitar la emergencia y construcción de relatos sobre las propias prácticas durante la formación inicial y continua.

Estamos pensando en la configuración de narrativas como estrategias/dispositivos de formación. Esto implica la producción de narrativas en comunidades de aprendizaje mutuo, que posibiliten subjetivar la propia práctica y des-automatizar la relación construida con la lectura y la escritura durante la formación académica.

Si bien la escritura con relación a las prácticas docentes está presente en la formación, ésta se desarrolla de modo impersonal, a través de lenguajes formalizados y prescriptivos (por ejemplo, planificaciones, secuenciaciones). Esto funciona muchas veces, como formas más bien obturadoras de la dinámica de la práctica, que no permiten apropiarse de las significaciones producidas en contextos reales y posicionarse/nos como autores/as y portadores/as de un saber legítimo.

La narrativa de experiencias pedagógicas desafía formas tradicionales de formalización a través de la elaboración sistemática de registros narrativos, tanto escritos como orales, en los que los sujetos se involucran como protagonistas que problematizan sus experiencias vividas, objetivándolas para poder pensarlas y revisarlas, en contextos dialógicos.

El conocimiento de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica, asume saberes prácticos, saberes de experiencia (Alliaud, 2013). Este saber ligado a la experiencia involucra una dimensión oculta de la enseñanza, es decir, lo que comúnmente se denominan “secretos de oficio”. Las narraciones, desde esta perspectiva, son formas propicias para el pasaje de estos secretos o “intimidad” entre los docentes. Recuperar los saberes de referencias, saberes prácticos, saberes del trabajo resignifica el saber hacer que entiende a la práctica educativa como ensayar y recomenzar.

Bibliografía

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 1(2), 5-19.
- Aguirre, J. (2008). *Sistema Educativo y Mundo del Trabajo. Aportes teóricos y metodológicos a la problemática del Desgaste Laboral en docentes de Nivel Medio y Universitario*. Tesis Doctoral. Disponible en la Biblioteca Digital de la UNCuyo <http://bdigital.uncu.edu.ar/5071>
- y Marsollier, R. (2012). Organización, expectativas y salud mental. Un análisis psicosocial en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo-RIDE*, 9.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En *VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Revista de política educativa*, 51.
- (2016). Acerca de la formación docente. Definiciones y Debates Actuales. *Seminarios de Nivel Superior 1 y 2*. Ciclo de Formación Permanente. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro.
- y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. En: Profesorado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1.
- Anijovich, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Armendano, C. (1998) El caso del PTFD. En Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.
- Barbier, J. M. 1999. *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bombini, G. (2006). “Narrar las prácticas”. En: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- (2015). “Prácticas de formación docente y escritura de ficción”. En: *Cuadernos de Educación*, Año XIII, Nº 13, mayo 2015.
- Camilloni, A. y otros. (2015). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

- y Birgin, A. (1998). “Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones”. En: AA.VV. *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Editorial Paidós.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel. (1992). Nietzsche, la genealogía de la historia. En: *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G. (1991). “Currículum: norma, intersticios, transposición y textos”. En Frigerio, G. (comp.). *Currículum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Vol. I: pp. 17-45. Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- Lewkowicz, I. (2004). Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto. In *Conferencia en el Hospital Posadas* (Vol. 18).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (1998). *La historia institucional y el director en la escuela*. Versiones y relatos. Buenos Aires: Paidós.
- Poggi, M. (1999). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ripamonti, P. (2014). “Teoría y crítica”: claves epistemológicas para un humanismo crítico. En *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*. 2014, vol.16, núm. 1, 53-61. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902014000100006
- (2015). *Investigar las prácticas: narrativas, identidades y alteridades*. Clase 10 del curso virtual “Epistemologías críticas y metodologías poscoloniales en contexto: genealogías, procesos, temas y materiales”. Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Orlando Fals Borda, CLACSO. Programa Académico 2015.
- , Lizana, P. y Yori, P. (2016). “La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas”. En: *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*. Vol. 1/2016. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780/489>
- Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/>

Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman I., (comp.) (1996). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Sardi, V. (2013). Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras. En *Memoria Académica*. La Plata: Edulp. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>

Suárez, D. (2012). Docentes, Narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdilck, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Revista *Todavía*.

– (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI_.pdf

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Notas

¹En adelante nos referimos con “formación inicial” a la formación docente de grado (y sus titulaciones de profesorado brindados tanto por institutos de educación superior como universidades) y con “formación continua” o “desarrollo profesional” aludimos a todas las instancias de actualización, capacitación y/o perfeccionamiento de docentes en ejercicio y que en algunos casos, tienen la forma de carreras de postítulo o posgrado.

²Mencionamos algunos hitos de ese proceso:

-En 1886, se inició el primer profesorado para maestras jardineras, luego de la incorporación de un jardín de infantes a la Escuela Normal durante 1884.

- En 1887, se crearon los “profesorados normales”. Esta modificación implicaba por un lado la formación de maestros normales en tres años de estudio y la de profesores normales, luego de dos años más de estudio.
- En 1903 la creación del Seminario Pedagógico cuyo objetivo fue formar profesores para el nivel medio.
- En 1904 se crea el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González” en Buenos Aires.

- En 1908, se crea el profesorado especializado en Educación Física y, hasta la década del 60, sólo existieron dos profesorados nacionales en esta especialidad para formar profesores para el nivel medio.

A partir de 1910, se comenzaron a introducir reformas en los planes de estudio de los profesorados normales que pasaron de dos a tres años de duración y a los que se incorporaron dos modalidades –Ciencias y Letras– manteniendo un cuerpo de materias pedagógicas comunes para ambas modalidades. Esta organización de los profesorados normales se mantuvo hasta 1953.

Todos estos estudios eran de tipo pos-secundarios, es decir, se articulaban luego de los cuatro años de estudios de la escuela normal. Mientras tanto, la escuela Normal había continuado su propio proceso de crecimiento y diversificación y hacia 1916 existían en todo el país más de un centenar de establecimientos formadores de docentes primarios (Solari, 1975).

³En la actualidad este Instituto está sufriendo modificaciones en el marco de los cambios políticos de gobierno del país. En 2016, se anunció la puesta en marcha de un nuevo Plan Nacional de Formación Docente, centrado en cuatro principios: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza. Pero aún no se informa con precisión sobre las acciones específicas con su financiamiento. Varios programas existentes se cerraron y no se conoce cómo serán sustituidos o cómo continuarán los vigentes, por ejemplo, postítulos para formadores, convocatorias a proyectos de investigación educativa, Centro de documentación (CEDOC), etcétera.

⁴Además, la actual Ley especifica ocho modalidades educativas (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria) que requieren una práctica organizada de otro modo, no meramente como objeto de estudio sino como praxis político-jurídica, en la que se juegan oportunidades y derechos. Este es un desafío aún de las residencias docentes.

⁵Con mayor detalle nos referimos a estos dispositivos en Ripamonti, Lizana, Yori (2016).

⁶En referencia al proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. Actividad intencional que se define por proponer una intervención y diferentes formas de mediación con el propósito de enseñar.

⁷Como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales concretas y específicas, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente (Achilli, 1988).

NARRATIVA, ACTOS DE HABLA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Víctor Hernández Mata*, Mónica Urrutia Reyes**, Juana Yadira León Amaro*** y Gabriela Loyola Ruiz****

*Doctor en psicología y educación, profesor investigador de la UAQ, profesor del núcleo básico de la maestría en ciencias de la educación.

vic60300@gmail.com

**Licenciada en psicología, profesora de la Universidad Politécnica de Querétaro.

mur.5589@gmail.com

***Ingeniera en computación, profesora de matemáticas.

jyadira_leon@hotmail.com

****Licenciada en educación especial, profesora de la USAER en Querétaro.

gabrielaloru_888@hotmail.com

Recibido 28 de febrero 2017

Aceptado: 30 de marzo 2017

Resumen

Un grupo de maestros investigadores encontraron en la narrativa un recurso literario que permitió que los actores educativos fueran una sola cosa con su época. Las experiencias, sentimientos y pensamientos de los actores educativos pudieron unirse en los relatos. La narrativa fue una herramienta valiosa para la investigación educativa. La narrativa fue un método de investigación y de docencia de gran importancia sin ser una panacea.

Palabras clave: Narrativa, investigación educativa, actores educativos, lenguaje.

Abstract

A group of teacher researchers found in the narrative a literary resource that allowed the educational actors to be one thing with their time. The experiences, feelings and thoughts of the educational actors could be united in the stories. Narrative was a valuable tool for educational research. Narrative was a method of research and teaching of great importance without being a panacea.

Keywords: Narrative, educational research, educational actors, language.

Las descripciones de actos, procesos y actores educativos circunscritas al espacio escolar, en distintos niveles educativos, hacen contrapeso a la tendencia cuantitativa de los porcentajes y valoraciones estadísticas, a los ofrecimientos mesiánicos de novedades educativas, vengan vestidas con ropajes neurocientíficos o de cualquier otra índole.

Las razones que dan sustento a nuestra preocupación son: pintar de la manera más fiel, las interacciones de los personajes, en el campo del procesamiento de la información convencionalmente aceptada como válida en el sistema educativo mexicano, a fin de delinear desafíos y tensiones que sean de valor para la investigación educativa; reconocer la complejidad que acompaña la tarea de la transformación positiva de los procesos educativos; trazar trayectorias dignas de reflexión y de emulación como medida de avance y consolidación del trabajo de formar a las nuevas generaciones; en suma, sentar las bases, en la estructura narrativa, del modo de poner a punto el aprovechamiento de los intersticios que se abren en la tarea educativa, junto con analizar incidencias que expresen potencialidades de cambio benéfico para la educación.

Tales procedimientos, las narrativas, colocan la indagatoria en el presente, con la comparecencia directa de los participantes. El movimiento que hace posible la interacción y el cumplimiento de la tarea educativa, dinamiza la situación, le da vida, dirección, continuidad. Mirar el escenario por mediación del lenguaje, de los actos de habla, de los modos de ser y valorar de profesor y estudiante, abre dimensiones que pueden resultar potencialmente innovadoras.

Tener presente lo que siente, dice, hace y piensa cada uno de los actores educativos dispone bien para reconocer los límites del entendimiento a los que se enfrentan, al tiempo que hace visible algunos de los motivos tanto de la opacidad como del esclarecimiento, en los que se ve envuelto la potencia del alma, esa que compara, juzga, induce y deduce sobre la base de lo que ya conoce. Dilucidado ese lado de la moneda, dando vuelta, mirando la otra cara, resulta, muchas veces, un hallazgo de consecuencias favorables. Creemos que es allí, en la inmediatez de la experiencia, donde puede ubicarse un conjunto de problemas que de otra manera no sería posible localizar. Nos es la intención colocar a las narrativas educativas como la única opción, ni siquiera la mejor. Es solo un contrapeso, una elección que queda a la mano de la investigación educativa.

El acto educativo involucra una indagatoria continua y sistemática. La narrativa podría situarse como una de las maneras idóneas de realizarla: traduce y trasluce vivencias y acontecimientos dignos de investigación, dotando a las pesquisas de un sentido de espontaneidad y de frescura. De manera colateral, quizá, modere la visión de las investigaciones temáticas realizadas muchas veces en una perspectiva cuantitativa y pretendidamente objetiva.

La narrativa educativa dejará la huella de la impronta social en la investigación educativa. Ese sello, situará históricamente el proceso. Ayudará a discernir las fuerzas que se mueven más allá del escenario educativo. También, por su naturaleza literaria, la narrativa traerá los modos de decir unidos a los de actuar que desde luego estarán modulados de acuerdo con la condición histórica en la que se hayan dado.

Metodología

Ofrecemos cuatro relatos sobre actividades ocurridas en el escenario educativo: salón de clase y pasillos de la escuela. Constituyen versiones cualitativas del acontecer pedagógico. Nuestro esfuerzo demanda credibilidad mediante la descripción. Quiere ser un reflejo fiel de la realidad educativa. Para ello se esmera en los detalles de la situación. A su vez, abre dimensiones que transitan de la experiencia a su interpretación, acaso en una reconstrucción que represente hipótesis de trabajo antes que conclusiones o versiones definitivas de las interacciones educativas.

Son el resultado de la experiencia de trabajo en un Taller de investigación educativa de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAQ. Reconocemos su condición de estudio inicial. Al mismo tiempo defendemos la fuerza inductora que lo caracteriza. Creemos que nos llevará de algún modo a la pasión investigativa.

Tuvimos presente una visión del lenguaje en la que se mueven en contrapunto las palabras y los silencios (Fernández, 2001, pp. 13-45). Esa concepción del lenguaje destaca la producción espontánea de lo dicho y escrito, considerando los silencios, los errores, las sobre posiciones, la puntuación, el tono, en suma, las manifestaciones libres y al mismo tiempo inevitables de la comunicación de la condición educativa de cada actor, bajo el rubro de lo que aquel investigador llama estilo.

Ha sido valioso hasta ahora usar las nociones de silencio lingüístico, lenguaje poético, especular y técnico. Versiones colocadas, en el texto referido, como expresiones históricas que dominaron su época. El primero de ellos, el silencio lingüístico no es la ausencia de sonido. Constituye una especie de motor del lenguaje, una fuente inagotable de nuevos sentidos, en tanto cuanto, lo dicho y lo escrito no cubre del todo lo que para el locutor o escritor está por expresar. El segundo es el lenguaje conceptual, se compone de palabras que pretenden decir algo de otras palabras en un conjunto de términos que van tomando un sesgo convencional. Finalmente, el lenguaje técnico, que a juicio de Fernández es el que predomina en la actualidad, tiende a cerrar las opciones de sentido, para convertirse en una forma contundente de decir o escribir algo.

Resultados

I. Taller de investigación: secuencias educativas

El reloj marcaba medio día. El silencio creaba una atmósfera de tranquilidad en la que el cerro de las campanas volvía a su envoltura natural: parecían borrarse los edificios, pasillos y adornos de frío cemento para retomar, cual naciente pintura, su expresión árida, semidesértica, con bellos cactus, nopales y mezquites, en suma, su naturaleza campirana. Solo se escuchaba el silbido del viento golpeando las ramas de los árboles y el lejano alboroto de los pericos.

Otro era el escenario dispuesto para la cátedra: mientras acomodaba una mesa y una silla, escuché, producto de la evidencia acústica del ruido de los pericos, la siguiente historia: una pareja de ancianos había dejado en libertad dos pericos, hembra y macho, los que habían dejado una numerosa descendencia. Quien compartió la historia, joven originaria de la ciudad de México, había hecho de portavoz de una leyenda de pueblo. Quizá sus viajes a estas tierras evoquen esa idea de la provincia: crédula, imaginativa, mítica, supersticiosa, entre otras cosas. En medio del relato de tales alardes de multiplicación biológica de aquellas aves, solicité una breve recapitulación de lo visto la clase anterior. En mi fuero interno debió registrarse que la ciudad de Querétaro está siendo el terreno de una multiplicación de todo: personas, autos, ruido, robos, asaltos, nuevas escuelas, en fin, un escenario digno de la expansión, de la abundancia. También emergieron recuerdos del vuelo libre y gracioso, del alboroto de los pericos en la avenida de Los Arcos; recordé los enormes nidos que han hecho en los árboles del Cerro de las Campanas. Aun así, mi memoria chocó con mi incredulidad sobre la leyenda de Los Pericos.

Enseguida entramos en materia: una de las compañeras recordó que desglosaron el esquema ofrecido por Fernández en, *El lenguaje: versión callada*, del libro colectivo: Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas, publicado en México por CIIACSO/Tec. de Monterrey, en 2001. La tarea consistió en retrotraer las ideas sintéticas del esquema a los enunciados que los sostenían en el texto, buscando una cabal comprensión de lo allí expuesto. Seguíamos un acuerdo: dirigir los esfuerzos hacia una meta común a dos materias: en una se pedían fichas de resumen, en la otra, se analizaría el procedimiento llevado a cabo para elaborarlas. Habíamos intentado con poco éxito revisar las primeras fichas de resumen: cuatro, de siete posibles; el tiempo resultaba insuficiente ante la carga de trabajo.

Por esa razón, había sido necesario poner a consideración del grupo las siguientes ideas: ¿un taller de investigación haría bien en revisar y poner a punto actividades de procesamiento de información?, ¿hacer eficiente y eficaz la lectura y la escritura, traerían beneficios académicos para la tarea de investigación? Los compañeros de la generación 2016-2018 respondieron afirmativamente a ambas preguntas. El problema del tiempo y el del procesamiento de la información estaban en la mira de nuestro esfuerzo. ¿Por qué

dar por sentado que un estudiante de posgrado ha interiorizado y aprovechado al máximo los recursos de la lectura y la escritura? En un sentido, el problema con el tiempo y con el cumplimiento de las tareas estaría asociado, eso está por verse, con el modo en el que se lee y se escribe.

Habiéndose cubierto la primera referencia de la recapitulación de la clase anterior, un nuevo acontecimiento se presentó: el resto del grupo arribó al salón de clase. Se les veía: risueños, joviales, llenos de energía. Seguramente el receso y el almuerzo habían cumplido su cometido. Pronto se encarrilaron. Quien debía poner la imagen del esquema realizado por el grupo se disculpó de no haberlo hecho. Otras justificaciones resultaron comprensibles: a unos les tocó una parte más densa del texto, incrementando el tiempo dispuesto para la revisión, al tiempo que para otros, absortos, hubieron de desplegar más actividades de las calculadas. Muchas veces son esos resultados los que desaniman el trabajo colectivo: esfuerzos desiguales, desviación de la atención a temas secundarios o irrelevantes, tal vez ajenos, sobre carga para algunos, dispersión de la información. Para nosotros esas complicaciones son asimilables, pues constituyen la tarea misma. Lejos estamos de considerar un funcionamiento estándar y eficiente del trabajo en grupo. Siendo esa su condición, habrá de esperarse que se multipliquen las dificultades. Empero, compartir la tarea, escuchar al otro, reconocer modos distintos de procesar la información, acaso compense los obstáculos.

