ISSN-2007-1930

Revista educ@rnos

Año 10, núm. 38, julio-septiembre de 2020

Nueva escuela Normal

Una Nueva Escuela Normal
con capacidad de cambio

El Programa de trabajo
de la Unidad de Investigación de la ByCENJ
y la Nueva Escuela Normal

Hacia la Nueva Escuela Normal
Rural Mexicana

La experiencia, una posibilidad formativa
del estudiante normalista

Colaboradores

María Elvia Edith Alanis Pérez • L. Yara Kristell Campos Sandoval • Guillermo Paulino Clemente García • Nelly del Pilar Cervera Cobos • Norcelo Gustavo de Miranda • Olga Denisse Fernández Tostado • Mónica García Hernández • Adriana Piedad García Herrera • Rocío Adela García Jiménez • Magdalena Isela González Báez • Areli Norma Tapia Ramírez • Raúl Vargas Segura •

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 de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
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
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad Pedagógica Exp. Libertador Marcela Magro Ramírez+
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
CiPS/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 10, núm. 38, julio-septiembre de 2020, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, México, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica http:/revistaeducarnos.com, 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 30 de junio de 2020. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no nesariamente 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.

Política editorial

• La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
• En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
• La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
• La **Revista educ@rnos** 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 enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima.

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: Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

Pág.

Editorial 5

Presentación 7

Nueva Escuela Normal

Una Nueva Escuela Normal con capacidad de cambio 11
Adriana Piedad García Herrera

El Programa de trabajo de la Unidad de Investigación de la ByCENJ y la Nueva Escuela Normal 25
Areli Norma Tapia Ramírez

Hacia la Nueva Escuela Normal Rural Mexicana 43
Magdalena Isela González Báez

La experiencia, una posibilidad formativa del estudiante normalista 71
Rocío Adela García Jiménez

Miradas a la educación

La palabra del asesor técnico pedagógico como una experiencia analítica-metodológica de su discurso en educación básica 87
Mónica García Hernández, Nelly del Pilar Cervera Cobos y Olga Denisse Fernández Tostado

La enseñanza diferenciada en el aprendizaje de la asignatura de historia 107
Guillermo Paulino Clemente García

Clíonautas en Travesía: Museos de procesos sociales en países de Nuestra América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México) 123
Raúl Vargas Segura y Norcelo Gustavo de Miranda

Prospectiva tecnológica de la planeación y costos en la gestión de negocios 143
L. Yara Kristell Campos Sandoval y María Elvia Edith Alanis Pérez

Reseñas 195

Normas para publicar 197

Editorial

Hablar de educación en estos tiempos del Covid-19 es hablar de sobrevivencia, de una o de otra manera, la formación educativa de cada persona es la que ha permitido sobrellevar el hacinamiento con calma, tranquilidad, de manera productiva, con la mente abierta y flexible para seguir aprendiendo sobre diferentes temas de interés.

Lo deseable en esta pandemia y cuarentena obligada es que las escuelas de educación inicial, básica, media superior, superior y posgrado hayan desarrollado en los estudiantes las habilidades y competencias marcadas en los planes y programas de estudio, sin embargo (y a reserva de haber aplicado instrumentos cuantitativos o procesos cualitativos que puedan medir o dar cuenta acerca de los resultados o resultados de ello), habría que resaltar algunos testimonios de maestros, estudiantes, padres de familia y demás involucrados, en éstos dejan ver, entre otras cosas que:

- Existe una brecha tecnológica marcada que impide la fácil y libre conectividad, ya que sólo una minoría de la población tiene acceso (y sin dificultades) desde casa al software y hardware requeridos para llevar a cabo la educación a distancia.
- Para la mayoría de escuelas el Covid-19 las incorporó a un mundo sino desconocido, si lleno de incertidumbre porque estaban muy lejos de practicar la educación de la era digital y la enseñanza a distancia como apoyo educativo y alternativa de innovación para complementar las lecciones presenciales cotidianas.
- En cuanto a la capacitación y actualización del profesorado, en el manejo de tecnologías, como en las diferentes mediaciones para propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia, también estaba a años luz, para algunos profesores esto significó un reto y el fenómeno del Covid-19 fue la excusa idónea para aprender a manejar plataformas, utilizar el *zoom*, dar mejor utilidad en el plano educativo a las redes sociales, producir contenidos, videos, presentaciones, etcétera; para otros docentes (la inmensa mayo-

ría), ha sido demasiado complicado porque no han podido encontrar el punto medio que conecte la educación presencial con la educación a distancia.

• En cuanto a los padres de familia, es algo más complicado, porque si ya les era complicado ayudar con las tareas a sus hijos, el papel de mediadores de las actividades escolares entre sus hijos y los maestros se ha tornado en la *Cara Oculta de la Luna*, ya que, todos sabemos que en la elaboración de las tareas para hacer en casa, un gran porcentaje de su realización corre a cargo de papá, mamá o el tutor a cargo, qué será ahora de los procesos educativos, cuando ellos tienen toda la responsabilidad de vigilar y supervisar el desarrollo educativo de sus hijos, una buena pregunta será saber que tan reales o ficticias serán las tareas que desarrollan los estudiantes a distancia.

• El sistema educativo de México, al ser tan diverso, debido a que no hay piso parejo, ya que lo mismo encontramos escuelas con todos los requerimientos necesarios, incluido el transporte escolar, hasta otras más que en pleno siglo XXI trabajan debajo de un árbol, en un tejabán, alguna bodega o en casas prestadas, sin los servicios básicos como la electricidad, agua, drenaje y cosas por el estilo, ello nos lleva a poder entender que la educación a distancia es compleja y la primer tarea de las autoridades será poder emparejar las condiciones para que se den los procesos educativos básicos, independientemente si son a distancia o de manera presencial.

Estos cinco escenarios sólo nos llenan de dudas porque por más que se presenten informes educativos halagadores de que el Covid-19 no ha sido inconveniente para desarrollar con éxito las estrategias educativas implementadas por la SEP, lo cierto es que los testimonios de padres de familia, estudiantes y docentes dejan ver realidades que no podemos dejar de lado y que deben atenderse cuando regresemos a la “normalidad”, de otra manera, la escuela seguirá igual y no habrá aprendido las lecciones que dejará el hacinamiento del Covid-19 desde marzo hasta que termine o pueda ser controlado.

Presentación

Cuando surgió en los discursos el concepto Nueva Escuela Mexicana sabíamos que no tardaría en impactar dicha idea en la educación Normal, cosa que empezó a materializarse con los Talleres Regionales para la Actualización e Implementación de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal (EDINEN), los cuales se realizaron en Hermosillo, Sonora; Zacatecas; Playa del Carmen; Quintana Roo y en Morelos, durante los meses de septiembre y octubre de 2019, de entonces a la fecha mucho se ha debatido debido a la importancia que tiene para la educación en México la formación de docentes.

En el número 38, dedicado a la Nueva Escuela Normal, presentamos cuatro textos sobre el tema para aportar elementos y así continuar debatiendo, abrimos el dossier con un trabajo de Adriana Piedad García Herrera, en el cual afirma, que al hablar del cambio éste no viene sólo del currículum, sino de la complejidad de las interacciones y la manera de interpretar la misión de las escuelas Normales, por lo cual es vital formar un profesional reflexivo que sea capaz de tomar decisiones para propiciar los cambios que necesita la educación en este país.

Areli Norma Tapia Ramírez comparte el programa de trabajo del área de investigación que se desarrolla en la ByC Escuela Normal de Jalisco y las posibilidades que presenta la Nueva Escuela Normal con los apoyos previstos para el funcionamiento efectivo de la investigación.

Magdalena Isela González Báez, nos presenta un texto que recupera la historia de las escuelas Normales, da cuenta de sus diferentes etapas, tanto los tiempos de esplendor como los años difíciles, sobre todo de las Normales rurales, también pronostica una gran oportunidad para el normalismo con el actual gobierno.

Rocío Adela García Jiménez, al hablar de los estudiantes normalistas, concluye que su proceso formativo toma una dimensión distinta, a partir de las experiencias que vive y es muy necesario abrir el diálogo, rescatar todas aquellas vivencias que se han tornado en experiencias para el estudiante y que van configurando su ser y hacer en la docencia.

En la sección Miradas a la educación, Mónica García, Nelly del Pilar Cervera y Olga Denisse Fernández al revisar el perfil del asesor técnico pedagógico, señalan que su papel en las escuelas de educación básica demanda la continuación del estudio de su práctica, en particular de buenas prácticas, cuyo conocimiento y difusión contribuya al reconocimiento de este profesional ante la comunidad escolar y autoridades educativas.

Guillermo Paulino Clemente García en su texto sobre la enseñanza de la historia, concluye que existe la necesidad de que las aulas sean espacios donde se fomenten procesos educativos con una visión incluyente para atender la diversidad, con estudiantes valorados, que aprendan a tomar decisiones y así puedan obtener aprendizajes duraderos y una actitud favorable hacia la asignatura.

Raúl Vargas y Norcelo Gustavo de Miranda señalan que es importante reconocer la importancia historiográfica de las cuatro expresiones museográficas mencionadas en el artículo y situadas en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México, las cuales se crean a partir de los avances de las luchas sociales y la apertura política que se logró a finales del siglo XX y principios del XXI, para establecer fondos testimoniales y actividades que lleven a la memoria histórica y la conciencia de la no violencia y el respeto a los derechos humanos en los conflictos sociales y la no repetición.

Finalmente, L. Yara Kristell Campos y María Elvia Edith Alanis, afirman que en la actualidad las compañías se enfrentan a un mercado cada vez más globalizado y competitivo, en donde no tener una visión a futuro de lo que se pretende lograr se puede convertir en un obstáculo para conseguir el éxito.

Una Nueva Escuela Normal
con capacidad de cambio

Adriana Piedad García Herrera

Doctora en Educación. Docente-Investigadora en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx

Recibido: 30 de abril 2020
Aceptado: 15 de mayo 2020

Resumen

Se presenta la propuesta de trabajo que vincula las actividades de formación docente que se realizan tanto en la escuela Normal como en las escuelas de práctica. El plan de estudios 2018 para la formación docente es el marco curricular desde el cual se diseña y se aplica este Modelo. Con una estructura de trabajo distinta con las escuelas de práctica se espera fortalecer el trabajo colaborativo entre la educación básica y la Normal. El esquema dinámico de ir y venir entre la Normal y la escuela primaria forma para una docencia real, que parte del conocimiento de los niños y el tratamiento de los temas curriculares desde esta perspectiva. La propuesta del Modelo espera romper con la visión instrumental de la docencia, así como de la idea prescriptiva del análisis de la práctica.

Palabras clave: Práctica docente, ideas previas, secuencia didáctica, planificación, análisis de la práctica.

Abstract

The work proposal that links the teacher training activities carried out both in the Normal school and in the practice schools is presented. The 2018 curriculum for teacher training is the curricular framework from which this Model is designed and applied. With a different work structure with the practice schools, it is hoped to strengthen collaborative work between basic and Normal education. The dynamic scheme of coming and going between the Normal and the primary school forms for a real teaching that starts from the knowledge of the children and the treatment of the curricular subjects from this perspective. The proposal of the Model hopes to break with the instrumental vision of teaching, as well as the prescriptive idea of the analysis of practice.

Keywords: Teaching practice, previous ideas, didactic sequence, planning, practice analysis.

En México la formación inicial docente tiene lugar en las escuelas Normales. Por Decreto Constitucional sus planes y programas de estudio los determina la Secretaría de Educación Pública, consignado así en el artículo 23 de la *Ley General de Educación Federal* vigente. Los egresados de las escuelas Normales reciben título de Licenciados desde 1984, y la formación tiene una duración de cuatro años posteriores al bachillerato. Esta característica nacional de la formación docente inicial en México hace que todas las escuelas Normales del país apliquen un mismo plan de estudios, que para la fecha en la que se escribe esta comunicación es el 2018.

El sentido prescriptivo del currículum, y la obligatoriedad en su aplicación, va tomando distintos matices en cada una de las escuelas Normales que existen en el territorio nacional, por efectos de la transposición didáctica (Chevallard, 1985). Cada escuela y cada entidad federativa interpreta el contenido curricular desde su historia y tradición

educativa para darle vida a ese currículum estructurado desde la Federación. Así, en todas las escuelas Normales se encuentran diferencias, pero a todas las une el mismo currículum.

A lo largo de los años, y desde antes que la formación de profesores de preescolar y primaria tuviera el nivel de Licenciatura, la formación inicial docente ha combinado dos tipos de actividades: las que se realizan en la escuela Normal y las actividades de práctica en las escuelas de educación básica. Conforme se va avanzando en los semestres se incrementan los periodos de práctica en las escuelas de educación básica.

El currículum y las prácticas son los dos componentes fundamentes de la formación docente inicial y en este artículo trataré cada tema por separado, pero también a la tensión que se genera entre ambos. Para iniciar me voy a referir a un tema en particular en cada uno de estos escenarios, como antecedente a mi propuesta de la Nueva Escuela Normal. Si bien, como ya lo he señalado, cada escuela Normal interpreta el currículum desde su propia trayectoria, hay dos problemas que persisten en la formación, a pesar de los cambios en los planes de estudio y de las particulares específicas de cada escuela Normal:

1) El que tiene que ver con la revisión teórica de los contenidos.
2) El que tiene que ver con las actividades de práctica en las escuelas de educación básica.

Los problemas y la necesidad de cambio

Los programas de las distintas asignaturas que conforman el Plan de Estudios 2018 proponen una bibliografía a revisar. Esta “lectura” de los textos, por lo general, se realiza apegada a los planteamientos del autor. Los estudiantes explican con sus propias palabras lo que han entendido de la lectura, pero también lo hacen de otro tipo de materiales que revisan como videos, aplicaciones didácticas en línea o simuladores electrónicos. Los estudiantes los leen, los estudian y los explican a sus compañeros, o a un público más amplio a través de las redes sociales.

No quiero descalificar este trabajo que realizan los estudiantes disciplinadamente, se dedican a él y lo hacen con toda seriedad, el problema que veo en esta práctica es que revisan los materiales en sí mismos. Los estudiantes reproducen las ideas del autor o los contenidos multimedia sin hacerse preguntas sobre su contenido y el uso de esa teoría[1], y cuando lo hacen expresan opiniones para señalar si están de acuerdo o no con lo que dice el autor, en una dicotomía implícita de correcto o incorrecto. Reflexión aparte serán las interpretaciones libres que hacen los estudiantes para comentar *lugares comunes*[2] de las lecturas que realizan.

En el tema de las prácticas en las escuelas de educación básica el problema principal es la percepción que se tiene de los normalistas como "suplentes" que llegan a las aulas y las escuelas a darle continuidad al trabajo que realizan los docentes. Los maestros de básica "asignan" contenidos para las prácticas y los normalistas hacen sus planeaciones en la escuela Normal apegados a planes y programas de estudio, y en el caso particular de la educación primaria a los libros de texto gratuitos. La planeación y la práctica se tienen que ajustar al currículum prescrito (Gimeno, 1991). La tarea de los normalistas es trabajar con los contenidos y obtener algunas "evidencias" de las actividades realizadas, pero si vemos con más detalle esta inmersión de los normalistas en las escuelas de práctica se vislumbra también el propósito de garantizar que los grupos de primaria y preescolar tengan maestro y los niños no se queden solos.

De tal forma que, esta pretendida continuidad en la aplicación de planes y programas de estudio permite a los docentes de básica, en algunos casos, ausentarse de los grupos mientras hay practicantes, de hecho, hay algunas escuelas que no están dispuestas a recibir practicantes si éstos, a su vez, no están dispuestos a quedarse solos con los grupos. El margen de acción del normalista y de la escuela Normal se supedita a las necesidades de la escuela primaria y al cumplimiento del currículum, la escuela Normal se ajusta a estas condiciones.

Como se puede apreciar, en ambos problemas se identifica un seguimiento riguroso a la autoridad, sea del currículum o en la figura de la autoridad educativa. El margen de acción de los normalistas se

supedita a los límites del propio currículum y de los usos y costumbres de las escuelas de educación básica que reciben a los estudiantes para la práctica. En este contexto hay poco o ningún espacio para el cambio, cualquier propuesta será valorada, o descalificada, en función de lo cercano o lejano que se encuentre del currículum, así como de las formas de trabajo ya establecidas en las escuelas de práctica.

Siempre hay otro que toma las decisiones en relación con la formación docente inicial, al estudiante le toca interiorizar lo que se espera de él y hacerlo de la mejor manera posible. Esta manera de formar docentes garantiza la continuidad de la tarea educativa, sin que nada la fracture, porque el sistema educativo en su conjunto funciona con esa maquinaria establecida, pareciera que desde el principio de los tiempos. La máxima por la cual se hacen las cosas es "porque siempre se han hecho así" y, que tranquilidad mayor que seguir haciendo las cosas de la misma manera, para garantizar que todo siga como hasta hoy.

¿Será que éste es el tipo de docentes que queremos? ¿Será que es el tipo de docentes que México necesita? ¿Será que lo mejor para los niños es que todo siga como ha sido siempre? Esta concepción de la formación conlleva la figura del docente como un "aplicador", expresión que utilizó en una ocasión un estudiante normalista para referirse a su rol docente. Su misión es aplicar el programa y garantizar que los niños aprendan "lo que tienen que aprender" y, como decía un Subsecretario en la SEP, "que lo hagan felices".

Un docente que se forma desde esta perspectiva será una figura dependiente a la que se le niega toda autonomía. ¿Será que no se le considera capaz de tomar decisiones?, que hay que decirle con toda claridad lo que tiene que hacer, y lo que no, así como se espera que él les diga a sus alumnos. Los cambios en la escuela y en la educación también se dictan desde la autoridad, se reconocen las dificultades del sistema, y estas figuras dependientes del sistema esperan también que se les diga qué hay que hacer para cambiar.

Nuevos planes de estudio y lineamientos del trabajo se proponen para solucionar los problemas del cambio, pero la cultura de las escuelas no se modifica por decreto, está tan arraigada que vivimos en ella sin cuestionarla y siguiendo la corriente que dicta la política

educativa a nivel nacional. ¿Qué Nueva Escuela Normal se puede construir desde estos escenarios? ¿En qué premisas se tendrán que sustentar las propuestas de una Nueva Escuela Normal? Presento a continuación un Modelo de Nueva Escuela Normal acorde a las características del siglo XXI y a los docentes que las futuras generaciones necesitan.

La Nueva Escuela Normal. Una experiencia

Una Nueva Escuela Normal vinculada con la vida. Nunca antes se hizo más visible la burbuja en la que se convierte la escuela, cuando su única visión es cumplir con planes y programas de estudio, que en el confinamiento decretado a causa del coronavirus a nivel mundial. Ningún programa incluía el tema del coronavirus, ni pensar en el Covid-19 o el SARS-CoV-2, porque el virus no había llegado a nuestras vidas. Que la escuela se vincule con la vida es una prioridad, y más en la formación de futuros docentes.

En el texto clásico de Carraher, Carraher y Schliemann (1991) *En la vida diez, en la escuela cero*, se hizo patente la distancia que existe entre la vida de los niños y sus aprendizajes de las matemáticas. Los niños del estudio eran capaces de hacer cuentas para vender y comprar en el mercado, pero no podían resolver los problemas matemáticos que se les planteaban en la escuela. La vida de los niños y la escuela eran dos mundos diferentes sin posibilidades de conciliar cuando se coloca el currículum por delante.

Plantear un problema real que vincule a los estudiantes normalistas de los niños es una aspiración a la que hacen referencia tanto el plan de estudios de educación Normal, como los de educación básica. Poner en el centro al niño, desafortunadamente, se ha convertido en letra muerta y discurso hueco. Pesa más el currículum que las necesidades de los niños, el cumplimiento de los programas y el calendario escolar es de prioridad importancia, en ocasiones sin considerar la realidad tan heterogénea de nuestro país. La postura “continuista” en periodo de pandemia y aislamiento es el ejemplo claro de ello.

Si bien, esta condición particular hizo evidentes las dificultades ya existentes en el sistema educativo, quiero retomar la que tiene que ver con la vinculación de la escuela con la vida de los niños. El Modelo que se presenta a continuación es una experiencia de trabajo que surge en la escuela Normal como alternativa a las actividades de práctica arraigadas en las escuelas primarias y que, quizá sin proponérselo, han desvirtuado la idea original de aprender a ser docente en la práctica.

Siempre teniendo presente los planes de estudios oficiales, así como los elementos de la práctica real, se trabaja el contenido curricular desde una perspectiva cercana a los niños. El caso que se presenta refiere al tema reproducción de las plantas, pero en el trabajo con los niños con la idea acerca de "cómo nace una nueva planta de…", de naranja, de papa, de fresa, como ejemplo, es decir, con una pregunta que se hace a los niños, pero que con anterioridad se hizo a los estudiantes normalistas, en sustitución de la pregunta típica "¿Cómo se reproducen las plantas?".

Figura 1. Modelo de vinculación y trabajo colaborativo escuela Normal-escuela de práctica.

La estructura del modelo es una secuencia de ir y venir de la escuela Normal a la escuela de práctica, en una retroalimentación necesaria que vincula la formación en los dos escenarios *sine qua non* de la formación. Iniciamos en la Escuela Normal, previo a la primera jornada en la escuela primaria, con la revisión del bloque y los contenidos que se estarán trabajando para la segunda jornada de práctica. Se selecciona el mismo tema para los seis grados de la primaria, por ejemplo, el tema de reproducción de las plantas. El mismo tema permite el trabajo colectivo para el estudio y la preparación de las secuencias didácticas.

Se acuerda con las escuelas primarias las características de la práctica de los estudiantes, así lo señala el programa:

> En coordinación con los directivos y/o responsables del área o departamento de prácticas, acuerdan las etapas de acercamiento, organización y desarrollo de las prácticas profesionales; establecen el alcance en función de los propósitos del curso y la estrategia para vincularse con las escuelas primarias de la zona de influencia de la escuela Normal (SEP, 2020, p. 22).

Además, el programa del curso considera "los periodos para acordar los aprendizajes a desarrollar en los alumnos, de acuerdo con los temas y los campos de formación" (SEP, 2020, p. 22). Esta propuesta de trabajo en acuerdo con las escuelas primarias es una innovación del Plan 2018 que establece las bases para ese trabajo de vinculación entre la escuela Normal y la escuela primaria, como un factor estructural para la "creación de algo 'nuevo'" (Pérez, 2020, p. 143). Con esta forma de trabajo se resuelven dos problemas que se han venido presentando en la escuela Normal por generaciones: la dispersión de temáticas y contenidos en el momento de planear, y la revisión individualizada de los planes de clase.

La preparación de la primera jornada consiste en diseñar una estrategia de exploración de las ideas de los niños en relación con el tema con el que se va a trabajar en la segunda jornada. Aquí la planeación corresponde a la exploración de las ideas de los niños,

siguiendo de cerca el planteamiento de Martín del Pozo (2013). El diseño de la estrategia se hace en equipos por grado escolar, de tal manera que la última palabra en la preparación de la jornada ya no la tiene el docente de la escuela Normal, el trabajo es de construcción colectiva. Este diseño implica el estudio serio de la temática a explorar con los niños, por ejemplo, si hablamos de reproducción de las plantas, una de las tareas en la escuela Normal es estudiar con seriedad en textos de Biología la variedad y tipos de reproducción, con ese conocimiento se podrán tomar decisiones acerca de la amplitud y la profundidad con la que se puede tratar el tema en cada uno de los grados de la educación primaria.

El tratamiento del mismo tema para los seis grados de la primaria permite a los estudiantes normalistas, futuros docentes, identificar la gradualidad de los aprendizajes en los seis grados de educación primaria, es decir, tener claridad acerca de la evolución de un mismo contenido cuando se va ampliando y profundizando conforme se avanza en los grados de la educación primaria (ver Gómez, 2009). Si bien el ejercicio se hace de un solo contenido, la idea de gradualidad impactará a la construcción del conocimiento en una secuencia más amplia de aprendizaje y en el rol docente en esta construcción.

En este momento se hace la selección de los textos propuestos en los programas de estudio de la escuela Normal para entender y atender la preparación y el acercamiento a la escuela primaria. La lectura de un texto que responda a las preguntas que se hacen los normalistas en un momento de estudio real para contar con más elementos de acercamiento a la práctica, propicia la lectura significativa de los textos que se revisan. Con esta selección de textos y revisión de material bibliográfico se pretende romper con la lectura en sí misma de la bibliografía de los programas y el diálogo alrededor de los planteamientos teóricos sin una vinculación con su “uso”; práctica muy arraigada en las escuelas Normales, como se señaló al inicio de este trabajo.

En la primera jornada en la escuela primaria la estrategia de trabajo consiste en conocer a los niños, las distintas asignaturas de la escuela Normal les brindan herramientas a los estudiantes para acer-

carse a las niñas y a los niños del grupo para conocer sus intereses, sus formas de trabajo, sus gustos, y también explorar sus ideas acerca de la temática en estudio, por ejemplo, la reproducción de las plantas.

Los estudiantes normalistas aplican los ejercicios que prepararon en la escuela Normal y que tienen el propósito de explorar las ideas de los niños, no se trata de un examen de identificación de conocimientos previos de los niños, la propuesta de Martín del Pozo y colaboradores (2013) se centra en las ideas de los niños: qué piensan, qué creen, y no qué saben como un conocimiento estático. La exploración de estas ideas se toma como punto de partida para preparar una clase que permita evolucionar esas ideas en la construcción de nuevo conocimiento.

De regreso en la escuela Normal se analizan las ideas de los niños para preparar la clase desde la perspectiva de los grupos con los que se va a trabajar. El análisis de las producciones de los niños permite ver progresivamente las respuestas, grado por grado, con la finalidad de establecer una gradualidad en los cuestionamientos y explicaciones en el paso por la educación primaria.

Las secuencias didácticas se diseñan en función del conocimiento que ahora tienen de sus grupos y en este sentido las propuestas de secuencia didácticas se diversifican, porque cada una atenderá a las características y necesidades del grupo con el que se va a trabajar. Si bien se diversifica el foco desde el que se tratará el tema acordado, éste sigue siendo el mismo, pero desde distintos acercamientos dependiendo de la atención a las ideas de los niños. Con esta forma de trabajo se resuelve un problema que frecuentemente refieren los normalistas: tiene que planear para un grupo que apenas conocen.

La planificación de esta secuencia didáctica no depende solamente del programa de estudios, ni de páginas concretas del libro de texto, se estructura en función de una temática que atraviesa a la educación primaria y de la que los niños tienen una perspectiva concreta. La temática se vincula con las experiencias de vida de los niños, no se habla de la reproducción de las plantas en abstracto, se observan

frutos con semillas y a partir de ahí se planifica su evolución a ideas más complejas y la construcción de conocimientos nuevos, por ejemplo, el cuestionamiento hacia la reproducción de plantas sin semilla, o los agentes polinizadores. Un conocimiento más rico y vinculado con la realidad que el que se pretende lograr sólo contestando las páginas del libro de texto.

Nuevamente se incorpora el estudio de los materiales bibliográficos que proponen los programas de estudio del Plan 2018. La lectura y búsqueda de información es significativa porque se está intentando resolver el problema del diseño de secuencias didácticas, a partir de las ideas de los niños, pero desde la perspectiva del enfoque constructivista de tratamiento de los temas en las distintas asignaturas de la educación básica.

En la segunda jornada de prácticas en la escuela primaria se aplican las secuencias didácticas y se hace un seguimiento muy cercano a la construcción del conocimiento de los niños. No sólo se recogen sus producciones como "evidencias", sino que se escuchan con atención sus ideas, sus preguntas, sus respuestas, sus hallazgos, es decir, se pretende centrar la atención en los procesos de los niños y no sólo en los productos. La cercanía a los procesos es una manera de retroalimentar *in situ* la práctica, por cada cosa que hacen los niños o por lo que dicen y las preguntas que plantean, los estudiantes normalistas pueden tomar decisiones sobre el flujo de la clase: "le sigo, me regreso, hago algunos cambios".

La reflexión en el momento mismo de la práctica rompe con la concepción del docente "aplicador" a la que se hizo mención al principio de este trabajo. El docente como profesional reflexivo (Schön, 1998) es capaz de verse en situación y tomar decisiones en el momento mismo de la práctica, con esta propuesta de trabajo se trata de desarrollar estas habilidades en el estudiante normalista, cuestionando el punto de vista instrumental y técnico de la docencia (Pérez, 2020).

De regreso a la escuela Normal se cierra un ciclo por criterios temporales y de organización de los programas. La reflexión sobre la práctica será el foco de atención del análisis de la actuación docente y

de las producciones de los niños. Aprender de la experiencia (Dewey, 2004) es el propósito de este análisis. Reconocer los aprendizajes que han logrado los normalistas en esta experiencia de trabajo en la escuela primaria y los retos que se plantean para prácticas futuras. No hay consejos ni recomendaciones de lo que deberían de haber hecho, con este análisis se pretende romper con la idea de prescripción a la que hacen referencia Valencia, Prieto y Carrillo (2020).

Reflexiones finales

Salirse del programa genera mucha angustia, seleccionar los aprendizajes esenciales vinculados con la vida de los niños es como profanar el currículum. El maestro tiene la capacidad de decisión, tiene la capacidad de seleccionar y ajustar. La mirada vigilante de la SEP y la autoridad educativa que nos dejó la reforma de 2013 culpabiliza aún más la incorporación de cambios en el currículum.

Enriquecer el currículum con "los otros saberes, los que la vida está demandando" (Díaz-Barriga, 2020, p. 25), tiene que ser una prioridad en la selección del contenido temático a tratar con los niños, si la educación no cambia por la necesidad de incorporar explicaciones a la vivencia de los niños, entonces el contenido del currículum es ficticio, por eso la separación de la vida y la escuela. Cambiar el currículum, sin que la SEP lo hubiera cambiado todavía, es una necesidad que pretende enriquecer la formación en todos los niveles educativos, es poner al alumno al centro y quitarle protagonismo al plan de estudios.

El cambio no viene sólo del currículum, se tiene que ver en la complejidad de las interacciones y la manera de interpretar la misión de las escuelas Normales. Un profesional reflexivo que sea capaz de tomar decisiones para propiciar los cambios que necesita la educación en este país, con la madurez de planearlos a conciencia considerando las características particulares de sus grupos y la heterogeneidad de escuelas presentes en nuestro país. El currículum, en los hechos, tiene que ser tan variado como grupos existen en al país, casi podríamos decir, como niños que cursan la educación primaria en el siglo XXI y

especialmente en un año de confinamiento y renovación de la visión de la escuela.

La formación inicial docente, no es la preparación para el remplazo de la generación de docentes que se van jubilando, es la incorporación de nuevos cuadros que modifiquen los usos y costumbres en la escuela primaria que cada vez van separando más la escuela de la vida. Las jornadas de práctica son momentos muy valiosos de intercambio de saberes. Los egresados de una Nueva Escuela Normal con las características del modelo que se presenta en este trabajo no serán más el remplazo y la continuidad en la aplicación de los programas.

Referencias

Buenfil, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Educación y Ciencia*, 6, 12(26): 29-44.

Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.

Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y Pandemia*, México: IISUE, pp. 19-29.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gómez, A. A. (2009). *Estudio de los seres vivos en la educación básica.* Monterrey: Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León.

Martín del Pozo, R. (2013). (Coord.). *Las ideas "científicas" de los alumnos y alumnas de primaria: tareas, dibujos y textos*. Madrid: Universidad Complutense.

Pérez Reynoso, M. Á. (2020). La Nueva Escuela Normal. *Revista Educarnos*, 37: 137-156.

SEP. (2020). *Estrategias de trabajo docente. Programa del curso. Cuarto semestre. Licenciatura en Educación Primaria, plan de estudios 2018*. México: SEP-DGESPE.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Valencia, A. C., Prieto, M. T. y Carrillo, J. C. (2020). La tutoría en la formación inicial como self-study. *Revista Iberoamericana de Educación*. 82(1): 195-211.

Notas

[1]Al respecto ver Buenfil (2002).
[2]Por lugar común me refiero a esas expresiones generales que por esa característica las hacen válidas y paradójicamente inválidas a la vez, por su límite en la aplicación o explicación particular, por ejemplo, cuando se dice que necesitamos un cambio en la educación.

El Programa de trabajo de la Unidad de Investigación de la ByCENJ y la Nueva Escuela Normal

Areli Norma Tapia Ramírez

Maestra en Innovación Educativa. Subdirectora de Investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. areli.tapia@bycenj.edu.mx

Recibido: 23 de abril 2020
Aceptado: 15 de mayo 2020

Resumen

Se presenta el programa de trabajo a cinco años de la Unidad de Investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) en el marco de la Nueva Escuela Normal. El programa se configura en tres Líneas Estratégicas con los siguientes objetivos institucionales: Impulsar y apoyar la investigación que se realiza en la UDI y los cuerpos académicos; Favorecer el desarrollo de competencias para la investigación del personal académico asignado a la UDI y Difundir los productos de investigación a través de diferentes órganos informativos y eventos académicos. La evaluación del programa se realizará cada año conforme a las metas propuestas. Con este programa se proyecta hacia el futuro la Nueva Escuela Normal y el vínculo investigación-docencia.

Palabras clave: Investigación, programa, línea estratégica, metas, escuela Normal.

Abstract

The five-year work program of the Investigation Unit of the Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco is presented in the framework of the New Normal School. The program is configured in three Strategic Lines with the following institutional objectives: To promote and support the research carried out at the IU and the academic bodies; Encourage the development of research competencies of the academic staff assigned to the IU and Disseminate research products through different publications and academic events. The evaluation of the program will be carried out every year according to the proposed goals. With this program, the New Normal School and the research-teaching link are projected into the future.

Keywords: Research, program, strategic line, goals, Normal School

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) presenta la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, producto del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales en 2019. La transformación del Normalismo se plantea desde 5 ejes estratégicos: 1) La formación docente para transformar el país, 2) La escuela Normal y su planeación hacia el futuro, 3) Desarrollo profesional de los formadores de docentes, 4) Autonomía y gestión de las Escuelas Normales, y 5) Ruta curricular (SEP, 2019).

En la finalidad de afrontar los retos identificados en el diagnóstico de la Estrategia Nacional, la ByCENJ se ha propuesto un plan de trabajo a 5 años para la Unidad de Investigación (UDI) recientemente reestructurada. El propósito del programa de trabajo de la UDI es proyectar hacia el futuro las actividades de investigación vinculadas con la docencia, es decir, la investigación que se realice en la escuela Normal generará conocimiento nuevo sobre la formación docente inicial,

vinculándolo con la Trayectoria Profesional Docente (Sandoval, 2015). Asimismo, el programa de trabajo incorpora las cuatro categorías del eje 3 de la Estrategia Nacional: actualización y profesionalización, perfil profesional, investigación e innovación y movilidad que permita mejorar la práctica en el aula.

En este artículo se presenta y se difunde el programa de trabajo a cinco años de la Unidad de Investigación de la ByCENJ con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de las actividades de investigación en las escuelas Normales.

Justificación

La investigación es un tema que ha ido teniendo avances significativos en las Instituciones de Educación Superior. Las actividades que se realizan en las escuelas Normales responden a una serie de eventos variados que orientan a la comunidad educativa a la propuesta de mejoras para elevar la calidad educativa a nivel nacional.

A nivel Superior, una de las actividades institucionales esenciales es la capacidad intelectual de producir y utilizar conocimientos de forma permanente y para ello se requiere de la investigación, ésta constituye un elemento crucial en el proceso educativo. A través de ella se genera el conocimiento y se propicia su aplicación y generación, creando vínculos con la sociedad. A partir de lo anterior, la ByCENJ tiene el compromiso de desarrollar las capacidades de investigación de los catedráticos y alumnos como estrategia sustancial del currículo.

Antecedentes y contexto

En el Artículo 3° Constitucional se puede identificar la tendencia de apoyar la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizar el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia[1]. Para ello la Dirección General de Educación Supe-

rior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ha definido una Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, la cual establece acciones para su fortalecimiento[2]. La UDI de la ByCENJ debe estar en correlación con estas políticas por ello se requiere de un plan de acción en coincidencia con lo que sucede a nivel nacional, mismo que debe partir de los fundamentos propuestos vigentes.

Dentro de los fundamentos se encuentra el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa conocido como PACTEN del cual se emiten anualmente las reglas de operación y la DGESPE es la responsable de su desarrollo y seguimiento[3]. En el PACTEN 2019-2020 de la ByCENJ se habla sobre el impulso para la consolidación de los cuerpos académicos como actividad cotidiana en la Educación Normal, integrando las funciones de docencia, investigación, redes de colaboración, así como comunidades de práctica académica para el desarrollo de una investigación conjunta. Asimismo, se señala la importancia de tener intercambios y vinculación académica para el logro de lo anterior.

Misión y visión de la Unidad de Investigación

Nuestra institución señala una misión y visión que nos perfila en el logro de los objetivos a través de la búsqueda de estrategias de crecimiento, desarrollo y compromiso institucional para el logro de la calidad educativa, la UDI se encuentra en concordancia justificando su existencia y creación.

MISIÓN	
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	Unidad de Investigación
La Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco es una institución acreditada, formadora de profesionales de la educación, con altos niveles de calidad académica, científica y humana; respetuosa de la diversidad e inclusión educativa, con compromiso social que satisface las necesidades de formación de maestros, de investigación educativa e innovación pedagógica para contribuir al desarrollo educativo del estado.	Los proyectos de investigación que genera la UDI-BYCENJ se definen por aportar conocimientos en áreas de conocimiento específicas, mismos que contribuyen en el desarrollo del Programa de LEPri12 y LEPri18; a la investigación educativa y al país. A su vez, los programas de formación inicial, en particular el LEPri12 y LEPri18 en su perfil de egreso contemplan el desarrollo de competencias y capacitar los recursos humanos necesarios para lograr la producción de conocimiento a través de la investigación educativa.

VISIÓN	
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	Unidad de Investigación
Ser una institución de educación superior formadora de docentes en educación básica acreditada por la calidad de su programa educativo; con reconocimiento internacional que le permitirá consolidar y ampliar sus estándares de desempeño institucional; con identidad generacional y vínculos interinstitucionales que propicien el aprendizaje permanente; innovadora en la producción y aplicación de tecnologías y en la generación y socialización de conocimiento pedagógico y didáctico para la mejora del logro educativo y la promoción de una cultura de la paz, en beneficio de la sociedad mundial.	En la UDI-BYCENJ se concibe la investigación, no sólo como una de las actividades curriculares de la Licenciatura, sino que también se vincula con la actividad de investigación de los docentes, en búsqueda de una integración coherente entre el trabajo académico propuesto en el plan de estudios y las investigaciones que se desarrollan en la Unidad que permitan transformar la realidad educativa.

Características de la propuesta de trabajo

Las comunidades de práctica (Wenger, 2001) serán la estrategia de trabajo en la UDI, no sólo porque coinciden con el proyecto estatal de trabajo de la Secretaría de Educación Jalisco[4], sino por las características y ventajas que aporta la metodología para el trabajo conjunto y autogestivo en los grupos (Centeno, 2007, 2019). La fase de sensibilización[5] es el inicio de trabajo, por lo que en la UDI se partirá de la invitación de los miembros de la comunidad educativa a participar en las actividades que se realizan no sólo en el área, sino revisando los intereses de investigación del personal involucrado en la Institución, para juntos avanzar hacia la mejora de la práctica educativa.

Son diversos los temas de interés de los que formamos la ByCENJ, se parte del interés personal, la profesionalización en el área de dominio, la capacitación en algún área, el perfeccionamiento de algún nivel o las actividades relacionadas a la práctica docente, entre otros, que nos permiten de alguna manera realizar reflexiones para mejorar y permear en lo que hacemos cotidianamente.

Dentro de las acciones a emprender para el logro de comunidades de práctica es necesario hablar de la formación para la investigación. Guerrero (2007) la define como el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores

puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo. En nuestra institución es necesario que los procesos de la UDI estén estrechamente relacionados con los alumnos ya que son el centro de interés.

Por ello se trabajará con el enfoque de Investigación formativa que Parra (2004) define como la herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, su finalidad es difundir información existente y favorecer que el docente la incorpore como conocimiento (aprendizaje). La investigación formativa también puede denominarse como la enseñanza a través de la investigación, o enseñar usando el método de investigación. La investigación formativa tiene dos características adicionales fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación.

Dentro de sus dimensiones se considera como una estrategia pedagógica para el desarrollo del currículo que integra tres elementos: técnicas didácticas, estilo docente y finalidad específica de formación. Será investigación en la medida en que conserve la estructura lógica y metodológica de los procesos de investigación, y será formativa si su función es la de contribuir a la finalidad propia de la docencia. Lo que permitiría a sus autores participar en la difusión de la misma.

El personal académico de la ByCENJ se conforma por docentes y académicos de las áreas de apoyo, de tal forma que en todos los espacios educativos de la institución se pueden conformar comunidades de práctica y vincular los procesos con la investigación. A nivel nacional se ha dado la reestructuración de las áreas temáticas investigadas en los últimos años. En México, según Jiménez (2009), el desarrollo profesional de la investigación y la necesidad de establecer estados actuales se desarrolla en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en los ochenta, bajo el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), mostrando avances en cuanto a la generación de estados del conocimiento que, de manera progresiva, han ido creando un precedente sobre las áreas de reflexión.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), por su parte, ha ido incrementando sus áreas temáticas de acuerdo al interés mostrado por los investigadores, en correlación con las líneas de investigación educativa del país es necesario que las investigaciones que se realicen en la UDI puedan alinearse a estos criterios, con la finalidad de caminar de forma paralela con la investigación a nivel Nacional.

Para el logro de lo anterior es importante que los académicos involucrados en los procesos de docencia-investigación-gestión proyecten sus aportaciones en estas áreas. La sistematización de las actividades cotidianas, a través de una propuesta dirigida al trabajo reflexivo de las comunidades de aprendizaje, se pueden convertir en el motor de la práctica, en el que, a partir del análisis y reflexión se estimule la generación conjunta de conocimiento, para transmitirlo a la comunidad educativa y se lleve a la práctica para transformar e introducir cambios de mejora.

Las comunidades de aprendizaje parten de la intención de investigar, analizar y actuar para promover una igualdad educativa y social que supere, entre otras, educaciones basadas en la diversidad dentro de la Sociedad del Conocimiento. Es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo.

Para responder a estas necesidades la escuela no puede actuar sola. La mejor forma de conseguir que los objetivos se compartan es a través de la participación, no sólo de todo el profesorado en un mismo proyecto, sino también de la comunidad educativa en su conjunto (Arbelaez, 2016). Esta participación afecta a las decisiones referidas al centro, a los aprendizajes o a la planificación; a la colaboración en el aula o en el centro previa formación; y a la formación de la comunidad educativa. La escuela que queremos no sólo la diseña el profesorado, también participa el resto de la comunidad. La ByCENJ ha ido realizando acciones en este rubro que han permitido avances significativos, sin embargo, sigue siendo tema prioritario de avance y fortalecimiento de los integrantes de la comunidad educativa, por ello es necesario continuar reforzando el trabajo en conjunto,

las comunidades de aprendizaje y las redes de colaboración para consolidar este proceso sustancial de la UDI.

Bajo estas premisas el PRODEP[6] tiene el objetivo de profesionalizar a las/los Profesores de Tiempo Completo (PTC) con la finalidad de alcanzar las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social con la finalidad de articular y consolidar los Cuerpos Académicos (CA), generando comunidades académicas que transformen su entorno. Un CA es un grupo de profesores/as de tiempo completo que comparten un conjunto de objetivos y metas comunes de acuerdo con la orientación del subsistema. Una o varias Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, y atiende Programas educativos para su formación (PRODEP, 2019, p. 227).

Los CA se categorizan por grados de consolidación: Cuerpos Académicos Consolidados (CAC); Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC); y Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) determinados por la madurez de las LGAC, las Líneas Innovadoras de Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico (LIIADT) y las Líneas de Investigación en Lengua, Cultura y Desarrollo (LILCD) que se trabajan de manera conjunta a partir de las metas comunes que establecen los integrantes. El grado de consolidación se da de acuerdo al establecimiento de las metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y la formación de docentes, la solidez y madurez de las LGAC que cultiva, la colegialidad y complementariedad de los proyectos innovadores de la investigación educativa y formación de docentes, así como la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros.

Si bien es cierto que en la UDI se encuentran ya inscritos 2 cuerpos académicos en formación, la prioridad debe ser el integrar a la comunidad educativa al proceso reflexivo de su hacer, llevándolos a los procesos de investigación para la mejora de cada una de las áreas de nuestra Institución. Para ello la participación debe ser constante a través de la invitación a formar parte de las comunidades de práctica, creando redes de colaboración que permitan

el mejoramiento en conjunto y abonando a cada una de las áreas sustantivas con las que cuenta la ByCENJ.

Parte elemental de cualquier proceso son los aspectos de evaluación y acreditación de las Instituciones de educación superior y en este ámbito, el COPAES en su categoría 8 de Investigación genera las pautas y criterios necesarios para trabajar y que responden a actividades específicas como la claridad en la definición de las LGAC en áreas prioritarias del país, vinculadas con programas de desarrollo institucional, regional, estatal y nacional y con los planes de estudio; la evaluación de los programas, el establecimiento de redes de conocimiento con otras instituciones nacionales e internacionales; el fomento a la investigación colegiada y multidisciplinaria para incorporar estrategias de enseñanza-aprendizaje y el diseño de nuevos modelos educativos, así como la participación y proyectos registrados, aprobados y con resultados verificables.

Aunado a lo anterior se evalúa la difusión de los trabajos de investigación publicados y expuestos en congresos nacionales e internacionales, la transferencia de los resultados de investigación y las redes de colaboración, su impacto para la mejora de los programas académicos y la generación de innovaciones educativas.

Durante 2013 la ByCENJ vivió el proceso de acreditación que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)[7] realizaron a través de una autoevaluación en la cual obtuvimos el nivel 1 y nos dio posibilidad de ver las áreas de oportunidad. Dentro de los criterios en el ámbito de investigación se pone énfasis en la organización de área de investigación, específicamente en la estructura organizacional que consolide las actividades de investigación y presente las estructuras que favorezcan la vinculación entre la investigación, la docencia y el quehacer académico en general. Otro rubro importante corresponde a la gestión de la investigación donde se da respuesta a las unidades de investigación, se planea y evalúa la función de la investigación, se difunden las líneas de generación y aplicación del conocimiento y se promueve la difusión de resultados.

Parte importante son los órganos colegiados de investigación integrados con criterios académicos y sustentados con normativas

institucionales a partir de la realización de actividades sistemáticas que promuevan su consolidación, así como criterios y procedimientos para su evaluación en la búsqueda de mejoramiento continuo. A partir de estos lineamientos es necesario evaluar lo realizado hasta ahora y reformular las acciones emprendidas en la UDI en busca de progreso.

Objetivos, metas e indicadores

Con la finalidad de avanzar en paralelo con las políticas a Nivel Nacional, la ByCENJ a través de su Plan Estratégico para el Desarrollo y Fortalecimiento Institucional (2019-2020) establece objetivos y metas que buscan un avance significativo en cuanto a rubros sustanciales y que son de impacto y mejoramiento del quehacer educativo. Dentro de estos se encuentran los siguientes:

OBJETIVO 5. Fortalecer la investigación para que sus resultados impacten en los programas educativos que se imparten en la Institución.

Línea de acción 5.1: Impulsar y apoyar la investigación que se realiza por la UDI-ByCENJ y los Cuerpos Académicos.

Metas Estratégicas

5.1.1. Elaborar el Documento rector para el desarrollo de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) a partir de las necesidades y prioridades de los diversos programas académicos que atiende y promueve la ByCENJ.
5.1.2. Incrementar los apoyos y recursos indispensables que generen condiciones favorables para la investigación que realiza la UDI-ByCENJ y los Cuerpos Académicos.

Línea de acción 5.2: Favorecer el desarrollo de competencias para la investigación del personal académico asignado a la UDI-ByCENJ.

Meta Estratégica

5.2.1. Elaborar el Programa de Capacitación para la formación de Investigadores.
Línea de acción 5.3: Difundir los productos de investigación a través de diferentes órganos informativos y eventos académicos.

Metas Estratégicas

5.3.1. Contar con un medio impreso y/o electrónico de naturaleza periódica en el que se difundan los resultados de la investigación realizada en la institución.
5.3.2. Diversificar los medios a través de los cuales se difunden los productos de la investigación educativa realizada en la ByCENJ a nivel nacional estatal e internacional, en particular mediante un repositorio digital.

OBJETIVO 6. Promover la creación de condiciones y ambientes favorables para que los miembros de la ByCENJ se desempeñen en condiciones óptimas que favorezcan su desarrollo personal, laboral, académico y profesional.

A partir de lo anterior se desprenden una serie de proyectos, eventos y acciones que la UDI desarrollará y que buscan consolidar de manera colaborativa cada una de las acciones de mejora de las investigaciones de los inscritos en el área, reforzando de forma paulatina esta área sustantiva y de trascendencia para convertirla en eje fundamental para la toma de decisiones a través de propuestas innovadoras, estudiadas y con sustento.

Estos procesos de investigación, a partir de proyectos educativos en la UDI, deberán desarrollarse de forma paulatina con el trabajo de todos los actores y alcanzando las metas planteadas con anterioridad, con trabajo colegiado e investigación conjunta. Dentro de las acciones prioritarias se encuentran las siguientes, clasificadas en líneas estratégicas de acuerdo a los objetivos institucionales:

Línea Estratégica 1: Investigación.

Objetivo Institucional: Impulsar y apoyar la investigación que se realiza en la UDI-BYCENJ y los cuerpos académicos.

Línea de acción	Metas estratégicas
Elaborar documento rector para el desarrollo de las LGAC de la UDI-ByCENJ.	Generar el Programa de Investigación y establecimiento de las Líneas de generación y aplicación del Conocimiento (LGAC) de la UDI.
Impulsar y apoyar la investigación que se realiza en la ByCENJ y los cuerpos académicos.	Consolidar el reconocimiento de grupos de investigación y CA en el ámbito estatal, regional, nacional e internacional en las áreas que desarrolla la ByCENJ-UDI.
Incrementar los apoyos y recursos indispensables para la investigación académica.	Gestión de recursos en entidades financieras públicas y privadas de diversos niveles.
Llevar a cabo una reforma curricular basada en la innovación, la flexibilidad y las necesidades sociales.	Generar acciones que promuevan la mejora de la práctica docente en la innovación, la flexibilidad y las necesidades sociales a partir de la investigación.

Línea Estratégica 2: Formación y docencia.

Objetivo Institucional: Favorecer el desarrollo de competencias para la investigación del personal académico asignado a la UDI.

Línea de acción	Metas estratégicas
Elaborar el programa de capacitación para la formación de investigadores.	Elaborar catálogo digital de profesores que integran la UDI. Establecimiento de comunidades de práctica para la realización de grupos de estudio colegiados. Compartir las experiencias innovadoras y de aprendizaje vividas en Congresos, Foros, Simposios, Coloquios, etc., con la finalidad el logro de transferencias de conocimiento.
Incrementar el nivel de habilitación del profesorado y su reconocimiento nacional.	Fortalecer los programas de formación, capacitación, certificación y actualización del personal académico.
Promover la formación de recursos humanos para la investigación en los diferentes niveles educativos.	Incentivar la formación de investigadores con reconocimiento nacional e internacional. Invitar a docentes y alumnos a participar en las actividades de la UDI.
Fortalecer los programas de movilidad docente y estudiantil en los ámbitos institucional, nacional e internacional	Fomentar la movilidad docente y estudiantil a nivel regional, estatal, nacional e internacional para investigación.

Línea Estratégica 3: Extensión y Vinculación.

Objetivo Institucional: Difundir los productos de investigación a través de diferentes órganos informativos y eventos académicos.

Línea de acción	Metas estratégicas
Contar con un medio impreso y/o electrónico de naturaleza periódica en que se difundan los resultados de la investigación realizada en la institución.	Creación de revista indexada de publicación regular para la difusión de resultados de investigaciones de la red de Normales.
Construir base de datos de Congresos, Foros, Simposios, Conversatorios etc., con fechas de convocatorias para la UDI.	Elaborar la agenda de los eventos académicos en los que se puede participar para la proyección de las producciones de la UDI.
Diversificar los medios a través de los cuales se difunden los productos de la investigación educativa realizada en la ByCENJ a nivel estatal, nacional e internacional, mediante un repositorio digital.	Crear un catálogo de forma física de las producciones de los miembros de la UDI para consulta. Digitalización de productos de investigación para consulta pública.
Consolidar los programas de vinculación con los egresados.	Consolidar el programa de seguimiento a egresados.
Prestar una dirección individualizada eficiente, eficaz, y orientada a comprender por medio de la investigación los problemas del entorno.	Orientar la dirección individualizada de titulación a partir de proyectos privilegiando la investigación.
Vincular las líneas de generación y aplicación del conocimiento con la docencia.	Impulsar la investigación como instrumento de vinculación con la sociedad, al incluir las necesidades de los sectores público, social y privado.
Colaborar en asesoría y dirección individualizada en coautorías de producciones de investigación en el marco de los proyectos de la UDI.	Realización de proyectos para trabajar la coautoría con alumnos y personal académico de la institución.
Establecer redes de colaboración entre grupos de investigación y cuerpos académicos a nivel nacional e internacional.	Desarrollar redes de colaboración entre grupos de investigación a nivel regional, estatal, nacional e internacional, fomentando la participación de las Escuelas Normales.

Infraestructura y recursos

La UDI se localiza en el sótano de la institución, al costado del estacionamiento trasero, justo frente al teatro griego, si bien es un lugar privilegiado, silencioso y agradable, por esta característica de lejanía se

conoce poco acerca de lo que se realiza en la Unidad debido al poco tránsito en esta zona de la escuela. Por ello es necesario difundir en otras áreas del edificio lo que se produce.

Recursos Humanos: Actualmente se cuenta con una Subdirectora de investigación, ocho catedráticos de tiempo completo y cinco de tiempo parcial, para el logro de la metas establecidas como ya se mencionó anteriormente, uno de los propósitos sería la incorporación de catedráticos interesados en realizar investigación, para esto se requiere buscar los mecanismos para que los profesores puedan participar en los programas de formación como investigadores y a la vez irse incorporando en la producción académica y participación en eventos. Adicionalmente, conviene hacer las gestiones necesarias para solicitar personal administrativo y prestadores de servicio social para el apoyo de las actividades de consulta, documentación, creación de catálogos, etcétera.

Recursos Materiales y de infraestructura: el espacio cuenta con 11 cubículos acondicionados con escritorio y mobiliario para la computadora o recursos bibliográficos, además se encuentran algunos archiveros y mesa de trabajo para reuniones en colegiado. Si bien hay mobiliario nuevo, se recuperaron escritorios y archiveros con uso limitado respecto a la seguridad, es prioritario hacer los ajustes necesarios para evitar esta problemática.

Asimismo, solo seis cubículos cuentan con computadora de escritorio lo que limita la producción académica de los investigadores, haciendo un balance de este dato es necesario que cada uno de espacios tengan computadora con conexión a internet, *no break*, mantenimiento continuo de antivirus, impresora en red, insumos para el buen desarrollo del trabajo y proyector fijo para los trabajos en colegiado.

Cronograma

Se presenta un programa de trabajo a cinco años, con la finalidad de abarcar una generación completa de formación y establecer la ruta a seguir:

2019	• Etapa de sensibilización. • Creación de catálogo digital de integrantes de la UDI. • Diseño de proyectos de investigación. • Diseño de proyectos de tutoría individualizada. • Generación de comunidades de aprendizaje. • Generación de grupos de estudio colegiados. • Incremento de participantes en las actividades de investigación.
2020	• Inscripción de proyectos a la unidad de investigación. • Generación de líneas de investigación. • Generación y difusión de producciones escritas. • Consolidación de grupos de estudio colegiados. • Consolidación de cuerpos académicos. • Difusión de la investigación a nivel regional, estatal, nacional e internacional. • Establecimiento de redes de colaboración con otras escuelas Normales.
2021	• Evaluación de proyectos de investigación. • Creación de estado del arte de las escuelas Normales de Jalisco. • Construcción de proyectos de tutoría individualizada. • Revista indexada. • Incremento de Perfiles PRODEP. • Conformación de nuevos Cuerpos Académicos. • Consolidación de los niveles de reconocimiento de los CA.
2022	• Vinculación interinstitucional con otros centros educativos. • Establecimiento de redes de colaboración a nivel nacional e Internacional. • Consolidación de la UDI. • Movilidad nacional e internacional de investigadores a otros centros educativos. • Elaboración de biblioteca digital. • Consolidación de redes de colaboración a nivel estatal, nacional e internacional.
2023	• Consolidar el liderazgo de la UDI en las escuelas normales y otras instituciones de educación superior.

Evaluación

El programa de Trabajo se evaluará cada año y a partir del segundo se contará con evaluadores externos que validen el cumplimiento de las metas y la calidad de los trabajos que se realicen en la UDI. La ByCENJ invitará a expertos para la conformación del Comité de evaluación.

Contribuciones del programa de Investigación a la Nueva Escuela Normal

La presentación de este programa contribuye a brindar líneas de trabajo para la conformación de grupos de investigación en las escuelas Normales y el fortalecimiento de los grupos ya establecidos. La investigación que se realice en las escuelas Normales contribuirá a la genera-

ción de los conocimientos de frontera que demanda a los formadores de formadores la *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (SEP, 2019, p. 53):

> Los formadores de docentes están socialmente obligados a tomar en cuenta los contextos mexicanos, locales y únicos, pero también deberán tener referentes de otras latitudes y tomar los conocimientos de frontera pedagógicos, didácticos y disciplinares para formar a los mejores docentes que el Sistema Educativo Nacional necesita, a fin de educar a las nuevas generaciones de maestras y maestros que contribuirán, a su vez, en la educación de ciudadanas y ciudadanos, desde la atención a la primera infancia hasta la educación superior.

Si bien, desde 1984 las escuelas Normales del país son Instituciones de Educación Superior, es hasta este momento histórico que se tienen las condiciones institucionales para realizar investigación en las escuelas Normales y el reconocimiento respectivo. Las cuatro versiones del Congreso Nacional sobre Educación Normal (CONISEN) son una muestra palpable de la investigación que se realiza en las escuelas Normales y la producción de conocimiento sobre la formación docente. Los grupos instituciones que realizan investigación cada vez más se incrementan, y también incrementa su perfil el personal docente. Con la propuesta de la Nueva Escuela Normal se espera contar con los apoyos del PRODEP que se reciben en otras instituciones de educación superior, así como con las plazas correspondientes a docente-investigador en la educación Normal. Es decir, hacer efectiva la investigación en la educación Normal, con el sustento en programas de trabajo como el que se presenta en esta ocasión.

Referencias

Arbeláez, L. C. (2016). *Comunidades de Aprendizaje, una invitación a soñar la mejor educación*. s/d. Recuperado de: https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es

Centeno-Partida, M. L. (2007). *Comunidades de Aprendizaje: una apuesta educativa ante el fracaso escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Trabajo de obtención de grado. Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos. ITESO.

Centeno-Partida, M. L. (2019). *Conferencia dictada en el marco de la Habilitación docente*. ByCENJ.

CIEES (2018). *Ejes, Categorías e Indicadores para la acreditación de Instituciones de educación Superior*. México: CIEES.

COMIE (2010). *Currículum COMIE*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_2010.pdf

COPAES (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. México: COPAES.

Jiménez, S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En *El posgrado en educación en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-IISUE.

Guerrero, M. (2007). Formación para la investigación. *Studiositas*, 2(2): 3-4.

Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*, 44: 165-179.

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 7: 57-77. URL disponible en: http:/educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549 (Fecha de acceso: 18 de agosto 2009).

Sandoval, E. (2016). Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la formación docente. *Nodos y nudos*, 4(40): 15-24.

SEP. (2018). *Guía Metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019*. México: DGESPE.

– (2019). *ACUERDO número 07/02/19* por el que se emiten las reglas de operación del Programa para el desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019.

– (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. México: SEP. Versión pdf disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós (Cognición y desarrollo humano).

Notas

[1] Ver https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
[2] Ver https://www.dgespe.sep.gob.mx
[3] Ver https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pfce/2019/ROP_PFCE_2019.pdf
[4] Ver https://www.jalisco.gob.mx/es/gobierno/comunicados/educacion-la-mejor-herramienta-para-transformar-nuestra-sociedad
[5] La estrategia se conforma de cinco etapas: sensibilización, toma de decisión, sueños, prioridades y planificación.
[6] Programa federal con reglas de operación. Ver: http://dof.gob.mx/busqueda_detalle.php?textobusqueda=calidad+educativa&vienede=
[7] Ver https://www.ciees.edu.mx

Hacia la Nueva Escuela Normal Rural Mexicana

Magdalena Isela González Báez

Doctora en Pedagogía Crítica y Educación Popular. Docente en la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga en Michoacán. Isela_Gbaez@hotmail.com

Recibido: 30 de abril 2020
Aceptado: 31 de mayo 2020

Resumen

La presente investigación muestra el desarrollo histórico de las escuelas formadoras de docentes en México, haciendo mayor énfasis en la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" que tuvo su origen en 1922, la cual se fue transformando de acuerdo a las necesidades sociales, económicas y políticas del país. La aplicación de reformas y contrarreformas educativas han tenido consecuencias graves en la educación, como la despedagogización docente y una nueva división social del trabajo al interior de estas instituciones. Al revisar estas consecuencias consideramos necesario una propuesta de formación docente desde otro paradigma, que recupere los principios de la escuela rural y aquellas ciencias de la educación que forme docentes a la altura de estos tiempos. El paradigma desde donde se construye el diseño curricular alternativo fue el crítico emancipador, que permite colocarnos en

y desde este paradigma, implica asumir una postura vanguardista y radical, supone una forma crítica que permita analizar y cuestionar las estructuras institucionales, los límites que ésta impone a la práctica, los efectos que estas estructuras ejercen sobre docentes y alumnos, así como el sentido social y político al que obedecen. Su finalidad es desalienante y liberadora, el profesor es considerado como intelectual crítico. Esta propuesta surge desde el seno de la propia institución.

Palabras clave: Escuela Normal, formación docente, reformas y contrarreformas educativas, currículum crítico emancipador.

Abstract

This research shows the historical development of teacher training schools in Mexico, with greater emphasis on the “Vasco de Quiroga” Rural Normal School that had its origin in 1922, which was transformed according to social, economic and country policies. The application of educational reforms and counter-reforms have had serious consequences in education, such as teacher de-pedagogization and a new social division of labor within these institutions. When reviewing these consequences, we consider a teacher training proposal from another paradigm necessary, which recovers the principles of rural schools and those educational sciences that train teachers at the height of these times. The paradigm from which alternative curricular design is built is the emancipatory critic. Placing ourselves in and from this paradigm implies assuming an avant-garde and radical position, it supposes a critical form that allows analyzing and questioning institutional structures, the limits that this imposes on practice, the effects that these structures have on teachers and students, as well as the social and political sense to which they obey. Its purpose is discouraging and liberating, the teacher is considered as a critical intellectual. This proposal arises from within the institution itself.

Keywords: Normal School, teacher training, educational reforms and counter reforms, critical emancipatory curriculum.

"La educación es el instrumento por excelencia
tanto para la opresión como para la liberación".
Paulo Freire.

Las profundas transformaciones del mundo actual ha llegado a un tecnocratismo, una despolitización del individuo, lo cual nos pone ante nuevas realidades sociales, políticas que permean la vida y el pensamiento de las generaciones actuales, situación que exige recrear en el aquí y ahora las luchas de resistencia, recuperar el carácter emancipador de la Pedagogías Críticas y Populares en los escenarios de formación docente concretos.

Ante la nueva etapa en la que se encuentra nuestro país y las posibilidades de una transformación es emergente que quienes nos dedicamos a la Educación socialicemos nuestras investigaciones, las cuales pueden ser propuestas para fortalecer y transformar las escuelas formadoras de docentes y contribuir a la conformación de la Nueva Escuela Mexicana en beneficio de los niños y jóvenes de la sociedad actual.

Este artículo es resultado de la investigación realizada a lo largo de tres años a saber, 2016 al 2019 en la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetio en Michoacán. Esta investigación se circunscribe en el paradigma sociocrítico, el cual plantea la necesidad de conocer la realidad desde el interés del investigador por mejorar las condiciones del entorno. El diseño fue dialéctico el cual reconoce la cognoscibilidad de la realidad, es decir, el análisis de la realidad significa acercarse a ella, develarla y conocerla, con el fin de mejorarla.