Prosiguió la clase: proyectamos una parte del filme, *La fórmula preferida del profesor*, película japonesa que ofrece una bella historia de un profesor de matemáticas y su discípulo, en el contexto del ejercicio docente de este último. Ambos afirmaron amar las matemáticas. Para alguien del grupo, el modo de enseñanza fue inusual: una enseñanza contenida en una historia de vida, la del protagonista, su madre y su mentor; el trascender las fronteras del salón de clase para alcanzar la vida diaria; convertir a las matemáticas en un lenguaje cotidiano y poético. Fernández afirma en el texto en cuestión que las matemáticas no son un lenguaje que comunique. La película pone en duda tal afirmación. Por cierto en el espacio de nuestro seminario se suscitó un diálogo: es cierto que las matemáticas alcanzaron niveles de estrellato cuando se apeló a su uso como criterio de científicidad, al limitar la polisemia de las palabras; hoy podemos sostener que ese criterio ha sido cuestionado,

sin que se le olvide o haga a un lado. En un nivel distinto, las matemáticas, como pretende defenderlo una de las participantes en el seminario, serían un lenguaje que hace posible nombrar el mundo, explicarlo, ordenarlo en la mente de los investigadores, apoyar la comunicación cotidiana, entre otras cosas, tema de su tesis de maestría. A modo de ejemplo, la susodicha, citó una conversación con alumnas en la que hicieron alusión al amor por medio de fórmulas algebraicas.

Usar en un sentido didáctico una película, no es un asunto menor: la imagen ejemplifica con eficiencia; la imagen conecta los sentimientos a una historia; evocar los conceptos por medio de la imagen, provee de recursos cognitivo-imaginativos que se traducen en mayor claridad. Sin embargo, las condiciones académicas no permiten proyectar completa una película pues consumiría casi toda la clase, quedando entonces un tanto trunca la historia. Pese a todo, las imágenes fueron contundentes. Vimos el modo en el que usaban el lenguaje matemático para nombrar a las personas, para identificarlas, para establecer puentes con el mundo. A eso es a lo que Fernández le llama el lenguaje poético, una expresión cercana a las cosas, al emisor, a los sentimientos. También asistimos a la aparición del lenguaje técnico: manifestaciones geniales de trabajo con los números y con las fórmulas matemáticas. Consideramos que el lenguaje especular apareció cuando el discípulo dictó cátedra de las matemáticas, ofreciendo justificaciones, datos históricos y conexiones de distintos problemas enfrentados por la ciencia de los números.

La última actividad fue leer el texto, *La investigación cualitativa*, de Irene Vasilachis, con el recurso de un modelo de lectura propuesto por Yolanda Argudín y María Luna en su libro, *Aprender a pensar leyendo bien*, publicado en México por Plaza y Valdes/UIA, en 1996. Retomamos la lectura exploratoria, la crítica y la de comprensión. Quisimos organizar la actividad por medio de un esquema. Dado que estaba en su fase inicial, la tarea avanzó solo en algunos aspectos: en el sentido de la sorpresa de formular un objetivo lector, pues no habían concebido esclarecer los propósitos que tendrían al leer un texto determinado. La lectura exploratoria les ofreció, según lo apreciaron, una revisión rápida del tema y de los puntos de mayor importancia. Con la lectura crítica advirtieron la necesidad de localizar la tesis y los argumentos que la sostienen.

II. ESCENA DE CLASE

Grupo: Telemática 132

Hora: 7:00 am

La clase de las siete de la mañana, es una de las más complicadas, ya que tanto los alumnos como yo, todavía no nos despertamos del todo. Lo primero que hice al entrar al salón, como lo hago todas las sesiones, fue saludar al grupo. La respuesta fue favorable, es decir, la mayoría respondió con un afable “buenos días”. Después pasé lista, estaban casi todos, aunque siempre hay uno que otro que llega más tarde. No me molesta que se incorporen después, siempre y cuando se pongan al corriente.

Comenzamos la clase, explicando la dinámica que se llevará a cabo en el nuevo parcial. Las fechas importantes, la naturaleza de los trabajos y los temas por revisar. Nos tardamos aproximadamente 20 minutos. Hubo una que otra pregunta, y cuando todo quedó claro proseguimos a empezar el tema del día: “Paradigmas emocionales”. Empecé con una historia:

“En un laboratorio científico, estaban tratando de responder a la pregunta ¿cómo se forma un paradigma? Para ello, los investigadores estudiaron el comportamiento de cinco changos.

Los animales se encontraban en una jaula con una escalera que daba a un gran montículo de fruta. Había plátanos, mangos, piñas, en fin, un manjar de diferentes sabores. El primer chango, no se hizo esperar. Rápidamente subió la escalera y se abalanzó hacia la fruta. En ese momento ¡un chaparrón de agua helada cayó encima de todos! Los gritos y los saltos no se hicieron esperar, los changos temblaban de frío. Pasados unos minutos, otro chango decidió probar suerte y subir la escalera. Justo en el momento que iba a tomar un delicioso mango ¡SPLASH! otro chorro de agua fría los mojó a todos.

Después de varias horas, los changos descubrieron que el hecho de ir a tomar la fruta que estaba encima de la escalera, era lo que estaba provocando los chaparrones de agua helada, por lo que decidieron dejar de intentar tomarla. Los investigadores al notar esto, cambiaron a uno de los changos por otro. Como era de esperarse, el chango nuevo, al localizar la fruta, rápidamente intentó ir por ella.

Sin embargo, los otros changos, al notarlo, se abalanzaron sobre él, impidiéndole a golpes que fuera por el botín. El chango nuevo, aprendió así, que la fruta no se toma.

Los investigadores fueron cambiando uno a uno a los changos originales. Durante este proceso ocurrió algo interesante. Los changos que nunca les

había tocado baño, también participaron en las golpizas a los nuevos incautos que intentaban ir por la fruta. Llegó un momento, en que ninguno de los changos presentes en la jaula, le había tocado un chaparrón de agua helado, por lo que era imposible que supieran la razón del porqué de la prohibición de la fruta. Sin embargo, la tradición continuó entre la comunidad de changos de esa jaula y el botín de plátanos, mangos y piñas, permaneció intacto por los siglos de los siglos, amén”.

Mientras contaba la historia, me paseaba entre las bancas, haciendo contacto visual. Hablé lentamente cuidando mi dicción y modulando mi tono de voz según convenía. Por las caras de mis estudiantes, noté que estaban interesados.

La historia me sirvió para introducir el tema. Comencé con una pregunta “¿Qué es un paradigma?” Hubo un momento de silencio. Como no hubo respuesta, reformulé el cuestionamiento “¿Por qué los changos nuevos, evitaban tomar la fruta, si ellos nunca habían sido bañados al intentar tomarla?”. Varios comentaron cosas bastante interesantes, como: “Porque vieron que los otros changos así lo hacían”, “porque imaginaron que así es como funcionaba la sociedad en aquel lugar”, “era la costumbre”, “no sabían que se podía hacer algo diferente”. Yo, anoté aquellas respuestas en el pizarrón y volví a preguntar “Entonces ¿qué es un paradigma?”

Alan, un chavo bastante intuitivo comentó “es algo que se hace, pero que no se sabe porque se hace”. Yo sonreí y asentí. Proseguí a formular otro cuestionamiento al grupo “¿qué cosas damos por hecho porque siempre han sido así? Como no se entendió muy bien la pregunta, la reformulé de esta manera: Si cambiamos la palabra “paradigma” por “creencia”, ¿qué creencias tiene la sociedad y muchas veces no se cuestiona? Galilea luego, luego respondió “Que las mujeres no pueden estudiar ingeniería”. En ese momento se escuchó un “¡SI!” generalizado por parte de las mujeres del salón. Alguien más dijo “que necesitas estudiar para ser alguien en la vida”, otro “que los hombres tienen que pagar siempre la cuenta cuando invitan a salir a una mujer”.

Hubo algunas otras participaciones por el estilo que fueron anotadas en el pizarrón. Después de que se acabaron los ejemplos, realicé otra pregunta “¿de dónde vienen estas creencias?” Las contestaciones no se hicieron esperar “de otra época”, “de un tiempo donde eran necesarias y tenían

sentido”, “de cosas que dice la gente que no sabe, entre muchas otras que iban por el mismo camino. Hice otro cuestionamiento “¿qué opinan de esta creencia? <Los hombres no lloran>”. Se escucharon muchas voces al mismo tiempo: “no es cierto”, “yo si lloro”, “a mí me cuesta trabajo”. “¿Consideran que existen hombres que tienen esta creencia?” se escuchó un sí generalizado a lo largo del salón. ¿Cómo afecta esta creencia, la forma de relacionarse de estos hombres?

CONTINUARÁ...

III. Dime que forma tienes y te diré quién o qué eres

Obra de un acto

Personajes (Alumnos y profesora).

Blanca	16 años	Chica cumplida y observadora.
Aranza	16 años	Chica perseverante y amable.
Edwin	16 años	Chico que oculta sus dudas.
Israel	17 años	Chico que extrae el conocimiento de manera rápida.
Adriana	17 años	Chica reservada con hermosos trazos en su cuaderno.
Laura	17 años	Chica que en ocasiones se muestra hermética.
Themis	16 años	Chica que no duda en preguntar.
Lin Cen	17 años	Chico de raíces chinas con déficit en el idioma español.
Ricardo	17 años	Chico tímido con deficiencia.
Emilio	17 años	Chico inteligente pero peca de confiado.
Grecia	16 años	Chica que es constante y se preocupa por cumplir.
Fernanda	16 años	Chica disciplinada y comprometida.
Paola	17 años	Chica que analiza para comprender.
Jackie	16 años	Chica de carácter reservado y perseverante.
Juanita (Yadira)	38 años	Profesora que se ocupa de sus estudiantes.

ACTO PRIMERO

Una mañana fría en el Colegio de San Ignacio de Loyola “Vizcaínas”, ubicado en el centro de la Ciudad de México. El reloj marca 7:35 am. Las luces del salón están encendidas, el pizarrón blanco está impecable al igual que los pisos y las mesas de trabajo de los alumnos que están acomodadas formando una herradura. El escritorio de la profesora está al fondo del salón cerca del costado izquierdo de la herradura formada por las mesas de trabajo.

La profesora entra al salón de clase y la mayoría de los alumnos del grupo 5010 han llegado antes de que inicie la primera hora de clase.

Escena I

Entra la profesora Juanita al salón de clase saluda a los alumnos que se encuentran en el salón y ellos regresan el saludo, se dirige al escritorio y deja su bolsa encima de él. Camina hacia donde se encuentra Laura, la cual está leyendo un libro, Laura la volteo a ver y le pregunta ¿ya va a empezar la clase? A lo que contesta, se nota que el libro te tiene atrapada y sí ya casi iniciamos la clase. La profesora se dirige nuevamente al escritorio y busca en una pequeña bolsa la memoria USB que contiene material para la clase, enseguida enciende la computadora e introduce la memoria y deja listo el material de la clase (imágenes) y toma lista de asistencia sin decir los nombres en voz alta. Se escucha el repique de la campana anunciando el inicio de la primera hora de clase, que durara 50 minutos.

Escena II

La profesora Juanita dice al parecer sólo falta Edwin, así que daremos inicio a nuestra clase, les pido por favor estén atentos, a continuación ella escribe en el pizarrón la palabra forma, algunos alumnos hablan entre sí y la reacción de la profesora les dice la dinámica es la siguiente, lo primero que les pido es que nadie escriba, segundo yo diré una forma y ustedes mencionarán objetos que tengan o asemejen esa forma y mientras alguien me puede ayudar a anotar en el pizarrón. Edwin, quien se había integrado a la clase, dice yo paso profesora, yo la ayudo, gracias Edwin contesta la profesora y le da un plumón y el borrador a Edwin.

Escena III

La profesora dice la primera forma es circunferencia, en voz alta Israel dice llanta, Leo dice profesora una moneda, la profesora pregunta alguien más, a lo que Paola responde yo miss y dice un anillo, mientras Edwin escribe en el pizarrón. La segunda palabra que menciona la profesora es... rectángulo, Adriana habla entre dientes y dice el celular, Laura dice un ladrillo. La tercera palabra que se menciona es cuadrado, a lo que Ricardo dice cuadro, la profesora pregunta ¿Emilio tú qué dices?, él contesta una mesa. Gracias chicos vamos muy bien, la siguiente palabra es parábola, a lo que Leo dice, profesora eso no sé qué es y la profesora comenta ¿alguien sabe?, Jackie dice es como una “u”, exacto Jackie, es una buena asociación. Bien chicos de estás cuatro figuras mencionadas hoy dos de ellas estarán presentes en nuestra clase, por favor Edwin subraya la circunferencia y la parábola y puedes sentarte, gracias por ayudarme.

Escena IV

El tema de hoy son las “Cónicas”. La parábola y la circunferencia son dos de las cuatro cónicas que conoceremos en lo que resta del ciclo escolar, las otras dos son la elipse y la hipérbola y el día de hoy aprenderemos a identificarlas a través de una ecuación de segundo grado. Les pido por favor saquen su cuaderno y tomen nota. La profesora da unos minutos para que saquen su cuaderno, mientras tanto borra el pizarrón y escribe en él Tema: Las cónicas.

Escena V

Bien, espero ya estén listo con la fecha en sus cuadernos, el tema ya está anotado en el pizarrón y te voy a pedir Blanca por favor me digas con qué figura asocias la palabra cónica, a lo que ella contesta después de pensar unos segundos a un cono Miss, bien Blanca eso es porque cada una de las cuatro cónicas: circunferencia, parábola, elipse e hipérbola se generan de los cortes de un cono con un plano. De su bolsa la profesora Juanita saca un cono de papel y una hoja de papel para mostrar como un plano (la hoja) al cortar un cono en diferentes ángulos, genera una de las cónicas mencionadas.

Escena VI

Mientras los chicos realizan anotaciones, la profesora enciende el cañón para proyectar algunas imágenes. Enseguida empieza hablar y dice veremos algunas imágenes de las cónicas que conoceremos con alguna asociación, la primera imagen es una circunferencia dibujada en el plano cartesiano y al lado de ella una bicicleta con dos enormes llantas, la siguiente imagen es una parábola y una foto del patio del colegio en donde se pueden apreciar muchos arcos y Leo menciona profesora Juanita es el patio, pues si Leo dice Israel. La imagen que es una elipse junto a una galaxia elíptica y la última imagen es una hipérbola asociada con la estructura arquitectónica del museo Soumaya ubicado en Polanco, a lo cual Laura dice, el año pasado fui a ese museo.

Escena VII

La profesora se dirige hacia la computadora para retirar la memoria y apagarla, al igual que el cañón, mientras tanto los alumnos platican entre ellos, en ese momento suena la campana anunciando la segunda hora de clase. La profesora se dirige al centro del salón y Emilio pregunta ¿habrá un receso? y la respuesta es no, mejor terminamos 10 minutos antes la clase, si es mejor le dice Ricardo a Emilio.

Escena VIII

La profesora reinicia la clase diciendo que las cónicas son representadas algebraicamente por una ecuación general de segundo grado de la forma: $Ax^2+Bxy+Cy^2+Dx+Ey+F=0$, esta expresión es escrita en el pizarrón. Edwin menciona es mucho, eso ha de estar difícil, a lo que la profesora responde, espera Edwin, es larga pero no difícil y nuestra tarea principal es identificar y trabajar sólo con tres términos. La profesora menciona que una cónica se puede identificar si se conoce su ecuación general a través del discriminante, acto seguido, se escribe la expresión en el pizarrón y los alumnos dicen puedo copiar, ella contesta sí, pero antes ¿alguien tiene algún recuerdo de la expresión del discriminante?, y Laura, Israel y Emilio dicen si, la fórmula general, exacto chicos contesta la profesora, ahora pueden copiar.

Escena IX

Los alumnos se toman unos minutos copiando mientras tanto en otra parte del pizarrón la profesora escribe las condiciones que debe cumplir el determinante para que represente una u otra cónica. Enseguida la profesora entrega unas hojas con ecuaciones de segundo grado y pide que identifiquen los coeficientes que A, B y C para cada ecuación, este trabajo deben realizarlo en pareja. Algunos alumnos enseguida platican de otras cosas. Laura toma un momento su libro, Adriana revisa de forma discreta su celular, Emilio menciona que el ejercicio está fácil. La profesora les comenta que sólo tendrán 10 minutos para terminar el ejercicio, y pregunta si hay dudas, Leo contesta, ven profesora, ella se dirige hacia él y le dice ¿cuál es tu duda?, ella le explica de manera individual las instrucciones. Mientras pasan los diez minutos, la profesora pasea por todos los lugares, cuando se acerca con Blanca y Aranza, ellas preguntan, ¿vamos bien, miss?, ella revisa y responde sí. Edwin pide su asesoría y le dice vas bien, pero no te distraigas en los signos. Ella regresa al escritorio mira su reloj y dice tiempo chicos.

Escena X

Se revisan los ejercicios de manera grupal pidiendo la participación de todas las parejas en orden indistinto, algunos dicen ah ya vi mi error, otros dicen me pongo palomita si lo tuve bien, otros más dicen estaba bien fácil. Al terminar de revisar Paola pregunta, ¿y el discriminante qué?, la profesora responde la siguiente clase lo aplicaremos, por el momento pasaré a sus lugares a firmar la actividad, mientras pasa a los lugares la profesora ¿dudas?, la mayoría responde que no hay y otros dicen las tenía, pero ya entendí.

Escena XI

Israel dice miss ¿puedo ir al baño? Y Edwin usted dijo que terminaríamos antes, ok Edwin contesta la profesora Juanita ya faltan 8 minutos para que termine nuestra clase, les pido guarden sus cuadernos y permanezcan en el salón, bueno Israel usted puede ir al baño. La profesora anota en la lista el

ejercicio que firmó a los alumnos y aprovecha para platicar brevemente con Fernanda y Grecia. Se oye la campana y la profesora toma sus cosas y dice chicos me voy, *see you*, que tengan buen día.

IV. Un dolor que oculta una historia no escuchada

Las nubes de este día estaban muy oscuras y juntitas una de otra, no se sabía dónde comenzaba o terminaba cada una de ellas. La mañana se sentía algo fría, estaba acompañada de un suave viento y con pequeñas gotas de agua un poco heladas.