El método empleado fue el histórico hermenéutico, de corte cualitativo, se distingue por describir e interpretar los fenómenos y los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales el cual propone comprender la educación en su contexto histórico-cultural del cual es parte. La hermenéutica no describe ni explica, sino que comprende e interpreta, ya que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos. Éste representa la manera de organizar el proceso de la investigación, de

controlar sus resultados y de presentar posibles soluciones a un problema que conlleva la toma de decisiones.

La metodología de la investigación se caracteriza esencialmente por su carácter holístico ya que estudia globalmente la realidad, sin fragmentarla y contextualizándola. Se organizó a partir del análisis inductivo, en el que las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboraron partiendo de los datos y no de las teorías previas, lo que implicó arduas tareas, constantes retornos reflexivos, mucha imaginación y creatividad.

Esta investigación estudió a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan (Pérez, 1992). Se llevó a cabo con docentes que han permanecido en la institución cuando menos durante tres décadas, ex alumnos formados en las diferentes etapas de la Normal, buscando desarrollar con las personas procesos de reflexión sobre su propia situación y experiencias vividas durante su paso por la escuela Normal.

El propósito de la investigación fue realizar un recorrido histórico de la formación docente, de las reformas educativas y su impacto en la formación pedagógica del profesor de educación primaria, conocer la complejidad del desarrollo histórico de esta emblemática institución y develar la situación desde la cual se asume la tarea docente ante las políticas educativas aplicadas a lo largo de la historia, además de conocer la participación de los estudiantes en la dinámica social, las interrelaciones entre los sujetos involucrados (docentes, alumnos, autoridades, trabajadores no docentes); así como la problemática de la escuela Normal, entendida como un espacio posible de cuestionamiento para entender la realidad y la disposición de entenderla de un modo distinto para transformarla. El resultado de la investigación fue la elaboración de un plan de estudios alternativo a las reformas neoliberales pertinente para el contexto actual.

Antecedentes históricos

La historia de las escuelas Normales en México y por ende de la formación de docentes se remonta al siglo XIX, algunos historiadores ubican

las primeras escuelas Normales en Puebla (1879) y Nuevo León (1881), aunque la mayoría consensa con la fundación que la Normal Orizaba, Veracruz en 1887, por Enrique Laubsher y Enrique C. Rébsamen, establecida bajo el régimen lancasteriano[1], considerada como lugar donde se norma la enseñanza; casi paralelamente, en ese mismo año, se inaugura en la Ciudad de México la Escuela Normal para Profesores por instrucciones de Justo Sierra y bajo la concepción de Ignacio Manuel Altamirano, con una visión patriótica, con carácter más nacional a diferencia de las primeras.

La segunda etapa inicia a principios del siglo XX, durante los tiempos posrevolucionarios. Para el año de 1900, funcionaban en el país 45 Normales. En 1901, el presidente Porfirio Díaz, nombró a Enrique C. Rébsamen Director General de Enseñanza Normal. En 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1906, se decretó la Ley Constitutiva de la escuela Normales para sustentar la política de formación de maestros. Justo Sierra, fue el primer secretario de Instrucción Pública hasta 1911 (Navarrete, 2015).

La Escuela Normal Superior nace en el seno de la Universidad Nacional como expresión de un proyecto político y cultural, que expresaba las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por: unidad, cientificidad, el pragmatismo y la secularidad, entre otros.

Antes de 1910, en México no existía la educación rural; había algunas escuelas parroquiales dirigidas por el clero; pero la gran mayoría de los campesinos no recibía ninguna instrucción formal. Con la Revolución, y después de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, todo iba a cambiar.

La situación del estado de Michoacán estaba en manos de las fuerzas constitucionalistas; se sufría mucho por los desmanes de núcleos guerrilleros integrados por lo que quedaba de las fuerzas revolucionarias derrotadas y de bandoleros. Los beneficios de la Revolución tardarían el llegar, hubo algunas reformas con los gobernadores carrancistas Elizondo en (1915-1917) y Ortiz Rubio de

(1917-1920). En la administración de Elizondo el número de escuelas creció de 313 a 410.

Corría el 21 de diciembre de 1914 cuando el gobernador del estado de Michoacán Gertrudis G. Sánchez aprobó la Ley de Educación Normal para Maestros, esta Ley era de gran trascendencia, ordenaba que se instituyeran dos escuelas Normales: “Normal de maestros y Normal de maestras” el objeto era formar profesores de educación primaria. Se funda asi la primera Normal Urbana en la ciudad de Morelia el 6 de mayo de 1915. La academia de niñas ubicada en Morelia, sólo prestaba sus servicios para las señoritas de la capital del estado y cumplió con dos propósitos sociales: preparar a las alumnas para ser profesoras y lograr la perfección en labores propias de la mujer, a quienes carecían de la instrucción primaria eran instruidas en la lectura y la escritura.

Para 1917, llegó a gobernador Pascual Ortiz Rubio, conservador que se oponía a cualquier cambio; sin embargo, se fundó la Universidad Michoacana, teniendo su base en el antiguo colegio de San Nicolás de Hidalgo. También convocó a un Congreso Pedagógico en la Piedad, donde se discutieron las ideas pedagógicas progresistas y el número de escuelas siguió creciendo. De 1922 a 1925 la formación de los estudiantes tuvo como base el sistema universitario, esencialmente verbalista.

Las escuelas Normales formaron parte del proyecto inicial de Universidad en Michoacán. Las escuelas Normales se crearon en 1915 y a partir de 1917 se integraron a la Universidad Michoacana, donde permanecieron hasta 1930. Su existencia enfrentó problemas derivados de la violencia y la inestabilidad política del momento. “Sin embargo, a pesar de las dificultades, estas instituciones y sus miembros asumieron la responsabilidad de formar a los profesores de educación básica que tratarían de cambiar la realidad social a partir de la alfabetización” (Gutiérrez, 2016).

En 1921 el ministerio de Educación es sustituido por la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos, quien lleva a cabo un ambicioso plan para la fundación de escuelas Normales cuya finalidad era incluir campesinos, obreros, e indígenas. En Michoacán

se contaba con un gobernador con ideas revolucionarias, Francisco J. Mújica da entrada al pensamiento pedagógico revolucionario y presenta tres demandas básicas: la responsabilidad del Estado por la educación y su participación en la misma, colocar a la educación privada bajo la supervisión del Estado y el uso de la educación como base de transformación de la sociedad. Enfrentándose así a los terratenientes y al clero. Múgica tuvo que hacer frente a sublevaciones armadas encabezadas por guerrilleros pagados por los terratenientes, cabecillas que iban a tener fama durante esa década, sobre todo por perseguir a agraristas y maestros rurales en la zona de Tacámbaro. La oposición minó la autoridad de Mújica, a tal grado que renunció el 9 de marzo de 1922.

La primera Normal rural. Etapa rural o posrevolucionaria

En la época posrevolucionaria la población estaba agobiada por la pobreza, la insalubridad y la ignorancia; era necesaria una escuela y una educación para la colectividad. Los misioneros[2] descubrieron esta situación y se dieron a la tarea de hacer una casa para la escuela y las construyeron con ayuda de la colectividad; hecha la casa, improvisado el mobiliario, acondicionaron el huerto escolar y un campo de juego para los niños. Fue una etapa de reconstrucción como compromiso por la gran participación de campesinos e indígenas en la Revolución.

Para resolver la formación profesional de los nuevos maestros se procedió a la fundación de las escuelas Normales rurales que atenderían a las comunidades rurales, ya que los maestros formados en las Normales urbanas del país no estaban capacitados para atender los problemas del medio rural. La formación no contaba con el soporte de un programa rural, aunque su base fue el trabajo, hecho que se constata, el testimonio que hiciera Moisés Sáenz en una visita a Tacámbaro: donde mencionó: “no pedagogismos, sino más inspiración de la vida, las necesidades del pueblo son los fines de la educación” (Luna, 2002).

Las Normales rurales se originan con las escuelas Normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a

principios de los años veinte. Las Normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura. Las centrales agrícolas se formaron durante la administración de Plutarco Elías Calles como un proyecto que, con moderna maquinaria y una organización cooperativista, debía mejorar la producción del agro mexicano. Surgen como una forma de hacer justicia a los sectores más desprotegidos: los indígenas, campesinos y obreros protagonistas de la Revolución mexicana de 1910. Las Escuelas Normales Rurales, originalmente planteadas como Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, cuyas instalaciones albergaron los incipientes sistemas de internado y de donde procedían algunos miembros de las misiones culturales que atendían el desarrollo y la educación de las comunidades rurales.

En el periodo del presidente Álvaro Obregón; el 22 de mayo de 1922, en el número 26 de la calle Benito Juárez en la población de Tacámbaro se abre la primera Normal rural para profesores de primaria, actualmente Normal Rural "Vasco de Quiroga". Instaurando así la primera institución formadora de maestros rurales en América Latina.

El recio liberal Dr. Ignacio Chávez, Rector de la Universidad Michoacana, prestó la propiedad, convencido de que su apertura contrarrestaría la influencia del clero, por estar ubicada ahí la diócesis católica, cuya influencia detenía los avances revolucionarios. Se inscribieron jóvenes de entre 12 y 18 años, en 1924 egresaron los primeros 16 alumnos; estos jóvenes habían sufrido los efectos de la lucha armada y tenían clara su misión a favor del patriotismo y gran convicción revolucionaria.

La creación en 1922 de la Normal Rural en Tacámbaro obedeció, en un principio, a una necesidad social del país que atendía a las necesidades de los campesinos e indígenas; otras de las razones de la creación de las escuelas Normales rurales fue crear y difundir nuevas ideas en el campo respecto a la transformación de la estructura agraria del país; satisfacer la demanda en la zona rural que las escuelas Normales urbanas no cubrían por las características particulares de cada

comunidad, también incorporar al desarrollo del país a la población rural iniciando con la improvisación de maestros, los maestros misioneros, hasta la creación del primer Plan de Estudios en 1926 que pretendió atender el rápido crecimiento de escuelas; hasta la educación socialista de 1934, que tenía como principios la laicidad y gratuidad.

Las Normales rurales formaron parte del principal proyecto de reforma educativa propiciado por los gobiernos posrevolucionarios, cuyo principio seguía siendo la socialización de la educación en el ámbito rural mexicano, así como buscar la concientización social de quienes se formaban en estos planteles, que desde sus inicios adoptaron el esquema de defensa de la educación pública como un derecho popular y, sobre todo, como un derecho de los más pobres, empleando la educación como una herramienta fundamental para el entendimiento de la realidad social y la posibilidad de su transformación (Arnaut, 1996).

Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se acalla el discurso revolucionario proveniente de los años 20, fue ocultado y desplazado por el sindicalismo y por el discurso político ideológico de la educación socialista En estos años se acentuaron los conflictos gremiales, se interfirieron las labores en varias partes del sistema; se inicia y se ahonda en una profunda crisis de la SEP y el magisterio debido a que el presidente Cárdenas, en un intento por terminar el conflicto, había concedido altos puestos a dirigentes sindicales, y agentes organizadores de los campesinos en el contexto de su reforma agraria que coincidían con los ideales del socialismo.

En las escuelas Normales rurales y urbanas del país disminuyeron las inscripciones y aumentó la deserción debido a conflictos internos y con las autoridades federales y locales. En este periodo se cierran varias Normales estatales, llegando a ser 26 escuelas. Durante este gobierno, a través de la reforma agraria, incluía el establecimiento de un sistema educativo que permitiera a formación de técnicos que ayudaran al desarrollo de los ejidos. Bajo el espíritu de esta época, en 1936 las Escuelas Normales Rurales se transformaron en Escuelas Rurales Campesinas. El plan de estudios comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas,

y uno para materias profesionales. En 1941, se dividieron en dos tipos: las de práctica de agricultura y las Normales rurales: éstas con planes de estudio de cuatro años (Navarrete, 2015).

Con esta nueva política se disuelven las misiones culturales y la mayor parte de su personal fue transferido a la SEP al departamento de asuntos indígenas. En los últimos años del sexenio se intensifican los intentos por federalizar la instrucción primaria, es decir, centralización o absorción técnica y administrativa de los sistemas locales por el ejecutivo federal.

Según Arnaut (1996), en esta época el magisterio se consolida como una profesión de Estado, pasa a ser un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal y permeado por el sindicalismo magisterial; las condiciones laborales, económicas y profesionales del magisterio quedará estrechamente ligada al sindicalismo magisterial.

En el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) inicia la tercera etapa de las escuelas Normales, llamada desarrollista o capitalista. La política educativa mexicana se ve influenciada por las filosofías pragmáticas y neopositivistas, las cuales conducen a las tendencias desarrollistas en México, que pretende incrementar la productividad por medio de las enseñanzas tecnológicas y científicas. Durante los tres primeros años del gobierno de Ávila Camacho y siendo secretario de Educación Jaime Torres Bodet, los programas de las Normales fueron antisocialistas, siendo sus objetivos “normalizar y moderar” la política educativa. En 1942 unifican los planes de estudio de escuelas Normales rurales y urbanas, iniciando un gran declive en la formación del normalista rural y por consecuencia de la formación docente. Hasta 1952, con el presidente Miguel Alemán Valdés se siguió una política de proteccionismo de la industria privada, la que también fue parte del modelo desarrollista de México. El Plan de estudios aumentó de cuatro a seis años (tres de secundaria y tres para maestros) para igualarse a las urbanas; de tal modo que sus planes sólo se diferencian en las materias relacionadas con las actividades tecnológicas. En esta época se orienta la formación de los maestros en los contenidos clásicos de la educa-

ción, como la lectoescritura, el cálculo y la historia, sustituyendo la postura sociopolítica de los años treinta.

Una de las prioridades del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), fue la formación de maestros, por lo que apoyó a las escuelas Normales existentes y favoreció su aumento en el resto de la república. Jaime Torres Bodet fue designado por segunda vez secretario de Educación Pública, quien puso en marcha el "Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México" mejor conocido como "Plan de Once Años", fue fundada la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos dirigida por Martín Luis Guzmán. En 1958 existían 22 Normales rurales.

En 1968, el presidente Gustavo Díaz Ordaz planteó la "urgente" necesidad de hacer una reforma educativa para resolver a fondo los problemas relativos a la educación del país, en los que veía el origen de la rebelión estudiantil de esa época.

En 1969, se concretizó una reforma a los planes de estudio de las escuelas Normales, mediante el cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las Normales, y se amplió el plan de estudios a cuatro años (Padilla, 2009, p. 64). A partir de este año, la Normal de Tiripetío pasó a ser internado varones, ya que desde 1949 había sido internado de mujeres. Los jóvenes que cursaban su educación secundaria en la Escuela Elemental Agrícola en La Huerta (internado), fueron trasladados a Tiripetío; a las señoritas las mandaron a Aguascalientes. El internado de La Huerta funcionó como Escuela Secundaria Agropecuaria. En 1971, el presidente Gustavo Díaz Ordaz emprendió la represión y cierre de 14 Normales rurales del país por considerarlas "nidos comunistas" –iniciando en esta época la criminalización a los estudiantes– convirtiéndolas en secundarias técnicas agropecuarias. Quedando en funcionamiento sólo 15 de ellas. Para 1972 se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969, introduciendo una educación dual, es decir, se estudiaban simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, provocando que se elevara el número de materias a la formación general (bachillerato), dejando de lado la formación como profesores.

En la década de los setenta se llevaron a cabo tres cambios de Planes de estudios 1972, 1975 y 1975 reestructurado, estos planes de estudio tenían como propósitos ofrecer preparación de alto contenido científico para atender con éxito la educación primaria; capacitar a los profesores para continuar estudios en otros niveles y ayudarles a integrarse a la comunidad regional y nacional. Fue así como surgió el Plan de estudios 1972 (Meneses, 1998).

Con el Plan 1972 se introdujo la formación dual que continuó hasta el Plan 1975 Reestructurado, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la carrera de profesor de educación primaria o preescolar se obtenía el certificado de bachillerato en Ciencias sociales; esto fue lo que ocasionó que se incluyeran un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato y un menor número de materias para la formación específica para el ejercicio de la docencia. Durante estos años se garantizó la plaza a los egresados de las escuelas Normales. A estas alturas el país estaba en pleno apogeo la Tecnología Educativa, por primera vez apareció en un Plan de estudios la materia Tecnología educativa. Además, el diseño curricular se sustentó en esta perspectiva la teoría curricular técnica refleja el pensamiento positivista y corresponde a un modelo tecnológico cuyo "elemento fundamental son los objetivos, el cumplimiento de metas y su evaluación.

Otro acontecimiento importante durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982) fue la creación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, pero para maestros que estuvieran en servicio en estos niveles educativos y no para normalistas; en 1978, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial de López Portillo, con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros "elevar la calidad del magisterio. Se puede concluir que durante estas décadas la profesión docente adopta el modelo guiado por la racionalidad eficientista en la que está implícita la formación de un sujeto pragmático, el egresado normalista adquirió una formación mecanicista.

Un antecedente previo a la creación de la Licenciatura, fue la creación del bachillerato pedagógico que se impartió durante 1983 a 1990, en algunas Normales del país como es el caso de la Normal de

Tiripetío, Michoacán, los estudiantes permanecieron en el internado durante siete años, cursaron tres de bachillerato pedagógico y cuatro años de la licenciatura.

> "En 1983 la SEP expidió el Acuerdo Secretarial núm. 91, con el que se autorizó el plan de estudios de bachillerato internacional y en 1991 expidió el Acuerdo Secretarial núm. 159, por el que los centros de bachillerato pedagógico (CEB), además de establecer que la estructura curricular tendía dos opciones: general y pedagógica" (SEMS, 2012).

Solamente egresaron tres generaciones, ya que el bachillerato pedagógico se trasladó a la población de Queréndaro, Michoacán. Tres generaciones cursaron el bachillerato en la Escuela Normal "Vasco de Quiroga" (ENRVQ); posteriormente se recibieron aspirantes de bachillerato general, situación que prevalece actualmente.

A partir del Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, año en que las escuelas Normales se constituyen como instituciones de educación superior respondiendo a una vieja demanda del magisterio, donde se estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas Normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades se diseñó y aplicó un nuevo Plan de estudios (SEP 1998). A partir de esta época se da carácter de "profesión" al trabajo de los maestros, se destaca este fragmento de tal acuerdo: "el país requiere en esta etapa de su evolución, de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, con una mejor aptitud para la práctica de investigación y la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa" (SEP, 1984).

Por primera vez se tuvo un Plan de estudios con materias diferentes a las tradicionales con las que se habían venido formando a los profesores mexicanos, como Epistemología, Pedagogía, Psicología evolutiva y educativa, Sociología, Diseño Curricular y la Investigación educativa. El Plan de estudios 1984 tuvo aspectos positivos, entre ellos se puede mencionar que fue el primero y el único en la historia de las

escuelas Normales que se propuso romper con la concepción tradicional de la formación docente y con la estructura tradicional del currículo. Otra de las limitaciones de este Plan de Estudios fue su aplicación en medio de una crisis económica, que derivaría en la implantación del modelo económico neoliberal en México. Al establecerse nuevas teorías y conceptos hubo una fractura en la identidad del docente al reconfigurarse su quehacer profesional de manera imprecisa y rápida.

El Sistema Educativo Nacional se vio obligado a diseñar una política educativa que contemplara el contexto del nuevo orden mundial que los países del primer mundo imponían al resto (Navarrete, 2015), otra crítica a este plan de estudios fue el número excesivo de asignaturas lo cual dificultó la articulación de los contenidos y el excesivo número de disciplinas teóricas propició el olvido de las asignaturas orientadas a la comprensión de los procesos escolares (SEP, 2012).

Sin embargo, las condiciones en las escuelas Normales como la cultura laboral, la formación de los formadores de docentes y la falta de infraestructura no permitió que estas escuelas se consolidaran como Instituciones de Educación Superior.

La pedagogía de la Globalización

En pleno apogeo del neoliberalismo[3] económico en México y durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) se lleva a cabo otra Reforma educativa, la de 1997. Sus características principales fueron: el dominio de los contenidos de enseñanza con el cual se pretende el conocimiento de los propósitos, contenidos y enfoques del Plan de estudios de educación primaria. Asimismo, el aspecto de las Competencias didácticas, es decir, el cómo diseñar, organizar y poner en práctica las estrategias y las actividades didácticas, corresponde, desde luego, más al cómo enseñar que al desarrollo de habilidades propiamente dichas.

Todas estas acciones fueron de tipo instrumental, pues están enfocadas al desempeño como docente; a la promoción de actitudes y valores como confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad,

curiosidad y placer y a la aplicación de estrategias y formas de evaluación. Con respecto a la identidad profesional y ética, los profesores deben hacer suyos los valores siguientes: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad, por consiguiente, deben ser promotores de los mismos valores entre sus alumnos (SEP, 1995, p. 33). El número de asignaturas se redujo casi en un 50% con respecto al Plan de estudios 1984 que contenía 65 cursos. En la ENRVQ no existieron las condiciones para su aplicación: los estudiantes no contaron con apoyos de internet, las salas de cómputo muy "empobrecidas", no existe ni siquiera la posibilidad de que todos los grupos escolares, en un mismo momento, estén conectados en línea a través de un pizarrón inteligente, hacen falta aulas; mejorar las condiciones del internado como son los sanitarios, dormitorios, comedor, etcétera. "La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante" (McLaren, 1997).

La última y más catastrófica etapa del normalismo corresponde al sexenio 2012-2018 a la que nombro "Pedagogía de la globalización, precarización, criminalización", ésta atendió a las necesidades económicas y políticas del mercado, plasmado en la reforma educativa de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto que venían concretando las políticas económicas y educativas desde Carlos Salinas de Gortari. Carcterizadas por la crisis de las deudas externas, la revolución de las tecnologías de la comunicación y de la información y, la reestructuración económica mundial. El propósito de este ciclo de reformas, es la promoción de la privatización y la mercantilización educativa como mecanismos para liberar al sector público de las cargas presupuestarias. Estas reformas promovieron la estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, la expansión acelerada de la mercantilización, la virtualización de la educación y de la despedagogización; esto es lo que se considera como contrarreforma educativa, la cual se instaló en los sistemas escolares, durando casi 30 años.

Freire sostiene que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". Pero la realidad

educativa nos muestra su crisis, nos remite a analizar las condiciones políticas imperantes y en particular las orientaciones neoliberales, las cuales son impuestas con el fin de insertarnos en la economía mundial y garantizar la recuperación económica a través de la modernización en todos los ámbitos. El sistema educativo no es visto más como una obligación del Estado con el pueblo, es ahora un servicio público por el cual se debe pagar, tal y como se hace con los demás servicios.

La despedagogización de la que hablamos se ve reflejada, principalmente, en la más reciente reforma a los últimos dos planes de estudio para la formación docente (2012 y 2018). Por ejemplo, en el caso particular de la Licenciatura en Educación Primaria, desaparecen un promedio de 20 cursos relacionados con la pedagogía, la psicología y la filosofía, así como la historia, en su lugar, se le da preponderancia a la enseñanza del inglés y a cursos de moda como la educación "inclusiva" y "socioemocional". Todo ello, en el marco del llamado Nuevo Modelo Educativo impulsado por el régimen peñanietista, el cual profundiza el enfoque por competencias o estándares ahora denominados "aprendizajes clave".

El docente neoliberal. Bajo el proyecto neoliberal se prioriza el individualismo, el utilitarismo, la productividad y la meritocracia. Durante estas últimas contrarreformas educativas los maestros de las Normales ocuparon mucho de su tiempo a su profesionalización docente lo cual les permitiría acceder a prestaciones laborales propias de las instituciones de Educación Superior. El modelo neoliberal logró una nueva división social del trabajo. Clasificó a los docentes en categorías salariares, logrando graves conflictos laborales. Situación que deberá pensarse si realmente queremos una nueva escuela, basada en los derechos laborales igualitarios y una alta formación pedagógica en el formador de formadores.

Otro elemento grave que causó el neoliberalismo fue la despedagogización del estudiante normalista, al cual se le constriñó al aprendizaje acrítico a partir de una serie de técnicas de enseñanza que debe aplicar en la práctica presente y futura el modelo instrumental por competencias, en la medida que la Pedagogía perdió terreno se reduce

su horizonte cultural de los egresados normalistas. Esta pérdida de terreno se da por dos mecanismos: la disminución de horas de estudio y la desaparición de materias como se pudo ver a lo largo de esta investigación.

El profesor formador se convirtió en reproductor de las políticas educativas del propio sistema neoliberal. En el caso de Michoacán, se opusieron a las reformas educativas al aglutinarse en la CNTE[4] y manifestarse en contra, pero en los hechos nunca se llevaron a cabo adecuaciones curriculares, mucho menos se elaboró un diseño curricular que recuperara la esencia del normalismo rural. Esta propuesta que se planteará más adelante de manera parcial y sienta el precedente a pesar de las resistencias que están causando actualmente en la propia institución. La concepción neoliberal concibió las funciones de la educación en forma similar a las del sistema productivo: se le demandó eficiencia y eficacia y se le sometió a ciertas cargar académicas y laborales, por ende, la formación docente inicial se encuentra en un estado desastroso. Por tanto consideramos emergente plantear esta propuesta curricular alternativa para la formación inicial del normalista rural.

Los teóricos de la reproducción coinciden en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales clave para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes (Jurgo, 1998).

Entre la dominación y la resistencia

Dentro de la formación política interna de las Normales Rurales de todo el país, existe un órgano que aglutina a todas estas Normales, conocida como la Federación de Estudiantes Campesinos de México (FECSM). En esta organización se integran todas las Normales Rurales del país, cada Normal elige (según sus estatutos) a los que serán sus representantes estudiantiles, dentro de la estructura de la FECSM, se prioriza la formación política, que permita comprender la realidad que

se vive en el país, como son las causas de la pobreza, marginación, analfabetismo, desigualdad, miseria, en que se encuentra la mayoría de los habitantes de las comunidades campesinas e indígenas.

La historia de la FECSM se remite al 18 de junio de 1935, en Roque, Guanajuato, donde en una asamblea estudiantil se decidió que era necesaria una organización que defendiera los derechos de los estudiantes pertenecientes a las Normales Rurales a nivel nacional. La estructura estudiantil fue, y ha sido hasta nuestros días, la forma de lucha del movimiento para exigir al Estado el cumplimiento de las demandas. Hasta ahora la FECSM representa los intereses de estudiantes y la clase campesina, podríamos hablar que es una órgano independiente, que ha apoyado a movimientos populares y estudiantiles, ha contribuido a la lucha social y campesina, se han formado grandes luchadores sociales que deciden exigir los derechos del pueblo, tal es el caso del comandante Lucio Cabañas Barrientos y Genaro Vázquez Rojas egresados de estas escuelas y otros grandes hombres impulsores de la lucha social en el país que han quedado a lo largo del camino. Es una organización, un movimiento de resistencia contra las injusticias de los gobiernos que constantemente atenta contra las escuelas Normales.

A pesar de los embates de las políticas educativas a las Normales rurales fueron perdiendo su esencia e identidad. Sin embargo, mantienen actos de resistencia y mantienen su razón de ser, siguen representando un poderoso pilar en la defensa por el derecho a la educación.

Lo que diferencia a las Normales rurales de las otras instituciones normalistas –y de todas las instituciones de educación superior, incluyendo universidades e institutos– está basada en una educación integral de cinco ejes: político; académico, cultural, módulos de producción y deportivo. El objetivo de una Normal rural no es sólo formar docentes capacitados en la enseñanza de la educación primaria, sino cubrir las necesidades que se requieren en una comunidad rural.

El eje académico se desarrolla con el plan de estudios formal y la malla curricular vigente, establecida por las autoridades educativas federales. El eje cultural recupera música, danza, teatro, bandas de música, música latinoamericana. El eje deportivo también está organizado en clubes: de futbol, voleibol, basquetbol, tae kwan do y natación. Son de

suma importancia ya que a los largo de las políticas educativas fue desapareciendo la Educación física y la artística de la formación docente.

El eje de los módulos de producción reivindica el carácter rural y campesino de los estudiantes, tanto en su origen como en su formación profesional. Se busca que los alumnos se capaciten en la crianza de ganados y la producción de tierras. Como en el eje cultural, el eje de los módulos de producción permite un vínculo estrecho con las comunidades donde los estudiantes realizan sus prácticas pedagógicas y servicio social.

Con el eje político se busca formar personas críticas, analíticas y reflexivas; informadas de lo que ocurre en el país y las causas de la pobreza y las condiciones materiales que viven las comunidades rurales; también busca desarrollar las capacidades de interlocución, gestión y organización de los alumnos con la FECSUM y la ONOEM[5]. Las escuelas Normales se encuentran en constante resistencia ante las imposiciones, restricciones y represiones a sus movimientos estudiantiles. Los estudiantes se encuentran en constante movilización estudiantil debido principalmente a la disminución de matrículas, aumento y pagos oportunos a sus becas, liberación de presos políticos, desaparecidos, etcétera. Tal parece que el gobierno del Estado se la pasa provocando e incitando a estos al abandonar las actividades académicas debido a la ineficacia de las estructuras administrativas de la Secretaría de Educación.

La propuesta Alternativa

La propuesta alternativa emerge del seno de la propia institución, se configuró con un colectivo de docentes, estudiantes de la Escuela Normal Vasco de Quiroga y la participación de académicos de diferentes escuelas Normales del país, investigadores del ISSUE de la UNAM, del Colegio de México, de la universidad Iberoamericana y Docentes de la UPN Morelia, pero sobre todo con el apoyo metodológico del CESDER de la Universidad Campesina Indígena en Red de Puebla. A partir de la organización de 8 foros llevados a cabo de 2016 a 2019.

Las teorías que sustentan la propuesta son: la Teoría Crítica, por su postura cuestionadora de los saberes precedentes con el propósito de cambiar las realidades para permitir una mayor libertad de pensamiento y acción; la Teoría de reproducción analiza la legitimación y discurso científico en educación, las prácticas tecnocráticas en la escuela, la discriminación sexista y racista en el sistema educativo y, sobre todo, analiza las prácticas contra la hegemonía, los procesos de descualificación y recualificación del profesorado y el currículum para transformar la educación construir una sociedad democrática.

Las Pedagogías críticas. Son parte de la tendencia progresista del siglo XX y tienen una visión sociopolítica de la Educación, propone prácticas opuestas al pensamiento positivista, tiene como propuesta una enseñanza que permita el cuestionamiento y desafíos a la dominación así como a las creencias y a las prácticas que la generan. Manifestándose en la versión liberadora y libertaria teniendo en común el antiautoritarismo; acentúa la confrontación de los contenidos con la realidad social y política; sus representantes son los teóricos críticos Antonio Gramsci P. Freire, H. Giroux, P. Mclaren, entre otros.

Esta postura pedagógica es una relación constante entre teoría y práctica (praxis) en la que se busca desarrollar el pensamiento crítico del estudiante acerca de sus situación educativa, pensamiento que les permita reconocer la relación entre sus problemas individuales, las experiencias y el contexto social en el que están inmersos y, sobre todo, que promueva su actuar crítico en la sociedad.

Las pedagogías críticas proporcionan dirección histórica, cultural política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos (McLaren, 1998).

La Educación popular

Es un paradigma que sostiene como principios el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad y el amor; el propósito por la

construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos, todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin (Mejía, 2011).

El propósito de la educación popular es la formación de sujetos (hombres y mujeres) nuevos: creativos, críticos y autocríticos capaces de interpretar las realidades concretas y actuar consecuente, colectiva y desinteresadamente en su transformación. Pretende la formación que comprende la formación y puesta en práctica de valores, actitudes y cualidades humanas fundamentales como: la fraternidad, la solidaridad, la entrega y el amor a la comunidad.

Entendemos la educación popular como un proceso sistemático y permanente de formación teórico-práctico con las bases populares. Como un proceso político-pedagógico dialéctico intencionado, orientado a comprender teóricamente la práctica social en que vivimos y actuamos, para participar consciente y organizadamente en su transformación en función de un proyecto histórico que exprese los intereses y aspiraciones de las mayorías (Jara, 2018).

Para llevar a cabo la formación de educadores desde esta perspectiva será necesario re-crear y dar nueva vida a las instituciones que se han dedicado a esta tarea. Re-crear y dar nueva vida implica una nueva forma de pensar y hacer la vida cotidiana diferente. Implica la transformación de la organización académica reuniones colegiadas al trabajo colaborativo, cooperativo, dialógico, crítico, creativo que permita la toma de decisiones colectivas en beneficio de los procesos educativos y la construcción de comunidades de aprendizaje.

Así, la educación popular y la formación de educadores pretenden la intervención activa y consciente de todos los involucrados (estudiantes, maestros, padres de familia, comunidades); se trata de elaborar propuestas a partir de eventos formativos, procesos sistemáticos de reflexión, sistematización de experiencias y; continuidad en los procesos de formación a partir de ésta.

Colocarnos en este paradigma implica asumir una postura vanguardista y radical, supone una forma crítica que permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales, los límites que ésta impone a la práctica, los efectos que estas estructuras ejercen sobre docentes y alumnos, así como el sentido social y político al que obedecen. Su finalidad es desalienante y liberadora, el profesor es considerado como intelectual crítico.

Este enfoque proponen dejar de ser sobre la educación para pasar a ser, sobre, con, para y desde el profesorado, que trascienda el contexto aúlico, que trascienda al institucional o comunitario, es decir, que el profesor se convierta en un intelectual crítico en un doble sentido, en tanto que se convierte en un descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población estudiantil, pero además, que genere propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos, propuestas que son democráticas y consensuadas, tendientes a la búsqueda de la justicia, la igualdad y libertad como valores predominantes que guíen su acción.

A decir de Giroux (1997), “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre a sus propias suposiciones doctrinales”.

Ese modelo se fundamenta en los principios de acción y crítica, critica lo que es restrictivo, opresor y a la vez fomenta la acción para resolver los problemas a favor del bienestar colectivo “la racionalidad emancipadora plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras” (Giroux, 1997).

Un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo en el nivel de la conciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuando las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los

intereses de dominación) y cuando representan regularidades invariables de existencia.

El hecho educativo invita a los participantes al encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos dentro de un currículum emancipador y sucede una relación recíproca entre autorreflexión y acción. Así la praxis se constituye en un elemento determinante en esta fundamentación de corte dialéctica.

Propósito de la propuesta educativa

Fortalecer la educación rural y participar en el reconocimiento y actualización de la vida campesina como modo de vida digna, mediante la formación de educadores de educación primaria capaces de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas, las familias y comunidades. Es necesario revitalizar la educación rural.

Las escuelas Normales rurales deben retomar su identidad como formadoras de los educadores y educadoras que trabajarán en comunidades rurales de nuestro país. Es necesario que el plan de estudios de la Normal rural prepare a los futuros docentes desde el reconocimiento de lo que pasa en nuestra comunidades campesinas y desde la convicción, capacidades y competencias para participar en la revitalización de las identidades campesinas múltiples y locales

Perfil en formación

Al término de su proceso de formación el egresado de la Escuela Normal Rural de Tiripetío es: Un educador rural, docente de educación primaria, con un sentido de identidad y pertenencia al medio rural campesino, animador de aprendizajes en los niños y las niñas, promotor de proyectos sustentables y de desarrollo comunitario y animador de la revitalización y actualización de la cultura local.

Un educador con una profunda vocación docente y un amor y sentido de responsabilidad para el trabajo educativo con los niños, las

niñas, sus familias y la comunidad, con las capacidades y competencias para adecuar la educación a las necesidades y expectativas de los educandos y sus familias; un educador con las capacidades pedagógicas y el dominio de competencias para mediar los aprendizajes de la educación básica de los niños y las niñas y con amplio conocimiento de los fundamentos de la educación: filosófico, pedagógico, psicológico, epistemológico, Conocimiento de la personalidad de los niños y niñas de la educación primaria.

Conocimiento de los fundamentos sobre el currículum y su adecuación que reconozca las capacidades de los niños, para el desarrollo de la creatividad, la innovación y uso ético de las tecnologías de la información y la comunicación. Con un amplio dominio de planes y programas de estudio. Con capacidades en el uso de las actividades lúdicas y artísticas; manejo eficaz y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación.

Un educador que como persona se caracteriza como:

Sujeto participativo integrado a la comunidad, analítico de la realidad socioeducativa, tolerante con la diversidad de pensamiento y actuación de las personas, dispuesto a la formación y autoformación permanente, creativo e innovador ante los retos y desafío del mundo actual; sensible, afectivo, amoroso con los otros y consigo mismo, capaz de comprender el mundo para transformarlo, Sujeto que reconoce y respeta la diversidad cultural y lingüística (multicultural e interculturalidad); Sujeto con un pensamiento democrático, abierto al diálogo para comunicarse con los demás; sujeto que contribuye a mejorar la vida comunitaria fomentando la solidaridad, cooperativismo y la igualdad, sujeto que fomenta el cuidado de la salud, el medio ambiente y el gusto por las artes.

Conclusiones

Es notable que a lo largo del desarrollo histórico, económico, social y cultural de los pueblos, la Educación se convierte en un campo de actuación para la reproducción social, cultural e ideológica y, por tan-

to, también se desarrollan conflictos y se experimentan posibilidades de transformación social. Así, sin duda, las escuelas formadoras de docentes han jugado un papel muy importante en la reproducción social por medio de prácticas educativas que dictan los planes de estudio que les ha tocado operar. Como pudimos darnos cuenta a lo largo de este artículo, el origen de estas escuelas fue atender las necesidades sociales de la época posrevolucionaria para alcanzar los ideales de igualdad y justicia al llevar la escuela a todos los rincones del país. Estas instituciones alcanzaron su esplendor hasta los años cuarenta que inicia otra etapa en México, la capitalista desarrollista la cual termina con el auge del neoliberalismo (1980), teniendo con ello un declive en la formación docente y por ende en la Educación en México.

Se puede decir que actualmente nos encontramos ante una transición curricular debido a que el nuevo gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), ha anunciado que el nuevo Plan de Estudios para las escuelas Normales se presentará para el 2021. Cabe mencionar que durante el mes de mayo de 2019 se realizó el Primer Congreso Nacional "por el rescate y la permanencia de la Escuelas Normales Rurales", en La Paz, Baja California Sur, donde participaron 14 de las 16 escuelas que existen actualmente con la participación de más de cien docentes y alumnos. Donde se pudo dar a conocer la propuesta construida en la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de manera general y en la cual se ha seguido trabajando en la construcción de los programas con apoyo de la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE). Previo al Congreso Nacional hubo encuentros estatales donde se presentaron propuestas considerando 5 temas: 1) El docente que queremos formar, 2) La escuela Normal, proyección hacia el futuro, 3) Desarrollo profesional de los formadores, 4) Autonomía para las escuelas Normales ¿Qué tipo de autonomía necesitamos?, y 5) Ruta curricular ¿qué hacer y hacia dónde vamos? Ante esto consideramos se ha presentado la gran oportunidad de aportar al modelo de la nueva escuela Normal Rural Mexicana desde las propias instituciones con una dimensión transformadora de la Educación.

Referencias bibliográficas

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.

Castillo, I. (1976). *México: sus revoluciones sociales y su educación.* México: UPN.

Chehayvar, E. (2006). Los enfoques de la formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Civera, A. (2015). *La Escuela como opción de vida*. Estado de México: Colegio mexiquense.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación: una pedagogía para la oposición.* México: Siglo XXI.

Gutiérrez, L. (2016). *Las escuelas Normales universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930. Historia de la Educación latinoamericana*.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Maya, A. O. (2010). La formación docente y las escuelas Normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, pp. 51-64.

Mejia, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur.* Lima, Perú: CEAAL.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.

– (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Trad. María Marcela González Arenas. México: Siglo XXI/CESU-UNAM, 301 pp.

Mejía, C. R. (2000). *Contexto socioeducativo en el que surge el Normalismo rural mexicano, en Origen y desarrollo de la educación normal rural en México: 1922-1997*. Sin pie de imprenta.

Meneses, M. (1998). *Tendencia educativas oficiales en México 1964-1976*. México: UIA/CEE.

Navarrete, C. Z. (2015). *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México, S. XX. Historia de la Educación latinoamericana.*

Pérez, A. (2011). *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales*. Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.

Salas Luévano, María de Lourdes. El neoliberalismo en México. Eumed.net https://eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/neoliberalismo-mexico.html

Savin, C. (2003). Plan de estudios 1984, la reforma como fractura identitaria. SEP. En *Cuadernos de Discusión* 13.

SEP. (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria (plan 2012)*. México: SEP.

– (2012). *Programa para la Trasformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.

Villeda, B. (1976). *Un maestro del pueblo: y la epopeya de la primera normal rural*. Morelia, Michoacán: SEE de Michoacán.

Notas

[1] Durante el proceso de independencia de América latina hubo diferentes expresiones de enseñanza a través del sistema lancasteriano o método mutuo antes del proceso de independencia, pero, sobre todo, después de este proceso, los nacientes proyectos de construcción de naciones en el periodo republicano, emplearon este sistema. Se han encontrado referencias en México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Colombia, Venezuela, Perú, Ecuador, Bolivia, Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, Jamaica y Haití.

[2] Desde 1922 se buscó establecer escuelas rurales en zonas indígenas, previa exploración de sitios donde se necesitara. Las misiones culturas se crearon en el año de 1923, estando en la presidencia el Gral. Álvaro Obregón y como Ministro de Higiene Educación y Cultura, el ilustre José Vasconcelos, al cual se le conoce como el creador de las Misiones Culturales, antecesora de la Escuela Rural Mexicana.

[3] Es en el período presidencial que inicia en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), cuando tiene su aplicación la estrategia neoliberal; inicia con la venta y privatización de las primeras empresas paraestatales y termina con la etapa proteccionista que había iniciado en los años 40; iniciando el desmantelamiento, que abarca el régimen de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y el de Ernesto Zedillo (1994-2000). En el período salinista el proyecto neoliberal se fue profundizando y se plantearon con mayor claridad los principales postulados de la política económica gubernamental, en esta etapa; se realizan algunas reformas constitucionales que impactan enormemente en la naturaleza del Estado, tal es el caso de los Artículos 28, 73 y 123 referidos a la reprivatización de la Banca, la reforma electoral, de la ley de culto; y del Artículo 27 que abre la posibilidad para que los ejidatarios pudieran vender sus parcelas a capitalistas nacionales y extranjeros (tendiente a eliminar los ejidos).

[4] La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) es una organización sindical mexicana que se creó el 17 de diciembre de 1979 como una alternativa de afiliación al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) por grupos de maestros disidentes del SNTE del sur del país, actualmente se encuentra en Michoacán, Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Ciudad de México y grupos promotores en varios Estados.

[5] Organización de Normales del Estado de Michoacán está agrupada por 8 Normales de Michoacán, la Normal para educadoras (preescolar), la Normal superior (secundaria), dos centros regionales de Arteaga, (preescolar y primaria), la Normal de Educación Física, la Normal Urbana Federal de Morelia, la Normal indígena de Cherán y la Normal Rural Vasco de Quiroga de Tiripetío, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que funge como Normal y como centro de educación superior para la formación continua de los maestros.

La experiencia, una posibilidad formativa del estudiante normalista[1]

Rocío Adela García Jiménez

Maestra en educación. Profesora en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. r_2405@hotmail.com

Recibido: 4 abril 2020
Aceptado: 30 de mayo 2020

Resumen

El presente artículo despliega algunas reflexiones que tienen como objetivo develar el sentido que los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria atribuyen a las experiencias que acontecen en el desarrollo de sus Prácticas Profesionales durante su proceso formativo en una escuela Normal ubicada al Oriente del Estado de México.

Esta investigación cobra relevancia al ser la formación normalista un aspecto tocado e incluso lastimado en los últimos años. Se pretende compartir una parte de los procesos que se gestan al interior de las escuelas Normales.

Los elementos que delineo son fruto del acercamiento etnográfico al campo de investigación, recuperados a partir de observaciones y entrevistas narrativas a estudiantes en el contexto de sus Prácticas Profesionales, para desde ahí horadar los sentidos que emergen en esas vivencias.

Palabras clave: Experiencia, Prácticas Profesionales, formación, estudiante normalista.

Abstract

The present article displays some reflections that aim to unveil the meaning that the normalista students of the degree in primary education attribute to the experiences that occur in the development of their Professional Practices during their formative process in a Normal school located in the East of the State of Mexico.

This research becomes relevant as normalistic training has been touched and even hurt in recent years. It is intended to share a part of the processes that take place inside the Normal schools.

The elements that I delineate are the result of an ethnographic approach to the field of research, recovered from observations and narrative interviews with students in the context of their Professional Practices, in order to delve into the meanings that emerge in those experiences.

Keywords: Experience, Professional Practices, training, normal student.

A las escuelas Normales por tradición se les ha encomendado la tarea de la formación de docentes. A través de los años se ha transitado por diferentes planes y programas de estudio que posibilitaron la formación desde diversos enfoques. De manera reciente, en el Plan de estudios 2012 el enfoque por competencias predomina en el perfil de egreso que deben alcanzar los estudiantes normalistas, al término de los cuatro años que comprende su proceso formativo.

Las escuelas Normales implementan de manera adicional estrategias que permitan el logro de las competencias genéricas y profesionales definidas en el Plan de estudios, enfocándose prioritariamente en el trayecto de práctica profesional como columna vertebral que acompaña la formación de los estudiantes. En este trayecto se organiza la asistencia a las Prácticas Profesionales de observación, ayudantía e

intervención que desarrollan los estudiantes en los distintos semestres de su formación, al interior de las escuelas primarias aledañas a la escuela Normal, con la intención de incidir en su formación acercándolos a contextos reales, desarrollando actividades enfocadas a la adquisición de las competencias profesionales y genéricas que deben alcanzar.

Así, la vida del estudiante normalista transita entre la escuela Normal y la escuela primaria, con la encomienda de alcanzar el perfil de egreso que se le ha señalado, y que, de cierta manera le asegura su ingreso al Servicio Profesional Docente. En ese proceso el estudiante vivencia su formación desde diversas ópticas, algunas de ellas permeadas por la tradición, las creencias, la reproducción y el deber ser que impera en las escuelas Normales.

Sin embargo, otra posibilidad formativa es la experiencia; hay una clara distinción entre experiencia como implicación y experiencia derivada de una situación experimental o un saber hacer, según lo aclara Gadamer (1999). Un experimento se produce en general, sin embargo, la experiencia es para cada cual la suya; hacer una experiencia quiere decir dejarnos abordar en lo propio por aquello que nos interpela. Ahí queremos situarnos, en las experiencias como posibilidad formativa que el estudiante vivencia.

Por otra parte, cuando el estudiante encuentra en su proceso formativo otro nivel de acercamiento a sus Prácticas Profesionales, el enfoque técnico queda rebasado y la práctica es signada a partir de las experiencias como acontecimiento que en ellas puede vivenciar. Por ello, las preguntas que intento responder en el desarrollo de este artículo se orientan a ¿cuál es el papel de la experiencia en ese proceso formativo?, ¿cómo inciden esas experiencias en el docente que se está formando?

Ruta Metodológica

La investigación tuvo lugar en una Escuela Normal, ubicada al Oriente del Estado de México, ahí entrevisté a un grupo de cinco estudiantes normalistas de octavo semestre[2] de la licenciatura en educación prima-

ria, con quienes establecí relaciones dialógicas. Más que informantes clave desde una visión extractiva, participaron como interlocutores con quienes se dialogó en tres entrevistas a cada uno, "en busca de aprender de sus respectivos universos simbólicos de sentido, tejidos en sus experiencias del vivir" (Guerrero, 2010, p. 119).

A la par realicé diez observaciones durante el desarrollo de sus Prácticas Profesionales en las escuelas primarias donde pasan gran parte de su tiempo; esa contextualidad que lo coloca a la vez como estudiante y como profesor, donde es responsable del trabajo cotidiano con 30 a 45 alumnos, en ese territorio que experiencia acontecimientos únicos; ahí donde se revelan los sentidos que le atribuyen a este andar.

A la par del trabajo de campo, se fue construyendo el análisis e interpretación de las evidencias, al reconocer que no son procesos o etapas separadas "no consiste en elaborar primero un corpus de material empírico y después únicamente dedicarse al análisis de ese corpus. El análisis se desarrolló simultáneamente a la recopilación de testimonios" (Berteaux, 2005, p. 72). Las transcripciones se realizaron de manera artesanal[3], para ir reconociendo relaciones significativas al establecer recurrencias entre lo observado y escuchado "hay aquí un trabajo de búsqueda de indicios, pequeños trazos que son recuperados y entran en una red explicativa" (Arfuch, 1995, p. 69).

Al interesarme una comprensión profunda de lo que sucede en la intimidad de las Prácticas Profesionales del estudiante, me apoyé del paradigma cualitativo; no como una metodología más, sino como una posibilidad de construir esas zonas de sentido a las que refiere González (2006) y desde donde es posible generar otras posibilidades de acercamiento a la situación que me implica.

El enfoque estuvo en la obtención de la situación real, cercana, situada, con un alcance comprensivo-interpretativo. De ahí retomar la etnografía educativa, como la experiencia que contribuyó a la comprensión de la situación problemática que indago. Me apoyé en los trabajos realizados por Rockwell (2009) y Guber (2011), a la par de la propuesta de análisis e interpretación de Bertely (2000) y Berteaux (2015). Trasladar la investigación hacia un "nosotros", hacia aquellos ámbitos cotidianos de una escuela Normal en la que se forjan relacio-

nes sociales y relaciones de poder; una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros es documentar lo no-documentado, según lo puntualiza Rockwell (2009).

El resultado de la investigación lo presento en narrativa, como una construcción que se va dando a partir del encuentro con diferentes subjetividades, Hammersley y Atkinson (1983) señalan que la narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo.

¿Desde dónde habla la teoría?

En el desarrollo de la investigación hay elementos clave que se deben abordar, el primero de ellos es la experiencia, la cual ha sido estudiada a través del tiempo. Más allá de intentar conceptualizar a la *experiencia*, debo reconocer que escapa a todo marco, pero hay características que conviene puntualizar. La distinción señalada al principio referente a la experiencia como implicación y experiencia derivada de una situación experimental o un saber hacer. Larrosa (2009) especifica que un experimento se produce en general, sin embargo, la experiencia es para cada cual la suya; hacer una experiencia quiere decir dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela.

En la ciencia moderna, lo que ocurre a la experiencia es que es objetiva, homogenizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en un experimento. Con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es precisamente la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización.

Autores como Larrosa (2009) tienen una visión distinta, para él la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, sensible, de carne y hueso, como la vida misma. Mélich (2012) por su parte, mira la experiencia como una pasión, un suceso y un acontecimiento improgramable, implanificado, impensable; la experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe, no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace. No funciona como manual a consultar, no se programa sino que acontece, más bien representa una fuente de aprendizaje, de formación, de trans-

formación. Nadie puede vivir la experiencia de otro por tanto cada uno tiene que hacer su propia experiencia; no hay experiencias idénticas.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010) es donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Acontecimientos localizados en el tiempo, que se viven temporalmente, que no necesariamente se pueden expresar con el lenguaje, localizados en momentos, en relaciones. Skliar y Larrosa (2009) dirían eso que me pasa a mí, no que pasa ante mí, sino a mí, en mí; para Mélich (2012) es lo que nos sorprende, lo que nos rompe, ¿qué rompe a los estudiantes normalistas?, ¿qué atraviesa el alma en su proceso formativo?

En ese proceso formativo el desarrollo de su Práctica Profesional es parte nodal, si bien es un tema complejo y, a la vez, muy estudiando, Mercado (2003), Rincón (2009), Sayago (2016), toma relevancia particular desde el contexto propio de una escuela Normal y desde lo que sus estudiantes compartieron en esta investigación.

La práctica está conformada por un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras, interpretadas como tales a partir de una red conceptual que se modifica a través de la relación entre la teoría y la práctica (Perales, 2006). Para Kosik (1967) la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformadora de la realidad.

Desde el Plan de estudio de la licenciatura en educación primaria, en el Trayecto Práctica Profesional, se define a la práctica como un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia (SEP, 2012). Pretende que de manera progresiva los estudiantes articulen los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica.

De manera puntual, el Trayecto de Práctica Profesional (2012), sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela Normal debe realizar en ámbitos reales de desempeño a partir de integrar los conocimientos y utilizarlos para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea. De esta manera se en-

tiende que la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber, según lo señala Schön (1992), con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional y que darán cuenta del proceso formativo que adquirió.

La formación desde el Plan de estudios 2012 va de la mano del logro de las competencias genéricas y profesionales que el estudiante normalista sea capaz de evidenciar. La formación inicial hace referencia a aquella recibida por el futuro docente durante su estancia en la escuela Normal y que le permiten apropiarse de las herramientas teórico-metodológicas para el ejercicio de su profesión, (SEP, 2019). La formación no puede ser entendida como algo acabado y desencajado del contexto en que se realiza, si antiguamente la formación era vista como una actividad apenas relacionada con la adquisición de algunas competencias específicas direccionadas al mundo del trabajo, ahora es fundamental abrir el concepto, dejar de limitar los procesos que esta exige a elementos técnicos e intentar comprender la multiplicidad de elementos que de ella emergen.

La formación para Gadamer (1999) no se produce al modo de los objetos técnicos, sino que surge del proceso interior de formación y conformación; se encuentra por ello en un constate desarrollo y progresión. En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma.

Es desde estas conceptualizaciones que reitero el cuestionamiento ¿cómo se desarrolla la formación del estudiante normalista?, ¿cuál es el papel de la experiencia en ese proceso formativo?, ¿cómo inciden esas experiencias en el docente que se está formando?

Aproximaciones analíticas

Al caminar por los pasillos de la escuela Normal, al asistir a las escuelas de primarias donde el estudiante realiza sus prácticas de observación, ayudantía e intervención, por periodos diferenciados de tiempo, percibo que su vida académica transcurre básicamente en estos dos

espacios. Si bien en esos territorios se desarrolla su proceso formativo, muchas de las vivencias son experiencias que transcienden a este espacio geográfico temporal.

Cuando se aproximan las fechas para asistir por primera vez a una escuela primaria y tener acercamiento con los niños, es común escucharle emocionado, algunas veces temeroso ante la incertidumbre de lo que pasará cuando "esté en Prácticas". Esa primera vez transcurre entre planificaciones, elaboración de material didáctico, forrado de carpetas, preparación de uniformes, zapatillas, peinado, pero sobre todo entre nerviosismo, miedos, alegrías, presupuestos, expectativas y una diversidad de sentimientos encontrados; acontecimientos que va significando de tal manera que pasan a formar parte importante de aquello que vivenciará en su proceso formativo.

a) El acontecimiento deviene experiencia: eso que me pasa a mí.

Una *primera aproximación analítica* parece indicar que esos acontecimientos y esas vivencias no pasan de largo, ocurre algo especial que supone detenerse a mirar, a pensar en aquello que lo vivido ha hecho en el estudiante en la medida en que es algo significativo para quien lo vive, tiene efectos íntimos en él. Ese acontecimiento le afecta en lo que es, porque una vez que sucede no vuelve a ser él mismo; en lo que piensa, porque a partir de ello su manera de mirar se transforma; en lo que siente, porque empieza a expresar emociones y sentimientos que son difícil de expresar o que no reconocía en él; e incluso en lo que sabe y en lo que quiere, más allá de estar determinado por lo que otros quieren que perciba y quiera.

Cuando esto sucede, estamos hablando ya no sólo de un acontecimiento o vivencia cotidiana, sino cómo éstos devienen en experiencia para el estudiante normalista. Porque lo han tocado profundamente, han dejado huella en él; son sensaciones íntimas, multiformas, desordenadas, sin nombre, donde incluso a veces el lenguaje no alcanza para expresar lo que aquello les hizo sentir, se tornan en impronunciables.

Pero de lo que sí estamos seguros es que han causado una afectación de lo vivido, "siempre hay algo, una situación que no hemos

vivido y que nos llena de conocimiento y nos saca de una situación común que estamos viviendo" (E5Belém, 200519*4)[4]. Eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra indiferente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentidos (Skliar y Larrosa, 2009).

Ante esas experiencias el estudiante se posiciona de manera singular, única, en tanto que eso que "le pasa" le pertenece sólo a él, le implica, lo marca, deja huella en él, le atribuye un sentido propio, Skliar y Larrosa (2009) puntualizan "*la experiencia es eso que me pasa*. No que pasa, *sino eso que me pasa a mí*" (p. 14), no pasa ante nosotros, sino a nosotros, donde el lugar de la experiencia soy yo; el lugar de la experiencia es el estudiante normalista, su cuerpo, sus emociones, la manera en que se asume ante ello, "era increíble esperar las prácticas de observación, que aunque sea un día ibas a la escuela, todo lo que se observaba en un solo día era muy enriquecedor, no importaba el trabajo que implicaba" (E5Belém, 200519*2).

A esas experiencias le atribuye múltiples sentidos, seguramente en algún momento lo emocionan pero en otro lo desestabilizan, lo desconciertan e incluso le causan dolor, es tocado de una manera especial por ellas, "la experiencia tiene que ver con lo inesperado, se presenta de improvisto, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 25).

Los estudiantes expresan momentos que se tornaron en significativos y que trascendieron al lugar y tiempo en que acontecieron, permitiéndole significación propia a partir de la forma en que se acercaron a ellas. Quizá para Belém, estudiante que tuvo que enfrentar una situación de salud tan delicada como lo fue la pérdida de su pierna izquierda no estaba en su plan de vida un escenario de esa magnitud; jamás imaginó que esa Práctica Profesional en segundo semestre de su carrera se convertiría en el motor para seguir adelante:

> Recuerdo que las primeras prácticas de intervención íbamos a hacer un perrito y llegué, entonces pues ya estoy, aquí bien tranquila, explicando los dobleces y en eso me doy cuenta casi al

> final de esta papiroflexia, que un niñito no tenía su brazo, en ningún momento me di cuenta y en parte si me sentí mal porque no observé totalmente a todos los niños, pero también me sorprendió que en ningún momento me dijo que no podía, como que el continuó y el siguió y me entregó su perrito y hasta el momento en que me lo enseñó yo me di cuenta, yo me sorprendí mucho de las capacidades que puede desarrollar una persona, en ese caso el niño, no necesitó nada para hacer esa actividad al igual que sus compañeros. Ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante (E5Belém, 200519*5).

En aquel momento Belém vivencia esa situación con su alumno, le sorprende, le genera algunos sentimientos, sin embargo, cuando ella se enfrenta a la pérdida de su pierna recrea aquella vivencia y le atribuye un sentido distinto, le significa, le interpela, atraviesa su alma, pasa a ser experiencia en tanto que menciona "ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante" (E5Belém, 200519*5).

No podríamos entonces hablar ya de un acontecimiento, sino del devenir de una experiencia que signa algo propio en y para ella, que re-significa a partir de lo que está viviendo. Las Prácticas rebasan esa visión reducida de medio para adquirir conocimiento, tocan su vida, atraviesan su alma.

b) Huellas que se inscriben en el corazón y el cuerpo: la historicidad.

Una *segunda aproximación analítica* me lleva a comprender que el lugar de la experiencia es el estudiante normalista, "el cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, donde pensamientos y sentimientos se manifiestan" (Contreras y Pérez de Lara 2010, p. 31). Al ser sujetos de experiencia, en su cuerpo, en su ser, hay memoria, historicidad, lo que *me* ha pasado, me constituye y coloca de una manera particular ante mi proceso formativo; momentos clave que se encuentran guardados en esa historicidad que les configura, ubicados en su infancia, acontecimientos que trastocaron su vida, "de las huellas de la infancia está hecha toda historia humana" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 31).

Esas huellas que se inscriben en el corazón y el cuerpo, lo sitúan en la vida de una manera específica desde donde va entretejiendo miradas, formas de ser y estar, inacabado, en movimiento, el sujeto como creador de historias del que habla Taracena (2002) y al mismo tiempo creado por la historia, ¿Qué hay en su historicidad? ¿Cómo esta historicidad le permite signar aquello que vivencia en sus prácticas? ¿Podrían esas experiencias vivenciadas en su infancia y que forman parte de su historicidad, contribuir a los sentidos que le atribuye a sus Prácticas Profesionales? Momentos en su historia personal que trascienden y marcan de tal manera que definen decisiones importantes, sin duda experiencias únicas, irrepetibles, "Cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica. La situación actual del actor tiene su historia" (Schutz, 2003, p. 17).

Ahí, donde la tradición familiar, las prácticas de docentes, el encuentro con el Otro, intervienen como elemento fundamental en estas determinaciones, "mi papá es maestro, entonces por las tardes yo iba con él a su escuela, ver todo ese contexto de los niños, en ese momento el respeto hacia el maestro, qué implicaba el trabajo de un maestro" (E5Belém, 200519*1). Algo sucedió en ese momento en que la estudiante observó a su papá dar clases, vivenció el contexto de una escuela; ahí tuvo sin duda una experiencia, se percibe al escucharla narrar la manera en que disfrutaba su estancia al lado de su papá. Experiencias de las que se fue apropiando, gestando ahí el anhelo de ser docente.

Para Bruno el sueño inició al lado de su madre, "cuando veía a mi mamá dar clases, desde pequeño siempre soñaba con ser maestro" (E2Bruno, 270319*1). Experiencias que en esa etapa de infancia arraigaron algo en ellos. En el caso de Evelin la figura de su profesor posibilitó la experiencia, "desde que iba en tercer año de primaria, me fascinó la forma de enseñar de mi maestro" (E1Evelin, 150319*1). Le implicó la clase de su profesor, despertando sueños, anhelos; algo distinto a la cantidad de alumnos que también se encontraban ahí, pero que no tuvieron el mismo encuentro que ella, tan especial que trascendió hasta convertirse en el anhelo de "ser docente" y que lo colocan en ese proceso con expectativas concretas a partir de aquello que *me* ha pasado.

Esas experiencias únicas vivenciadas en sus infancias irrumpieron de tal manera que los llevó al camino de la docencia, desde ese momento hubo algo que se inscribió en lo más profundo de su ser, siendo capaz de trascender a través de los años. Esos acontecimientos que para Contreras y Pérez de Lara (2010) están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares y relaciones.

Para encontrarse ahora formándose como docente, en esas primeras Prácticas donde empiezan a entretejer historias otras; con sus alumnos, con los docentes que acompañan su formación, con los titulares[5] de su grupo y se instauran en lo más profundo de su subjetividad, con ese *Otro* que habitan en nosotros y nosotros habitando inevitablemente en él.

c) "Ir a Prácticas", más allá de experimentar.

Una *tercera aproximación analítica* sitúa mi mirada en una de las etapas del proceso formativo que transita el estudiante normalista, desde donde habla de aquello que me pasa, momentos que vivencia y que adquieren una significación distinta porque le implican, le mueven, le conmueven, lo sitúan en posiciones desde las cuales asume posturas propias, íntimas, personales, a partir de las cuales significa etapas como cuando *asiste a Prácticas*.

Para algunos *Ir a Prácticas* representa la posibilidad de experimentar, de poner en marcha una serie de actividades para corroborar si tienen el impacto que se espera cuando las planificaron o bien comprobar elementos teóricos que presuponen los sucesos en el orden y la forma que se presentarán.

En consecuencia, se conciben como algo separado del estudiante, como actividad a aplicar, donde de un lado está la teoría y del otro la práctica; nada más alejado de las implicaciones de una experiencia, "nos dieron herramientas, nos dieron teoría, ya en el segundo semestre tuvimos la oportunidad de tener esa teoría y llevarla a la práctica, aplicándola en las prácticas de observación" (E2Bruno, 270319*8), "aprendes algo porque lo vas a llevar a tus prácticas, (E3Gaby, 310319*14).

Para otros, diferente a los primeros, van más allá de ser concebidas bajo este limitado presupuesto "cada práctica va a ser muy diferente y en cada práctica vas a encontrar diferente retos y entonces te pones a analizar más y a buscar estrategias a los retos que te puedes enfrentar" (E3Gaby, 310319*15), "las prácticas son una ventana para mejorar, nos dan un panorama de lo que nos vamos a encontrar, son experiencias vivenciales que nos hacen cuestionarnos, esta teoría decía esto pero no aplica aquí, tal vez hay otra teoría que me ayude a explicar este fenómeno, eso que pasa en el salón" (E2Bruno, 270319*9).