De repente muy cerca de mi oído se escuchó un largo y grave sonido que indicaba la hora de cerrar la puerta principal de la escuela, atendiendo al reloj de la pared en la dirección de la escuela donde marcaba las 8:30 am, un alumno de talla pequeña había hecho sonar el timbre escolar, mientras yo firmaba mi hora de llegada a esa estructura institucional.

Inmediatamente una voz gruesa, seria y, a la vez, presurosa, robó mi atención, era la profesora Tere, quien solicitaba mi intervención para abordar prontamente la situación que ponía en riesgo la permanencia del alumno Fausto a la jornada escolar de este día. Mientras nos desplazamos despacio a la puerta de la entrada, me fue contextualizando sobre los hechos.

Al parecer ella no sabía qué decisión tomar: si lo dejaba retirarse a su casa o lo invitaba a pasar “obligatoriamente” al salón de clases, al fin una falta más solo agregaba una marca a su récord de inasistencias injustificadas.

Me coloqué frente a Fausto. Observé sus mejillas rosadas, ojos hinchados, rojizos de tanta lágrima derramada, cabeza inclinada, su mirada desviada al piso, cabizbajo, me había despertado el interés por lo que me pregunté: ¿Qué le está pasando? ¿Por qué no quiere venir a la escuela? ¿Por qué se resiste a permanecer aquí? ¿Por qué dice insistentemente que le duele su estómago? Aun cuando decía su papá que un doctor descartaba enfermedad alguna.

El padre del alumno, quien se encuentra detrás de la reja de la escuela: un señor de tez blanca, estatura media, poco delgado, con expresión facial algo agobiado, solo esperaba que le resolvieran la situación de su hijo. Pensaría: que valga la pena el traslado, la presurosa levantada matutina para llegar corriendo a la escuela antes de que le cerraran la puerta, así como la compra de un insípido desayuno ligero y procesado: un yogurt bebible sabor a fresa.

Fausto sigue llorando, colocando sus manos en los bolsillos del uniforme y apretando su estómago con estos, se lamenta de un dolor: –¡Me duele! ¡Me duele mi panza! ¡Quiero irme a casa! Su papá solo dijo:– me comprometo a llevarte al doctor al rato Fausto.

Le pregunto: ¿Desayunaste algo? Y me dice que solo le dio unos tragos a ese yogurt (mostrándome un Danone). El papá, defendiendo su responsabilidad paterna, me dice que lo levantó temprano pero Fausto no quiso desayunar en casa por eso apenas se está tomando ese yogurt.

Le pregunto al señor si está enfermo Fausto y me dice con voz titubeante: –¡No, no! apenas cruzó la puerta y se quejó de dolor– dejando en duda la probabilidad de ser verdad el lamento de su hijo. Esta incidencia se ha venido repitiendo en muchas ocasiones y el alumno se ha tenido que retirar de la escuela en todas las veces anteriores.

Ante estos acontecimientos pasados decido decirle al señor que se retire, que su hijo se queda en la escuela para trabajar un rato conmigo y después en su salón de clases. Si el malestar persiste se le hará una llamada telefónica, por lo que se le solicita esté al pendiente del teléfono. El papá con expresión que respalda mi decisión, se despide de su hijo, asegurándole que lo llevará al doctor a revisión después de clases; retirándose tranquilo de la escuela.

Fausto derrama un poco más de llanto, aumentan sus lamentos de dolor, le recuerdo que el doctor dijo que no está enfermo y lo invito a pasar a mi salón para trabajar con material lúdico. Al verse solo sin la compañía de su padre, no le queda de otra que acceder a pasar a mi salón, mientras le ayudo con su mochila para desplazarnos juntos hacia el aula.

Le pregunto si le da miedo estar en la escuela, si algún compañero lo molesta o lo asusta, si no le gusta su maestra, muchas preguntas inundan mi pensamiento, alguna pista debo obtener para identificar que le está causando tanto malestar, inseguridad, temor, apatía por estar en la escuela.

Me platica que:

Hace tres años unos compañeros de su salón lo dejaron encerrado en el baño de la escuela, él gritaba para que lo dejaran salir, nadie lo escuchaba.

Esos niños ya no van con él en su salón, porque reprobó año, pero los sigue viendo, porque ellos van en sexto y Fausto en quinto. Por eso no le gusta ir al baño de esta escuela.

Al escucharlo, en mi interior siento malestar en la panza ante su historia, dolor por su sufrimiento, tristeza porque tal vez no había sido escuchado antes, ni había sido entendido por sus propios profesores (as).

¿Cuántos Faustos hay en esa escuela? ¿Cuántas historias por conocer? ¿Cuántos alumnos por escuchar y ayudar?

Discusión

Las cuatro historias narradas ofrecen el mundo natural y social en el que se mueven los actores educativos. Dan evidencia de las interacciones tal como ocurren en la realización de las actividades propias del campo de la educación. Ponen énfasis en distintos aspectos: la fuerza del sentido literario de la narración, la evolución razonable de los acontecimientos, la naturaleza de los intercambios y de los sentimientos compartidos, la rectoría de la tarea educativa, los desajustes propios del acto educativo que muestra sucesos que no embona bien, que responde a incidencias y novedades, a imprevistos y sorpresas que tiñen al proceso de incertidumbre y dinamismo.

La investigación cualitativa, de la que aquí se da evidencia, se caracteriza por atender a la emergencia de lo inédito, con la que formula supuestos y busca continuidades, se apega a lo que los actores sociales ofrecen, sus conocimientos y sus sentimientos, sus prácticas, enmarcadas en un tiempo y espacio específicos, involucra al investigador quien se encuentra implicado proporcionando también datos relevantes, abre un abanico de posibilidades metodológicas en las que las historias personales, las interacciones, las comunicaciones cobran un significado crucial (Vasilachis, 2006, pp. 26-27).

Cada una de las historias relatadas posiciona de una manera inusual a los participantes. Puede decirse que los recoloca, los convierte en actores de un nuevo guión, los saca de la inercia de los acontecimientos. Introduce pausas, ritmo, evolución en las relaciones sociales a las que

están sometidos en tanto personajes de una historia que de pronto se vuelve viva, susceptible de transformación bajo el parámetro de la razón y la conciencia.

Para los participantes del Taller de investigación, relatar la secuencia de una clase contribuyó, en la mayoría de los casos, en ver de una manera diferente la actividad docente: el trato con el alumno se hizo más cuidadoso, no porque fuera descuidado, sino porque entraron en juego muchas variables más que no eran del todo evidentes. Dispuestos de historias, los profesores ofrecemos versiones más congruentes del material por compartir, con procedimientos pensados desde lógicas distintas a las de hacer dinámica la clase pues arribamos a consideraciones de la parte y el todo, las narrativas lo hacen posible, recuperan el conjunto y sus partes: los momentos que conforman una clase, las variables principales, los elementos disruptores, las respuestas y sus efectos en términos de la tarea, entre otras cosas.

Por cierto, algunos genios literarios dan sus recomendaciones con respecto a la narrativa:

La narrativa es, en primer lugar y principalmente, un asunto cosmológico. Para narrar algo, uno empieza como una suerte de demiurgo que crea un mundo, un mundo que debe ser lo más exacto posible, de manera que pueda moverse en él con absoluta confianza (Eco, 2011, p. 22).

Si el énfasis está puesto en la creación de un mundo, dice Eco que después todo se acomoda, teniendo delineado ese mundo: los personajes, los guiones, la historia fluye naturalmente en ese mundo creado. Ahora bien, para el novelista se trata de un mundo imaginario. Para el investigador que hace uso de la narrativa se trata de un mundo observado, descrito, vivido, percibido. Pero esa diferencia, mirándola desde el recurso de la narrativa, ya no es tajante. En ambos casos se trata de imágenes, personajes, escenarios, guiones, historias. El novelista y el investigador son uno cuando construyen sus mundos, cuando eligen las palabras, cuando describen a los personajes, cuando establecen las interacciones, cuando forjan el carácter de los participantes.

Otro genio literario, un representante clásico de la descripción dice:

El arte de la literatura queda apartado de sus hermanas, las otras artes, porque el material con el que trabaja el artista literario es el dialecto de la vida. Por lo tanto, por un lado tenemos una extraña frescura y una inmediatez en la relación con la mente del público, que está preparada y dispuesta a entender ese dialecto y por otro, sin embargo, tenemos una limitación singular. Las otras artes disfrutan de una ventaja: se crean con materiales plásticos, dúctiles, como la arcilla. La literatura es la única que se ve condenada a trabajar en un mosaico donde las piezas, las palabras, son finitas en número y bastante rígidas (Stevenson, 2016, pp. 26-27).

Para Umberto Eco lo más relevante de la creación literaria proviene de la invención del mundo narrado. Él expresa con toda claridad el modo en el que la construcción imaginaria está sostenida en el mundo perceptible. Son las imágenes vistas, las distancias calculadas, los colores percibidos, las texturas, los olores, los sonidos, las personas, las personalidades, las conversaciones, lo que el novelista usa para nutrir su mundo mágico. En ese sentido no se distancia mucho del investigador educativo dispuesto a favor de la narrativa. Es cierto que para el novelista italiano la selección de las palabras es crucial. Pero tal vez no en la misma proporción que para Stevenson. Para este último, el dialecto de la vida es lo central. Encontramos de nuevo una cercanía mayor entre el novelista y el investigador narrativo: en uno y otro caso es la construcción del mundo y la selección de las palabras, el dialecto de la vida, lo que dota de sentido y trascendencia las historias relatadas.

Acaso podría considerarse un exceso poner a la investigación narrativa tan cerca de la creación de novelas. Desde luego que hay una distancia entre el genio del novelista y el esmero, profundidad y sutileza del investigador. Pero coinciden en hacer uso del dialecto de la vida para nutrir sus trabajos. Fernández, en el trabajo citado, pondría al silencio lingüístico y el lenguaje poético cerca de ese dialecto de la vida. Solo que él supone que no habría que pedir rigurosidad de ese lenguaje. Su valor residiría en el esfuerzo de nombrar espontáneamente el mundo; ser contrapunto con el silencio lingüístico pues no podemos decir ni escribir lo que realmente deseamos o pretendemos. Ya por el dominio

de las condiciones internas ya por falta de recursos literarios. Pero al renunciar, justo a lo que el novelista inglés pone en primer término, a la selección de las palabras, o a la descripción de un mundo, en el caso del novelista italiano, tal vez Fernández, por un lado, revalore la importancia de lo dicho por los actores en un escenario social, para nuestro caso, uno educativo, pero tal vez desestime el poder de la narrativa en el investigador.

Los cuatro relatos presentados en este trabajo son evidencia de la frescura del acontecimiento y del esfuerzo de la descripción. Lejos estamos de las descripciones de un novelista. Pero advertimos las ventajas del recurso narrativo para la sensibilidad que como profesores requerimos, las ventajas también como herramienta de investigación puesta al servicio de la educación al colocarnos en las sutilezas de la conversación, de las personalidades, de los encuentros y desencuentros al realizar la tarea de la educación.

Antes citamos a dos genios literarios. Ahora damos paso al planteamiento de un sociólogo:

Se ve que si el filólogo reflexiona sobre lo que es ser filólogo, estaría obligado a preguntarse si el uso que hace del lenguaje que estudia coincide con el uso que hacen aquellos que lo han producido; y si el desfase entre los usos y los intereses lingüísticos no corre el riesgo de introducir en la interpretación un sesgo esencial, mucho más radical que el simple anacronismo o cualquiera otra forma de interpretación etnocéntrica, puesto que corresponde al hecho de la interpretación. El intérprete, filólogo o etnólogo, se sitúa fuera de lo que interpreta; aprehende la acción, como un espectáculo, una representación, una realidad que mantiene a distancia, y que se mantiene delante de él como un objeto, porque dispone de instrumentos de objetivación, fotografía, esquema, diagrama, genealogía o, muy simplemente, escritura (Bourdieu, 2007, p. 118).

La descripción verbal o escrita no puede ser considerada como una simple expresión natural de los acontecimientos. Acaso sea preciso el cuidado que escritores, lingüistas, sociólogos, psicólogos, entre otras disciplinas, sugieren en relación con la narración de sucesos.

Todo indica que la narrativa pone en cuestión la pretendida objetividad. Por lo menos eso intentamos al hacer los relatos ofrecidos en este

escrito. Creímos quedar implicados. Hicimos un esfuerzo por dotar de los sentimientos y condiciones sociales que nos envuelven a los actores educativos.

Bourdieu desafía el uso de la narrativa al cuestionar el uso de diagramas, de relatos, de formas de representación que sesgan la información. Advertidos de los riesgos del error y la ilusión (Morín, 2001, pp. 21-32), apostamos a la progresiva obtención de una manera de ver y sentir que se acerca a la rigurosidad literaria, a la creación artística, de la que aún nos consideramos lejanos.

El camino se muestra tortuoso y largo de andar:

Ni se puede escribir como se habla ni se puede hablar como se escribe. Y si bien no se puede discutir que ambas modalidades tienen en común un mismo sistema lingüístico, la manera como se producen y como se manifiestan son diferentes y lo mismo ocurre con las funciones que cumplen (Tusón, 2016, p. 17).

Necesitamos trabajar arduamente sobre las formas de producción y las funciones que cumplen los modos de hablar y de escribir: las formas de registro y su procesamiento podrían ser tema del próximo trabajo; la investigación educativa recibiría de esa tarea una importante riqueza metodológica. No obstante ello, hemos avanzado en el trabajo narrativo, sin duda.

Hacemos nuestro el siguiente principio:

Este estudio multidisciplinario examina las relaciones entre dos nociones fundamentales de las humanidades y las ciencias sociales: discurso y conocimiento. Explora detalladamente la idea general de que para ser capaces de producir y entender el discurso, los usuarios del lenguaje necesitan ampliar cantidades de conocimiento del mundo y de que la mayor parte de este conocimiento es, precisamente, adquirido a través de este mismo discurso (Van Dijk, 2016, p. 439).

En efecto, consideramos la narrativa en tanto estudio que convoca a múltiples disciplinas: la lingüística, la psicología, la sociología, el análisis de la conversación y del discurso, la literatura, entre otras. La tarea está abierta y en movimiento.

Referencias

- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Eco, U. (2011). *Confesiones de un joven novelista*. México: Lumen.
- Fernández, P. (2001). El lenguaje: versión callada. En: *Significados colectivos: procesos y reflexiones Teóricas*. México: CIIACSO/Tec. de Monterrey.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower/UNESCO.
- Stevenson, R. L. (2016). *Escribir. Ensayos sobre literatura*. México: Páginas de espuma.
- Tusón, A. (2016). *Análisis de la conversación*. México: Ariel.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

CAMBIOS ESCOLARES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS ALUM- NOS DE 1ER GRADO DE SECUNDARIA EN SU TRANSICIÓN DE LA PRIMARIA

Beatriz Adriana Macías Tinoco*
Genaro González Escalante**

*Maestra en investigación educativa. Docente en educación secundaria.
danamati29@gmail.com

**Maestra en invest. educativa. Catedrático de la B. y C. Escuela Normal de Jalisco.
genaro.gonzalez@bycenj.edu.mx

Recibido: 13 de febrero 2017

Aceptado: 15 de marzo 2017

Resumen

La presente investigación es un estudio mixto, con alumnos de recién ingreso a secundarias de la ZMG, con la finalidad de identificar y dar cuenta de las percepciones que tienen los estudiantes de primer ingreso acerca de los cambios que sufren y las estrategias con las que afrontan su transitar de un nivel educativo a otro. Además, se describen las situaciones particulares con que cuentan las escuelas secundarias, los factores e implicaciones en el tránsito de primaria a secundaria, el estado del arte, al igual que el marco teórico y metodológico. Se ubica la selección de la muestra representativa, la descripción de los instrumentos utilizados, así como los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llegaron a partir de dichos resultados. Finalmente están las propuestas y la bibliografía utilizada en esta investigación. Los anexos son los instrumentos aplicados a los sujetos de investigación.

Palabras clave: Transición, cambios escolares, afrontamiento.

Abstract

This research is a study with new students entering junior high in the Guadalajara metropolitan area. It will identify and account for the perceptions of incoming students on the changes they experienced and on the way in which they overcame these changes during the jump from one educational level to another. In addition, it describes their situations, factors and implications during the move from Elementary to Junior High, the state of the art, as well as the theoretical and methodological framework. The selected representative sample, the description of the instruments used, and the results and conclusions to which arrived from those results are displayed. At the end, the proposals and the biography that was used are shown; the annexes are the instruments applied to the research subjects.

Keywords: Transition, school changes, coping.

Durante los últimos años, enmarcado en un enfoque psicológico, se trabaja con más interés en una temática que intenta dar cuenta de cómo los individuos enfrentan situaciones de adversidad, generadas por el estrés; se ha estudiado el afrontamiento en diversas perspectivas, con el fin de que, a partir de este conocimiento, se generen apoyos que optimicen los esfuerzos o mejoren las estrategias de afrontamiento, que el individuo por lo general utiliza.

En este sentido se presenta la investigación denominada: *Cambios escolares y estrategias de afrontamiento de los alumnos de 1er grado de secundaria en su transición de la primaria*, la cual se llevó a cabo en escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) en una muestra representativa de 2897 alumnos de reciente ingreso.

Este objeto de estudio, se construyó desde la perspectiva de la Psicología del desarrollo, centrándose en el modelo transaccional de Richard Lazarus. Este modelo considera que se focaliza en los procesos cognitivos que se tienen alrededor de una situación estresante, en este caso, la transición de los alumnos de primaria a secundaria, considerada por algunos autores como una etapa de especial atención, debido a la cantidad de cambios que representa para el individuo, y, por tanto, riesgos y oportunidades de crecimiento para el mismo. La adolescencia es una fase donde ocurren un sin número de cambios, tanto físicos, mentales y sociales.

La presente investigación se elaboró con un método mixto, predominando el enfoque cuantitativo con un análisis cualitativo, es una investigación confirmatoria con una secuencia explicatoria, con la intención de identificar cambios escolares en la transición a secundaria e identificar las estrategias de afrontamiento que ante ellos utilizan.