En una y otra connotación la concepción guarda relación con la vivencia particular y concreta de quienes participan en el encuentro, desde ese lugar de cada uno, las Prácticas le van diciendo algo al estudiante, lo van posicionando en un modo de habitarlas, "sea la propia vivencia la que guíe el sentido de las cosas, que sean sus protagonistas quienes puedan dar significado a lo vivido y que puedan vivir cosas que tengan significación" (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 39).

Comprendo que las Prácticas Profesionales en tanto experiencia no pueden ser las mismas para todos, por tanto, no pueden planificarse al modo técnico, porque entonces estaríamos hablando de un experimento; un experimento es homogéneo, significa lo mismo para todos, los que lo leen. En tanto, las Prácticas Profesionales como experiencia, son siempre singulares, para cada cual la suya. Un experimento tiene que ser repetible, significar lo mismo cada vez que lo realicen; las Prácticas Profesionales en tanto experiencia son irrepetibles. El experimento es por definición anticipable; las Prácticas Profesionales en tanto experiencia no pueden ser anticipadas, no se puede saber cuál va ser el resultado, a dónde pueden conducirnos, qué van hacer de nosotros.

A manera de cierre

El proceso formativo del estudiante toma una dimensión distinta, a partir de las experiencias que vivencia, difícil de enmarcar en una serie de indicadores que determinen si la competencia fue lograda o no lograda, va más allá del registro en tablas de seguimiento. Es necesario abrir el diálogo, rescatar todas aquellas vivencias que se han tornado

en experiencias para el estudiante y que van configurando su ser y hacer en la docencia.

Este primer acercamiento a la contextualidad de la formación del estudiante normalista en el territorio de las Prácticas Profesionales y a las experiencias que en ellas trascienden, nos permite reconocer que cada quien las va significando de manera diferente, porque lo que en ellas vivencia es diferente para cada sujeto. No se trata de decir si estas son buenas o malas porque no se pueden medir, sólo tienen marcas diferentes, que al pasar por nosotros dejan huella, un rastro, que es distinta para cada cual.

Los sentidos de las Prácticas Profesionales radican en la relación que establece el estudiante normalista con ellas, en tanto que experiencia no es enseñar el modo como se ha apropiado de ellas, lo que tiene qué hacer o cómo lo tienen que hacer, sino cómo les ha escuchado, de qué manera se ha abierto a lo que las Prácticas Profesionales tienen que decirle en su proceso formativo, ahí radica la verdadera riqueza, la que ha de desentrañarse, arrancar del discurso oficial, de lo que incluso se ha normalizado porque "siempre se ha hecho así" o bien porque "nunca se ha hecho de otra manera". Estamos ante la posibilidad de miradas otras.

Hacer de las Prácticas Profesionales una experiencia implica abrir nuestra escucha, nuestra mirada, reconectar-nos corporalmente, sentidos y mente, para permitir que aquello nos alcance, se apodere de nosotros, nos forme, nos transforme. La esencia es una relación, una forma de atención, una actitud de escucha, una apertura. Más que dejar que los estudiantes vayan a Prácticas, es hacer que las Prácticas como experiencia sean posibles.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención dialógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Buenos Aires: Maestros y Enseñanza Paidós.

Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método 1*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

González, R. (2006). *Investigación cualitativa y subjetiva*. Guatemala: ODHAG.

Guber, R. (2011). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Guerrero, A. (2010). *Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia.* Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 8, 2010, pp. 101-146 Universidad Politécnica Sales.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Larrosa, J. (2009). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Aloma. Recuperado de http://files.practicasdesubjetivacion.webnode.es/2000000189863d9a585/_la_experiencia_Larrssa.pdf

Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.

Mercado, E. (2013). *Acompañar al Otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sayago, Z. (2016). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educaré* [en línea] 2016, 10 (enero-marzo): [Fecha de consulta: 13 de julio de 2018] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3209 ISSN 13164910.

Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: SEP.

– (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: DGESPE.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homosapiens.

Notas

[1] El Artículo que presento alude a la investigación "Las Prácticas Profesionales; sentidos de las experiencias del estudiante normalista en su formación", realizado como doctorante en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
[2] Propiamente en estos semestres el estudiante normalista, se adentra a las escuelas de educación básica.
[3] Con *transcribir de manera artesanal* me refiero a que no utilicé ningún software de apoyo, porque considero relevante la apropiación de la información que se logra al escuchar el audio de las grabaciones con las entrevistas realizadas y el momento en que transcribes.
[4] En todas las citas que presento, los códigos indican: la primer letra hace referencia a E=Entrevista u O=Observación; seguido del número de entrevista al que corresponde; el pseudónimo del interlocutor y la fecha de realización. El número después del asterisco refiere al lugar que esa cita tiene en la transcripción original que obra en el diario de campo de esta investigación. Esa codificación es útil para ubicar la información contenida resultado del trabajo de campo.
[5] En la cultura de las Prácticas Profesionales de las escuelas Normales, se le denomina "titular" al docente de educación básica, responsable del grupo donde el docente en formación realiza sus prácticas de intervención durante las distintas jornadas de práctica o en sus estadías en séptimo u octavo semestre.

La palabra del asesor técnico pedagógico como una experiencia analítica-metodológica de su discurso en educación básica

Mónica García Hernández*, Nelly del Pilar Cervera Cobos** y Olga Denisse Fernández Tostado***

*Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. mgarciah@g.upn.mx
**Coordinadora de la Licenciatura en Educación e Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad. nececo@hotmail.com
***Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. t_leipofernandez@g.upn.mx

Recibido: 6 mayo de 2020
Aceptado: 30 mayo de 2020

Resumen

El Asesor Técnico Pedagógico (ATP) ha jugado un papel estratégico en las escuelas de Educación Básica, de ahí la relevancia de su estudio. Bajo el supuesto de como la recuperación de buenas prácticas contribuye a la atención de necesidades en las aulas y su entorno, se analizaron 18 narrativas de ATP en Educación Básica, de cuatro estados de la república mexicana, con un enfoque cualitativo de investigación,

para la identificación de elementos de prácticas exitosas subyacentes en el discurso de los propios actores sobre su trabajo pedagógico. Con apoyo del programa MAXQDA y a partir de 10 códigos y 30 subcódigos, destacaron las categorías de la práctica como modelos, el manejo de problemas inmediatos, mediatos, adaptabilidad de la práctica, la experiencia del aprendizaje colaborativo, sostenible y significativo propios del carácter situado y diverso de una buena práctica y que se encuentran presentes en el discurso del trabajo educativo del ATP.

Palabras clave: Análisis, narrativas, ATP, buenas prácticas, educación básica.

Abstract

The pedagogical technical advisor (ATP) plays a strategic role for the schools, hence the relevance of his study. Under the assumption of how the recovery of good practices contributes to the attention of needs in classrooms and their environment, 18 ATP narratives in basic education, from four states of the mexican republic, were analyzed, with a qualitative research approach to identification of elements of successful practices underlying the discourse of the actors themselves about their educative work. With the support of the MAXDA program and from 10 codes and 30 subcodes, they highlighted the categories of practice as models, the management of immediate, medium-term problems, adaptability of the practice, the experience of collaborative, sustainable and meaningful learning typical of the character located and diverse of a good practice and that are present in the discourse of the educational work of the ATP.

Keywords: Analysis, narratives, ATP, good practices, basic education.

El presente artículo deriva del informe técnico de la investigación realizada para PRODEP, titulado: “Sistematización y análisis de las buenas prácticas en la educación básica (Un estudio del saber hacer escolar a partir de la mirada del ATP)”. Se realiza con el objetivo de hacer aporta-

ciones que fortalezcan el campo de conocimiento sobre este tema, tal y como hacen Vázquez (2014) y Ponce (2019), donde el primero buscó comprender el significado y sentido que algunos ATP dan a su función; y el segundo, recoge la voz de ATP participantes de un proyecto de formación docente, donde se destacan las circunstancias, motivaciones, problemas y anhelos vividos en su labor cotidiana.

Con la intención de documentar la palabra del ATP, las reflexiones de este trajo giran en torno a las respuestas logradas sobre la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son los elementos que distinguen las buenas prácticas en el discurso del ATP?

Referentes conceptuales para el análisis

Dado el objetivo y pregunta de investigación, primero se expondrá cómo se concibe la acción educativa del ATP y las buenas prácticas en educación en el presente trabajo.

Quién es el Asesor Técnico Pedagógico (ATP)

El trabajo del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en México existe desde la expansión del sistema educativo de los 50 con el surgimiento de las mesas técnicas. La aparición de esta figura puede ser advertida en el Plan Nacional de Desarrollo 2006–2012 y su normatividad en las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico del 2007 (Calderón y Barraza, 2015). De acuerdo con Reyes y López (2009), predomina una indefinición del rol que desempeña en el país, en parte ocasionada por el exceso de trabajo administrativo, la falta de reconocimiento institucional y de capacitación. Asimismo, Antúnez (2006) señala que en la escuela su función todavía es visualizada de manera negativa y está sesgada por factores sindicales y laborales.

Como lo propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en México según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la función asesora es uno de los elementos estimados para el logro de procesos de mejora educativa en el sistema escolar a nivel internacional (Domingo, 2005). En 2015 la

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, a nivel nacional registró 15,228 docentes con funciones de asesoría técnica pedagógica.

De acuerdo con Arnaut (2006), Bonilla (2006), Imbernon (2007), Huerta y Onrubia (2016):

a. La asesoría es una tarea educativa fundamental altamente situada, dado que:

- Se ve influida por la complejidad de la práctica docente, del currículo, de las tradiciones de la vida escolar y del proceso educativo.
- Constituye un proceso desarrollado de forma irrepetible, única o ajustada según las necesidades, problemas, contradicciones, restricciones, oportunidades contextuales de cada escuela y relaciones entre docentes.
- Conducida con respeto, reconocimiento y recuperación de la cultura institucional, cultura escolar y de las prácticas profesionales docentes grupales e individuales para la mejora de éstas como de la propia asesoría.
- Se fundamenta en la reflexión de su práctica y el intercambio colaborativo de la experiencia con otros ATP y docentes, desde la participación en el diagnóstico hasta la construcción, ejecución y evaluación de un proyecto colectivo en el centro de trabajo.
- Involucra una constante autoevaluación y desarrollo a nivel institucional, profesional y personal.

b. El ATP es un profesional:

- Multifuncional o de actividad polifuncional, con demandas y un perfil general referente al conocimiento curricular actualizado sobre planes, programas, libros de textos, evaluaciones y normatividad; así como un perfil especializado o de requerimientos concretos, según necesidades en áreas curriculares y problemáticas presentadas por los docentes con los que trabaja.
- Desempeña una actividad esencial de apoyo, de ayuda y acompañamiento para que aquellos no enfrenten de manera solitaria

la demasía de demandas institucionales que se les hacen y las puedan atender de la mejor manera posible con las contribuciones del ATP.

• Su labor de asesoría le demanda competencias en la resolución estratégica de problemas como la comprensión holística de las situaciones, análisis de prácticas de uso, diseño de mejoras, implementación de éstas, seguimiento y su evaluación.

• Su trabajo incluye competencias en el manejo socioemocional de la colaboración, como es la escucha activa, la empatía, la comunicación bidireccional, la asertividad, el manejo de conflictos, la responsabilidad compartida, la crítica abierta, el juicio razonado y abierto con superación de prejuicios y estereotipos.

Qué es una buena práctica en educación (BPE)

Si bien las sociedades han desarrollado “buenas prácticas” o “saber hacer” para el afrontamiento de los problemas vividos, la recuperación crítica colectiva de las mismas ha sido vital para el logro de su desarrollo, es así como el conocimiento en los diversos ámbitos del saber ha avanzado.

La educación es una práctica social, cuyo desarrollo ha requerido de buenas prácticas en sus distintas modalidades escolares y extraescolares. Una buena práctica en educación (BPE) consiste en la acción eficaz que puede conducir con medios escasos a soluciones efectivas y con buenos resultados, por lo cual es susceptible de aplicarse a una diversidad de contextos (Escudero, 2009) educativos vulnerables. Las BPE se configuran como saberes estratégicos (Díaz, Borges del Rosal, Valadez y Zambrano, 2015) generados y usados acorde a las necesidades de los sujetos y contextos educativos específicos. Son favorecidas por una gestión institucional y buen gobierno en las escuelas, jugando un papel importante el liderazgo de supervisores y directores para el apoyo coordinado del trabajo del docente; así como la participación de la comunidad educativa y el impulso de rendición de cuentas de todos los actores educativos.

Entrañan las BPE un conocimiento pragmático que si bien se alimenta de avances disciplinares, es fruto del conocimiento tácito construido por la experiencia que se vive en la cotidianidad de los escenarios educativos, así su fin es ejecutivo y se encuentra orientado al cumplimiento de metas institucionales (Rodríguez, 2008), cualidad que hace accesible en gran parte su sistematización y, con esto, su repetición como desarrollo. Se trata de un conjunto de estrategias que logran optimizar los procesos formativos para la mejora, relativamente independiente de sus condiciones de ingreso de las personas a la institución escolar (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017), donde el trabajo transformador del educador, como sujeto y en grupo, juega un papel medular.

La BPE se constituye una acción efectiva fundada no sólo en un saber actuar técnico–didáctico emanado de la disciplina pedagógica, sino también guiada de manera crucial por un código y de actuación de responsabilidad ética del educador (Guzmán, 2018).

Otro rasgo distintivo de estas prácticas es el carácter innovador de los educadores que las llevan a cabo al posibilitar alternativas diferentes a las rutinarias en un determinado contexto, pues devienen en la transformación de procesos de acción para el giro positivo en los métodos tradicionales, en este sentido:

> Son docentes caracterizados por su predisposición positiva hacia la novedad: sienten curiosidad por tener experiencias educativas que superen la práctica docente tradicional y poseen interés por el aprendizaje de nuevos conceptos y habilidades. Todo ello dentro de una necesidad vital por expresar la creatividad y ejercer la autonomía en su entorno profesional. A estos profesores innovadores en ningún caso les motiva el reconocimiento económico o material derivado de su actividad, ni tampoco el reconocimiento social y profesional al que, en su caso, pudiera dar lugar (Valverde, Fernández y Revuelta, 2013: 274).

Las buenas prácticas educativas desarrollan estrategias de colaboración entre docentes, entre estos y los alumnos, un sentido de

comunidad escolar, además de articularse con otras instituciones externas como la familia y de servicios sociales que contribuyan a la atención de los problemas educativos.

> Necesitamos desarrollar comunidades de aprendizaje apasionadas que promuevan "redes transescolares" (Huberman, 1995), basadas en la investigación, centradas en superar la distancia entre los intercambios entre compañeros, las intervenciones de personas externas que puedan prestar algún servicio y la mayor probabilidad de cambio real en el nivel del aula (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011: 233).

La incorporación de las tecnologías de la comunicación e información son una herramienta que cada vez ocupan más un lugar relevante para el desarrollo de las BPE al ser mediadores que favorecen la interacción, el trabajo colaborativo, el fortalecimiento de comunidades de trabajo y, con esto, propicia la inclusión social (Escudero, 2009), con lo que la educación cumpliría una de sus finalidades.

Descripción de la investigación (metodología y resultados)

Participantes

Una muestra intencional de 18 ATP, los cuales laboran en la Ciudad de México, Hidalgo y Baja California Sur; cuyas edades fluctúan entre los 26 y 45 años, con estudios de licenciatura y maestría; una antigüedad en el sistema educativo de 6 a 23 años; un poco más de la mitad han ejercido las funciones de asesoría a lo largo de cinco años o menos; principalmente en el área de lenguaje oral y escrito, así como de pensamiento matemático; en escuelas generales primarias y secundarias, multigrado y, en menor medida, unitarias y bidocentes. Más de las tres cuartas partes obtuvieron su nombramiento por examen de idoneidad y desempeño.

Metodología

De acuerdo con Suárez, Ochoa y Dávila (2006), Roberts (2002), Coffey y Atkinson (2003), Parquer (1990) y Urra, Muñoz y Peña (2013) se optó por un modelo cualitativo e interpretativo, que privilegie: (a) Un proceso de documentación narrativa que contribuya a la construcción de espacio colectivos o comunidades de discursos y prácticas de los propios participantes. (b) El uso de narrativas o narración como expresión que ubica los significados construidos por los sujetos sociales en sus discursos que rescate y resguarde la memoria individual, grupal y colectiva que no ha sido expresada. (c) Finalmente, el análisis del discurso, entendido como el conocimiento del contenido y estructura de relatos, no del texto en sí, sino los de los patrones y comunidades de conocimiento y estructuras de realización única del texto en el contexto donde se conforma. (d) El discurso se concibe como una creencia, una práctica, un conocimiento del mundo por los individuos y, pragmáticamente, es el lenguaje en uso y sus efectos en un contexto específico.

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario semiestructurado y se pidió que los ATP elaboraran narrativas sobre sus experiencias, durante el desarrollo de las actividades escolares a nivel de educación básica.

La sistematización y propuesta de análisis de las narrativas de los ATP recopiladas se hizo mediante un seminario semanal. Como parte de tal seminario se construyó: (1) un sistema de categorías para el análisis de las narrativas en torno a las funciones del ATP y el concepto de buenas prácticas. (2) La validación de este sistema mediante la triangulación de la lectura y debate entre sí de ocho colegas (cuatro docentes titulares y 4 analistas). Por último, (3) la capacitación en el uso del programa MAXDA para sistematización de datos cualitativos.

El sistema de categorías de análisis comprende 10 códigos con un desglose de tres códigos por cada uno, lo que hace un total de 30 subcódigos. Los códigos creados resultan de la revisión de literatura

específica, se buscó que los títulos fueran los acuñados por los autores consultados: (1) Experiencia de aprendizaje para la vida, (2) Metodologías activas de aprendizaje, (3) Aprendizaje más allá del aula, (4) Experiencia de aprendizaje colaborativo, (5) Aprendizaje a través de las competencias del siglo XXI, (6) Experiencia de aprendizaje significativo, (7) Experiencia de aprendizaje basado en proyectos, (8) Evaluación como herramienta de aprendizaje, (9) Experiencia de aprendizaje a través de la tecnología y (10) Experiencia de aprendizaje sostenible. La tabla 1 muestra un fragmento del desglose de algunos códigos.

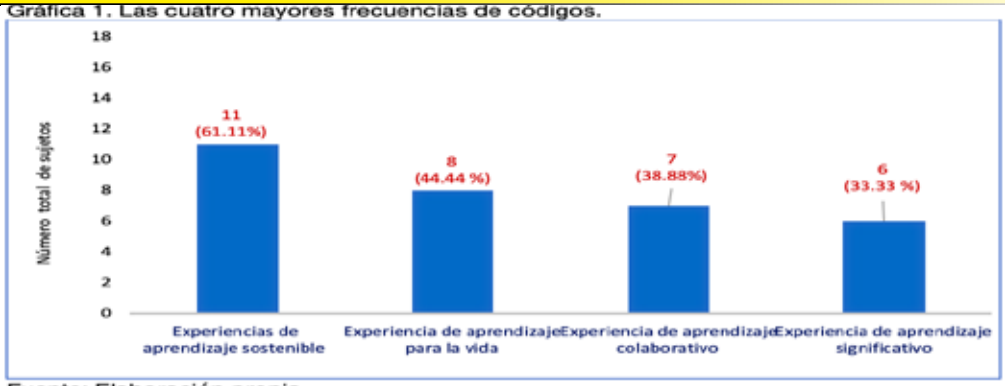
Tabla 1. Ejemplo de una parte del sistema de categorías para el análisis de la narrativa del ATP.

Código	Sub-códigos		
2. Metodologías activas de aprendizaje (Fernández, 2006).	Aprendizaje centrado en el estudiante	Aprendizaje centrado en las relaciones sociales entre pares	Aprendizaje centrado en relaciones con el entorno
3. Aprendizaje más allá del aula (Hattie, 2012).	Práctica educativa en contexto formal	Práctica educativa en contexto no formal	Práctica educativa en contexto informal
4. Experiencia de aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).	Aprendizaje colaborativo entre estudiantes	Aprendizaje colaborativo entre educadores/formadores	Aprendizaje colaborativo con sujetos externos a la escuela
9. Experiencia de aprendizaje a través de la tecnología (Coll, 2008).	Instrumentos digitales	TIC	Uso crítico de las TIC
10. Experiencia de aprendizaje sostenible (Wiggins & McTighe, 2011) (Sterling, 2008).	Logros de los estudiantes y/o de los profesores	Prácticas como modelos	Adaptabilidad de la práctica

Resultados

Con base en la cuantificación de la presencia de los diversos códigos en el discurso de los ATP (ver Gráfica 1), las tendencias mostraron que los que obtuvieron cuatro puntajes mayores en orden descendente fueron: Experiencias de aprendizaje sostenible, Experiencia de aprendizaje para la vida, Experiencia de aprendizaje colaborativo, Experiencia de aprendizaje significativo.

Gráfica 1. Las cuatro mayores frecuencias de códigos.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede ilustrarse en la Tabla 2 donde se evidencian los cuatro códigos más frecuentes, se distingue el carácter experiencial del conocimiento profesional, colectivo y situado que pone en juego el ATP, en su práctica diaria para la atención de los problemas acorde a su rol pedagógico.

Por lo que refiere a los menores, cuatro puntajes de códigos en orden descendente (ver Tabla 3) se encontraron: Experiencias de aprendizaje a través de la tecnología, Metodologías activas de aprendizaje, Aprendizaje más allá del aula, La evaluación como herramienta de aprendizaje.

Tabla 2. Fragmentos de entrevistas para ilustrar los principales códigos.

Ejemplo: Código "Experiencia de trabajo colaborativo".	Ejemplo; Código "Aprendizaje significativo".
[...] el logro de las metas y objetivos no se hubieran alcanzado **sin la participación del colegiado**, anteponiendo sus tiempos en pro de planear, acompañar y dar asesoría a educandos y familiares. Finalmente, el apoyo y confianza de la supervisora dio certeza y asertividad en las dinámicas y contenidos planteados, sobre todo que las familias la reconocieron como una autoridad escolar de peso (ATP 1).	[...] se debe "generar una **cultura de evaluación, que tome en cuenta las características de diversidad** social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos; permitiendo detectar y atender sistemáticamente las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada estudiante" (ATP 2).
Ejemplo: Código "Experiencias de aprendizaje sostenible"	Ejemplo: Código "Experiencias de aprendizaje para la vida"
"[...] al analizar las evidencias de los alumnos, pudimos rescatar que ellos presentan explicaciones a partir de lo que dominan, y no es que sea un conocimiento poco útil, sino al contrario es un conocimiento indispensable para crear una andamio entre lo que saben, y lo que deben aprender; esta fue una de las premisas que siempre estuvieron presentes para el rediseño de la planificación, porque si se tiene presente cómo aprenden los niños [...] (ATP 5).	En la resolución de conflictos entre alumnos de multigrado [...] ellos van a tener elementos para resolver una situación difícil, digo porque no sabemos en la vida si ellos se van a volver a encontrar una o varias veces con personas cercanas o de comunidades alejadas [...] (ATP 8).

Fuente: Elaboración propia.

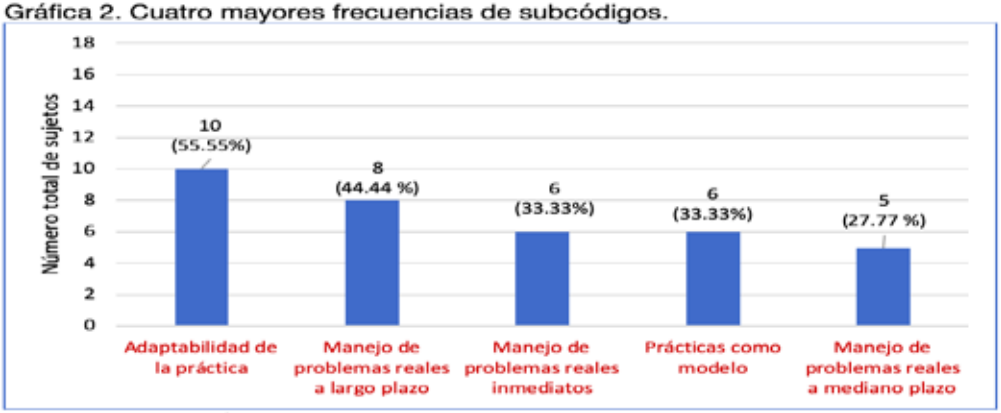
Tabla 3. Cuatro menores frecuencias de códigos.

Códigos	Número de sujetos	Porcentaje
Metodologías activas de aprendizaje	4	22.22 %
Aprendizaje más allá del aula	3	16.66 %
Evaluación como herramienta de aprendizaje	3	16.66 %
Experiencias de aprendizaje a través de tecnologías	1	5.55 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la cuantificación de la presencia de los diferentes subcódigos en el discurso de los ATP (ver Gráfica 2), las tendencias mostraron que los que obtuvieron cuatro mayores puntajes en orden descendente fueron: Manejo de problemas reales inmediatos, Manejo de problemas reales a mediano plazo, Manejo de problemas reales a largo plazo del código "Experiencia de aprendizajes para la vida" y no de "Aprendizaje sostenible" que fue el indicador más alto; Aprendizaje colaborativo entre educadores, Aprendizaje colaborativo entre sujetos externos del código "Experiencias de Aprendizaje colaborativo" y no del "Aprendizaje para a vida" que fue el segundo código más frecuente; Prácticas como modelo, Adaptabilidad de la práctica del código "Experiencia de aprendizaje sostenible" que fue el segundo más alto.

Gráfica 2. Cuatro mayores frecuencias de subcódigos.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los ejemplos de la Tabla 4, se puede apreciar como el cambio y la reflexión son elementos constitutivos para la mejora de la práctica educativa en el discurso del ATP.

En cuanto los menores cuatro puntajes en orden descendente se encontró que instrumentos digitales, TIC (0 de 18 sujetos), Uso crítico

de las TIC correspondiente al código ”Experiencia de aprendizaje a través de tecnología” que fue el más bajo de todos; Práctica educativa en contexto formal, no formal e informal del código “Aprendizaje más allá del aula” que fue el segundo de más bajo puntaje (ver Tabla 5).

Tabla 4. Fragmentos de entrevistas para ilustrar los principales sub-códigos.

Ejemplo: Sub-código “Prácticas como modelo”	Ejemplo: Sub-código “Manejo de problemas reales a mediano plazo”
[...] después de cada visita de **acompañamiento se hacía reflexión** sobre las consignas planteadas y el tiempo dado a los alumnos para resolver la situación, cabe mencionar que estos últimos no siempre fueron respetados por la educadora, pues en ocasiones terminaba dando la solución a los alumnos; fue por ello que **se implementó el modelado en el aula; de esta manera la docente imitó cuestionamientos** que planteó a los infantes para que lograran desarrollar el aprendizaje (ATP 10).	[...] si logramos que el docente que asesoramos haga cosas que no se atrevía a hacer, cuando menos que logremos **que se retroalimente de lo mismo que él hace cuando antes no lo hacía eso ya es algo innovador para él** y es un logro para nosotros ya que de una o de otra manera fuimos causa de esa acción y si eso repercute para bien en el trabajo y aprendizaje de los alumnos pues es aún más satisfactorio (ATP 4).
Ejemplo: Sub-código “Manejo de problemas reales inmediatos”.	Ejemplo: Sub-código “Adaptabilidad de la práctica”.
[...] La experiencia favoreció hacer realidad el enfoque de hacer inclusiva la educación esta fue una buena práctica porque **intentó abrir camino aun cuando todo parecía estar en contra**, la considero así también porque hasta la fecha, con más experiencia y recursos, sigue intentando reconstruirse un nuevo rol para la asesoría técnico-pedagógica en la escuela y **se sigue aprendiendo ya que se abordan nuevos problemas** (ATP 15).	[...] Con relación al cuaderno **se propicia la reflexión en las docentes** de tercer grado con relación a la **justificación planteada para el uso del cuaderno**, comparando con lo que ha realizado en el mismo. [...] Se dio **seguimiento constructivo al uso** del cuaderno cada mes **para enriquecerlo considerando la práctica vivenciada en su uso y el enfoque del campo de formación** académica de Pensamiento Matemático (ATP 17).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Cuatro menores frecuencias de subcódigos.

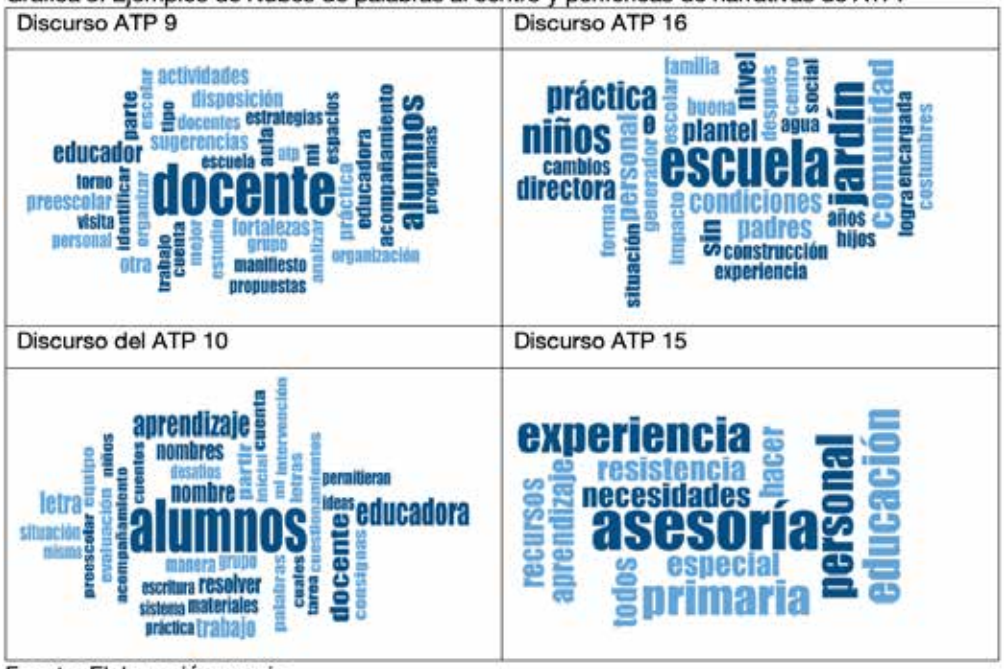
Código	Subcódigos	Número de sujetos	Porcentaje
Aprendizaje más allá del aula	Práctica educativa no formal	2	11.11%
	Práctica educativa informal	1	5.55 %
	Práctica educativa formal	1	5.55 %
Experiencias de aprendizaje a través de tecnologías	Uso crítico de las TIC	1	5.55 %

Fuente: Elaboración propia.

Con ayuda de la herramienta “Nubes de palabras” del programa MAQXDA se identificó en las narrativas de los ATP algunas palabras claves, a las que llamamos “palabras al centro” y aquellas marginales que nombramos “palabras periféricas”.

Las palabras al centro en el discurso ATP encontradas son: padres, familia, supervisora, evaluación, trabajo, análisis cotidiano, asesoría, aplicación, situaciones, resolver, funcionamiento, intervención, proyecto, apoyo, condiciones. Y como las de mayor frecuencia se encuentran: asesoría, experiencia, creatividad, necesidad, escuela, aprendizaje, docente y alumnos. En el caso de las periféricas en las narrativas de los participantes se hallaron: información, conocimientos, momentos, programas, dentro, fuera, recursos, herramienta, competencias, actividades, enfoque, elementos, trabajo. Y como las de mayor frecuencia son: proceso, directora, educador, educadora, familia, docentes, escuelas, alumnos. La Gráfica 3 ilustra ejemplifica algunas de estas nubes de palabras.

Gráfica 3. Ejemplos de Nubes de palabras al centro y periféricas de narrativas de ATP.