La investigación está organizada en 10 apartados:

- En el primero se abordan las condiciones socioeconómicas en que se encuentran las escuelas y alumnos, para las cuales se utilizó la clasificación que utiliza el CONAPO.
- En el segundo apartado, se exponen los factores e implicaciones en el tránsito de los alumnos de 6° de primaria a primero de secundaria. Se hace un análisis del contexto educativo cotidiano que se vive en cada uno de los grados de secundaria, así como las experiencias vividas por los estudiantes en el devenir de su paso de un nivel a otro.
- El tercer apartado, en la configuración teórica, se retoman algunas investigaciones que estudian este fenómeno en sus diferentes contextos como es el local, nacional e internacional. La revisión del estado del arte encaminados a los términos clave.
- En el cuarto apartado, se plantea el marco teórico, así como los supuestos.
- En el apartado cinco, se plantea el marco metodológico, en donde se describe la parte correspondiente a los métodos cuantitativo y cualitativo, así como lo que se pretende descubrir con el presente trabajo.
- En el apartado seis, se relata con detalle el cómo se eligió la muestra del sujeto de estudio. En el séptimo apartado se describen los instrumentos, la conformación del cuestionario y el proceso de la validación de las escalas de afrontamiento.
- En el apartado ocho se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de los dos instrumentos.
- El apartado nueve se muestran las conclusiones a las que se llegó a partir de los resultados obtenidos para transición y afrontamiento.
- El apartado diez expone una alternativa educativa viable, plantea como eje central el poder modificar circunstancias de la educación en

México para que el adolescente que cursa la educación básica no sufra un cambio drástico en el transitar de primaria a secundaria.

Finalmente, encontramos la bibliografía y los anexos que sirvieron de apoyo a la investigación.

Contexto de la investigación

El contexto en donde se llevó a cabo la investigación son las secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), Guadalajara, Tlaquepaque, Tonalá y Zapopan. Se tomaron en cuenta éstos porque la Secretaría de Educación solamente contaba con estadísticas de ellos. En el caso de Tlajomulco, no existían datos concretos por el fenómeno demográfico que sufría el municipio en los tiempos de la investigación. Las secundarias se ubican, tanto dentro como fuera del periférico, lo que este hecho nos marca diferencias, tanto estructurales, como de organización de cada una de ellas.

Problema o necesidad

El Sistema Educativo Mexicano agrupa en tres niveles la educación básica; preescolar, primaria y secundaria. En su paso de un nivel a otro, los alumnos se enfrentan a situaciones de cambio, que implican para ellos un nuevo contexto circundante, una serie de ajustes adaptativos para el buen tránsito en la educación básica.

En el acuerdo 592, publicado el 19 de agosto del 2011 por La Subsecretaría de Educación Básica (SEB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal, establece la articulación de la educación básica, que permita que este “paso” se dé de manera continua y no abrupta, hay una marcada diferenciación en las formas, los espacios, las personas, los estilos, de un nivel y otro, además de los procesos cognitivos que el mismo alumno está desarrollando.

Con base a lo referido, uno de los cambios que con cercanía se han podido observar, referente a la transición de primaria a secundaria, se podría mencionar la autorregulación, la cual describe Zimmerman (1989) como el grado en el que los sujetos son metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje.

Se rescatan algunos de los hechos más representativos respecto a la situación problemática planteada para esta investigación y que a continuación se presentan:

- Los alumnos de recién ingreso a secundaria se preocupan por algunos cambios, entre otros, se encuentran con un mayor número de maestros y por tanto la diversidad en los estilos de enseñanza y el uso de muchos materiales destinados a cada una de las asignaturas.
- Para algunos alumnos de recién ingreso a secundaria, las calificaciones con respecto a la primaria, disminuyen provocando un nivel bajo de la autoconfianza, en relación a las aptitudes que para el estudio tenían.
- Cuando transitan a la secundaria las instalaciones cambian, por ende, los maestros y las reglas.
- El descontrol de los alumnos ante estas nuevas situaciones es latente.

Objetivos que orientan la investigación

General

La presente investigación puede servir de antecedente para posteriores estudios relacionados con el tema; también para contextualizar los cambios escolares que se presentan en esta transición y que se pueden encontrar en documentos de países ya citados.

Asimismo, los resultados de esta investigación podrán ser un punto de apoyo para el trabajo de los docentes, tanto en primaria como en secundaria, que tengan la intención de prevenir de una buena adaptación de sus alumnos en ese difícil transitar de la primaria a la secundaria y sobre todo a docentes de secundaria para apoyarlos en el proceso de transición escolar que están viviendo, a partir del conocimiento de estas maneras propias de afrontar los cambios escolares de sus alumnos.

Particular

- Identificar y dar a conocer los cambios escolares que afrontan los alumnos en su transición a secundaria.

- Identificar y dar a conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos de recién ingreso a secundaria ante los cambios escolares que afrontan en su transición desde la primaria.

Desarrollo del tema

Conceptos

Para transición

En el documento de “La transición entre etapas” Reflexiones y prácticas (2007), un capítulo elaborado por Gimeno Sacristán define la transición como:

El momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto momento, o la experiencia y el momento de pasar, sin poder volver, de un estadio a otro, de un estado a otro diferente, de un nicho que superamos o perdemos a otro diferente. Antúnez, (2007).

José Luis San Fabián Maroto señala que la transición es:

Las diferentes discontinuidades o etapas del sistema educativo suelen obedecer a un conjunto de causas, unas más justificadas que otras, pero generalmente de carácter arbitrario, no siempre fáciles de justificar, por ejemplo, desde la psicología evolutiva. Una prueba de ello son los distintos “cortes” que cada cultura establece para diferenciar estatus y grupos de edad. Tienen que ver con las cosmovisiones imperantes acerca de la infancia, con tradiciones institucionales arraigadas o con medidas de política educativa, como son las que regulan la duración y naturaleza de la escolaridad obligatoria, de forma que niveles que en otro momento eran elitistas se convierten en universales. San Fabián M. (2008).

Para afrontamiento

El concepto afrontamiento durante algunos años fue sinónimo de resolución de problemas, y es desde allí que los autores Murphy (1974) y Klein (1983) realizan comparaciones entre habilidades de resolución de problemas

y afrontamiento, en donde señalan que este va más allá de los confines de la resolución de problemas e incluye los intentos por ensayo y error que siguen cuando la resolución no es evidente, considerando al afrontamiento como un proceso.

Otros autores que definen el término por un proceso son Lazarus y Folkman (1986) Lazarus, (1991), que desde hace 40 años entienden como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para mejorar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas a manera de excedentes o desbordantes de los recursos de los individuos y establecen dos grandes modos de afrontamiento, según los esfuerzos se centren en la situación estresante o en las emociones generadas por la misma. La idea de Folkman y Lazarus se ha vuelto clásica entre los investigadores que tienen su objeto de estudio alrededor de este concepto.

Estos autores señalan que los procesos de evaluación y de afrontamiento, influyen en la adaptación ya que la calidad de vida o lo que entendemos por salud mental y física van ligadas a las formas de evaluar y afrontar el estrés de la vida Lazarus, (1991).

Así como la mayoría de los trabajos que abordan el afrontamiento, el objeto de estudio se ubica dentro del campo de la psicología, centrándose en la psicología del desarrollo que es la rama que estudia los cambios conductuales y psicológicos; busca comprender la manera en que las personas perciben, entienden y actúan en el mundo y cómo va cambiando de acuerdo a la edad. La también llamada psicología evolutiva se ha ocupado del estudio de las transiciones y las implicaciones que estas tienen para el individuo y una de ellas es la transición de primaria a secundaria.

La psicología del desarrollo representa una gran perspectiva teórica para los trabajos de investigación, pero se reconoce que dentro de esto pueden surgir posiciones no muy claras si el reconocimiento de perspectiva teórica que guía la investigación se queda en este nivel tan amplio.

Es por ello que se ubica el objeto de estudio dentro de la psicología del desarrollo, en específico la perspectiva evolutiva, es decir, aquella que busca identificar conductas que son adaptativas en diferentes momentos del ciclo de vida, Papalia, (2005), ya que esta corriente se centra en la psicología infan-

til, del escolar pequeño, del adolescente, de la primera juventud, del adulto y en la gerontopsicología, Petrovski (1993).

Método

En lo que corresponde a este trabajo de investigación, utilizaremos el método mixto, ya que, como lo menciona Pereira (2011) los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos. Destacan, también, que los investigadores han de contar con conocimientos apropiados acerca de los paradigmas que van a integrar mediante los diseños mixtos, de modo que se garantice dicha estrategia.

El método que permite acercarse con mayor profundidad y conocer qué estrategias de afrontamiento utiliza el alumno, es el método mixto, con un modelo de estatus dominante propuesto por Cameron (2009) y señalado por Pereira (2011) CUAN-cual y de acuerdo a la clasificación que plantea Rocco (2003).

Tipo VI: Investigación exploratoria, con datos cuantitativos y análisis cualitativo, con una estrategia secuencial explicatoria propuesta por Creswell (2008) y señalada por Pereira (2011) en donde los resultados cuantitativos los utiliza para explicar resultados cualitativos, el orden es CUANTI>cuali, el énfasis es explicar e interpretar relaciones. Debido a que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Pereira, Z, (2011, p 7).

Retomando la idea de Creswell y su estrategia secuencial explicatoria, recurrimos al paradigma explicativo, en donde “se puede decir que el paradigma corresponde a un concepto epistemológico y, como tal, a una concepción filosófica de las características del conocimiento científico”. Martínez, J. (2011, p 7). Desde esta perspectiva, y de acuerdo a Martínez (2011) se enumeran algunas características del paradigma explicativo que servirán de apoyo al presente documento:

1. Los fundamentos filosóficos del paradigma explicativo encuentran en el empirismo y en el realismo, especialmente en el realismo cientí-

fico y crítico, las bases esenciales que lo sustentan. Sin embargo, se reconoce, en estas escuelas, que el objeto percibido no es una mera reproducción de la realidad, pues en el proceso de conocimiento se combinan la percepción y el pensamiento.

2. Todo conocimiento empírico se relaciona de una forma u otra con alguna observación directa, pero las teorías y las hipótesis permiten observaciones indirectas que proporcionan conocimientos más amplios y profundos.

3. Sólo es posible conocer entes materiales y objetos conceptuales, es decir, conceptos, proposiciones y sistemas relacionados de proposiciones. El conocimiento puede referirse a entes individuales o a relaciones que se dan entre los fenómenos.

4. La realidad se divide en varias dimensiones, que se caracterizan por un conjunto de propiedades y leyes que son inherentes a cada una de ellas. Por ejemplo, la dimensión socio-cultural se compone de los aspectos económico, social y cultural.

5. Las ciencias sociales buscan, en primer lugar, descripciones y relaciones entre características de los fenómenos que estudian. A partir de las relaciones encontradas es posible formular generalizaciones empíricamente fundadas.

6. La función última de las ciencias sociales consiste en explicar los fenómenos que estudian. La explicación puede utilizar factores causales o bien pueden basarse en una teoría. La explicación supone la tarea previa de describir el fenómeno a explicar.

7. La relación investigador-objeto de estudio no reproduce el fenómeno estudiado tal cual éste se da en la realidad externa, pues es mediado por las ideologías y valores del investigador: factores que aparecen en la elección de determinado tema de investigación en la elección del diseño de investigación, en la evaluación de los resultados obtenidos, etcétera. Tal situación, sin embargo, no es un problema teórico sino metodológico que exige el desarrollo de procedimientos técnicos y analíticos que hagan posible la máxima reducción de la distorsión que se produce en el proceso de conocer el objeto.

8. Si bien el paradigma explicativo supone la posibilidad de reducir la subjetividad individual; reconoce una objetividad científica basada en

la intersubjetividad de los diversos miembros de la comunidad científica que dan como válidos (o no válidos) los resultados obtenidos por el análisis realizado por un investigador individual o por un equipo de investigadores.

9. Las principales teorías que se inscriben en el paradigma explicativo son: el método teórico de Durkheim, el marxismo, el estructural funcionalista, con sus diversas derivaciones.

10. Los principales tipos de investigaciones que se apoyan en este paradigma son las investigaciones cuantitativas y las investigaciones cualitativas que buscan explicar los resultados obtenidos.

Es un estudio de corte mixto, con un enfoque cuantitativo y análisis cualitativo, con investigación exploratoria y secuencia explicatoria, realizado en una muestra representativa de los alumnos de recién ingreso a escuelas secundarias públicas de la ZMG.

Cuando un sujeto investiga una acción social, rigurosamente parte de un fundamento epistemológico, ya que a través de ellos se establecen las formas de ver y de conocer las realidades humanas. Para llevar a cabo el estudio utiliza estrategias metodológicas, las cuales definen, de alguna manera, los medios de producir conocimiento. Este objeto de conocimiento se aborda desde dos objetos distintos; el cuantitativo y el cualitativo.

Muestra de la población

A partir de la información obtenida del departamento de estadística de la Secretaría de Educación del ciclo escolar 2008-2009, en relación a la población total de adolescentes en primer año de secundaria dentro de la ZMG, que era de 60 mil 511 alumnos, repartidos en 309 escuelas públicas, para lo cual se tomaron en cuenta los municipios de Guadalajara, Tlaquepaque, Tonalá y Zapopan; se consideró la muestra de 2896 estudiantes en ambos turnos; matutino y vespertino.

El turno nocturno no se incluyó porque a éste acuden alumnos que en su mayoría son trabajadores y no pertenecen al rango de edades, entre 12 y 14 años, establecidos para esta investigación.

La aplicación de los instrumentos, ACS y Cuestionario de evaluación primaria de los cambios escolares a la educación Secundaria, se llevó a cabo con la población del ciclo escolar 2009-2010 y el estimado de la muestra corresponde al ciclo 2008-2009.

Se realizó un análisis sobre las estadísticas de la población estudiantil del ciclo 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 y 2008-2009 en la Secretaría de Educación Jalisco, en tres de los municipios que conforman la ZMG, de las cuales pudimos obtener datos de 4 estratos.

Tabla 1. Población estudiantil por año y estrato.

Ciclo	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Municipio Sosténimiento				
Guadalajara, federal	36678	36993	36621	36535
Guadalajara, estatal	8552	8583	8757	8457
Tlaquepaque, estatal	11826	11851	11387	10567
Tonalá, estatal	4495	4561	4560	4230

Como se muestra en la tabla anterior la diferencia entre cada uno de los ciclos por estrato no es grande, por lo que se confía en que la muestra no modificaría en gran medida. Una de las razones por la cual se optó por este comparativo es que los tiempos en los que se recabó la estadística real del presente ciclo no van de acuerdo con los tiempos de la investigación.

Como se denota con anterioridad, la estadística proporcionada por la Secretaría de Educación es parcial, ya que no se encuentra la totalidad de las secundarias de la ZMG.

Tabla 2. Población total por estratos y subsistemas.

Municipio	Subsistema	Número de alumnos
Guadalajara	Federal	13207
	Estatal	13218
Tlaquepaque	Federal	6251
	Estatal	3249
Tonalá	Federal	4813
	Estatal	1898
Zapopan	Federal	11596
	Estatal	6279

La muestra significativa de esta población de alumno se realizó de manera estratificada ya que se realizaron *subgrupos en el que la población se divide y se selecciona una muestra para cada segmento*, Hernández, (2006). Las subdivisiones se hicieron de acuerdo con el subsistema de cada uno de los municipios con un total de 8 estratos.

Con la población de 60,511 alumnos, dentro de los 8 estratos, se calculó la varianza = 20247737.84 y el Error Estándar = 159.90, ésto con ayuda de un software que contiene un paquete estadístico llamado Infostat, con un $\alpha=95\%$ y una $z=1.96$, el tamaño de la muestra obtenida es de 2896 alumnos a repartirse proporcionalmente dentro de cada estrato. La fórmula para sacar el tamaño de la muestra representativa es la utilizada para tamaños de muestra con una población finita:

$n=$ ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Los instrumentos

Los instrumentos que se utilizan son: el cuestionario con preguntas cerradas, dirigidas a identificar los cambios escolares y las ACS en su forma general diseñadas por Frydenberg y Lewis (2000), adaptadas al español por Jaime Pereña y Nicolás Seisdedos con las que se evalúan las estrategias de afrontamiento.

Dentro de la literatura se pueden encontrar los cambios que el alumno tiene al transitar de primaria a secundaria, sin embargo, ningún estudio, de los encontrados hasta el momento, está realizado en México, por lo que es parte del interés de esta investigación corroborar que los cambios se den dentro de este país y específicamente dentro de la ZMG, además de identificar los cambios que de acuerdo a la evaluación primaria tuvieron necesidad de ser afrontados por ellos.

El primero

El instrumento se encuentra diseñado con preguntas cerradas en donde primero corroboran si vivieron el cambio señalado, con la identificación de la evaluación primaria que realizaron los alumnos ante los cambios que son un

hecho en su transición a la secundaria, (ver anexo 1), el tener nuevos compañeros de escuela, trabajar con un número mayor de maestros, ser de los alumnos menores de la escuela y permanecer más horas de clase al día.

Mientras que la segunda parte del cuestionario está diseñado de tal manera que los alumnos señalaran primero el haber vivido o no el cambio escolar al ingresar a la secundaria, para después, en caso de ser afirmativo, ubiquen esa situación de cambio dentro de una de las opciones que Lazarus y Folkman (1986), identifican como evaluación primaria de toda situación potencialmente estresante que realiza el individuo; no importante, favorable, como desafío, amenazante o dañino.

El segundo

Se aplicaron las escalas de afrontamiento para adolescentes, las cuales ya están validadas, en su versión en inglés por sus creadores Eric Frydenberg y Ramón Lewis (2000), y en su adaptación al español por Jaime Pereña y Nicolás Seisdedos.

Para la aplicación de las escalas se entregaron los ítems y la hoja de respuesta a cada sujeto, (con la previa introducción del aplicador) en donde anotaron la respuesta que creyeron más conveniente y para el elemento 80, que es de corte cualitativo, se hace una pregunta en donde el alumno describirá una manera de afrontar sus problemas que él considera que no se toca dentro de las escalas. Las respuestas se pasaron a una hoja, que viene dentro de las mismas escalas para hacer su análisis, cada una de las respuestas anotadas dentro de la hoja que se le proporcionó al sujeto tiene un valor otorgado que será con el que se hará el análisis de su estrategia de afrontamiento. Para la pregunta 80 se prevé un análisis por separado y no corresponde a por el momento a esta investigación.

Resultados

El primer instrumento

Las posibles respuestas del instrumento son:

No válido

- NI** No Importante
- F** Favorable
- CD** Como Desafío
- A** Amenazante
- D** Dañino

La captura de las respuestas de los cuestionarios aplicados fue una Hoja de Cálculo Excel. De cada una de las escuelas en las que se aplicaron los instrumentos. Al reunir los resultados de las 18 escuelas se obtuvo una tabla con el total de alumnos y sus respuestas.

Tabla 3. Concentrado de la ZMG.

NV	NI	F	A	D	CD	G	O
248	19	129	3	3	91	60	952
3	2		2	6			
180	10	748	2	1	26	23	24
4	4		7	6	4		
222	48	155	3	2	43	33	495
3	7		4	2			
195	24	526	3	4	17	25	98
4	1		0	4	0		
205	14	404	9	5	23	32	302
1	9		1	3	2		
229	43	97	1	5	59	54	868
6	5		8	9			
200	31	543	1	2	59	37	449
8	3		8	3			
206	13	416	4	5	24	28	194
1	9		8	1	9		
277	63	62	1	2	21	88	146
5			7	6			1
226	38	130	1	7	87	76	782
5	9		9	4			
202	17	598	5	3	76	45	506
4	9		3	4			
150	23	112	1	1	71	32	114
5	4	3	7	0			
270	95	86	1	3	44	76	120
2			2	1			9
244	15	260	1	2	66	48	688
7	2		8	1			
229	30	192	2	6	73	92	101
0	9		9	7			8
262	14	89	2	3	56	92	125
2	9		8	5			0
219	94	232	5	6	32	45	525
3			7	2	0		
180	10	863	2	2	12	35	203
6	8		6	4	3		
275	75	72	2	2	25	11	177
1			1	4		2	4
224	28	239	4	7	70	54	550
8	6		4	8			
265	11	94	1	4	48	89	146
4	2		8	7			1
225	11	318	2	5	18	50	666
8	6		3	1	8		
182	59	422	2	3	68	55	444
5	5		3	3			
239	23	187	3	3	71	60	651
4	7		5	8			
181	43	534	4	4	10	64	517
6	7		5	2	0		
193	18	538	3	5	21	61	477
1	2		0	4	3		

Cada una de las tablas se divide en 8 columnas de las cuales la primera nos da el resultado de la casilla NO VÁLIDO (NV), esta opción quedó seleccionada por que el alumno contestó dos cosas diferentes en las preguntas correlacionales.

De la columna dos a la seis es seleccionada cuando las preguntas correlacionales coinciden en su respuesta, siendo NI, F, A, D, CD. Dentro de las dos primeras se identifica el cambio, pero no se necesita afrontar pues no representa una situación estresante, siendo en las 3 últimas un cambio que necesita afrontar. En el número 7 se identifica el cambio, primera del cuestionario, pero no se contesta la segunda columna del instrumento, por lo que no se conoce si se necesita afrontar o no. En la octava, el alumno no identifica el cambio que se señala en la pregunta.

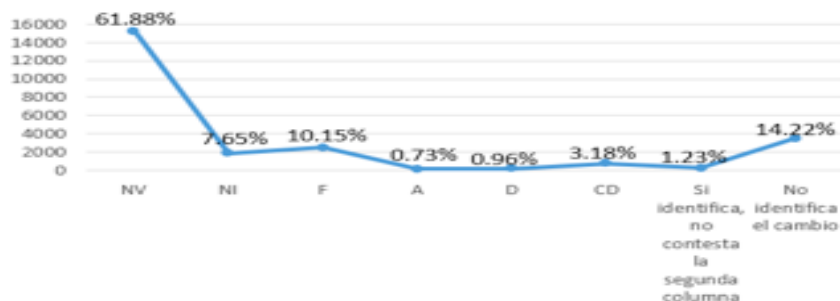
Con el cuestionario para identificar los cambios se concentraron en 26 filas, las dos preguntas correlacionales con su porcentaje de resultados para posteriormente englobarse en tres grandes dimensiones, en base a los que propone Gimeno Sacristán (1997).

Tabla 4. Dimensiones de las variables obtenidas de los ítem.

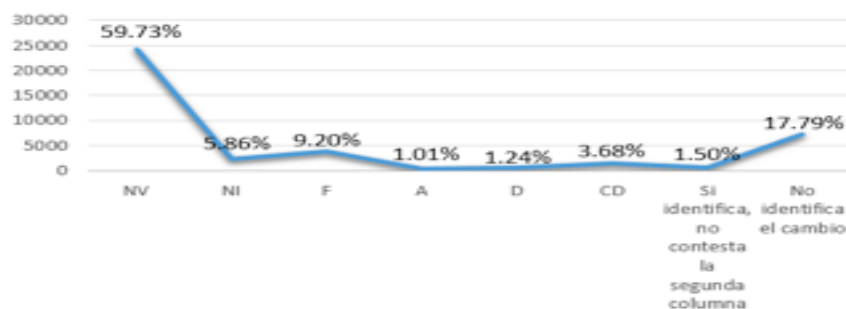
Dimensión	Variables	Ítem
Nuevo lugar de estudios	No conoce a sus nuevos compañeros	1-20
	Tiene más materias y más maestros	2-44
	Son el grupo de menor edad en la escuela	3-18
	Tienen más horas de clase al día, respecto a la primaria.	4-49
	Mayor número de compañeros	7-38
	Centro de estudios más lejos de su casa	10-40
	Cambio de escuela	14-52
Clima de enseñanza en secundaria	Todos realizan la misma actividad	12-35
	Maestros más apartados/indiferentes	21-41
	Sin oportunidad en trabajos que se les ocurre	25-31
	Ritmo más acelerado en cada materia	26-43
	No puedes platicar con tus compañeros	36-32
	Dedican más tiempo a tareas en casa	37-46
Pedir permiso al maestro para levantarte	39-22	
Comparación entre primaria y secundaria	Reglamento más exigente	5-23
	Los maestros los identifican menos	6-29
	Mayor exigencia	8-51
	Menor participación	9-24
	Mayor vigilancia en el salón	11-34
	Menor relación de aprendizaje entre compañeros	13-45
	Menos trabajo en equipo	15-28
	Menos de cooperación	16-50
	Más exámenes en menos tiempo	17-47
	Más temas por clases	19-42
Menos movilidad dentro del salón	30-48	
Primaria con menos alumnos	33-27	

De las anteriores dimensiones se grafican en porcentual los resultados obtenidos.

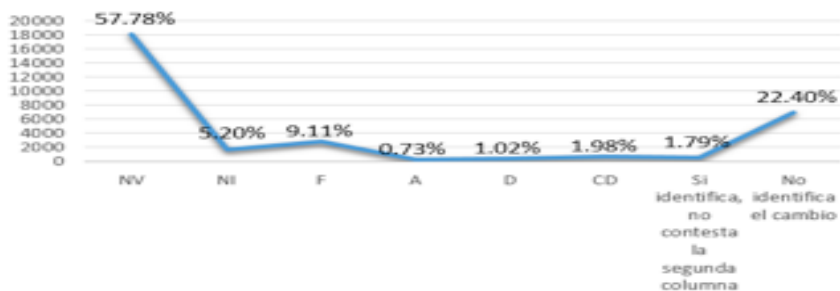
Gráfica 1. Nuevo lugar de estudios.



Gráfica 2. Clima de enseñanza en secundaria.



Gráfica 3. Comparación entre primaria y secundaria.



El segundo instrumento

La relación entre el estrés y el afrontamiento es recíproca. “Si el afrontamiento no es efectivo, el estrés se cronifica, y se produce un fracaso adaptativo, que trae aparejada una cognición de indefensión junto con consecuencias biológicas (síntomas orgánicos) o psicosociales (malestar emocional y psicológico), que dan como resultado la aparición de una enfermedad”, Salotti, P. (2006, p. 11).

Las dificultades que un adolescente enfrenta al transitar de la primaria a la secundaria son variados y debe buscar diferentes estrategias para poder sobrellevarlas y salir adelante en su historia académica, ya que en la mayoría de los casos, es relevante para poder tener una vida productiva.

Las estrategias de afrontamiento son utilizadas después de que alguna situación genera estrés psicológico al individuo, en específico los adolescentes que transitan de primaria a secundaria.

Tabla 5. Estrategias de afrontamiento clasificadas por estilos.

ESTILO	ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO
Dirigido a la resolución de problemas	Concentrarse en resolver el problema (Rp) Esforzarse y tener éxito (Es) Reducción de la tensión (Rt) Fijarse en lo positivo (Po) Buscar ayuda profesional (Ap) Buscar diversiones relajantes (Dr) Distracción física (Fi)
En relación con los demás	Buscar apoyo social (As) Invertir en amigos íntimos (Ai) Buscar pertenencia (Pe) Acción social (So) Buscar apoyo espiritual (Ae)
Afrontamiento improductivo	Preocuparse (Pr) Hacerse ilusiones (Hi) Falta de afrontamiento o no afrontamiento (Na) Ignorar el problema (Ip) Autoinculparse (Cu) Reservarlo para sí (Re)

Conclusiones

Después de haber analizado, de manera minuciosa, los resultados de los instrumentos, se llegó a la conclusión de que, en el primero de ellos, se contó con un mayor rigor para su elaboración; tanto en la aplicación como en el lenguaje, para que el sujeto a quien va dirigido tenga una mayor claridad en su conceptualización y por lo tanto no genere un sesgo que pueda invalidar los resultados obtenidos.

Transición

Los sujetos de estudio, por la naturaleza emocional de su etapa de vida no muestran el interés necesario ante las actividades extracurriculares, ya que no le genera un puntaje que impacte directamente en su calificación final. La responsabilidad que muestra es prácticamente nula, pues se identifica en las respuestas arrojadas por los instrumentos. En especial, la columna que corresponde al concepto No Válido (NV), puesto que es donde se tiene el mayor número de alumnos que no validaron sus respuestas.

A pesar de que los cambios se encuentran de manera intrínseca en su tránsito de 6o grado de primaria a 1o de secundaria, el alumno no los percibe como tan importantes y particulares a diferencia de que los maestros son más apartados de ellos y que su participación sea mucho menor dentro del aula de clases en comparación con el nivel anterior.

Durante la etapa de la adolescencia, el sujeto tiende a desafiar las reglas establecidas por la sociedad, lo cual se muestra en algunos ítems al responder que el contar con un mayor número de maestros y materias y por consiguiente de exámenes, así como un reglamento más exigente, le genera un conflicto emocional y por lo tanto un desafío ante las situaciones vividas.

La situación emocional por la que atraviesa el sujeto de estudio, en este momento de su vida, se ven reflejados en los ítems mostrados anteriormente, además de éstos, podemos agregar que, una mayor exigencia y vigilancia del aula, así como el mayor tiempo dedicado a las tareas en casa hace que; le genere estrés, por lo que se siente amenazado ante estas situaciones.

Otros de los aspectos que le provocan estrés, a tal grado de sentirse dañado por ello, son; que no le permitan trabajar en cosas que se le ocurran,

que la escuela este más lejos de su casa, mayor cantidad de exámenes en menor tiempo, el que no le permitan interactuar con sus iguales en trabajos en equipo.

Afrontamiento

La reducción de la tensión es a lo que en menor grado recurre el alumno para afrontar todos los cambios que conlleva la transición a secundaria y en general sus problemas.

Siendo la resolución de problemas, el estilo de afrontamiento al que más acude para eliminar o minimizar el estrés (70.51%), busca diversiones relajantes, distracciones físicas son dos de las principales estrategias teniendo con ellas el ocio o el deporte como principales actividades.

Es de llamar la atención el que la relación con los demás sea el porcentual más bajo para afrontar los problemas, ya que solamente el 13.52% recurre a ella, viendo que los adolescentes no buscan el tener amigos íntimos o que la sociedad los apoye, ni el apoyo espiritual. No pretende el sentirse parte de algo, despreocupándose de lo que los otros piensen de él.

El 15.97% los cambios le generan un estrés, pero no tiene un afrontamiento productivo; por lo que sólo se preocupan, pero sólo tiene la esperanza en que todo se resolverá de manera positiva o simplemente se ignora o se rechaza el que algún cambio o problema genere un estrés dentro de su vida.

Referencias

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *ACS, Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. TEA, adaptación española. Madrid: Manual.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Maroto, J. L. (s.f.). *Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón!* Recuperado en Enero de 2008, de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf

Martínez J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa. Silogismo de investigación* núm. 8. Julio-Diciembre, Bogotá.

Pereira Z. Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, núm 1, enero-junio, 2011, pp. 15-29, Universidad Nacional, Costa Rica.

Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires*. Universidad de Belgrano. Departamento de Investigación.

EL USO DE LA METACOGNICIÓN COMO UNA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA ACOMPañAR A LOS ALUMNOS EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE

*Norma Lidia Díaz García, **Juan Eduardo Lara Sotomayor, ***Cecilia Colunga Rodríguez, ****Mario Ángel González y *****Fredí Everardo Correa Romero

*Maestra en Ciencias de la Educación y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología de la Universidad de Guadalajara, Docente e Investigadora de la Escuela Normal Superior de Jalisco.

amronzaid@hotmail.com

**Doctor en Ciencias de la Salud. Subdecano de la Facultad de Psicología de la Universidad Central del Ecuador.

juanelarasmdth@hotmail.com

***Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Docente e Investigadora de la Escuela Normal Superior de Jalisco, integrante de la unidad de Investigación Médica UMAE Hospital de Pediatría C.M.N.O. IMSS.

ccolungar@yahoo.com

****Doctor en Psicología. Profesor-Investigador del Centro Universitario Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

loupangel@yahoo.com.mx

*****Doctor en Psicología. Docente-Investigador de la Universidad de Guanajuato, Campus León.

correafr@gmail.com

Recibido: 13 de febrero 2017

Aceptado: 15 de marzo 2017

Resumen

Ante la complejidad de atender a la diversidad mientras se acompaña a los estudiantes a través de su trayecto educativo, este documento busca ofrecer una alternativa, viable para acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje a través de uso de la metacognición en la práctica educativa. Este trabajo ofrece una perspectiva de cómo lograrlo, con la conceptualización del concepto metacognición, que después transita como un elemento en la práctica educativa para acompañar el proceso de aprendizaje, entre las principales aportaciones se encuentra la descripción de una propuesta de tres pasos para lograrlo.

Este aporte se deriva de un proceso de investigación más amplio que aún se encuentra en proceso, sin embargo, en sus conclusiones se ofrecen importantes aportes para identificar a la metacognición como área de oportunidad y una alternativa para enseñar a aprender.

Palabras Clave: Atención a la diversidad, metacognición, estrategias de aprendizaje.

Abstrac

Given the complexity of attending to diversity while accompanying students through their educational trajectory, this document seeks to offer an alternative, viable to accompany students in their learning process through the use of metacognition in educational practice. This work offers a perspective on how to achieve this, with the conceptualization of the concept metacognition, which then transits as an element in educational practice to accompany the learning process, among the main contributions is the description of a three step proposal to achieve this.

This contribution stems from a broader research process that is still in process, however, in its conclusions offer important contributions to identify metacognition as an area of opportunity and an alternative to teach to learn.

Keywords: Attention to diversity, metacognition, learning strategies.

La realidad educativa actual, es compleja por las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, que cada vez son más determinantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, ello debido a la diversidad encontrada en los sujetos que forman parte de un grupo escolar, aún y cuando estos sean de una misma zona geográfica.

No es ajeno a cualquier individuo que haya vivido una experiencia formativa en cualquier centro escolar el recordar lo diferente que eran sus compañeros e incluso como esa diversidad se encontraba de igual manera en el nivel de aprovechamiento escolar. Los procesos de enseñanza y sus efectos en el aprendizaje tienen que ver de manera directa con la cognición, que según los teóricos desde las diferentes perspectivas todos tienen capacidad cognitiva, y algunos especifican que se dan diferentes niveles de desarrollo según las condiciones en que el individuo se desarrolla o interactúa.

Pese a lo anterior, el docente tiene que encontrar estrategias a través de las cuales pueda lograr el estándar curricular establecido con todos por igual, con su aprendizaje esperado y contribución al logro de la competencia respectivamente, por lo que es necesario además de las estrategias de enseñanza cuente con elementos para poder acompañar los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo, ahora cuando los contenidos curriculares no son el centro, sino el enseñar a los alumnos a “aprender” y aplicarlos en cualquier situación que se les presente.

Esta propuesta se centra en plantear el uso de la metacognición dentro de la práctica educativa, para acompañar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, al ofrecer un marco conceptual y los referentes necesarios para que pueda ser considerada como una opción viable por quienes cumplen la función docente.

El planteamiento sobre el uso de la metacognición para hacer los procesos de aprendizaje más efectivos pese a la complejidad de la diversidad, tiene antecedentes de por lo menos dos décadas con mayor énfasis, sin embargo, se presenta una visión más específica, donde la diversidad es un factor clave a considerar para su implementación.

Metacognición como concepto

La metacognición es un proceso que implica “cognición acerca de la cognición” (Flavell, 1976), esta capacidad permite a todo sujeto desde el nacimiento, “conocer y controlar diversos mecanismos cognitivos relativos a procesos de memoria, atención, comprensión, etc.” (Monero, 1999, p. 73). Este aporte tiene su principal énfasis en que todos los sujetos tenemos la capacidad metacognitiva como eje central que al margen de las condiciones en que se nace o se vive todos tienen la capacidad.

Para Buron (1993, p. 10) la metacognición es el “conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales[...] “metacognición” es un término con una función expresiva oportuna, puesto que hace referencia al conocimiento de los mecanismos responsables del conocimiento”. En donde se rescatan los conceptos conocimiento y regulación de la propia cognición, tiene que ver con la conciencia y control sobre la forma en que pensamos. La “Metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, que factores ayudan/interfieren en su operatividad, etcétera” (Buron, 1993, p. 11). Esta idea apoya en el sentido en complementar la idea sobre la utilidad de que además de conocer los procesos cognitivos implica saber cuándo utilizarlos y los factores para operarlos.