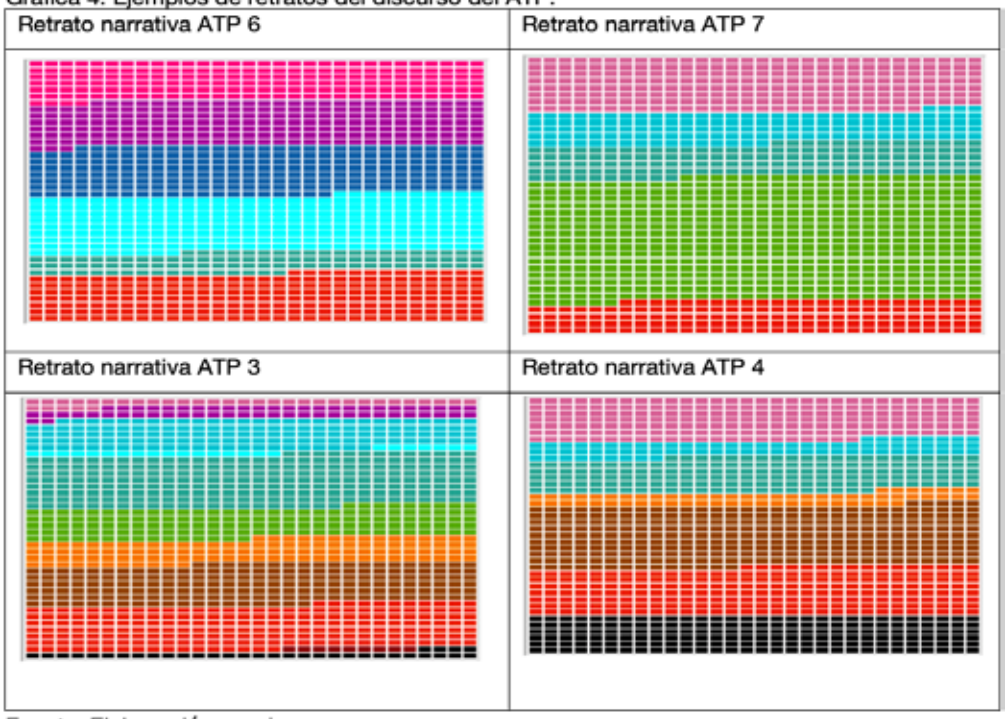


Fuente: Elaboración propia.

Es de notarse que palabras como “alumnos” y “escuela”, entre otras, son centrales en importancia para el discurso de unos ATP mientras que para otros pasar a tener un lugar periférico en su discurso. Situación que nos parece responde al carácter contextual y particular de la práctica de los diferentes participantes.

Con los gráficos de los “Retratos de herramientas” (que es otra herramienta del programa MAXQDA), se confirmó la diversidad de las ideas (códigos y su desglose) y su carácter situado que conforman el discurso del ATP (ver Gráfica 4). Con estos retratos se identificaron de manera visual códigos y subcódigos importantes que no se había encontrado en los análisis previos como: Decisiones éticas del código “Aprendizaje a través del desarrollo de las competencias para el Siglo XXI”, Aprendizaje centrado en el estudiante del código “Metodologías activas de aprendizaje” y Resolución de problemas del código “Experiencia de aprendizaje basado en proyectos”.

Gráfica 4. Ejemplos de retratos del discurso del ATP.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con Rodríguez, (2008), gran parte de las narrativas (14 de 18) presentan elementos sobre buenas prácticas, las BPE entrañan un conocimiento derivado de la labor cotidiana y del conocimiento disciplinar. Puede decirse que es fruto del conocimiento tácito construido por la experiencia que vive en la cotidianidad de los escenarios educativos así, su fin es ejecutivo y se encuentra orientado al cumplimiento de metas institucionales. En promedio se encontraron presentes tres códigos de este tipo de prácticas en estas narrativas. En ningún discurso aparecen todas las características, solo una narrativa contuvo un código y tres presentaron el máximo de seis códigos. Podemos inferir que la mayoría de los discursos de los asesores técnico-pedagógicos (ATP) responden de manera parcial a características de buenas prácticas, habiendo una amplia variabilidad de los niveles de desarrollo en tales discursos.

"Experiencia de aprendizaje sostenible", "Experiencia de aprendizaje colaborativo", "La evaluación como herramienta de aprendizaje", "Aprendizaje a través del desarrollo de competencias para el Siglo XXI" fueron los códigos con más frecuencia en los discursos de los ATP; seguidos de los códigos "Experiencias de aprendizaje basado en proyectos", "Metodologías activas del aprendizaje" y" Experiencias de aprendizaje significativo". En particular es notorio el énfasis en los subcódigos "Las prácticas como modelo" y "La adaptabilidad de la práctica" articulados con los códigos "Aprendizaje colaborativo entre educadores/formadores", "Creatividad" y "Resolución de problemas" con lo que se apoya el planteamiento de la asesoría como una acción orientada al "hacer estratégico" formativo, por lo que puede inferirse que de acuerdo con Valverde, Fernández, y Revuelta (2013), en sus prácticas posibilitan alternativas diferentes a las que llevan a cabo de manera rutinaria en el contexto escolar. Su práctica se caracteriza por el interés de realizar experiencias educativas que superen la práctica docente tradicional, que generen aprendizajes de nuevos conceptos y habilidades.

Un aspecto relevante es que en gran parte de las narrativas la colaboración constituye un elemento importante en la práctica del ATP,

el desarrollo de esta habilidad requiere el compromiso de la comunidad educativa y es necesaria para el aprendizaje. Lo cual confiere identidad al ATP como un profesional de alta interacción social con docentes, directores y supervisores.

La interrelación con los sujetos educativos, la acción formadora situada en los contextos escolares, fuertemente orientada a las soluciones creativas, con una carga empática y una evaluación durante la práctica mostraron ser los elementos que dan especificidad al trabajo del ATP. Se confirma el carácter situado de la acción educativa del asesor técnico pedagógico por las diferencias en la importancia de palabras claves y periféricas según la narrativa de cada participante, la cual corresponde a condiciones específicas de su trabajo en condiciones concretas de tiempo y espacio. En este sentido, es de resaltar que la incorporación de las tecnologías aún es una condición marginal, situación que obedece más bien a las pobres condiciones de infraestructura en las que labora el ATP.

El papel del ATP en las escuelas de educación básica demanda la continuación del estudio de su práctica, en particular de buenas prácticas, cuyo conocimiento y difusión contribuya al reconocimiento de este profesional ante la comunidad escolar y autoridades educativas. En este sentido se considera necesario en el presente trabajo, ampliar la investigación a otros estados del país, niveles y modalidades escolares.

Referencias

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 229-240. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016

Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría en los centros escolares. Secretaría de Educación Pública (Ed). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 57-73). México: Secretaría de Educa-

ción Pública. Recuperado de http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriaEscuelas.pdf

Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En Secretaría de Educación Pública (Ed). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp.15-27). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriaEscuelas.pdf

Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica en la escuela, en Secretaría de Educación Pública (Ed). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 29-55). México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriaEscuelas.pdf

Calderón, A. y Barraza, M. (2015). *El acompañamiento del asesor técnico pedagógico y su implicación en la escuela secundaria*. México: Red Durango de Investigadores Educativos. Recuperado de http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Victor.pdf

Coffey, A. y Atkinson. P. (2003). "Capítulo 1: Variedad de datos y variedad de análisis y Capítulo 2: Los conceptos y la codificación". En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia. Díaz, H. Borges del Rosal, M., Valadez, S., y Zambrano, G. (julio-septiembre 2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. Universitas Psychologica, 14(3), 913-922. Recuperado http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a10.pdf

Domingo, S. (febrero, 2005). *Las Prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revisión Del Modelo De Proceso*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(17), 1-31. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513017

Escudero, M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Pro-

fesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 107-141. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf

Guzmán, J. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428/9668

Huerta, D. y Onrubia, G. (julio-septiembre, 2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVI, núm. 3, pp. 137-156. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/270/27047597006.pdf

Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55100108.pdf

Parker, I. (1990). Real things: discourse, context and practice. *Philos Psychol*, 3(2/3): 227-235.

Ponce Grima, V. (2019). *La formación para la asesoría técnico-pedagógica en México*. México: Educ@rnos editorial.

Reyes, H. y López, C. (2009). Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad educativa de la Educación Básica. Yolanda López (Coord.) *La asesoría tecnopedagógica en la Educación Básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 21-41). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Lopez%20Contreras,%20Yolanda.pdf

Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open University Press (2002).

Rodríguez, D. (marzo 2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación* Vol. XVII, N° 32, pp. 29-48. Recuperado de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537/1482

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2006). La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes. *Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil. Tandil, Buenos Aires, Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

Urra, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10 (2),50-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v10n2/v10n2a4.pdf

Valverde, B., Fernández, S. y Revuelta, D. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: Su influencia en el profesorado innovador. *Educación XX1*. 16(1), pp. 255-280. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886013

Vázquez, E. (2014). *La formación del asesor técnico pedagógico de inicial y preescolar indígena: una posibilidad de legitimidad en su espacio laboral*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/tesis/243-la-formacio-n-del-asesor-te-cnico-peda-go-gico-de-inicial-y-preescolar-indi-gena-una-posibilidad-de-legitimidad-en-su-espacio-laboral-digital

Yáñez, L. y Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas prácticas Docentes como Eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10, 9-9. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n5/art07.pdf

La enseñanza diferenciada en el aprendizaje de la asignatura de historia

Guillermo Paulino Clemente García

Especialidad en Enseñanza de la Historia de México. Docente de educación Básica (SEP). guillermoclementeg@gmail.com

Recibido: 15 de mayo 2020
Aceptado: 30 de mayo 2020

Resumen

Este estudio muestra una experiencia de trabajo escolar basado en el enfoque pedagógico conocido como enseñanza diferenciada. El artículo presenta un acercamiento al concepto de diversidad en el ámbito educativo, una revisión de la perspectiva de la "enseñanza diferenciada" propuesta por Carol Ann Tomlinson y la orientación de la enseñanza de la historia en México. Este trabajo se centra en la metodología, instrumentación y resultados de este proyecto de intervención educativa con estudiantes de sexto grado de primaria en la asignatura de historia.

Palabras clave: Enseñanza diferenciada, enseñanza de la historia, intervención educativa, experiencia de trabajo escolar, educación primaria.

Abstract

The paper shows a school works experience based on the pedagogical approach known as “differentiated instruction”. The article presents an approach to the concept of diversity in the education, a review of the “differentiated instruction” perspective proposed by Carol Ann Tomlinson and the orientation of Mexican history teaching. This works focuses methodology, implementation and the results of this educational intervention initiative with 6th grade students of primary school in the history subject.

Keyword: Differentiated instruction, teaching of history, intervention initiative, school works experience, elementary school.

Los docentes del siglo XXI enfrentan en las aulas, retos distintos a los de generaciones pasadas, tales como la atención a y de estudiantes, el manejo de competencias, la equidad, la calidad educativa, la inclusión, la multiculturalidad, el uso de TIC; la diversidad en el perfil de aprendizaje, por mencionar algunas.

La sociedad reclama una mejor calidad a la educación; pero ni las expectativas de los padres, madres, docentes y gobiernos se han logrado. Bajo esta perspectiva el panorama parece desalentador; sin embargo, al igual que las expectativas crecen; la información, las propuestas pedagógicas y el apoyo de las nuevas tecnologías también lo hacen, de tal modo que a diferencia de los docentes de décadas anteriores; tenemos más y mejores herramientas para enfrentar la diversidad de la educación.

Los sistemas educativos han incrementado sus políticas y acciones para que la escolarización de niños y niñas sea una realidad, a través de programas sociales, de financiamiento y apoyo a estudiantes; esto ha logrado que los niños y niñas no sean excluidos de la escuela por ninguna razón. Pero ahora, el desafío es que los docentes intervengan en aulas donde existe una diversidad importante de perfiles de aprendizaje, de intereses, madurez emocional y cognitiva.

Por lo tanto, uno de los mayores retos es la necesidad de atender la diversidad en las aulas escolares; así como crear y utilizar herramientas metodológicas y estrategias que logren mejorar el trabajo escolar tomando en cuenta el contexto, los perfiles de aprendizaje e intereses.

Otro desafío relevante, que enfoque aplicar para la enseñanza de cada campo específico del saber. En esta experiencia de trabajo escolar haremos una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje en la materia de Historia. La consideramos significativa debido a que es una de las asignaturas escolares por la cual los alumnos y alumnas tienen una menor predilección, además de que tiene una tarea muy importante en la actualidad: repensar por qué, cómo y para qué se enseña en la escuela.

Fundamentos de la investigación

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia a través del enfoque pedagógico de la enseñanza diferenciada es el tema de este proyecto de intervención educativa, algunos de los conceptos relevantes de este estudio los presentamos a continuación.

La diversidad escolar

El concepto de la diversidad en el ámbito escolar se analiza en la literatura especializada de varias maneras.

Un enfoque es mirarla como parte de la inclusión, aspectos como la diversidad de capacidades, habilidades o aptitudes para el logro del aprendizaje, así como los problemas del abandono y rezago escolar es uno de los rasgos de atención de la diversidad (Blanco, G., 2006, Restrepo García, *et. al*, 2017).

La equidad de género es otro aspecto que plantea cambios en el ámbito educativo, por un lado un currículo que fortalezca la igualdad en la diferencia y por otro la promoción de la equidad como eje transversal en la interacción escolar (Camacho Brown y Watson Soto, 2007).

La UNESCO en un documento sobre América Latina, concluye que atender la diversidad es asegurar que el individuo conserve su identidad y este es un propósito de trabajo importante en la formación de la persona (2008).

El tratamiento del perfil de aprendizaje es una de las vertientes a las que más se recurre para hablar de la diversidad en la escuela, al valorar los estilos de aprendizaje y los canales de comunicación. Se han construido herramientas para identificar los estilos como el test de Alonso y Honey (Activo, pragmático, reflexivo y teórico), desde la teoría de la programación Neorolinguística, el test VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico); así como metodologías de trabajo que toman en cuenta los canales perceptivos para el aprendizaje, asimilar la información, dentro de los modelos más conocidos están: 1) El Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann. 2) Modelo de Felder y Silverman. 3) Modelo de Kolb. 4) Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder. 5) Modelo de los Hemisferios Cerebrales. 6) Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Dirección General de Bachillerato, 2004).

Desde un aspecto social, la diversidad de contextos escolares presenta factores que determinan en buena medida el ambiente escolar, algunos tales como: los valores compartidos, la cultura, la etnia, el nivel socioeconómico, ambiente social, aspectos climatológicos, estructura organizativa, recursos escolares; así como la desigualdad social, la diversidad cultural y lingüística y el modelo familiar (Montero Rojas, Villalobos Palma y Valverde Bermúdez, 2007; UNESCO, 2010, Arnaiz Sánchez y López Gómez, 2016).

La diversidad implica la aceptación de la pluralidad y el reconocimiento de que todos los niños y niñas poseen su personalidad, perfil de aprendizaje y está inmerso en un contexto específico, lo cual debe permitir al docente establecer procesos de enseñanza diferenciada, planificar estrategias para todos, a través de una intervención didáctica con un sentido de trabajo inclusivo, equitativo, democrático y justo (Bedmar Arroyo, 2009, Escarbajal Frutos, *et. al*, 2012).

Las investigaciones y planteamiento teóricos actuales invitan a los docentes, por un lado a pensar en las competencias del siglo

XXI del docente (Perrenoud, 2004) y por otro trabajar con alumnos y alumnas respetando la diversidad de su perfil de aprendizaje e intereses para lograr la formación integral, equitativa y justa (Tomlinson, 2013).

Todos estos matices del concepto de diversidad nos ayudan a comprender la existencia de múltiples factores que inciden sobre los estudiantes y nos ayudan a comprender la importancia de la enseñanza diferenciada en la educación actual.

La enseñanza de la Historia en México en la actualidad

La enseñanza de la historia en México ha recorrido un corto camino desde el siglo XIX, cuando, con la independencia del país se intenta fomentar en los currículos. Lima Muñiz y Reynoso Ángulo (2014) postulan que la introducción de la historia en el Currículum ha sido en cuatro periodos:

1. Construcción de la asignatura de Historia (1821-1860).
2. Inserción curricular de la enseñanza de la Historia (1861-1920).
3. Institucionalización de la Historia (1921-1960).
4. La Historia. Centro de debates en el México actual (1960-actualidad).

Estos periodos han tenido su propia configuración, concepción, propósitos y metodología de la enseñanza de la historia, la cual ha sufrido muchos cambios a través del tiempo.

La asignatura de Historia se rige en la actualidad por la reforma de los Planes y Programas de estudio del año 2011. Por tanto, nos centraremos brevemente en los propósitos que el sistema educativo mexicano establece en la asignatura de Historia en la educación primaria (ya que es el marco pertinente para este estudio), que aparecen en el programa de estudios de sexto grado de primaria y que dan cuenta de los elementos claves en la formación del estudiante. Esto se establece que los alumnos deben lograr:

1. “Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
2. Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder preguntas sobre el pasado.

Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural” (SEP, 2012, p. 144).

Estos propósitos tiene una relación muy estrecha con las competencias que se marcan en la actual reforma vigente del currículo. Las competencias que se buscan desarrollar en la educación primaria que se establecen para toda la asignatura son:

1. Comprensión del tiempo y del espacio histórico.
2. Manejo de información histórica.
3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2012).

Los contenidos son variados dependiendo el grado escolar en la escuela iniciando desde el conocimiento de algunos eventos importantes, la historia de la entidad, de México y finalmente la Historia mundial. Sin embargo, no hay que olvidar, que el manejo de la información es uno de los tres aspectos relevantes en de la enseñanza de esta asignatura. Ya que el aprendizaje se integra en las competencias, que son las que se buscan que logren todos los estudiantes al finalizar el trayecto formativo de la educación básica.

Enseñanza diferenciada. La propuesta de Carol Ann Tomlinson

Existe una concepción tradicional de que todos aprenden de la misma forma y al mismo tiempo, sin embargo, no es así. Al respecto Tomlinson dice: “En las aulas diversificadas, los profesores proporcionan a cada individuo modos específicos para aprender del modo más rápido y profundo posible, sin suponer que el mapa de carreteras de apren-

dizaje de un alumno es idéntico a ningún otro" (Tomlinson, 2013: 18). Las escuelas son ecosistemas sociales donde el fluir de la vida y la diversidad posee varias configuraciones.

Es en este contexto donde surgen diversas propuestas educativas entre ellas la de Tomlinson, pionera en proponer el modelo llamado de enseñanza diferenciada, debido a que su planificación se hace en base en la heterogeneidad del aula, no como un problema sino como una ventaja y la forma natural de la vida cotidiana escolar. En las aulas deben existir valores y configuraciones de trabajo que deben abonar a la paz y a los derechos humanos y no sólo al aprendizaje escolar. Es por eso que la perspectiva de Tomlinson no sólo es escolar, es una propuesta "orgánica y evolutiva" donde se deben dar transformaciones de contenidos curriculares, procesos pedagógicos y de productos en el aula (Pascual Morán, 2014).

El enfoque de Tomlinson es una propuesta que transforma contenidos curriculares, procesos pedagógicos y productos de trabajo en el aula. Para esta autora, los estudiantes aprenden mejor cuando se toma en cuenta las diferencias de aprendizaje en base a tres criterios: *aptitud, interés y perfil de aprendizaje*. La *aptitud* es la destreza para aprender conocimientos o una habilidad. El *interés* la curiosidad que se tiene por un determinado tema. El *perfil de aprendizaje* se refiere al modo en que el estudiante aprende y asimila la información (Tomlinson, 2005).

Asimismo, este enfoque plantea tres ámbitos escolares que se pueden diversificar en distinto grado: los contenidos, procesos y productos. Por *contenido* se entiende lo que queremos que el alumno aprenda, la información, habilidad o actitud; el *proceso* son las actividades diseñadas donde los estudiantes ponen en juego sus estrategias, habilidades y actitudes para aprender; los *productos* son las vehículos que sirven para demostrar el aprendizaje (Tomlinson, 2013).

Este enfoque pedagógico potencializa la diversidad y la convierte en protagonista del aula; cada alumno es un agente activo en el aprendizaje. Las aulas se convierten en ambientes de trabajo diverso, heterogéneo e inclusivo (Vizcaíno Cevallos 2015). Respetar la diferen-

ciación en el aprendizaje es unos de los aspectos centrales en el aula, fortalecer la heterogeneidad le da valor a los grupos humanos; por ello, uno de los retos es planificar el proceso de aprendizaje con estrategias variadas y adaptadas a las condiciones áulicas, respetando la autonomía y fomentando la colaboración en el contexto de la diversidad (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004). Para que exista un mayor protagonismo y se afiance la diversificación en la escuela; es imprescindible incorporarlo en todo el currículo (Tomlinson, 2000). En las aulas diversificadas "los profesores son los principales arquitectos del aprendizaje, pero los alumnos participan en su diseño y construcción" (Tomlinson, 2013: 35). El docente conoce como son sus alumnos, sus aptitudes y actitudes; suministra oportunidades de crecimiento y una oferta variada de estrategias de trabajo. Estos, a su vez proveen información y se responsabilizan de su experiencia de aprendizaje en el aula.

En el mundo académico ha habido experiencias de implementación de trabajo que muestran que la enseñanza diversificada es una realidad. Algunas investigaciones trabajan para favorecer la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales de movilidad (Molina, Sa Pinto, Leite, 2011). Otras, presentan enfoques de enseñanza diferenciada dentro del aula y ofrecen la oportunidad de tener un trabajo docente dinámico y enriquecedor, que da la oportunidad de tener un espacio vivo, alegre y significativo en el aula (Chapa Torre, 1993; Fabre Merchán, Calero Mieles y Albán Obando, 2016; González Cubero, 2012).

La enseñanza diferenciada combina los formatos de aprendizaje global, grupal e individual. Este enfoque es evolutivo, dinámico y se ajusta de acuerdo al proceso. Los alumnos eligen la manera de participar, la que consideren mejor para lograr su aprendizaje. Este enfoque genera multiplicidad de escenarios con herramientas que se ajusten a sus intereses y necesidades.

Metodología

Se implementó en este proyecto un proceso de enseñanza y aprendizaje diferenciado. Se desarrolló en el Colegio "De Occidente", ubi-

cado en la ciudad de Guadalajara, con un grupo de sexto grado de primaria conformado de 16 alumnos (10 hombres y 6 mujeres con edades entre 10 y 13 años). El tema fue "Las culturas mesoamericanas" en la asignatura de Historia, que se basa en el programa de estudios de sexto grado de primaria (SEP, 2012) y el libro de texto de la asignatura de sexto del grado (SEP, 2015). Se llevó a cabo durante el primer semestre de 2018, con un promedio de trabajo semanal de 1.5 horas durante 4 semanas.

El proceso es trabajo escolar fue el siguiente:

1. Recuperación de conocimientos previos a través de un reto cognitivo (rompecabezas y preguntas detonadoras para investigar lo que los alumnos conocen sobre las civilizaciones mesoamericanas.
2. El docente plantea a los alumnos los propósitos y metodología de trabajo.
3. Entre todos, maestro y estudiantes eligen productos de trabajo a obtener (mapa conceptual, maqueta, video, audio, etcétera), y deciden que materiales utilizar de los que el docente preparó (enciclopedias, videos, imágenes, libros, etcétera) y las fuentes de información a las que pueden acceder libremente y se distribuyen los espacios de trabajo en dos sesiones distintas, una para plantear sus conocimientos previos y otra para presentar en su exposición final.
4. Los alumnos investigan en fuentes diversas a través de diversos medios proveídos por el docente como libros, revistas, enciclopedias imágenes, mapas, videos, computadora con acceso a internet, videos, audios.
5. El docente retroalimenta a los estudiantes para generar ideas para la construcción de sus productos. Se pide que cada equipo investigue la época de surgimiento de la civilización, región de asentamiento, religión, espacio geográfico, sitios arqueológicos, contexto, formas de organización política, social, económica. Se realizan evaluaciones periódicas del trabajo, retroalimentación, apoyo.

6. Los alumnos socializan los resultados del trabajo a través de la exposición en el aula y con compañeros del mismo grado y de otro que manejan los mismos contenidos. Utilizan materiales visuales, tarjetas de apoyo a la exposición, maquetas, instrumentos construidos de tiempo, imágenes y disfraces, si es necesario.
7. Se realiza la actividad de evaluación con los alumnos sobre los contenidos, formas de trabajo y actitudes durante el desarrollo. Con los alumnos aparte de juegos para encontrar los contenidos relevantes. Se realiza desde un enfoque formativo en distintos momentos (diagnóstica, formativa y sumativa) y con distintos agentes (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación), utilizando instrumentos como el registro anecdótico, cuestionario, tablas y rúbricas.

Enseñanza diferenciada. Descripción de trabajo en el aula

En este proyecto de investigación a través de la modalidad de intervención, se implementa la enseñanza diferenciada, se diversifican los procesos y productos, mediante la práctica dirigida, se realizan estrategias de trabajo escolar sincrónico, proyectos escolares, productos de trabajo, se utilizan materiales didácticos proveídos por los estudiantes y maestros. Cada alumno trabaja en base a sus estilos de aprendizaje, utiliza sus cualidades como liderazgo o la cooperación. La experiencia de trabajo se desarrolló del siguiente modo.

Actividad de Diagnóstico (Sesión 1)

La primera acción que se realiza es la presentación del tema por el docente, se organizan los equipos de trabajo. Cada equipo arma un rompecabezas de un sitio arqueológico y el docente se acerca a cada equipo y recopila y evaluó el trabajo a través del registro anecdótico. Este trabajo consiste en mostrar con algún producto (historieta, dramatización, cuento, poema, relato histórico, entre otros), de lo que conocen previamente sobre “Mesoamérica”.

El equipo (A), realizó una dramatización donde muestran aspectos como el politeísmo y los sacrificios humanos. El equipo (B) explicó su concepción de las culturas mesoamericanas por medio de un *collage*, destacaron en la construcción de pirámides, los rituales y actividades económicas como la agricultura y el asentamiento junto a los ríos. El equipo (C) trabajó en la construcción y lectura de un poema donde presentan la construcción de pirámides. El equipo (D) trabajó en una dramatización donde demostraban el contenido que les pareció más claro: el politeísmo.

Actividad de proyecto (Sesión 2)

Los estudiantes eligen una civilización con la que trabajarán durante este proceso. Se proveen herramientas para localizar información en videos, buscadores de internet (computadora) y libros para que investiguen más de la cultura mesoamericana elegida. Se realizan preguntas a los niños y niñas sobre los periodos en los que se divide la historia de Mesoamérica y las culturas que crecieron ahí.

Durante esta sesión prepararan su proyecto para que se presente en una exposición general. Cada equipo decidió trabajar con una cultura que a ellos les interesara del catálogo que había y el modo en que se iba a realizar. Se dan directrices en una tabla de doble entrada para investigar a qué periodo pertenece, entidades federativas donde se establecieron, sitios arqueológicos, actividades económicas, religión y alimentación, se continuará en la siguiente etapa con este trabajo.

Actividad de exposición (Sesión 3)

Cada equipo realizó una exposición de la cultura que le tocó investigar. Los niños que exponen comparten la información investigada y su proyecto visible que utilizan como herramienta de exposición. Al finalizar cada exposición, el público (niños de 4º grado que estudian Historia de México) evalúan con una rúbrica.

Los productos de trabajo de los equipos fueron los siguientes:

Equipo 1: Maqueta sobre civilización maya.
Equipo 2: Línea del tiempo sobre los toltecas.
Equipo 3: Maqueta sobre civilización olmeca.
Equipo 4: Poema sobre civilización zapoteca.

Actividad de evaluación (Sesión 4)

Esta actividad de evaluación se realizó en equipos. Se dio a cada niño y niña una impresión de un tablero de serpientes y escaleras, Además de esto una hoja con preguntas. Cada uno tiraba por turno el dado y respondía alguna de las preguntas para avanzar en el tablero, el docente estaba al tanto de las respuestas. Al finalizar todos, realizan un texto de opinión y discuten sus argumentos en grupo.

Conclusión

Durante cuatro semanas del proceso en que se llevó a la práctica en la asignatura de Historia, se tuvo la oportunidad de construir un espacio con la idea de la enseñanza diferenciada, que consiste, en primer legar, en un espacio escolar donde se puede dar apertura para construir el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo de la pluralidad de formas de trabajo de las aulas, pueden ser lugares empáticos y creativos, que ayudan a fortalecer el respeto por las diversas prácticas de aprendizaje, de trabajo y de convivencia entre los alumnos y alumnas En segundo lugar, que la diversificación se puede iniciar con algunos de los aspectos del currículo o el aula, en este proceso de enseñanza y aprendizaje se diversificaron los procesos y productos de aprendizaje y esto permitió dar una mayor libertad a los estudiantes y sin cuidar los objetivos educativos.

Este proyecto de intervención es una propuesta para enseñar Historia de México a partir de una metodología de trabajo que respeta y promueve la diversidad escolar.

El punto nodal de este estudio es la implementación de acciones para la diversificación del trabajo en el aula, aquí, los alumnos eligen

cómo trabajar, con qué materiales y qué producto obtener con la asesoría del docente.

Las actividades realizadas demostraron que trabajar con la diversidad es posible, si bien faltan aspectos importantes para lograr el resultado deseado; pero se han logrado resultados interesantes y positivos. Se observó que aplicar el enfoque de la enseñanza diferenciada es viable, pertinente y posible, de acuerdo al contexto y respetando los estilos y el ritmo de aprendizaje.

Existe la necesidad de que las aulas sean espacios donde se fomenten procesos educativos con una visión incluyente para atender la diversidad, con estudiantes valorados, que aprendan a tomar decisiones, obtener aprendizajes duraderos y una actitud favorable hacia la asignatura de Historia.

La presente investigación resalta que la disciplina de la Enseñanza de la Historia es una experiencia de aprendizaje significativa que incentiva a las y los docentes a mejorar las prácticas escolares para hacer una educación inclusiva e incluyente.

Referencias

Anijovich, R., Malbergier, M. & Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2). Recuperado de http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos.

Bedmar Arroyo, J. (2009). Educación en la diversidad. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5. Recuperado de https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6431.pdf

Blanco G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la Escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 4(3), pp. 1-15. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf

Camacho Brown, L. y Watson Soto, H. (2007). Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial. Intersedes. *Revista de las sedes regionales*, 8(14), pp. 33-48. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/666/66615071004.pdf

Chapa Torrea, M. M. (1993). *Empleo de la diferenciación en tercer grado de educación primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/621381/1/02María+Magdalena+Chapa+Torrea.pdf

Dirección General de Bachillerato. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Escarbajal, Frutos, A.; Mirete Ruiz, A.B.; Maquilón Sánchez, J. J.; Izquierdo Rus, T.; López Hidalgo, J. I.; Orcajada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación para el Profesorado*, 15 (1), 135-144. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/2170/ 217024398011/

Fabre Merchán, P., Calero Mieles J. L. y Albán Obando J. J. (2016). Impacto de la educación diferenciada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Ecuador. Didascalia. *Didáctica y educación*, 7(2), 109-122.

González Cubero, M. (2012). *El modelo de la enseñanza diferenciada. Y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Universidad estatal a Distancia de San José, Costa Rica.

Lima Muñiz, L.; Bonilla Castillo, F. y Arista Trejo, V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, 36. Recuperado de http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf

Molina, J.; Sa Pinto, M. A. & Leite, P. M. (2011). Educational differentiation in the area of Physical Education: students with cerebral palsy integrated. *Journal of Sport and Health Research*. 3(3): 179-190.

Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociode-

mográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica. *Relieve*, 13(2), pp. 215-234. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/916/91613205.pdf

Pascual Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía*, 47(1). Recuperado de http://revistapedagogia.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/10/vol47_01.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Restrepo García, P. A.; Erazo Bermúdez, M. L.; Ramírez Plaza, F. I.; Vélez Correa, R. M. y Alexander Yanza, A. (2017). La diversidad de capacidades para aprender, un valor a ser reconocido en las aulas. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 15: 15-32. DOI: http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2016.i15.01

SEP. (2005). *Propuesta educativa multigrado*. Ciudad de México: Autor.

— (2011). *Plan de estudios 2011*. Ciudad de México: Autor.

— (2012). *Programa de estudios de sexto grado*. Ciudad de México: Autor.

— (2015). *Historia. Sexto grado*. Ciudad de México: Autor.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. (Informe núm. ED443572). Eric Digest. Consultado el 07 de diciembre de 2017. A partir de la base de datos EBSCOHost ERIC.