El concepto por sí mismo puede relacionarse con los procesos de aprendizaje, desde el enfoque educativo la autora Monique Boekaerts (2005) quien presenta una interpretación sobre el concepto de metacognición de:

Flavell (1979) explicado, metacognición (cognición acerca de la cognición) se refiere a dos aspectos en el estudiante, a saber de la autoconciencia sobre el conocimiento base sobre cómo, cuándo se almacena la información y dónde usar las diferentes estrategias cognitivas y su autoconciencia para acceder a las estrategias para el aprendizaje directo. (por ejemplo el monitoreo del nivel de dificultad, una sensación de saber) (p. 3).

Otra propuesta en el mismo sentido la presenta Anastasia Efklides quien considera que este proceso cognitivo:

...tiene un papel doble. Por un lado, el conocimiento metacognitivo (es decir, la teoría del yo, la teoría de la mente, el conocimiento del aprendizaje en el dominio) permite al alumno formarse una representación mental de la cognición con respecto a la tarea mediante un proceso de monitorización[...] Por otro lado, la metacognición ejerce control sobre la cognición basada en resultados del proceso de monitorización. El control metacognitivo activa habilidades metacognitivas concretas, como las actividades conscientes y deliberadas que dirigen la tarea, para racionar el tiempo y el esfuerzo, vigilar la comprensión, evaluar el proceso y corregir los errores (2006).

Esta idea se enfoca más en la función del término y enfatiza en la importancia del control para potencializar habilidades metacognitivas con la finalidad de hacer más efectiva su función, por lo que conviene retomar la aportación de Santoianni y Striano (2006) ofrecen el referente al diseño de seis recorridos operativos diferentes para el logro de diferentes objetivos educativos, respecto al trabajo cognitivo, consideran en el quinto recorrido “realizar intervenciones de trabajo metacognitivo” (p. 151), las autoras definen una dimensión metacognitiva que:

...atraviase más dominios y que se refiera, junto, al conocimiento, a la concienciación y al control que se tiene del propio pensar, del aprender, del construir conocimientos, en el ámbito de lo cual es posible “pensar” los propios pensamientos, los conocimientos de los que se dispone y los que se utilizan, los procedimientos de pensamiento utilizados, los estados cognitivos y afectivos experimentados y desarrollar un instrumental cognitivo de alto nivel (2006, p. 160).

Con esta definición la metacognición además de concepto y proceso, ofrece entender que puede estar compuesto de varios procesos que en sí mismos implican procedimientos distintos y complejos, que como tal son conceptualizados.

Respecto a los autores que centran sus estudios en la metacognición y su relación con la educación se encuentra a Arias que define:

...la metacognición como condición interna para el aprendizaje implica tomar conciencia del propio conocimiento y los intereses cognitivos, lo cual alude al autoconocimiento; y también implica la autorregulación de la conducta sobre la base de la motivación y la aplicación de estrategias que orientan eficazmente las actividades de aprendizaje en función de los objetivos previstos (2008, p. 79).

Aunque la definición se presenta en el marco del aprendizaje no difiere de las conceptualizaciones anteriores y en educación en fechas recientes se ha tomado como clave en el logro de los objetivos educativos vigentes como es “aprender a aprender” donde la principal finalidad es que los alumnos desarrollen su capacidad para el aprendizaje permanente y autónomo, (Osses y Jaramillo, 2008, p. 192).

En resumen, todos los conceptos aquí abordados coinciden en que la metacognición es un proceso cognitivo superior, que implica “cognición sobre la cognición” como lo señala Flavell, pero son complementados con especificaciones que permiten sus adaptaciones a los proyectos en particular que cada teórico aborda.

La metacognición como práctica educativa para acompañar procesos de aprendizaje.

La metacognición juega un papel importante en todos los procesos de aprendizaje de los sujetos y en su habilidad para reconocerlos, utilizarlos, controlarlos y autorregularlos. Al conocer que todo individuo tiene metacognición como capacidad nata, para aprender es importante puntualizar que el nivel de manejo metacognitivo se complejiza al tratarse de aprender conocimientos declarativos y procedimentales como son los adquiridos en un contexto escolar, que requieren no sólo vivir la experiencia sino una formación específica para lograrlo.

Por tanto, el docente tiene que tener muy claro en qué consiste el proceso metacognitivo, el tipo de conocimiento declarativo y sus procedimientos específicos, en un primer momento para el diseño de su planeación, en un segundo momento para identificarlo y luego para desarrollarlo y esto tiene que ver de manera estrecha con la práctica educativa.

El proceso de enseñanza se relaciona con tener un método que permita guiar a quien aprende “desde el conocimiento reproductivo de un procedimiento hasta su utilización estratégica en situaciones pertinentes” (Monereo, 1999, p. 78). Asimismo se encuentra la variable estrategia de aprendizaje definida como “la forma consciente e intencionada en que el sujeto se enfrenta al aprendizaje, bien sea utilizando técnicas de estudio especiales, bien practicando determinados procesos cognitivos o bien siguiendo algún otro procedimiento” (Sanz de Acedo, 2012, p. 139).

La metacognición es básica para la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, por lo que es importante que los docentes, ya sea en su etapa formativa o profesional, sean capaces de tener alto dominio metacognitivo, para poder ser capaz de identificarlo en sus estudiantes y dar el acompañamiento. Dentro de este proceso juega un papel muy importante el asunto de la diversidad, ya que el desarrollo metacognitivo debe darse en función de lo que el individuo ya cuenta y en lo que requiera mejorar.

En concreto, podemos mencionar que hay tres momentos: el primero es tener conocimiento y dominio metacognitivo por parte del docente en sí mismo; en segundo lugar ser capaz de identificarlo en sus estudiantes y en un tercer momento enfocar todos los momentos de sus prácticas de enseñanza para poder desarrollarlos en todos sus estudiantes por igual aún y con la consideración de la complejidad de la diversidad y dar el debido acompañamiento de éste en sus estudiantes.

Para atender el primer momento que consiste en que cada docente tenga dominio metacognitivo, necesariamente implica conocer en que consiste la “metacognición” ser conscientes de que existen las habilidades metacognitivas, ya que hay estudios que señalan que es más fácil desarrollar y aprovechar los entornos didáctico, mientras que quienes no están familiarizados con ese tipo de habilidades tienden a aferrarse a sus propios métodos de estudio, aunque éstos les ofrezcan más dificultad (Boekaerts, 2013). Posteriormente que existan mecanismos para identificar si el nivel de manejo metacognitivo es el adecuado y participar en programas que le permitan desarrollar o mejorar para alcanzar las capacidades metacognitivas necesarias no sólo para aprender, sino también para enseñar.

Para identificar en los estudiantes el nivel de manejo metacognitivo, que corresponde al segundo momento es necesario poner especial atención en los procedimientos, lo que implica necesariamente que el docente sea agudo en su observación y sistematización de las prácticas de enseñanza que diseñe, para lo que es necesario:

Tener información detallada sobre el grado de comprensión de sus alumnos y sepan cómo pueden aprovechar las nuevas habilidades metacognitivas para obtener sus objetos de aprendizaje. Además, los profesores deben conocer el valor que sus estudiantes otorgan a las nuevas habilidades (en comparación

con sus estrategias de aprendizaje tradicionales) y el grado de interiorización de las mismas (Boekaerts, 2013, p. 59).

El tercer momento de esta propuesta tiene que ver con enfocar todos los momentos de las prácticas de enseñanza para alcanzar en sus estudiantes el mismo nivel de desarrollo metacognitivo que tiene que ver ofrecerles alternativas de carácter procedimental claras y precisas que les permitan identificar sus propiedades, considerarlas y aplicarlas con el contenido escolar, situación problema o necesidad del contexto se los requiera, es aquí donde la metacognición se convierte en un elemento clave para que el estudiante “aprenda a aprender”.

Regular el propio aprendizaje es un factor clave en el aprendizaje de competencias, ya que comporta saber planificar que estrategias de aprendizaje se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y ser capaces de transferir todo ello a una nueva situación (Zavala y Arnau, 2008, p. 112).

El acompañamiento de ese proceso es la clave para lograrlo, entiéndase por acompañamiento, el seguimiento del proceso personal y grupal del estudiante, ya que por la complejidad que ofrece la diversidad del aula, el docente se encontrará con diferentes niveles de desarrollo en las capacidades metacognitivas de sus estudiantes, que tienen que ver con las condiciones personales de cada uno pero que además cobran sentido cuando éstas son vinculadas con los contenidos que se revisan a nivel curricular y la pertinencia de las mismas para su aplicación, en todo este proceso hay que cuidar mucho “la capacidad de procesamiento simultáneo que hace falta para seleccionar o generar estrategias necesarias y para controlar la comprensión sobrecargan la capacidad limitada de procesamiento de los alumnos y afecta negativamente a la calidad del resultado del aprendizaje” (Boekaerts, 2013, p. 58).

Lo anterior le implica al docente conocer el contexto del estudiante, contar con un diagnóstico personalizado de cada uno, plantear sus prácticas de enseñanza en congruencia a lo que encontró y requiere desarrollar, no se trata de que todos sean iguales o aprendan igual, se trata de lograr que todos cuenten con las herramientas cognitivas necesarias para aprender y aprender

a aprender según sus particularidades y los contextos en los que se desenvuelvan, ya sea escolar, personal, social, económico y cultural.

La atención filosófica y legal que es establecida a nivel nacional mediante el Artículo Tercero Constitucional, es comúnmente interpretada como una tendencia homogeneizadora que pareciera aspirar a que todos los estudiantes conozcan y aprendan igual, pero en un sentido filosófico se trata de ofrecer a todos las mismas oportunidades ante las condiciones de los contextos en que se encuentre cada ciudadano.

Conclusiones

La metacognición es el autoconocimiento y autorregulación de nuestras capacidades y habilidades de pensamiento, así como de los procesos, saber lo que son, cómo se realizan, cuándo hay que usarlos y los factores que se requieren o interfieren para su funcionamiento. Este proceso cognitivo de orden superior facilita los procesos de aprendizaje relacionados con “aprender a aprender”.

La propuesta de los tres momentos respecto al uso de la metacognición permite contar con una alternativa viable para ser aplicada por los docentes con la finalidad de dar un acompañamiento adecuado a sus estudiantes durante las prácticas de enseñanza. Estos consisten en tener conocimiento y dominio metacognitivo por parte del docente en sí mismo, el segundo ser capaz de identificarlo en sus estudiantes y en un tercer momento enfocar todos los momentos de sus prácticas de enseñanza para poder desarrollarlos en todos sus estudiantes por igual aún y con la consideración de la complejidad de la diversidad y dar el debido acompañamiento de éste en sus estudiantes.

Dentro de la propuesta la diversidad en el aula juega un papel fundamental desde la concepción de los seres inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la particularidades producto de la diferencia en el desarrollo de cada uno, el acompañamiento ya no es un elemento a considerar, sino el proceso vivenciado por quien vive y desarrolla los procesos metacognitivos, de tal magnitud que la diversidad se convierte en un área de oportunidad dentro del proceso propuesto y no, como un obstáculo.

Es el momento de reorientar el sentido de atención a la diversidad como una alternativa y seguimiento personalizado y no como un obstáculo

a la homogenización de los estudiantes en el campo cognitivo, es retomar el principio pedagógico de centrar los procesos educativos en el estudiante y contar con una alternativa más congruente y viable para cumplir con el propósito docente de “enseñar a aprender”.

Referencias

- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.
- Buron Orejas, Javier. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Boekaerts, Monique. (2005). *Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention*. *Applied psychology: an international review*, 54 (2), 199–231.
- (2013). La evaluación de las competencias de autorregulación en el aprendizaje. En Monereo, Carles (Coord.). *PISA como excusa, Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monereo Font, Carles. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la Educación Secundaria: las estrategias de aprendizaje. En Coll, César (Coord.). *Psicología de la Instrucción la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Osses Bustingorry, Sonia y Jaramillo Mora, Sandra. Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIV, núm. 1, 2008, pp. 187-197 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.
- Santojanni Flavia y Striano Maura. (2006). *Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Sanz de Acedo Lizarraga, Ma. Luisa. (2012). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea.
- Zabala, Antoni y Arnay Laia. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó/Colofón.

ESTRATEGIA DE VIGILANCIA EPISTÉMICA Y COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Doctora en educación. Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
eugenia27va@yahoo.com

Recibido: 15 de febrero 2017
Aceptado: 20 de marzo 2017

Resumen

La relación entre la vigilancia epistémica y los obstáculos en el proceso de conocer se retoma a propósito del papel que desempeña el investigador en la conformación del objeto de estudio en el ámbito del conocimiento educativo.

Cuestiones como la experiencia sensible, las opiniones, la generalización del fenómeno, la simple descripción de los hechos, tienden a considerarse como fuentes del conocimiento científico, aunque pertenecen al ámbito del sentido común.

Asimismo, la complementariedad metodológica es la vía de análisis de dos casos y su pertinencia en el diseño de dicha estrategia: a) El perfil del consumo cultural de los adolescentes en Jalisco, y b) Los profesores normalistas como investigadores educativos.

Finalmente, estas cuestiones conducen a plantear las premisas que pueden derivarse de las distintas concepciones del sujeto investigador acordes con los distintos modelos de formación de docentes.

Palabras clave: Vigilancia epistemológica, Complementariedad metodológica, Investigación educativa.

Abstract

The relation between epistemological vigilance and the kind of obstacles in the process of knowing the social reality is taken up in order to define the researcher's role in shaping the object of study in educational field.

Issues such as sensory experience, opinions, generalization of the phenomenon, simple description of facts, tend to be considered as sources of scientific knowledge, although they belong to the field of common sense.

Likewise, methodological complementarity is the route of analysis of two cases and its relevance in the design of such strategy: a) The profile of cultural consumption of adolescents in Jalisco, and b) Teachers as educational researchers.

Finally, these questions lead to the assumptions that can be derived from the different conceptions of the research subject according to the various models of teacher training.

Keywords: Epistemological vigilance, Methodological complementarity, Educational research.

En el proceso de construcción de un objeto de estudio resulta primordial el nivel de conciencia que el sujeto investigador logre con respecto al acto mismo de conocer la realidad. La serie de decisiones que toma a lo largo del camino, implican la revisión constante de los errores o desajustes que se producen en la interacción con lo real.

En este sentido, la noción de vigilancia epistemológica es fundamental, por lo cual se presenta al inicio del documento. Enseguida se aborda la complementación como estrategia metodológica en la investigación, dilucidando el papel que juega la definición de supuestos ontológicos y gnoseológicos en el diseño de dicha estrategia. Posteriormente, se presentan dos casos en los cuales esta definición se hace desde el modelo teórico metodológico pertinente a cada caso. Finalmente, se apuntan algunas características del sujeto investigador derivadas del análisis realizado.

Vigilancia epistemológica

Es bastante frecuente, en el proceso de una investigación, enfrentarse a dificultades que provienen no sólo de condiciones externas sino de confusiones

en el discernimiento y definición del objeto de estudio. El esfuerzo de intelección y de razón que se requieren a lo largo de un proceso de investigación para supervisar la relación que se establece entre el sujeto cognoscente y su objeto de conocimiento es lo que se denomina “vigilancia epistemológica” y opera en dos sentidos característicos: a) El sujeto identifica el propio proceso de conocer con sus limitaciones y errores, avances y retrocesos; b) El investigador entabla un diálogo con los enfoques o paradigmas epistémicos para dar respuesta a las preguntas que interpelan a la realidad en tanto logren expresar la complejidad del objeto de estudio en el ámbito educativo.

Para abordar el primer sentido de la vigilancia epistemológica, un autor clásico es Bachelard (1997) ya que en su obra *La formación del espíritu científico* plantea la existencia de obstáculos epistemológicos en el camino del investigador ante la complejidad y fugacidad de los fenómenos sociales.

Al formular la pregunta ¿cuáles son los elementos en el proceso del conocimiento científico?, el autor señala que tanto el pensamiento empírico como el intelectual se conjuntan en el racional para plantear los problemas de conocimiento; sin embargo, el elemento sensible identificado con la inmediatez de lo real puede convertirse en un retroceso al conocimiento, al considerar que “se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos” (1997: 15). El primer obstáculo es lo que se puede identificar como “la opinión”, expresión de las necesidades individuales y no de la razón; un segundo obstáculo se encuentra en la “experiencia básica u observación básica” que se presenta como empirismo inmediato sin un sistema crítico. Es frecuente formular enunciados generales basados en observaciones particulares, interpretándolos a partir de razones erróneas; como resultado, se considera que la simple descripción de los hechos proporciona la evidencia, al considerar un hecho por sí mismo, como fuente de conocimiento.

El conocimiento de sentido común y sus inercias pueden superarse abonando a la conciencia de sí, utilizando la razón para separar las causas del estancamiento y la confusión, con lo cual el investigador vigila su propio proceso de conocer.

El segundo sentido de la vigilancia implica un diálogo constante del investigador con los supuestos ontológicos y epistemológicos del enfoque o

enfoques que fundamentan la construcción del objeto de estudio en el ámbito educativo. En el caso de una estrategia de complementariedad metodológica, este diálogo resulta esencial al plantear las posibilidades teóricas que se incluyen en la formulación del objeto y su traducción en el diseño de la investigación.

Enfoque de complementación

En la estrategia de investigación por complementariedad operan algunos supuestos centrales: a) en la investigación social existen diversas vías de acceso a la realidad; b) no hay supremacía entre los enfoques de conocimiento; c) las relaciones de complementariedad permiten la integración de los diversos planos de la realidad y, d) el diálogo potencia las fortalezas de la diversidad.

La complementación se entiende como una estrategia de integración metodológica de dos enfoques incorporados a la construcción del objeto de estudio, los cuales expresan diversos aspectos de la realidad y se integran desde la diferencia (Balestrini, 2005).

Otras alternativas en la estrategia de complementariedad son, la combinación de dos métodos distintos donde uno se incorpora a otro con el fin de potenciar los resultados de investigación. En este tipo de integración subsidiaria se pretende fortalecer la validez de uno de los métodos, compensando así sus debilidades. Finalmente, la triangulación o convergencia se logra cuando ambos métodos se enfocan a los mismos objetivos y se incorporan de manera independiente para abordar un mismo aspecto de la realidad, obteniendo resultados convergentes o divergentes. En este caso, el grado de integración aumenta al captar diversas dimensiones del objeto de estudio (Balestrini, 2005).

Algunos autores como Ortí (1999), consideran que la complementariedad se da por deficiencia al afirmar que todas las técnicas de obtención de información tienen un carácter parcial y por tanto deficiente, lo cual se resuelve por el investigador, a quien corresponde hacer una síntesis crítica y dialéctica de las estrategias complementarias.

En la complementación resulta esencial mantener la correspondencia entre el diseño investigativo y la lógica del planteamiento epistémico, es de-

cir, la manera como se posiciona el investigador ante la teoría y el papel que tiene ésta para la interpretación de los datos. En el caso de la complementariedad por deficiencia, implica un esfuerzo por lograr la coherencia entre las posturas epistemológicas que pone en juego el investigador.

De ahí la trascendencia de mantener la vigilancia epistémica en los dos sentidos arriba señalados, para conjuntar dos o más estrategias válidas de investigación.

Para ejemplificar lo que implica la vigilancia epistemológica a lo largo de una investigación educativa con estrategia de complementariedad metodológica, se presentan a continuación dos casos a través de los cuales se evidencian procesos diferentes; en el primero, el investigador en su reflexión, alcanza a preguntarse por la validez del diseño elegido; en cambio, el segundo muestra cómo el investigador, más que reflexionar, sigue los pasos marcados por una visión instrumental de los enfoques cualitativo y cuantitativo.

1° caso: El perfil del consumo cultural de los adolescentes en Jalisco

Cuando inició este trabajo de investigación (Villalpando *et al.*, 2012), la primera ubicación del mismo se hizo en la línea de indagación marcada por Néstor García Canclini quien marcó la pauta desde la década de los años ochenta en el estudio del consumo cultural en nuestro país y en latinoamérica, como coordinador del grupo de trabajo de Políticas Culturales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

La característica inicial de dichos estudios era su orientación empírica con escasa reflexión teórica sobre el consumo cultural; sin embargo, posteriormente el mismo García Canclini (1993 y 1999) realiza una recopilación de diversos trabajos y una discusión crítica de los mismos. En el aspecto metodológico, prevalecieron los estudios tipo encuesta sobre el consumo cultural, llevados a cabo por algunas universidades y centros de investigación.

El método empírico-analítico, acorde con el acercamiento por encuesta al consumo cultural de los adolescentes, se diseñó como la primera fase del estudio; en la segunda, se eligió una mirada interpretativa que ubica el significado culturalmente mediado como parte del conocimiento en la vida

cotidiana que construye el mundo intersubjetivo de los jóvenes y refiere la individualización y conformación de subjetividades juveniles.

Desde el enfoque de la sociología cultural se establece como premisa la dimensión simbólica de la cultura y constituye un criterio de investigación considerar a las mediaciones culturales como elementos necesarios para el estudio de los fenómenos sociales.

En la primera fase de la investigación predominó la perspectiva estructural de la cultura, la cual plantea el estudio del capital simbólico como un elemento esencial para comprender los mercados de oferta y demanda de bienes culturales, así como las condiciones sociales de las prácticas culturales.

La encuesta incluye como actividades de consumo cultural las siguientes: 1) la lectura; 2) la asistencia a espacios culturales como son, museos, bibliotecas, teatro, exposiciones de arte, conciertos, espectáculos de danza; 3) la exposición a los medios masivos de comunicación, radio, televisión, cine y videos; 4) el uso de la tecnología digital, internet, cibernavegación y redes sociales, y, 5) el uso del tiempo libre.

El grupo de investigadores se enfrentó al “obstáculo epistémico” de considerar inicialmente las mismas categorías del consumo cultural definidas en la encuesta para abordarlas posteriormente desde el enfoque interpretativo a través del estudio de casos. El diseño pretendía “profundizar” a través de las entrevistas con los adolescentes, la información recabada mediante la encuesta a la población de estudiantes de secundaria en Jalisco.

El cuestionamiento para lograr la coherencia entre ambos diseños, llevó a los investigadores a ser conscientes de la necesidad de construir diversas dimensiones teóricas de análisis que resultaran acordes con enfoques epistémicos en oposición. El trabajo de elaboración teórica para cada una de las fases del estudio resultó en una visión complementaria del abordaje sociocultural del consumo cultural.

El primer acercamiento se hizo con la premisa de la relación estructural entre el consumo y el capital cultural que se presenta en los mercados de bienes y servicios, definida por las posiciones y la distribución de los grupos en el espacio social y geográfico, que posibilitan el acceso a los bienes y constituye la estructura socioeconómica en las sociedades contemporáneas.

De acuerdo con esta premisa, el diseño de la investigación consideró la elaboración de varios perfiles, territorial, socio-demográfico y sociocultural para la distribución de las actividades del consumo cultural, a partir de la encuesta a una muestra estadísticamente representativa de la población de estudiantes de secundaria en el estado de Jalisco.

Con base en los tres perfiles se analizaron los patrones de consumo cultural de acuerdo a seis estratos territoriales; por distribución de género, edad y ocupación de los padres; y considerando el nivel de instrucción del jefe de familia y el equipamiento cultural en la vivienda. Las variables se cuantificaron en un nivel de medición nominal y ordinal y se presentaron a través de la distribución de frecuencias.

Por su parte, el estudio de casos derivados de la segunda fase de la investigación tuvo como fundamento teórico epistemológico el *mundo de la vida* en tanto sustrato del conocimiento que los seres humanos construimos a partir de la actitud natural del vivir en un mundo social (Schütz, 1993). El análisis fenomenológico de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana constituyó la vía principal para interpretar la realidad pre-reflexiva y sin planificación de las experiencias culturales cotidianas de los adolescentes. La entrevista centrada en la narración constituyó la mediación para acceder a este mundo de interacción social, extraescolar, de convivencia familiar, comunitaria, en las redes virtuales y en distintos grupos de pares.

El método narrativo interpretativo permitió abordar las actividades culturales cotidianas cuyo valor y significación se expresan por los protagonistas que relatan en primera persona su experiencia, mostrando la diversidad de voces y las diferencias maneras de participar en el universo de la cultura.

La visión complementaria de esta subjetividad lo constituye el establecimiento de patrones de comportamiento generalizados a la población de estudiantes de educación secundaria y la comprobación de las hipótesis planteadas. Ambos acercamientos favorecieron la reflexión teórico-metodológica y una aportación a la caracterización del consumo cultural juvenil desde una perspectiva sociocultural.

Desde una lectura epistemológica, la aparente y tajante separación de los métodos cualitativos y cuantitativos es vista como una diferenciación en las prácticas investigativas que contraponen la encuesta estadística y las en-

trevistas en profundidad, lo cual a su vez refleja una dicotomía en la formación del investigador en cada una de las técnicas especializadas con una separación instrumental.

Como lo señala Ortí (1999) la síntesis crítica corresponde al investigador, que en este caso, atiende a las diversas dimensiones de la realidad social y las traduce en prácticas investigativas complementarias.

2° Caso: Los profesores normalistas como investigadores

Como se señaló anteriormente, este ejemplo refiere al proceso de investigación educativa que llevan a cabo los docentes en su proceso de formación normalista y la visión instrumental de la complementariedad metodológica resultado de una ausencia epistemológica en la construcción del objeto de estudio.

En los Estados del Conocimiento que se presentaron en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE, 2013), en el correspondiente a los procesos de formación de profesores, se identificaron durante el período 2002-2012 más de 60 producciones investigativas de diversas escuelas Normales del país. Dichas producciones abordaron la temática de los procesos relacionados con la profesionalización de los docentes en el contexto educativo, y en todas ellas predominó la visión acrítica e instrumental de la complementariedad metodológica entre las técnicas de obtención de información como resultado de una ausencia epistemológica en el proceso de la investigación educativa.

La característica inicial de la producción investigativa de los profesores de las escuelas Normales durante la década 2002-2012 se centró principalmente en dos rubros: a) análisis y reflexión de la práctica docente, y b) estudios de evaluación y seguimiento institucional. Los reportes correspondientes al primer rubro (40 trabajos), advirtieron desde el inicio, la caracterización de la práctica educativa en diferentes sujetos: asesores, profesores en formación y docentes de la asignatura de Observación y Práctica Docente que forma parte de los programas de la Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar.

El proceso por el cual llevaron a cabo dicha caracterización se relacionó con preguntas como las siguientes: ¿cuáles son las actividades que realiza

el maestro de Observación y Práctica Docente?, ¿cómo analizan y reflexionan los profesores en formación, las prácticas que realizan en los grupos de Educación Básica? El abordaje de este grupo de investigaciones respecto al aspecto metodológico es similar, el enfoque que más predominó fue el cualitativo y el método más seleccionado fue la etnografía.

Sin embargo, aunque el enfoque central del trabajo es cualitativo, los docentes investigadores recurrieron en su mayoría, a la elaboración de un cuestionario o una encuesta donde las preguntas están relacionadas, por ejemplo, con el tipo de actividades que los profesores realizan en el aula. El diseño de dichos instrumentos pretende cotejar las actividades señaladas en los programas de estudio (de la escuela Normal y de la educación básica) y las actividades realizadas por el profesor y el alumno al interior del aula.

Esta serie de actividades “investigativas” muestra que existe poca o nula reflexión respecto a la construcción de un instrumento ya que no se hace explícita su relación con la naturaleza epistemológica del método que articula las prácticas de investigación educativa. Por otra parte, los instrumentos muestran una ausencia formativa para el diseño de los mismos y para la recogida de los datos cuantitativos o cualitativos. A manera de ejemplo, para llevar a cabo la observación de la práctica docente, se utiliza la lista de cotejo elaborada a partir de la revisión de los planes y programas correspondientes a la Educación Normal, o bien, a la Educación Básica y enseguida el profesor normalista pasó, sin más, a analizar la información recabada.

Resulta evidente la ausencia de fundamentación teórica en el conjunto de los trabajos reseñados, y es factible identificar el proceso instrumentalista que desde la lógica y desde la experiencia de los profesores se advierte, porque no se sabe dónde se encuentra la dimensión cuantitativa y mucho menos se advierte el trabajo cualitativo. Lo que sí se devela en los trabajos es un mosaico de ideas y opiniones respecto a lo que sí “debería de trabajar” el profesor en formación o el docente/asesor de la escuela Normal. Al igual que el primer caso analizado, se menciona que, el enfoque de la sociología cultural establece como premisa la dimensión simbólica de la cultura académica y constituye un criterio de investigación para considerarse en las mediaciones culturales como elementos necesarios para el estudio de los fenómenos sociales.

Se puede afirmar que las formas originarias de la encuesta social han sido las entrevistas personales abiertas que permiten una recuperación de la subjetividad presente en las relaciones educativas y que ofrece un espacio de expresión a la voz de los sujetos, en este caso, profesores normalistas, los cuales pueden expresar sus percepciones, valores y creencias respecto al intercambio comunicativo que se lleva a cabo en las aulas.

Las prácticas establecidas de investigación social en la formación de los profesores normalistas, han favorecido las formas de encuesta mediante cuestionarios que constituyen una expresión simplista del método cuantitativo fundamentado en el análisis estadístico de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y prueba de hipótesis mediante la interpretación estadística. Se confunde lo que constituye una estrategia de investigación con los instrumentos para obtener la información y esta característica tiene relación con las situaciones de formación para la investigación entre los docentes.

Entre las diferentes tendencias que han orientado la formación de profesores, en la segunda mitad del siglo XX y el inicio del actual, como son, la *Tecnología Educativa*, el enfoque *Profesionalizante*, la perspectiva del *Docente-Investigador* y el modelo *Psicogenético*, entre otras, se puede afirmar que se encuentran estrechamente relacionadas, por un lado, a las teorías y metodologías vinculadas con el poder y el saber y, por otro lado, a las cambiantes situaciones del trabajo docente y las perspectivas de adaptación del profesor en el marco de la educación obligatoria, en particular, y de la situación laboral del país, en general.

De ahí, que no es extraño encontrar “investigaciones” realizadas por los profesores de las escuelas Normales donde se privilegia una cultura académica normativamente establecida a través de los planes y programas educativos diseñados por el Estado, en la cual se favorece la investigación *en* o *sobre* educación, manteniendo como una estrategia investigativa la división instrumental de las técnicas especializadas, como una diferenciación “de facto” sin considerar la naturaleza epistemológica del método respectivo.

Se advierte, por otra parte, que el análisis epistemológico realizado por la mayoría de los docentes que investigan en educación en las escue-

las Normales del país, se circunscribe a la vinculación con el uso teórico y éste lo relacionan al campo de las ciencias humanas y sociales. La debilidad del fundamento teórico de dicho modelo se refleja en la diversidad de percepciones de lo que constituye el eje central de la investigación en educación.

Desde la década de los años noventa del siglo pasado, la política de profesionalización de docentes, en una de sus vertientes, propuso establecer la relación de la docencia con la investigación, vinculando estos dos ámbitos de desempeño profesional para caracterizar la práctica docente a través de los aportes metodológicos de la investigación-acción y la etnografía, mediaciones de corte sociológico y antropológico aplicadas en el ámbito educativo. Asimismo, se plantea como propósito que el docente investigue su propia práctica para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

De este planteamiento surgió el eje de investigación de la práctica docente. Su desarrollo ha sido difícil, tanto por las condiciones objetivas del trabajo docente como por la laxitud con la que se concibe la investigación. Las escuelas Normales y de educación media o básica no disponen de las condiciones mínimas indispensables para la integración de las actividades de investigación al desarrollo profesional del docente. A pesar de los diversos programas para lograr un perfil de docente-investigador, la superación profesional sigue girando en torno a la capacitación y actualización de profesores de Educación Básica.

Al respecto se puede afirmar que el concepto de formación magisterial se aplica en el ámbito de la educación oficial en México, casi exclusivamente a los programas del subsistema de educación normalista, mientras que la educación continua o permanente incluye la actualización, capacitación y superación profesional.

Por su parte, el desarrollo profesional de los profesores normalistas supone una interrelación cada vez más estrecha de dos dimensiones: la metodológica-didáctica y la disciplinaria que representan, una, el saber experto que se obtiene en y a través de la práctica; otra, el saber formal que se deriva del campo del conocimiento científico, ya sea que se le denomine Pedagogía o Ciencias de la Educación, como campos discipli-

narios o interdisciplinarios que abonan al conocimiento sobre el ámbito educativo.

Sin embargo, la búsqueda de un punto de equilibrio entre la fundamentación disciplinaria de la investigación y las prácticas pedagógico-didácticas, representa una problemática a dilucidar a través de la conceptualización del sujeto investigador que se deslinda de su papel como profesor a través del análisis crítico de la misma acción educativa.

Concepción del sujeto investigador

En este apartado final, se presentan las premisas que pueden derivarse de las distintas concepciones del sujeto que investiga la realidad de acuerdo con los diversos modelos de formación de docentes e investigadores en el campo educativo y su relación con las cuestiones aquí planteadas.

En primer lugar, la cuestión ontológica se resuelve en términos de lo que es posible conocer de la realidad educativa. Una postura establece que el docente conoce en educación, a través de su práctica docente investigativa. Si esto es así, el sujeto debe tomar una postura para aproximarse a la búsqueda del conocimiento educativo, diferenciando las prácticas establecidas de investigación social y el papel que cumple como docente.

En este sentido, la vigilancia epistemológica propuesta en este documento, cumple la función de establecer los parámetros de conciencia y de diálogo que permiten construir el objeto de investigación. El investigador debe buscar la mejor manera de precisar y profundizar su relación con la realidad educativa.

Por su parte, la concepción del investigador que aborda un estudio sobre educación, le permite dialogar desde diversas disciplinas del conocimiento de lo social, para problematizar enfoques alternativos en la relación entre el sujeto y el objeto de estudio. Tanto los supuestos filosóficos como los metodológicos son esenciales para guiar el proceso de construcción del conocimiento.

Asimismo, es importante mencionar que en el proceso de construcción del objeto de estudio necesariamente llega un momento en que el propósito principal del investigador es fundamental para decidir el método con el que se va a lograr articular el trabajo de investigación.

En ese proceso se pueden destacar los momentos y centros de reflexión teórica que permiten al sujeto avanzar en el análisis e interpretación del corpus de datos. De acuerdo con las tres dimensiones de la realidad social, fáctica, simbólica y dialógica, se pueden identificar los siguientes niveles de reflexión.

En la dimensión fáctica, la actividad reflexiva del sujeto transforma los hechos en signos mediante la elaboración de enunciados que conforman una descripción. En la dimensión simbólica, la reflexión sobre los signos producidos construye las relaciones de significación a través de los juicios de conocimiento con el fin de llegar a la explicación. Por su parte, en la dimensión dialógica, la reflexión sobre las relaciones encontradas pretende elaborar un sentido a través de los juicios axiomáticos, con el fin de lograr la comprensión.

Finalmente, en todo el proceso metodológico resulta necesaria en el sujeto investigador la conciencia *meta-reflexiva* o *vigilancia epistemológica*, que vigile la concordancia entre los juicios de hecho, de conocimiento y de valor. En un proceso de síntesis, el investigador reúne todos los elementos para darles un sentido estructural. Es importante mantener el diálogo para la ampliación de la visión inicial, con los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos y la complejidad que aportan para entender la realidad social.

Referencias

- Bachelard, Gastón. (1997). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Balestrini, Miriam. (2005). *Complementariedad metodológica en la Investigación Social. Una propuesta de integración*. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA). Venezuela.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2013). *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Memoria Electrónica. Guanajuato: COMIE.
- García Canclini, Néstor. (1993). *El consumo cultural en México*. México: CNCA.
- (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.

Ortí, Alfonso. (1999). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. 3° Reimpresión, Madrid, Editorial Síntesis, pp. 87-99.

Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Villalpando, Mayela, Briceño, Gloria, León, María y Elizarrarás, Pedro. (2012). *Consumo y cambio cultural de estudiantes de secundaria en Jalisco*. Guadalajara. Editorial Página Seis.