— (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad del aula*. Paidós. Argentina, pp. 1-9. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/27/27TOMLINSONCarolAnn-Cap3ElroldeldocenteenunauladiferenciadaPdf

— (2013). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO (2008). *Educación y diversidad cultural*. Santiago de Chile: Autor.

— (2010). *Atención y educación de la primera infancia. América Latina y el Caribe*. París: Autor.

Vizcaíno Cevallos, D. (2015). Diversidad. Un reto educativo. *Revista del Aula*, 14; 30-31. Recuperado de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/paraelaula_14/pea_014_0015.pdf

Clíonautas en Travesía: Museos de procesos sociales en países de Nuestra América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México)

Raúl Vargas Segura* y Norcelo Gustavo de Miranda**

*Doctor en educación. Red de Investigadores Educativos en México (REDIEEM). adinfinitclio_5@yahoo.com.mx
**Doctor en educación. Red de Investigación Educativa Argentina (REDINE). norcelo21@gmail.com

Recibido: 30 de abril 2020
Aceptado: 30 de mayo 2020

Resumen

Se plantea la importancia y las características de cinco Museos, que tienen como horizonte historiográfico, el testimoniar procesos sociales del Siglo XX:

1. Museo Sitio de Memoria ESMA (Argentina).
2. Museu da Gente Sergipana (Brasil).
3. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (Colombia).
4. Centro Cívico Ciudad Alfaro (Ecuador).
5. Museo 'Casa de la Memoria Indómita' (México).

Las propuestas museográficas, implementan estrategias didácticas y lúdicas proclives de utilizar para la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión de los contextos socio-históricos en el presente y la reiterada invitación de comprenderlos para evitar nuevas situaciones de violencia, de violación de los derechos humanos de los habitantes en las sociedades contemporáneas de América Latina.

Estas propuestas identifican aspectos comunes. Dar a conocer, de manera sistemática y testimonial procesos histórico-sociales que tuvieron repercusión política por las acciones de violencia estatal contra actores sociales. Este estudio objetiva promover por medio de la enseñanza y la reflexión crítica para que se tome conciencia de evitar situaciones de genocidio y a la vez, generar una actitud crítica y propositiva para resolver los conflictos sociales sin actos de violencia física, ni por parte de las instancias del Estado como de los protagonistas antagónicos.

La metodología, consistió en: visitas guiadas a los museos investigados, recopilación de información documental y en sitios virtuales de internet en relación al contenido de los fondos historiográficos y sobre las características museográficas; por último, fue realizada una consulta bibliográfica, ampliando el conocimiento de procesos socio-históricos contenidos y vivenciados en los museos estudiados.

Palabras clave: Museos; América Latina; Historia; Procesos Sociales; Enseñanza y Aprendizaje.

Abstract

The importance and characteristics of five Museums are proposed, whose historiographic horizon is to testify to social processes of the 20th century:

1. Museo Sitio de Memoria ESMA (Argentina).
2. Museu da Gente Sergipana (Brazil).
3. Memory, Peace and Reconciliation Center (Colombia).

4. Ciudad Alfaro Civic Center (Ecuador).
5. Museum 'House of Indomitable Memory' (Mexico).

The museum proposals implement didactic and recreational strategies prone to use for teaching, learning and reflection of the socio-historical contexts in the present and the repeated invitation to understand them to avoid new situations of violence, violation of the human rights of the inhabitants in contemporary societies in Latin America.

These proposals identify common aspects. To make known, in a systematic and testimonial way, historical-social processes that had political repercussions due to the actions of state violence against social actors. This study aims to promote through teaching and critical reflection so that they become aware of avoiding situations of genocide and at the same time, generate a critical and purposeful attitude to resolve social conflicts without acts of physical violence or by the instances of the Status as antagonistic protagonists.

The methodology consisted of: guided visits to the investigated museums, compilation of documentary information and virtual internet sites in relation to the content of the historiographic collections and the museum characteristics; Finally, a bibliographic consultation was carried out, expanding the knowledge of socio-historical processes contained and experienced in the museums studied.

Keywords: Museums; Latin America; History; Social processes; Teaching and Learning.

Propósito

Promover el conocimiento de los fondos historiográficos de cinco propuestas museográficas relacionadas con los procesos sociales en el Siglo XX en algunos países de Nuestra América Latina, como fuentes de información y formación importantes para la enseñanza de acontecimientos históricos contemporáneos.

De inicio, se reconoce la tendencia de la *"nueva museología [...] que podríamos concretar como un conjunto de movimientos cuya idea principal es el museo visto como ente social y adaptado a las necesidades de una sociedad en rápida mutación"*[1] y que existen diversos tipos de museos o casa de las musas, como son entre otros los museos de historia natural, pedagógicos, de patrimonio cultural, de historia nacional o regional, y en este escrito se plantea lo que se conoce como museos sociales o de procesos sociales.

En primer lugar mencionaremos las características de cinco museos ubicados en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México:

1. Museo Sitio de Memoria ESMA (Argentina).
2. Museu da Gente Sergipana (Brasil).
3. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (Colombia).
4. Centro Cívico Ciudad Alfaro (Ecuador).
5. Museo "Casa de la Memoria Indómita" (México).

Para la mayor comprensión de la importancia y características de estos cinco museos se expondrán los siguientes aspectos:

Tiempo, Espacio y sociedad, como señala Caballero, *"Las tres coordenadas tiempo, espacio y sociedad atenazan el conjunto completo de los objetos"*[2], así como las condiciones del espacio arquitectónico. Y las posibilidades de interacción por medio tanto de los recursos visuales, digitales como de audio, música y uso de medios lúdicos.

También se menciona un apartado relacionado con los acontecimientos o procesos sociales, que contiene el discurso museográfico, con la finalidad de aportar elementos historiográficos para una mejor comprensión de los temas difundidos en los recintos recreados.

Metodología

La metodología para la elaboración de esta ponencia, consistió en realizar visitas guiadas a los museos investigados, recopilación de infor-

mación documental y en la web en relación al contenido de los fondos historiográficos, así como de las características museográficas. Ampliación también, del conocimiento sobre los procesos socio-históricos a través de una consulta bibliográfica.

Desarrollo del tema

Las características generales, de los museos cuyo tema son los procesos sociales contemporáneos, es que son espacios historiográficos con la intencionalidad de promover una conciencia histórica que apuntala la memoria crítica de acontecimientos considerados contrarios a los derechos humanos y a la vez, promuevan enseñanzas para evitar futuras agresiones a la ciudadanía por parte de las estructuras del poder criollo neoliberal en América Latina. Así como destacar las características y la significatividad de los procesos sociales que se testimonian y difunden.

La o el visitante, además de conocer como fue el pasado, se lleva la inquietud de la importancia de evitar la solución de los conflictos por la vía de la violencia armada, y sobre todo de la violencia del Estado.

La importancia de los procesos sociales que han llevado a superar, las prácticas de supresión de la vida para solucionar los conflictos, a prácticas sociales como el diálogo; la negociación; los acuerdos de reconocer los derechos de las y los participantes en situación de confrontación.

Ubicación, creación y propósitos históricos sociales de los museos

A continuación se presentan las características más significativas de cada uno de los museos investigados:

El Museo Sitio de Memoria ESMA forma parte del Espacio Memoria y Derechos humanos Ex ESMA, sobre Av. del Libertador 8151 (C1429BNC), CABA, Argentina.

El 19 de mayo de 2015 se inauguró el museo. Posee una puesta museográfica sobre el funcionamiento de uno de los centros clandesti-

nos de detención, tortura y exterminio durante la dictadura cívico-militar entre 1976 y 1983, el centro al que se hace referencia es la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA). Esta intervención museográfica se construye:

> *"[…] a partir de los testimonios de sobrevivientes presentados en causas judiciales y obrantes en el Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). El relato articula información sobre el terrorismo es Estado y sus vinculaciones con el contexto político, social y cultural de la época, en un recorrido histórico multimedia."*[3]

El propósito de este sitio, consiste en preservar la memoria, promover y defender los derechos humanos.

El Museu da Gente Sergipana, ubicado en la Av. Ivo do Prado, 398 Centro, en la Ciudad de Aracaju, Estado de Sergipe, Brasil, creado el 26 de noviembre de 2011. Cuyo propósito es entre otros: Contribuir para el fomento y enseñanza, a través de la recepción monitoreada a la comunidad estudiantil[4].

De este museo hay que destacar que el edificio donde está instalado es un bello edificio de la década del 20 del Siglo pasado, y,

> *El resultado final de todo ese proceso de rescate histórico y arquitectónico resulto en un complejo cultural que une el pasado, presente y futuro a través de una composición entre lo antiguo restaurado e reintegrado al escenario urbano del Centro Histórico de Aracaju y el nuevo, sitio marcado por la inserción de modernas estructuras metálicas y vidrio. El Museu da Gente Sergipana fue un proyecto vencedor del Premio "El mejor de arquitectura 2012" en la categoría Restauro[5].*

Propósitos que están en correspondencia con lo planteado por Chacón:

Musealización entendida como un proceso museal, capaz de construir un proyecto creador, direccionado a educar para civilizar a la nación y al pueblo. Así, el museo pasaría a desempeñar, entre otras finalidades, la de franquer al público, cada vez más heterogéneo y de carácter popular, una programación que se pretendía articulada en difundir creencias y valores con respecto a la brasilidad"[6].

El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, ubicado en Carrera 19b núm. 24–86 en la Ciudad de Bogotá, Colombia e inaugurado en diciembre de 2012. Con el propósito de dignificar la memoria de las víctimas y de aporte a la memoria histórica y a la construcción de una cultura de paz. Busca el reconocimiento de los derechos de las víctimas del conflicto armado interno en Colombia y la construcción de paz[7].

Durante la construcción del edificio miles de personas entregaron puñados de tierra acompañados de escritos, documentos, bases de datos con nombres de víctimas, galerías de homenaje a las víctimas, testimonios orales o piezas audiovisuales[8].

Arquitectónicamente fue diseñado para generar una impresión de valoración de la vida y con las condiciones para una interacción social muy intensa.

El Centro Cívico Ciudad Alfaro, localizado en Prolongación de la calle 10 de Agosto, antigua Sede de la Asamblea Constituyente Montecristi–Manabí, Ecuador, y creado por Mandato Constituyente número 17 del 23 de julio de 2008. Documento donde se señala:

Que, en homenaje al más grande héroe histórico Nacional, General Eloy Alfaro Delgado, el Gobierno Constitucional del Ecuador, construyó el Centro Cívico Ciudad Alfaro, en la Ciudad de Montecristi, patrimonio histórico cultural del Ecuador.

Que, el Centro Cívico Ciudad Alfaro, será un centro histórico, cultural, de formación académica de congresos, exposicio-

nes, entretenimiento y turismo; Que, el Centro Cívico Ciudad Alfaro está conformado por: Museo, Mausoleo, Centro Multipropósito de eventos y Edificio de Oficinas;[9]

Y entre otros propósitos se destacan los siguientes:

Recuperar, preservar, poner en valor y socializar las evidencias documentales y memoria viva de la Revolución Liberal Radical y del general Eloy Alfaro.

Recuperar y difundir la Memoria Emblemática y la historia de las luchas sociales ecuatorianas en procura de un estado democrático, equitativo y soberano, con énfasis en la Revolución Liberal Radical[10].

Ubicado estratégicamente, primero porque la ubicación geográfica donde esta erigido el Centro Cívico, es donde nació el Gral. Eloy Alfaro y los habitantes de la provincia de Manabí tuvieron una gran importancia histórica por su participación constante en los procesos político-sociales desde mediados del Siglo XIX hasta la década de los 20 del Siglo XX, en la denominada Revolución Liberal Radical.

El Museo "Casa de la Memoria Indómita" está ubicado en la calle de Regina 66 entre 5 de Febrero y 20 de Noviembre en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Inaugurado el 14 de junio de 2012. El nombre hace referencia a la larga, tenaz, difícil y dolorosa lucha de las familias de los desaparecidos políticos Mexicanos en la búsqueda de la libertad y justicia para sus familiares víctimas del crimen de Desaparición Forzada, cometido por el Gobierno de México durante las décadas de los 70 y 80 principalmente[11].

Procesos Sociales, como materia de los fondos museográficos

Ahora bien, en este apartado se presentará una breve narración de los procesos sociales que se destacan o significamos en cada uno de los museos citados.

El terrorismo sistemático de la dictadura cívico-militar

La ESMA conformado por 17 hectáreas y un total de 34 edificios. Uno de ellos, el Casino de Oficiales desde donde se nucleó la actividad represiva, allí el Grupo de Tareas 3.3.2[12] "ejecutó la acción terrorista que cumplió un rol determinante en la desarticulación de organizaciones populares y la captura y desaparición forzada de alrededor de 5,000 personas"[13] apoyada por el resto de las instalaciones. Se puso a disposición el lugar a otras fuerzas, como la Aeronáutica, Prefectura y el Servicio de Inteligencia Naval, que lo usaban como sitio de secuestro y tortura de prisioneros ilegales.

El Casino de Oficiales tenía en su planta baja el salón dorado, allí funcionaba el servicio de inteligencia donde se planificaban operaciones de secuestro, el comedor de oficiales, el salón de conferencias y una sala de reuniones. En el primer y segundo piso se encontraban los dormitorios de los oficiales y en el tercer piso, conformado por capucha y capuchita (denominados así porque los cautivos debían llevar la cabeza tapada) se alojaban los prisioneros, además se encontraban los baños, la pieza de embarazadas y el pañol que era un depósito que contenía las pertenencias de los detenidos ilegales. Los prisioneros recién llegados eran llevados al Sótano, que formaba parte de este edificio[14].

"El 24 de marzo de 2004, al cumplirse el 28º aniversario del golpe, el Gobierno nacional anunció la creación del Espacio Memoria y Derechos Humanos en la ex-ESMA, que incluía la desafectación y mudanza de todas las instituciones militares que allí funcionaban"[15]. Finalmente el 19 de Mayo de 2015, se inaugura El Museo Sitio Memoria ESMA en el ex Casino de Oficiales.

Actualmente integran en las instalaciones del Espacio Memoria y Derechos Humanos las siguientes entidades: Archivo Nacional de la Memoria, Canal Encuentro, Casa de la Militancia -Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio- H.I.J.O.S., Casa por la identidad, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Centro Internacional de Educación en Derechos Humanos de la UNESCO, Espacio Cultural Nuestros Hijos (EcuNHi), Asociación Madres de Plaza de

Mayo, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Iniciativa Latinoamericana para la identificación de Personas Desaparecidas I.L.I.D., Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos del MERCOSUR, Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Memoria Abierta, Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, Museo Sitio de Memoria ESMA.

Tanto este último como las demás entidades se proponen como un ámbito de homenaje a las víctimas y de condena a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el terrorismo de Estado. El propósito consiste en preservar la memoria, promover y defender los derechos humanos. Es un lugar de intercambio cultural y de debate social sobre el terrorismo de Estado y la experiencia genocida; un espacio de reflexión sobre el pasado reciente[16].

El Cangaço y los Cangaceiros brasileiros

Indiscutiblemente hablar de la historia de una gran sociedad como la brasileira, es un enorme reto, así que en este apartado sólo haremos mención de uno de sus procesos sociales, desarrollados en la región nordeste de Brasil, más precisamente en el estado de Sergipe, entre 1920 y 1930.

El Museo da Gente Sergipana, aunque de manera complementaria, hace mención del movimiento denominado Cangaço, del cual Sergio Guerra nos menciona que en las primeras décadas del Siglo XX,

> *"(…) se produjeron brotes de violencia campesina e intensas luchas obreras, expresión de reivindicaciones insatisfechas de la mayoría del pueblo brasileño. Entre ellas puede citarse la actividad de las bandas de asaltantes conocidas como Cangaceiros – el más famoso fue Lampião"*[17].

Acerca del movimiento social del Cangaço y el personaje Lampião, se destaca como parte de la historia social y cultural de la región nordestina, y ampliando acerca de ello, la Revista Fênix–Revista de História e Estudos Culturais[18], menciona lo siguiente:

> Lampião, se había hecho jefe del Cangaço alrededor de 1920, dirigiendo de manera absoluta hasta 1938 cuando, junto con Maria Gomes de Oliveira, María Bonita, su compañera, murió en Grota do Angico, Município de Poço Redondo, desierto de Sergipe. [...] En el campo de la memoria colectiva Lampião se tornó una especie de prototipo de los cangaceiros, eclipsando, digamos así, a los demás cangaceiros de su tiempo[19].

Al ser masacrados Lampião, su compañera María Bonita y nueve de sus correligionarios, el 28 de julio de 1938, fueron desmembrados y sus cabezas exhibidas en la ciudad de Salvador de Bahía, hasta el año de 1969.

Violencia entre la oligarquía criolla y las expresiones sociales organizadas en varias décadas de la historia colombiana y los procesos de paz

Desde antes del llamado "Bogotazo" (9 de abril de 1948) y sobre todo posterior al mismo, como resultado de una permanente lucha política entre el partido y el estado de la oligarquía colombiana y las diversas fuerzas políticas partidarias, político militares y sociales contrarias, se han producido miles de actos de violencia funestos entre uno y otros actores de la sociedad colombiana.

Contando con experiencias de firmas de paz o treguas, pero que han sido violentadas y dejado más víctimas, por ejemplo "la Asamblea Nacional Constituyente que sesionó en 1991, y que dio al país una nueva carta magna. Pero el abandono de la lucha armada por un grupo de organizaciones político-militares ni tampoco la carta magna puso fin a la violencia en Colombia"[20], sobre todo contra los dirigentes de izquierda y líderes comunitarios[21], con las consecuentes pérdidas de elementos del Estado.

Se han tenido experiencias como las siguientes:

La Unión Patriótica (UP) nació en 1984 como resultado de los acuerdos de paz entre el gobierno de Belisario Betancur y la guerrilla de

las FARC. Fue la fórmula para consolidar un proceso de paz y a la vez para que el movimiento guerrillero optara por una salida política al conflicto armado. Sin embargo, el experimento terminó con el exterminio físico y político del movimiento, unos asesinados, otros exiliados y amenazados, y dos décadas más de violencia en Colombia.

La UP ha sido la única oportunidad que ha tenido las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) de hacer política. En su momento cumbre, este partido político logró elegir 16 alcaldes y 256 concejales, y eligió 16 representantes al Congreso de Colombia. Sin embargo, en dos décadas de ejercicio político más de 3 mil de sus militantes fueron asesinados, entre ellos dos candidatos presidenciales y 13 parlamentarios.

Todos estos asesinatos coincidieron con las zonas en las que la UP había logrado triunfos electorales[22].

Pero en 2010, "la situación colombiana dio un giro inesperado. Gracias a los buenos oficios de Noriega, Cuba, Venezuela y otros países se iniciaron conversaciones en La Habana entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas de Colombia (FARC)"[23], lo que creo condiciones propicias para promover la creación de un espacio social en relación a la memoria y búsqueda de la paz y la reconciliación. Si bien, se lograron nuevamente firmas de paz y procedimientos para suprimir el índice de confrontación, la violencia selectiva continúa aportando datos de víctimas entre los líderes comunitarios. Situación que es registrada, analizada y señalada críticamente en los espacios del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

La Revolución Liberal Radical en Ecuador

Si bien, de los cinco fondos museográficos abordados, este es el más antiguo (1860–1912), sin embargo, sigue estando presente en la vida política y sociocultural en Ecuador.

En las salas del Centro Cívico Ciudad Alfaro, se presentan las condiciones sociales antecedentes a la revolución liberal radical, y se destaca:

Durante el primer siglo de vida del Ecuador, sólo unos pocos habitantes tenían derechos políticos y sociales. Existía una sociedad excluyente que marginaba a los indios, mestizos pobres, afrodescendientes y mujeres. La Iglesia Católica era una institución del Estado que controlaba los cementerios, el registro de los habitantes, la educación[24].

La oligarquía criolla había logrado mantener el poder hasta que en la década de los 60 del Siglo XIX, cuando se inició el movimiento armado de las llamadas "Montoneras", integradas por ciudadanos en armas, en principio en la zona de Manabí, por la costa del pacífico, que fueron desenvolviendo su fuerza, entre derrotas y triunfos, y llegaron a imponer en la Presidencia al Gral. Eloy Alfaro Quezada, de enero de 1897 hasta enero de 1901[25], con base al logro de una Nueva Constitución, alcanzando un nuevo mandato presidencial de enero de 1907 a agosto de 1911.

Lo que permitió a los participantes en la Revolución Liberal Radical encabezados por el Gral. Alfaro, promover cambios de beneficio a la población y procesos de desarrollo económico, así como el logro de modernización de la infraestructura de comunicación como el Ferrocarril de Guayaquil a Quito.

Pero la oligarquía criolla a través de sus periódicos, la Iglesia y los estratos del ejército conservadores, promovieron una férrea oposición y llegaron a desatar el odio y la violencia física, al grado de ser asesinado el Gral. Eloy Alfaro, junto a varios de sus correligionarios el 28 de enero de 1912, así como arrastrados por las calles de Quito e incinerados en un lugar denominado El Ejido[26], en lo que se le llamo "La Hoguera Bárbara".[27]

Entre los logros de la Revolución Liberal Radical, se pueden considerar los siguientes:

- *La Ley de Instrucción Pública que pone la enseñanza bajo el control del Estado, siendo gratuita y laica.*
- *Aprobación de la Bandera y el Escudo del Ecuador. Se crea además el Registro Civil.*

• Ley de Matrimonio Civil y también la que permite legalizar los divorcios.
• XII Constitución, que sería denominada "atea" por parte de los conservadores, pues estableció la separación de la Iglesia y el Estado.
• Inauguración del ferrocarril que unía Guayaquil con Quito. El ferrocarril llegaría a Manabí, donde hubo dos ramales[28].

En las diversas salas del museo, se muestran tanto imágenes, objetos como múltiples frases del pensamiento liberal radical, sus logros y la violencia de sus detractores.

De la desesperanza a la memoria indómita

En el Museo "*Casa de la Memoria Indómita*" se han creado condiciones para encontrar el acompañamiento para enfrentar los efectos de la violencia de Estado, por lo que es posible destacar lo siguiente:

En las salas de exhibición permanente, se puede regresar al tiempo donde una sala, típica de los sesenta y setenta, inmortaliza las vitrinas, los sofás y las carpetas bordadas esperando el regreso de hijos y esposos desaparecidos, cuyas fotografías decoran la estancia. Además se cuenta la historia de los desaparecidos políticos de los últimos 40 años, como un reconocimiento a lo que fueron e hicieron por la libertad.

La Casa de la Memoria Indómita pretende convertirse en un símbolo de gratitud y libertad[29].

Se ha ido convirtiendo en un espacio de mucha interactividad social, que va desde la asesoría hasta la formación en la cultura de los derechos humanos y la no violencia. Porque el motivo de su existencia no se agota, al contrario, en las dos últimas décadas la intensidad de la violencia en México, la impunidad y la corrupción de los órganos de impartición de justicia o de los cuerpos de seguridad ciudadana han creado las condiciones para que la agresión física, el secuestro o

saqueo con implicaciones funestas sea resentido por miles de habitantes, estén en las ciudades o en el campo.

El museo cuenta con diversos materiales como videos, audios, libros, expresiones artísticas y sobre todo testimonios de los seres humanos que han padecido condiciones de maltrato, desaparición forzada y de los familiares de los mismos, que encuentran en este recinto una serie de actividades y procedimientos de orientación y asesoría ante el conflicto de la pérdida de un ser querido.

Está bajo la responsabilidad de las y los integrantes del Comité Eureka, quienes han vivido en experiencia propia y son protagonistas de las luchas y gestiones que a diario se realizan ante las instancias tanto gubernamentales como instancias nacionales e internacionales para lograr que las personas desaparecidas sean localizadas.

Organizaciones civiles y organizaciones de derechos humanos nacionales e internacionales han señalado que la desaparición forzada se practica ahora en México en los contextos de la guerra contra el crimen organizado –los levantones, por ejemplo-, los feminicidios o la trata de personas. Para crear conciencia sobre estos problemas, en el mediano plazo la Casa de la Memoria Indómita cuenta con un programa de conferencias, seminarios y talleres, así como un archivo especializado, un cineclub, una tienda y un café. Por ahora, ofrece el servicio de visitas guiadas, de una a 20 personas, bajo reservación[30].

Conciencia del presente y compromiso con el futuro (Análisis)

A partir de conocer el discurso museográfico de los cinco museos presentados en esta investigación, es necesario destacar en el campo profesional de la enseñanza y difusión de la Historia, la posibilidad de considerar los grandes avances de la tecnología de la comunicación, para transformar y enriquecen dicho discurso museográfico, haciéndolo además de más interactivo, más llenos de contenido y significado.

Por otra parte, se reconoce en los cinco museos, la intención de llevar a las y los estudiosos de la historia y a la población en general que los visita, a considerar la necesidad de comprometerse con el futuro, porque si bien, los museos destacan acontecimientos del pasado,

también llevan a reflexionar en la necesidad de evitar la solución de los conflictos políticos con base a la violencia física.

Y por lo tanto, convocan a no repetir la continua agresión a los derechos humanos por parte de quien ejerza el poder y a los demás protagonistas sociales, a reflexionar la importancia de evitar dirimir las contradicciones sociales y más bien hacer uso de acciones que permitan el diálogo, la negociación y los compromisos de solución ante las controversias, sean estas políticas, económicas o sociales.

Para los docentes e investigadores de Clío, los acontecimientos que se presentan y recrean con imágenes, interacciones tecnológicas, actividades y documentan en sus acervos bibliográficos, son una muestra de las grandes confrontaciones sociales que se han desarrollado a lo largo y ancho de Nuestra América Latina, y que aproximarse a su comprensión por medio de su visita guiada, comentada y reflexionada, permitiría a sus estudiantes tener mejores elementos para el aprendizaje de sus contextos socio-históricos.

Conclusiones

A manera de conclusiones, primero reconocer la importancia historiográfica de las cuatro expresiones museográficas aquí mencionadas, situadas en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México, que se crean a partir de los avances de las luchas sociales y la apertura política que se logró a finales del siglo XX y principios del XXI, para establecer fondos testimoniales y actividades que lleven a la memoria histórica y la conciencia de la no violencia y el respeto a los derechos humanos en los conflictos sociales y la no repetición.

Expresiones museográficas que se crearon entre los años de 2008 al 2015, que pudieran ser una consecuencia de los fuertes procesos sociales anti-neoliberales que se desplegaron al principio del Siglo XXI y por las demandas de los organismos sociales para crear espacios que permitieran no sólo testimoniar sino, sobre todo, desarrollar estrategias culturales que llevaran a una conciencia de la necesidad de la no violencia en las sociedades respectivas de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México.

Valorar la importancia de ser fuentes de información y recreación de acontecimientos sociales cercanos al presente y con una perspectiva de futuro, para las y los investigadores, docentes y estudiantes de las ciencias sociales en los países donde están establecidos, a partir de reconocer como señala Arangue que:

> *Incorporar, en la formación del profesorado, temas o problemas recientes, actuales o contemporáneos es un desafío permanente en la práctica docente y que la formación inicial debería atender. En este sentido, en este trabajo, propongo pensar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la perspectiva de la Historia Reciente/Presente (HRP)*[31].

Es también claro que los temas museográficos, son temas históricos muy fuertes y se requiere un proceso de significación y reflexión muy amplia para ponderar la importancia y necesidad de abordar estos procesos sociales, con el acompañamiento de profesores sensibles a la problemática abordada en cada uno de los museos.

Las tensiones que se identifican son, primero, el procurar superar el paradigma de ubicar al museo sólo como el resguardo del pasado; estos museos tienen sobre todo la intencionalidad, además de preservar la memoria del pasado, prevenir acontecimientos futuros, sin violencia y con el reconocimiento del otro en cuantos sobre todo de sus Derechos Humanos.

Cada uno tiene entonces espacios de exposición didáctica museográfica, área de documentación, espacios para la investigación y la difusión de temáticas afines a sus propósitos historiográficos.

Estos museos, no sólo educan y son valiosos para la enseñanza de la historia, sino también promueven una conciencia socio-histórica, recreando el pasado, pero sobre todo llamando a las personas presentes a valorar el no permitir situaciones que han llegado al genocidio de las y los luchadores sociales como son los casos de Argentina, Colombia o México, o a la agresión física promovida por las élites criollas como son los acontecimientos de supresión de la vida y desarticulación física contra los cangaceiros brasileiros o la llamada "*hoguera*

bárbara" con los cuerpos de los dirigentes de la Revolución Liberal Radical del Ecuador.

Otra característica es que además de los servicios museográficos, son espacios de consulta, investigación documental, desarrollo de cultura de la no violencia y de defensa de los derechos humanos, así como espacios para la enseñanza de la historia social en el campo de la formación de historiadores–investigadores–docentes y de los docentes–historiadores–investigadores.

Finalmente, la trascendencia de los acontecimientos históricos que se expresan en el fondo museográfico, permite una explicación a muchas situaciones que se manifiestan en la sociedad, como ceremonias cívicas, nombre de calles o de instituciones como por ejemplo en la ciudad de Manta, Ecuador, existe la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Referencias bibliográficas

Arangue, Diego. (2016). La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado. En Miguel A. Jara y Graciela Funes (Comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Caballero Zoreda, Luis. (1988). Teoría general del museo. Sus funciones. Disponible en: http://digital.csic.es/bitstream/10261/13929/1/802477-1.pdf (Consultado el 10 de enero de 2017).

Guerra Vilaboy, Sergio (2015). *Historia mínima de América Latina*. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe–UNAM.

Hernández Hernández, Francisca. (1992). Evolución del concepto de museo. En *Revista General de Información y Documentación* Vol. 2. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID9292120085A/11902 (Consultado: 15 de enero de 2017).

Hidrovo Quiñones, Tatiana M. (2016). *Memorias de la Revolución Alfarista*. 4ª Edición. Montecristi, Manabí, Ecuador: Corporación Centro Cívico Ciudad Alfaro.

Marques, Elane. (2016). *Sila do cangaco …ao estrellato*. Aracaju, Sergipe, Brasil: Infographics Gráfica & Editora.

Rangel. A. R. (2016). A concepção de Museu Social Republicano em Edgard Roquette-Pinto: antropologia e educação no Museu Nacional do Rio de Janeiro. In: Gasparello, A.M; Villela, H. O.S. (orgs.) *Educação na História: intelectuais, saberes e ações instituintes*. Rio de Janeiro, Brasil, Maud X.

Said, Judith (Coord.). (2015). *Espacios de memoria en Argentina*. Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Películas

Grisolli, Paulo Alfonso (Productor) y Pia Luiz Antonio (Director) (S/F) Lampião y María Bonita. Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=WBZmRkaE89U

TAME, Empresa de ferrocarriles ecuatorianos y Pérez, Juan Diego. (2015). La Revolución de Alfaro. Cinta cinematográfica. Ecuador: TAF, Taller de Actores y Fábulas.