A LA EDUCACIÓN FÍSICA “NO LE HACEN FALTA ALAS SINO RAÍCES”

Miguel Dávila Sosa

Maestro en pedagogía. Docente de la Escuela Superior de Educación Física. CDMX
sosamig1@hotmail.com

Recibido: 18 de agosto 2016
Aceptado: 30 de noviembre 2016

Resumen

Se presenta una realidad donde la Educación Física se ha invisibilizado en la propuesta curricular del Modelo Educativo que sustenta la reforma educativa vigente. De cómo las escuelas carecen de condiciones idóneas para la práctica de una cultura de la educación física y la falta de voluntad para provocarlo. Define, además lo que es la educación física.

Palabras clave: Educación Física, Modelo educativo, Propuesta curricular.

Abstract

It presents a reality where the Physical Education has been invisibilizado in the curricular proposal of the Educational Model that underpins the educational reform in force. Of how schools lack the ideal conditions for the practice of a culture of physical education and the lack of will to provoke it. It also defines what physical education is.

Keywords: Physical Education, Educational Model, Curricular Proposal.

Cuando se elabora una propuesta curricular en el ámbito de la educación básica, se sabe que siempre hay criterios subjetivos e incluso un tanto arbitrarios a la hora de definir tanto propósitos como contenidos, estrategias, planes de acción, y todos los conceptos con los que se desea hacer diseño curricular; el *Modelo Educativo* y la *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016* no son la excepción. Así lo hemos vivido quienes participamos en este tipo de actividades académicas, tanto en el plano teórico como en lo estrictamente metodológico.

Por cierto, desde hace algunos meses he dejado de aportar ideas para el diseño y construcción de los programas educativos de educación básica, por lo que en esta última propuesta no incidí ni participé de ninguna manera.

Al revisar los dos documentos publicados en días recientes, nos hemos percatado que la **EDUCACIÓN FÍSICA** (EF) no aparece por ningún lado; por ello la finalidad de este escrito es explicar por qué **debe** estar en cualquier propuesta curricular que se desee hacer para la formación integral de nuestros alumnos (as) que asisten a la Educación Obligatoria.

Octavio Paz hacia 1990 publicó un ensayo llamado *El siglo XX: La experiencia de la libertad*, en el cual señala a ésta *no le hacen falta alas, sino raíces*, y es justamente lo que pienso de nuestra profesión; lejos de dejarla ir o permitir que cambie de nomenclatura por una denominada *Área de Desarrollo Corporal y Salud*, debemos fundamentar su quehacer y, con ello, dejar que las raíces que a más de 100 años de instaurarse en México, sigan aportando elementos para una educación básica de todos los niños (as) y adolescentes. Por ello insisto, **LA EDUCACIÓN FÍSICA DEBE PERMANECER EN LA REFORMA EDUCATIVA**. Así como las concepciones de vanguardia que desde hace más de 15 años se han desarrollado en México.

En primer lugar podemos afirmar que no existe en el mundo actual, nación o país que le llame de otra manera a lo que hacemos con los alumnos en las escuelas de educación básica y media superior; al respecto encontramos diversos términos tales como Educación Física, en España, Brasil, Argentina, Dinamarca y Finlandia entre muchas otras naciones, Educación Física y Salud, en Canadá, Japón y Chile por ejemplo, o bien Educación Física, Deportes y Recreación, en Venezuela. Pero en ningún caso

encontramos la noción de Desarrollo Corporal y Salud. **¿Qué implica el desarrollo corporal y la salud?**

Desarrollo Corporal es una noción ambigua por naturaleza, ya que abarca aspectos referidos a la estructura anatómica, incluyendo la fisiológica o bioquímica del sujeto en muchos sentidos, excluyendo la parte emocional o afectiva, y por tanto, esta noción no es educable; por ejemplo, las características físicas de un niño, aspectos de su crecimiento, maduración o sencillamente su propia filogénesis. En cambio la Educación Física puede y debe ser parte fundamental del desarrollo integral y formativo del niño. Mientras que la *Salud* es otro término polisémico que abarca aspectos relacionados con: alimentación, posturas, estilos de vida, enfermedades, terapias, adicciones, entre muchos más.

¿Qué es Educación Física?

La educación física es una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social, reconoce su quehacer a través de la motricidad-corporalidad del sujeto y de sus más diversas manifestaciones: en el juego motor, la expresión, el uso adecuado del tiempo libre, la iniciación deportiva y el deporte escolar, así como en aquellas diseñadas para darle sentido y fortaleza a su motricidad. Cuando su intervención se hace en el ámbito escolar; busca mediante diversas estrategias didácticas, integrar al niño de mejor manera al mundo de lo cotidiano y la cultura, a través de la creación de hábitos, como el ejercicio físico, la salud, los cuidados del cuerpo; pero sobre todo en la promoción de valores (personales, morales, sociales, de convivencia) y en suma en la consolidación de la personalidad. Identifica para ello cuatro grandes premisas: Conciencia de sí, la competencia motriz, disponibilidad Corporal y la autonomía motriz. Dávila (2016).

Como podemos analizar la EF es mucho más que el Desarrollo Corporal y la Salud. Por ello, incrustarla en el segundo Componente llamado **ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL**, y alinearla con otras como el *Desarrollo artístico y creatividad*, el *Desarrollo emocional y tutoría*, es un error a todas luces.

Por otro lado, en el Documento llamado **Modelo Educativo 2016**, en el que se señala en su página 42 que: *La formación integral de los alumnos*

incluye, necesariamente, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la incorporación adecuada del deporte, las artes y la cultura como elementos indispensables de su desarrollo personal y social” Habrá que preguntarnos ¿de qué deporte están hablando?, ya que no existe una sola noción del deporte, hay al menos nueve tipos diferentes: Amateur, Olímpico, Profesional, Alto rendimiento Recreativo, Espectáculo, Adaptado, Educativo, Escolar, entre otros.

La Educación Física no enseña deportes, en todo caso utiliza la iniciación deportiva y el deporte escolar como estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de aprendizajes cognitivos, motores y actitudinales en la educación básica, Dávila (2011). En ese sentido, el mismo Modelo Educativo, contradice la función de la escuela, al mencionar los fines de la educación en su página 14: *Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más **justa e incluyente**, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general.*

Qué mejor ejemplo de exclusión que promover deportes en la escuela; por ejemplo, si un maestro quiere enseñar básquetbol a sus alumnos, desde la lógica del Deporte, en el mejor de los casos, sólo podrán jugar diez de ellos (cinco vs cinco); ¿y los demás?, ¿no debemos ser incluyentes? Lo que un Educador Físico seguramente hace en alguna escuela secundaria o bachillerato, será adecuar los espacios disponibles, modificar las reglas del básquetbol, propiciar la participación de todos (as), es decir, incluirlos y darles las mismas oportunidades de aprender, más no de ganar; de ganar se deben preocupar los que se dedican al Deporte en varias de sus manifestaciones, como ya se mencionaba; la EF no.

Los docentes desde este espacio curricular contribuimos de manera primordial en la formación armónica de un sujeto en diversas áreas de su cognición, corporeidad y motricidad: al analizar estrategias de juego; ser creativos en la solución de problemas y el modo de jugar; impulsar procesos de socialización a partir del juego motriz y la iniciación deportiva, además de favorecer la verbalización de ideas, emociones y sentimientos, educar desde una perspectiva axiológica en los patios escolares y en la cotidianidad, integrar a todos, impulsar una cultura del respeto, la inclusión y muchos otros valores que sólo mediante la motricidad y la misma corporeidad se pueden adquirir como habitus y forma de vida.

Como podemos observar, **somos la única asignatura** que promueve de verdad el desarrollo integral del sujeto, y en ese sentido coincido con lo dicho en la página 51 del mismo documento antes citado: *De igual forma, enfatiza la forma en la que el alumno integra los aprendizajes en sus estructuras de conocimiento existente, dando lugar al aprendizaje significativo frente al memorístico o mecánico.*

La enseñanza del deporte no es nuestra finalidad, pero si podemos decir que la EF permite construir una base motriz fundamental para quienes por sus propias motivaciones, deseos, intereses o capacidades quieran dedicarse en un futuro al deporte en cualquiera de sus manifestaciones, pero para lograr los fines de esta asignatura, no nos basta con una sola hora a la semana; ¿quién aprende algo?, lo que sea con tan solo una hora cada ocho días. En todos los países que he mencionado, la carga horaria se encuentra asignada de la siguiente manera: España (105 horas al año); Argentina (72 horas en 9 meses); en Chile (152 horas al año); Dinamarca (90 horas); **Finlandia (32 horas al mes)**; desgraciadamente en México con una hora a la semana, tendríamos 40 horas al año obligatorias, ya que otras más, según la Propuesta Curricular serán en la llamada Autonomía Curricular.

¿Cómo podremos enfrentar los problemas derivados del sedentarismo y el sobrepeso, sino a través de una cultura del movimiento y el juego pedagógico?

Cuando leemos la página 194, la sorpresa es mayor, ya que los autores del documento se han descontextualizado por completo; ¿cómo vamos a enseñar yoga, natación, clavados, capoeira, béisbol, karate, judo, gimnasia olímpica, entre otras actividades y disciplinas deportivas?, ¿qué no conocen este país y sus escuelas básicas? Es evidente que no, o al menos no tomaron en cuenta el censo escolar que realizó el INEGI de septiembre a diciembre de 2013, en el que se pueden leer las paupérrimas condiciones en que se encuentran las escuelas en su mayoría. Aquí algunos datos:

Total de escuelas en el país: 261,631, (escuelas de educación básica 207,682). De ellas:

- 100,493 no tienen drenaje,
- 64,365 sin agua potable,
- 18,000 sin luz,
- 26,992 sin baños,
- **45,000 sin patios de recreos,**
- 14,000 sin pizarrón,
- 125,000 sin servicio de teléfono,
- 123,000 sin internet,
- 7 millones de mexicanos son analfabetos,
- 16% de los mexicanos tienen licenciatura,
- 2% tienen maestría.

Con lo antes señalado, parece una burla haber puesto en la denominada *Autonomía Curricular*, y bajo una supuesta *flexibilidad curricular*, las actividades antes señaladas para quienes impartirán supuestamente el *Desarrollo Corporal y Salud* Habrá que considerar muchos factores para poder atender este tipo de propuestas a todas luces inviables, explicando que en México existen diversos tipos de escuelas públicas, entre ellas las siguientes:

Generales, Indígenas, Migrantes, Centros de Atención Múltiple, Multi-grado, Para Niños Jornaleros, Albergues Rurales, Para Migrantes, Militares, Internados, entre otras a nivel Preescolar y Primaria. En secundaria por ejemplo, existen Escuelas Para Niñas o Para Niños, Forestales, Pesqueras, Agropecuarias, Telesecundarias entre otras más. En horarios regular, ampliados, tiempo completo, discontinuos, y muchos más que seguramente la Educación Media Superior también contempla.

Finalmente, al dejar a un lado en esta propuesta a las **Escuelas Formadoras de Docentes de Educación Física**, la molestia sigue siendo grande, ya que en los últimos 100 años, hemos sido esas escuelas con mayor o menor número de egresados las que conformamos un gremio que hoy dispone de más de 96 mil docentes de educación física, mismos que laboramos en

diversos niveles educativos, ya que somos contratados por horas a la semana, más no por jornadas laborales como lo pueden ser los docentes de primaria o preescolar; con lo cual se hace más complejo el problema en esta Reforma Educativa, ya que cuando se presentó ante la sociedad, se dijo por voz propia del secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que no se afectarían las condiciones laborales de los maestros, lo cual en Educación Física es falso, ya que con una sola sesión a la semana, habría una movilidad de maestros que no atenderían por su número de horas en sus plazas, los grupos de sus escuelas al tratar de aplicar lo que dice la Propuesta Curricular; en relación a ofrecer solamente una hora a la semana a los alumnos, con ello se sigue perjudicando sustancialmente a este gremio.

Por si faltara algún otro problema, las evaluaciones que les aplican a los docentes de EF son muy similares a las que les aplican a los maestros de grupo, ya sea educadoras de preescolar o docentes de primaria y secundaria, cuando la naturaleza de la profesión está totalmente alejada de indicadores y estándares que son propios del trabajo en el aula y la pasividad de los niños (as). ¿Cómo subir al sistema de evaluación docente una evidencia que dé cuenta del aprendizaje motor de un niño?, ¿cómo verificar el progreso de un niño con dificultades motrices?, ¿de qué manera se verifica la competencia motriz de un alumno?, ¿cuáles serían evidencias del desempeño de alumnos con un “buen desempeño”? y ¿cuáles serían de un alumno con “bajo desempeño”?

Hace unos años, a un Subsecretario de Educación Básica, le explicamos muchos de estos argumentos y al finalizar esa reunión dijo: ***El Estado Mexicano tiene una deuda histórica con la Educación Física.***

Espero que estas líneas abonen al entendimiento de un problema mayúsculo que la Reforma Educativa tiene, además de los ya conocidos por todos nosotros, también espero que estas reflexiones orienten la magnitud de la angustia en la que han puesto a muchos educadores físicos que laboran en educación básica y que son el sustento de muchas familias y ante la incertidumbre, haremos todo lo necesario para defender nuestra profesión, nuestros empleos y nuestro futuro; que quede claro que queremos ayudar en la mejora de la **Educación Física** de nuestros alumnos, pero como decía Abraham Lincoln: ***Quien tiene el derecho de criticar debe tener el corazón para ayudar.***

Bibliografía

Dávila, M. (2011). *La enseñanza de la educación Física, propuesta para desarrollar competencias en la escuela*. Trillas, México.

– (2016). *La educación Física en la formación del niño*. Trillas, México.

INEGI. (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial*. México.

SEP. (2016). *El modelo Educativo 2016, El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.

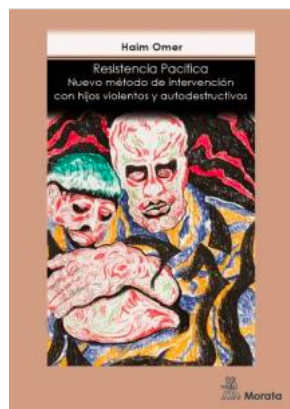
– (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México: SEP.

RESEÑAS

Omer, Haim. (2017). *Resistencia Pacífica Nuevo método de intervención con hijos violentos y autodestructivos*. Madrid: Morata. 184 pp.

En los últimos años vivimos un problema sustancial del campo de la educación: la crisis de autoridad. Las raíces de esta crisis están en el hecho de que ya no aceptamos la autoridad en el sentido tradicional. Antes, la autoridad de los padres y profesores eran la distancia, la jerarquía y el castigo; la función del educador era controlar, y la del niño, obedecer. De ahí hemos pasado en las sociedades occidentales a jugar con la idea de que para educar a los niños no hacía falta la autoridad. El sueño demostró ser una ilusión. Los niños que crecen en un ambiente de completa libertad tienen después muchas dificultades y, por extraño que pueda parecer, una menor autoestima.

Haim Omer sin embargo defiende un nuevo modelo de autoridad basada en la presencia, el autocontrol, la ayuda y la constancia. Sus estudios y experiencia demuestran que los padres y profesores que aprenden a desarrollar esta autoridad y a ponerla en práctica recuperan su voz, su sitio, su influencia y su sentido de legitimidad. Tomando como base ese modelo de autoridad ha demostrado la gran efectividad de la Resistencia pacífica como método para reducir las conductas violentas, agresivas y autodestructivas de niños y adolescentes. Con la Resistencia pacífica, tal y como nos explica Haim Omer en este libro, los padres se sienten menos indefensos y son menos impulsivos, disminuye la escalada de violencia entre los padres y el hijo, y se propician más gestos



positivos y muestras de cariño de los padres. Efectos similares se observan en padres adoptivos, profesores, profesionales de la salud y centros psiquiátricos. Las diversas adaptaciones del método a otros problemas, como los trastornos de ansiedad, la conducción temeraria, las adicciones, y también su aplicación a los niños adultos que maltratan a los padres, han ido ampliando progresivamente el alcance de este sistema.

Gómez Crespo, Miguel Ángel. (2017). *¿Por qué enseño como enseño?* Madrid: Morata. 82 pp.



¿Por qué este libro? Como dice el autor en la Introducción: Durante más de 30 años he sido profesor de Física y Química y he dedicado una gran parte de ese tiempo a estudiar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, intentando buscar soluciones más o menos innovadoras. Pero, siempre me ha quedado el regusto un tanto amargo de haber escrito muchas cosas teóricas y pocas cosas prácticas dirigidas directamente a mis compañeros de trabajo y al trabajo en el aula con los alumnos.

Este libro llena en parte ese vacío, ya que en él Miguel Ángel Gómez Crespo presenta tres actividades de aula desarrolladas con sus alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Se trata de actividades de diferente naturaleza, desde una clase expositiva, que, sin embargo, como podrá verse, se aleja bastante de lo tradicional, a diferentes investigaciones que los alumnos pueden llevar a cabo con distintos grados de autonomía. Son actividades que abarcan por tanto un amplio espectro de situaciones y de formas de organizar la clase, pero que comparten un mismo espíritu innovador, en el que la enseñanza de la ciencia está siempre centrada en el propio alumno: se parte de una concepción del aprendizaje en la que el profesor, más que enseñar, se convierte en un facilitador de ese aprendizaje, creando situaciones para que el alumno aprenda. La originalidad de esta obra es que el lector puede ver el desarrollo de esas actividades en YouTube, al tiempo que en estas páginas encuentra una justificación de por qué y cómo se llevan a cabo esas actividades, las dificultades a las que se enfrentan y las soluciones que se proponen para superarlas. Como nos recuerda

el autor, lo que se presenta no son Unidades Didácticas. No es su objetivo, sino reflexionar sobre qué hago y por qué lo hago. Se trata, por tanto, de compartir lo que, a partir de Schön, viene denominándose la reflexión sobre la práctica, en este caso la propia práctica en el aula, una vía insustituible para la formación docente tanto de los nuevos profesores como de los ya más veteranos, y a la que sin duda este libro contribuye de forma estimulante e innovadora.

Revista

educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com