Notas

[1] Hernández, p. 93.
[2] Caballero, p. 31.
[3] Said, Judith (Coord.) (2015). *Espacios de memoria en Argentina*. Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. p. 11.
[4] http://www.museudagentesergipana.com.br/
[5] http://www.museudagentesergipana.com.br/wps/portal/inicial/restauracaoemuseografia/opredio
[6] Vamireh Chacon. (2001). A construção da brasilidade. Gilberto Freyre e sua geração. São Paulo: Marco Zero. En Jorge Antonio Rangel, (2016), p. 189.
[7] http://centromemoria.gov.co/centrodememoria/
[8] http://centromemoria.gov.co/el-memorial-por-la-vida/
[9] http://www.ciudadalfaro.gob.ec/juridico/mandatoconstituyente/mandatoconstituyente17.pdf
[10] http://www.ciudadalfaro.gob.ec/objetivos-estrategicos-institucionales/
[11] http://www.museosdemexico.com/museo-casa-de-la-memoria-indomita_166.html
[12] El Grupo de Tareas 3.3.2 o G.T.3.3.2 fue un grupo de tareas, formado por suboficiales y oficiales militares, que dependía del Servicio de Inteligencia Naval (SIN) de la Marina de Guerra de la Argentina, dedicado a la ejecución concreta de los secuestros y el robo de bienes de los detenidos ilegales que funcionó en el seno de la ESMA.
[13] http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/Espacios%20de%20Memoria%20en%20la%20Argentina.%20Catalogo %20web.pdf

[14] http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/ccd/e/esma01.htm
[15] Said, *Ibídem*, p. 12.
[16] http://www.espaciomemoria.ar/
[17] Guerra, p. 335.
[18] Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Outubro/Novembro/Dezembro de 2007 Vol. 4 Ano IV, nº 4, p. 2. Disponible em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/DOSSIE_%20ARTIGO_13-Marcos_Edilson_de_Araujo_Clemente.pdf.
[19] Lampião, tendo se tornado chefe de Cangaço por volta de 1920, reinou absoluto até 1938 quando, junto com Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita, sua companheira, morreu em Angico, sertão de Sergipe. [...]Não obstante, deve-se atentar para o fato de que o cangaço não se resume a Lampião, embora comumente se confunda com ele. Há justificativas para isso: Lampião desfrutava de liderança reconhecida no bando, era valente e habilidoso em combate e tinha o exemplo acima da palavra.
[20] Guerra, p. 508.
[21] https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Hechos_de_violencia_del_conflicto_armado_interno_en_Colombia
[22] http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/157-el-saldo-rojo-de-la-union-patrioticaSee
[23] Guerra, p. 510.
[24] Hidrovo, p. 70.
[25] *Íbid*. p. 74.
[26] *Op. cit*. 92.
[27] http://edusalazar-la-hoguera-barbara.blogspot.mx/
[28] http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/194005-los-logros-de-la-revolucion-liberal/
[29] http://mxcity.mx/2015/07/el-museo-casa-de-la-memoria-indomita-una-oda-a-los-que-lucharon-por-la-libertad/
[30] http://www.guiadelcentrohistorico.mx/kmcero/cultura/casa-de-la-memoria-ind-mita-donde-la-violencia-de-estado-no-se-olvida
[31] Arangue, p. 195.

Prospectiva tecnológica de la planeación y costos en la gestión de negocios

L. Yara Kristell Campos Sandoval* y María Elvia Edith Alanis Pérez**

*Licenciada, estudiante de la maestría en tecnologías de información de la Universidad de Guadalajara. yara.campos@alumnos.udg.mx
*Doctora. Profesora-investigadora e inventora de la Universidad de Guadalajara. edithalaniz@gmail.com

Recibido: 12 julio 2019
Aceptado: 15 diciembre 2019

Resumen

En un mundo que cambia a niveles acelerados y que se vuelve cada vez más complejo, se vuelve una necesidad pensar a futuro por el deseo de bienestar; y para poder tomar las decisiones más asertivas que nos lleven a ese futuro de bienestar, las empresas, personas y gobiernos se ven en la necesidad de invertir sus esfuerzos para realizar análisis prospectivos y construir su propio futuro a partir del aquí y ahora.

A pesar de que los estudios del futuro han existido desde hace muchos años atrás por ejemplo como táctica y estrategia, se desconoce mucho aún sobre prospectiva y particularmente en América Latina y en México son muy pocos los estudios científicos que se dedican a ello, además de la falta de difusión.

Es por ello que es necesario que exista un modelo de prospectiva y qué mejor que para empresas principalmente PYMES ya que son la base de la economía mexicana y que además carecen en su mayoría de una estructura organizacional eficiente y de una falta de planificación para el largo plazo, esperando contribuir para que sirva como una herramienta de apoyo que les valga para la toma de decisiones acertadas.

Palabras claves: Prospectiva tecnológica, planeación, gestión.

Abstract

In a world that changes at accelerated levels and that becomes increasingly complex, it becomes a necessity to think ahead due to the desire for well-being; And in order to make the most assertive decisions that lead us to that future of well-being, companies, people and governments find it necessary to invest their efforts to carry out prospective analyzes and build their own future from the here and now.

Despite the fact that future studies have existed for many years ago, for example as a tactic and strategy, much is still unknown about foresight, and particularly in Latin America and Mexico, very few scientific studies are dedicated to it, apart from lack of diffusion.

That is why it is necessary that there is a prospective model and what better than for companies mainly SMEs since they are the basis of the Mexican economy and that they also mostly lack an efficient organizational structure and a lack of planning for the long term, hoping to contribute so that it serves as a support tool that is worth them for making the right decisions.

Keywords: Technological prospective, planning, management.

El estudio del futuro o la prospectiva es una importante herramienta de apoyo a la planeación, a la reflexión estratégica y a la toma de decisiones que en situaciones de incertidumbre mayores cada vez deben asumir los decisores en todo tipo de organizaciones. La utilización de

la prospectiva en el análisis externo o análisis del entorno de los procesos de planificación, planeamiento o planeación estratégica es clave a la hora de la identificación de tendencias y su impacto en el sistema analizado, en la elaboración escenarios, en la identificación de factores de éxito futuros, o en la reflexión estratégica y en la formulación de estrategias (Astigarraga, 2016).

El futuro es el gran desconocido para la mayoría de las empresas, que lo sufren en lugar de intentar crearlo; es por ello que el porvenir de una empresa o de cualquier sector económico es un asunto que corresponde llevar a cabo por todos los empresarios y trabajadores de ella o del sector (Gabiña, 1998), en (Chirinos, 2004).

De repente nos encontramos en un nuevo mundo para el cual no estábamos preparados, ni siquiera lo vimos venir. En la medida en que los problemas de la humanidad se hicieron más complejos y que las incertidumbres se presentan cada vez más densas, paradójicamente tenemos que construir una visión de largo plazo para la humanidad y, por tanto, también para cada uno de nosotros. De ahí que se vuelva tan necesaria la planeación prospectiva estratégica como nueva herramienta para enfrentar las también nuevas problemáticas. Independientemente de lo que hagamos o dejemos de hacer, nos encontraremos con el futuro y más vale que estemos preparados para enfrentar los eventos inesperados en la incertidumbre, por ello la importancia de planear (Paz, 2015).

En el año de 2015 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ubicada en Colombia, se publicó un artículo de nombre “Prospectiva tecnológica como ventaja competitiva para la gestión financiera en las PYMES” del autor César Asdraldo Vargas, en dicha investigación menciona que “El presente trabajo busca, resumir unos lineamientos generales para el desarrollo de la gestión financiera en las pymes, utilizando herramientas para la planeación, el control y la toma de decisiones financieras de manera adaptativa (prospectiva financiera)” señala (Vargas, 2015).

En ese mismo sentido, se pretende que los lineamientos descritos “se conviertan en un punto de partida en la generación y gestión de conocimientos, metodologías, servicios y aplicaciones tecnológicas,

orientadas a suplir las necesidades de los pequeños empresarios, de los cuales se puede decir que son los que más requieren de servicios especializados, que les permitan orientar sus negocios en senderos de estabilidad y prosperidad en el mediano y largo plazo", señala el autor.

Dentro del estudio se plantea un "análisis sobre las estrategias para tener una PYME financieramente sana, partiendo de la pregunta: ¿Cuáles son los 10 aspectos que se deben tener en consideración al efectuar el análisis de Balance General y Estado de Resultados?:

- El entorno: cómo puede la empresa verse afectada por factores de mercado, de competencia, factores climáticos y otro.
- La veracidad de la información contable.
- El período para analizar, que sea representativo del normal funcionamiento de la empresa.
- Que la clasificación de las cuentas en el balance general sea acorde con los criterios con que se va a analizar.
- El comportamiento del patrimonio para detectar si los accionistas capitalizan las utilidades que le permita un crecimiento armónico de la compañía.
- En el estado de resultados, que los gastos y costos estén registrados en el grupo que les corresponden.
- Que la utilidad sea de buena calidad, que asegure su crecimiento y mantenimiento en el futuro.
- Con todo lo anterior, emitir un diagnóstico confiable de la situación financiera de la empresa.
- Prepararse para la planeación financiera como punto de partida de ese diagnóstico financiero."

En tanto a las micro, pequeñas y medianas empresas o por sus siglas (pymes en México) constituyen la columna vertebral de la economía nacional en México de acuerdo con lo obtenido en los últimos años. Éstas generan un impacto en la generación de empleos y la producción nacional. Estos datos indican que en México aproximadamente 40 mil empresas operan en el país. El 99.8% son pymes y corresponden al 52% del Producto Interno Bruto y al 72% del empleo en el país (Josué, 2016).

En diciembre de 2010 se realizó en el Tecnológico de Monterrey la investigación para obtener el grado de maestro en ciencias con especialidad en sistemas de calidad, presentada por el pasante Marlon Geovanny Romero Rivera, el tipo de estudio fue exploratorio-descriptivo. Lo que se propuso en tal investigación es un "Modelo de Prospectiva Tecnológica para la identificación de oportunidades de negocio de base tecnológica" donde se proponen los siguientes pasos:

- Análisis de tendencias.
- Identificación de factores de cambio.
- Delphi.
- Métodos de diagnósticos dinámicos "En FODA, análisis estructural y de actores se incluye un análisis según las cinco fuerzas de Porter. Puede incluir análisis de costos, análisis de riesgo. Diseñan futuros de la perspectiva de lo deseable y viable" según autor.
- Métodos de generación de escenarios.
- Toma de decisiones ANP.
- Mapeo tecnológico TRM "Diseña un mapa tecnológico en el que muestra la ruta para alcanzar objetivos. Puede incluir varias herramientas como: análisis de patentes, de mercado, inteligencia competitiva" (Rivera, 2010).

A su vez, se hizo una ejemplificación del modelo, ya antes expuesto tomando como ejemplo PEMEX en donde "El esquema está diseñado en microsoft office (excel), y se lo hizo a partir del modelo de prospectiva tecnológica definido, colocando los pasos y herramientas del modelo como etapas dentro de un proceso que tiene un flujo de información, en el que cada paso y actividad del modelo se realiza en una hoja individual de excel, a excepción del primer paso que por ser una etapa de investigación se realiza en dos hojas. El esquema contiene una hoja principal que muestra un diagrama general del modelo, desde la cual se puede acceder hacia todos los pasos y actividades" (Rivera, 2010).

"Para facilitar el avance y retorno entre las hojas en conexión se utilizó hipervínculos de "siguiente, anterior, hacia un paso específico, paso concluido y diagrama de flujo". Se colocó un botón de "paso concluido" para indicar el estado del avance en la aplicación del modelo y que la información registrada quede como paso concluido." "El esquema operativo contiene información que sirve de apoyo para el usuario, tales como una hoja de MS Project para el seguimiento de la aplicación del modelo, links de páginas correspondientes a centros de investigación, universidades y empresas consultoras que trabajan en prospectiva, planeación de futuro, tendencias, factores de cambio y tecnología, así como sus líneas de investigación respectivas. También se presenta los links de páginas de varias empresas que trabajan con prospectiva tecnológica" (Rivera, 2010).

"De las herramientas que se utiliza en el modelo tales como Delphi, MICMAC, MACTOR, SMICPROB, ANP y TRM, el esquema operativo está diseñado para poder interpretar y utilizar sus resultados que servirán como fuente de información para un siguiente paso en el modelo. Dentro del esquema operativo se incluye los programas de "lipsor" y "super decisions" para aplicar las herramientas de prospectiva y de toma de decisiones respectivamente. En el caso del TRM se incluye una presentación que ayuda a diseñar un mapa tecnológico" (Rivera, 2010).

Igualmente, en México otra investigación realizada fue el "Diseño de una metodología prospectiva aplicada en educación superior" desarrollada en el año 2007, Parra C. Patricia, Miklos I. Tomás, Herrera M. Alma X., Soto V. Ramón. En resumen, con palabras del autor en esta investigación:

"La prospectiva se caracteriza por ser un proceso holístico que permite la participación en la planeación de futuros aplicables a una sociedad, una institución o una organización, compuesto por la vinculación y la resignificación constante de los componentes políticos, sociales y económicos frente a una relación de varia-

bles tanto del presente como del futuro. Elicitar el mejor de los escenarios posibles y factibles, en la dialéctica presente-futuro, requiere un proceso metodológico riguroso, en este caso se usó el método Compass diseñado, aporta todos los elementos de rigurosidad científica con ventajas sobre las metodologías prospectivas utilizadas en educación. El intercambio de ideas entre un grupo experto permite establecer estrategias acciones y recursos para la toma de decisiones. Es un método rápido, efectivo e integral perfecto para ser utilizado en educación" (Parra C. Patricia, 2007).

Señala (Vargas, 2015) en un estudio de prospectiva tecnológica señala que "se identifican debilidades en las PYMES como lo señala Beltrán (2004):

• Las PYMES tienen gran debilidad estructural.
• Les falta estrategia y planeación, lo que se convierte en una limitante para la inserción en el contexto internacional y pone en riesgo su continuidad en el mercado nacional.
• Es difícil el acceso a líneas de crédito y por lo tanto no es posible la inversión en tecnología, capital de trabajo y conocimiento.
• La gestión administrativa, financiera, contable y operativa es muy informal y de manera intuitiva.
• No existe un plan estratégico que permita desarrollar una gestión gerencial a mediano y largo plazo.
• La contabilidad no se utiliza, por lo tanto, no sirve para tomar decisiones.
• El empresario no proyecta la empresa a mediano y largo plazo, debido al desconocimiento de las herramientas para llevar a cabo esta labor."

Supuesto; Con la utilización de la prospectiva tecnológica y sus herramientas se puede mejorar el proceso de planeación y costos en la gestión de negocios para que aumenten las posibilidades de éxito de cualquier negocio.

¿Es posible generar un modelo de prospectiva tecnológica que pueda ser utilizada genéricamente para la planeación y costos en la gestión de negocios?, ¿cómo será un diseño de un modelo de prospectiva tecnológica y bajo qué herramientas para que pueda ser aplicado en la planeación y costos de la gestión de negocios?

> "Para comprender el futuro o los futuros, se necesita un marco teórico coherente. Hay cuatro enfoques que resultan clave para la prospectiva (Inayatullah,1990). El primero es predictivo, basado en las ciencias sociales empíricas. El segundo es interpretativo, basado no en la previsión del futuro, sino en la comprensión de imágenes del futuro contradictorias entre sí. El tercero es crítico, derivado del pensamiento postestructural y centrado en averiguar quién se beneficia de la comprensión de determinados futuros y qué metodologías privilegian a ciertos tipos de estudios del futuro. El cuarto enfoque consiste en el aprendizaje o investigación mediante la acción participativa. Este enfoque es mucho más democrático y se centra en los grupos de interés que desarrollan su propio futuro, basándose en sus supuestos del futuro (por ejemplo, si el futuro es lineal o cíclico) y los aspectos que les resulten críticos (Inayatullah, 2007)" (Inayatullah, 2013).
>
> "Aunque resulte útil disponer de una teoría del futuro, aún sigue siendo necesario establecer un marco conceptual que nos permita comprender el futuro. Entre los distintos enfoques disponibles, se encuentra el de los Seis Pilares (Inayatullah, 2008).

Se tomará como referente teórico el enfoque de los Seis Pilares, que se deriva de la escuela Manoa de (Dator, 1979). Los Seis Pilares proporcionan una teoría de pensamiento futurológico vinculada a métodos y herramientas, y desarrollada a través de la praxis. Los pilares son los siguientes: planificación, anticipación, temporización, profundización, creación de alternativas y transformación.

1. Elaboración de mapas

"En el primer pilar, se hacen mapas del pasado, el presente y el futuro. «Mapear» el tiempo nos permite ver con más claridad de dónde venimos y a dónde vamos. Resultan cruciales tres herramientas: El método de la historia compartida, consiste en hacer que los participantes —en un taller de futuros— escriban las tendencias y los acontecimientos más significativos que han conducido al presente, construyéndose después una línea temporal o cronología histórica hacia el presente. El triángulo de futuros, proporciona un mapa de los puntos de vista actuales acerca del futuro a través de tres dimensiones. La tercera herramienta es el paisaje de futuros. Esta herramienta nos ayuda a evaluar dónde se encuentra nuestra organización (Inayatullah, 2012).

2. Anticipación

"El segundo pilar del pensamiento futurológico es la Anticipación, que tiene como método principal el análisis de problemáticas emergentes (Molitor 2003). Lo que pretende el análisis de problemáticas emergentes es identificar las regiones líderes donde se inician las innovaciones sociales. También trata de identificar las problemáticas antes de que se vuelvan rígidas y caras, y, por supuesto, de buscar nuevas posibilidades y oportunidades" (Inayatullah, 2013).

3. Temporalización del futuro

"El tercer pilar es la temporización del futuro. Consiste en la búsqueda de los grandes patrones de la historia y la identificación de cada uno de nuestros modelos de cambio" (Inayatullah, 2012).

4. Análisis causal estratificado

"El Análisis Causal Estratificado (CLA, en sus siglas en inglés) trata de desentrañar el futuro y profundizar en él. Este método tiene cuatro dimensiones.

La primera es la letanía o el futuro cotidiano: los datos, los titulares comúnmente aceptados sobre la forma en que las cosas son o deberían ser. Las soluciones a los problemas a este nivel suelen orientarse a corto plazo. La segunda dimensión es más profunda, centrada

en las causas sociales, económicas y políticas de la problemática: lo sistémico. La tercera dimensión es la cultura o visión del mundo, que consiste en la visión de conjunto, el paradigma que informa de que lo que pensamos es real o no, las lentes cognitivas que empleamos para comprender y determinar el mundo. La cuarta dimensión es el mito o la metáfora: el discurso. Las metáforas suelen ser el vehículo de los mitos" (Inayatullah, 2013).

5. Creación de alternativas

"El quinto pilar es la creación de futuros alternativos y en él se encuadran dos métodos importantes. El primero es el de «tuercas y tornillos»19, que consiste en acometer un análisis funcional estructural de la organización para después encontrar formas diferentes de hacer lo que hace dicha organización. La segunda forma de crear futuros alternativos es «vía escenarios». Los escenarios son la herramienta por excelencia de los estudios de futuros. Nos abren el presente de par en par, nos proporcionan un perfil del nivel de incertidumbre, ofrecen alternativas y hasta sirven para efectuar predicciones mejores" (Inayatullah, 2012).

6. Transformación del futuro

"El último pilar es el de la Transformación. Aquí hay tres métodos cruciales: 1) pronóstico; 2) retrospectiva, y 3) método Transcend para resolver los conflictos que puedan aparecer entre visiones. En la transformación, el futuro se restringe a lo preferido. ¿Cuál es el futuro deseado por los individuos? ¿Cuál es el futuro deseado por las organizaciones, ciudades y naciones?" (Inayatullah, 2013).

Cabe señalar también, como mencionaba anteriormente, los 6 pilares se derivan de la escuela de Jim Dator de la cual el propio autor menciona "Cuando me interesé por primera vez en la comprensión del futuro asumí que podía predecirlo con precisión, mediante el uso de modelos computacionales. Pero cuanto más miraba y leía, más veía que podía contentarme con un futuro sólo si me contentaba con ignorar todas las otras imágenes diferentes de los futuros que existían. Y no pude

hacer eso. Cada imagen tenía su propia base epistemológica, su propia lógica, su propio conjunto de hechos, su propia visión preferida. Al igual que no pude encontrar ninguna base para concluir que una era correcta y todo lo demás estaba erróneo. Más bien, llegué a la conclusión de que era mi deber como futurista recopilar y explorar tantas imágenes del futuro como fuera posible. Al igual que ayudar a mis alumnos y mis clientes a considerar estas imágenes de manera justa y exhaustiva. Pero nadie puede considerarlas a todas y después de un intenso mirar y pensar durante muchos años, finalmente nos dimos cuenta que cada una de las millones de imágenes diferentes de los futuros, son variaciones específicas de una de cuatro genéricas, básicas, fundamentalmente diferentes imágenes. Finalmente decidimos etiquetar los cuatro:

1. Crecimiento, 2. Colapso/nuevos comienzos, 3. Disciplina, 4. Transformación" (Dator, 2017).

> Con base a las 4 anteriores etiquetas, Sohail Inayatuhall es profesor del Instituto de Posgrado de Estudios de Futuros de la Universidad de Tamkang, y de la Facultad de Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Sunshine Coast, Australia. Aporta el Enfoque de los Seis Pilares de los Estudios de Futuros (ya descritos anteriormente), con el cual proporciona un marco para facilitar las sesiones de previsión estratégica. Lo que hace que los seis pilares se aproximen a un efectivo y poderoso enfoque es la secuencia lógica de conceptos de previsión, cuestionamiento y aplicación de métodos de previsión estratégica (Futures, 2014).

El objetivo principal de investigación es realizar una propuesta de gestión de prospectiva tecnológica de la planeación y costos en la gestión de negocios. Estos pilares, explica (Inayatullah, 2013) pueden usarse a nivel teórico o en talleres de estudios del futuro. En un taller, se pueden usar en sentido secuencial lineal, es decir, desde la planificación (empleando el triángulo de futuros) hasta la transformación (mediante el pronóstico y la retrospectiva) o bien ser utilizados por el director del taller al seleccionar un pilar concreto en el que centrarse.

Investigaciones similares internacionales

A continuación, se muestran diferentes investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y regional; relacionadas al presente tema central de investigación: prospectiva tecnológica, aplicado en diferentes ámbitos tal como empresas y gobiernos. Estas investigaciones servirán como punto de partida para mostrar un panorama real, actual y comprensible sobre el tema.

En el año 2004 por Sorayda Rincón González y Norbis Mujica Chirinos, de nombre "Estudio prospectivo de la gestión tecnológica en las empresas del sector metal mecánico del estado Zulia". Dentro de los aspectos más relevantes se encontró que "se realizó una investigación predictiva o prospectiva, a través de la técnica de escenarios. La población del estudio quedó conformada por los expertos técnicos y expertos académicos. A los primeros, los expertos técnicos conformados por 54 gerentes de operaciones de las empresas metalmecánicas situadas en el municipio San Francisco y Maracaibo, se les aplicó un cuestionario para diagnosticar la situación de la gestión tecnológica en dichas empresas. A los expertos académicos (8 en total) se les aplicó el cuestionario Sistema Matriz de Impacto Cruzado." Según resume el autor señalado lo anterior, "Los resultados permitieron obtener las frecuencias absolutas y relativas de ocurrencia de las hipótesis. En conclusión se determinó un escenario optimista (70% de probabilidad), que afirma que el sector metal mecánico del Estado Zulia contará, en el periodo 2005-2010, con un alto nivel de asimilación tecnológica en las tecnologías de proceso; un escenario moderado (50%), donde el sector metalmecánico, en los próximos 5 a 10 años, utilizará activamente los centros de I+D nacionales e internacionales para transferir tecnologías y usará la asimilación y la transferencia de tecnología para realizar desarrollos propios; y un escenario pesimista (30%), en donde el sector en estudio dispondrá, dentro de 5 a 10 años, de centros de gestión tecnológica empresarial que permitirá fomentar la asimilación y el aprendizaje tecnológico" (Chirinos, 2004).

Por otro lado, se encontró otra investigación de nombre "Costos de producción en las empresas del sector de la construcción: un caso

de análisis prospectivo", realizada en el año 2009 por Noguera, María Yohana y Rincón de Parra, Haydeé en la Universidad de los Andes, Venezuela. Entre los principales hallazgos tenemos que "Las empresas de la construcción están tras la búsqueda de condiciones que hagan factible la toma de decisiones y uno de los recursos fundamentales es la gestión basada en la información de costos. De allí, que el propósito central de la parte del estudio que se tratará haya sido diseñar lineamientos o acciones a mediano plazo, para la presupuestación, determinación y gestión de los costos de producción en la empresa Construcciones y Asfalto Andes CA. La investigación es de tipo proyectiva, aplicada y, en su diseño, documental y de campo. La metodología utilizada para la elaboración de escenarios fue la prospectiva de Godete" (Noguera & Rincón de Parra, 2009).

> "Para lograr una adecuada aplicación de la metodología, se mantuvo una constante vinculación con los actores sociales de la organización y, además, se utilizaron la observación directa, la entrevista no estructura y los cuestionarios. Los resultados parciales de la investigación se resumen en lo siguiente: i) La compañía no calcula costos para cada línea de producción, sino en forma global para todos los productos. ii) La información obtenida se utiliza sólo para explorar rentabilidad. iii) La única herramienta que utiliza para presupuestar costos es el análisis de precios unitarios. En vista de las debilidades encontradas y la necesidad de lograr el objetivo perseguido, se formularon acciones –que podría adoptar la empresa–, con el propósito de mejorar la presupuestación, determinación y gestión de costos" (Noguera & Rincón de Parra, 2009).

También en Colombia en el año de 2012, se realizó la investigación "La prospectiva y el conocimiento de las TIC en las pymes del departamento de Boyacá (Colombia)" en resumen, dicha investigación "presenta el proceso del uso de la prospectiva y el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las pymes del departamento de Boyacá (Colombia). En el desarrollo del estudio se

establecieron los elementos teóricos que soportan dicha investigación. En el aspecto metodológico se tuvo en cuenta el estudio propuesto por la CEA, la Cepal y el OSILAC, quienes formularon unos indicadores claves para la medición de las TIC en las empresas; con base en esta información se diseñó el instrumento para aplicar a las 62 pymes de la región, pertenecientes a los diferentes sectores económicos, ubicadas en las cabeceras municipales del departamento, de las cuales se obtuvo información relevante para dicho estudio" (Pinto, 2012).

En el año de 2012, se formalizó la investigación "Prospectiva tecnológica como base de la innovación en una compañía colombiana de insumos para el sector de construcción" por Erika Yaneth Guisao, Abdul Zuluaga, Rodrigo A. Gómez en Colombia, en donde la investigación "Da a conocer el desarrollo de un estudio que tiene como objetivo proponer alternativas y herramientas para la implementación de prospectiva tecnológica en una empresa dedicada a la producción y comercialización de insumos para la construcción. Buscando alineación de todas las unidades de negocios con su planeación a largo plazo, se propone la implementación sistemática de las herramientas disponibles en el tema, teniendo en cuenta las diversas variables, actores, proyecciones y contextos en los cuales se encuentran inmersas las diferentes unidades de negocio" (G., M. & M., 2012).

Dentro del desarrollo de dicha investigación "Se utilizó la metodología de investigación deductiva, basada en información tanto secundaria como primaria resultado del análisis de la situación de la empresa y su planeación estratégica enmarcada en la prospectiva tecnológica empresarial para una organización del sector construcción. De igual manera se realizan consultas y revisiones bibliográficas en libros y revistas científicas de alto rigor" (G., M. & M., 2012).

En ese mismo sentido, la metodología de la prospectiva tecnológica para la empresa dedicada a la construcción, objeto de estudio, se basa en cuatro etapas, según los autores "las cuales se soportan en parámetros teóricos, factores críticos del negocio y la planeación estratégica corporativa de la compañía. De igual modo, se verificaron los referentes más importantes del tema. Las etapas cubren desde la caracterización del perfil empresarial y prospectiva tecnológica de or-

ganizaciones del sector construcción, pasando por el planteamiento del Modelo de actuación, la implementación de Técnicas de análisis de prospectiva tecnológica, hasta realizar el análisis de prospectiva tecnológica para la organización del sector construcción" (G., M. & M., 2012).

Por último, después de la investigación se concluyó con una propuesta de prospectiva tecnológica para poder alcanzar los objetivos de la empresa aglomerando todas las áreas de esta. "Las técnicas y herramientas iniciarán con un foro estratégico, en el cual la alta gerencia de la compañía define en reunión conjunta con las áreas y departamentos el plan estratégico del negocio y la visión a futuro apoyado en las proyecciones de ventas. Una vez definido esto, se acudirá al formato de referencia histórica para consignar la información retrospectiva y construir un diagnóstico preliminar que permita detallar la operación del negocio y su evolución tecnológica. Cada área deberá presentar su visión tecnológica y contar con el aval del área de tecnología corporativa para dar vía libre al análisis de demanda frente a capacidad, definiendo claramente las limitaciones y restricciones del sistema productivo y el balance que deberá poseer con las ventas. Esto arrojará información sobre cuellos de botella, eficiencias en los procesos productivos y demandas insatisfechas. Posterior a esto, con la información del perfil tecnológico y la identificación de las brechas tecnológica, se tendrá la evaluación de la competitividad de cada unidad de negocio visualizando las debilidades de la competencia y las oportunidades del mercado. Finalmente, con el método MACTOR y la ayuda de técnicas como el Brainstorming y la reunión de expertos, se procederá a la creación de escenarios seguido al plan tecnológico a ejecutar como respuesta al plan anual de inversiones y al plan estratégico de negocio. Consecuencia de esto, se crearán los proyectos." Señalan los autores (G., M. & M., 2012).

De manera semejante, para obtener el grado de maestro en Administración en el año de 2015 se realizó el proyecto "Propuesta de un sistema de gestión de prospectiva tecnológica para el fomento de la innovación en pymes desde la universidad de Medellín", del autor Cárdenas Palacio Juan Alejandro. En dicha investigación "Se realizó

una encuesta con el fin de hacer un sondeo en el área académica en cuanto al manejo de los métodos prospectivos más utilizados por este sector en el área tecnológica. La encuesta cuenta con 4 preguntas cerradas y una abierta que cuyo objetivo es conocer el/los métodos más utilizados para así informarnos de cómo se aborda este tema por parte de este importante grupo y con la última pregunta buscamos información adicional que nos podrían dar los entrevistados y que podría ser relevante para la investigación." Según el autor. La conclusión y propuesta a la que se llegó es que "Se tomó como base la norma española (UNE166006, 2011) que normaliza cómo se debe de trabajar la vigilancia tecnológica y se construyó un documento guía y de consulta de cómo se debe realizar el proceso para el desarrollo de un sistema de gestión de prospectiva tecnológica en una pyme".

Investigaciones similares regionales

Así como la prospectiva se implementa en el desarrollo y planeación de las empresas, también es muy común que los gobiernos utilicen esta herramienta como su plan de desarrollo, un ejemplo de ello es la siguiente investigación realizada en el estado de Jalisco, México en donde se escribe que "Ocotlán, al igual que una parte importante de los municipios de Jalisco y del país enfrenta el reto de fortalecer la participación de la sociedad en el desarrollo municipal, por ello es necesario articular e integrar los esfuerzos que realizan las diferentes instituciones públicas y privadas en el municipio en un solo órgano de planeación municipal fuertemente representativo que promueva el desarrollo económico, social y ambiental del municipio" (Moreno, Guzmán, Villarruel & Rizo, 2007). "Al utilizar el Método DELPHI en la prospectiva tecnológica del municipio de Ocotlán se le dará al estudio un enfoque prioritariamente cuantitativo. La metodología de aplicación utilizada para este estudio fue la caracterizada como "proceso habitual" por (Landeta, 2002)." En tanto al tipo de investigación que se realizó señalan que "inició con una fase exploratoria, puesto que un grupo técnico altamente calificado conformado por gente que labora en instituciones de gobierno, académicas y empresariales. Teniendo

en cuenta el enfoque cualitativo que como propuesta regirá el estudio, éste implícitamente requiere brindarle un alcance descriptivo. Los resultados obtenidos al final del estudio nos darán la posibilidad de utilización de un alcance explicativo, esto en caso de ser necesario el Método Delphi a utilizar en la prospectiva, inicialmente requerirá un alcance exploratorio, se manejará en todo el resto del estudio un alcance descriptivo y sólo de ser necesario un alcance explicativo" (Moreno, Guzmán, Villarruel & Rizo, 2007).

En particular a la realización del estudio el autor expone "Se puede decir que este estudio fue realizado a nivel micro como lo define Castelló y Rodríguez (2000), "Constituye una evaluación de expectativas de progreso futuro a nivel de proyectos de investigación o de especialidades científicas individuales. También menciona que este tipo de ejercicio es poco frecuente a nivel de investigación científica básica y es más apropiada para realizar prospectiva a nivel de empresas. Por lo tanto, este nivel es el que se adapta más a la escala del Desarrollo Regional" (Moreno, Guzmán, Villarruel & Rizo, 2007).

Para ultimar, los investigadores llegaron a lo siguiente "La recopilación final de datos fue seguida de una última consulta al panel de expertos ante los que se presentaron los resultados de la segunda ronda ya recuperados y analizados, con una primera redacción del estudio. El Grupo Técnico redactó de forma individual, para la ocasión, una serie de escenarios (temas) probables de realización a corto, mediano y largo plazo. Estos enfocados a resolver la problemática tecnológica actual que sufre el municipio de Ocotlán, Jalisco y su área de influencia. Posteriormente se presentó la totalidad de temas recabados al panel de expertos para eliminar duplicidades, discusión y aprobación de los temas finales" (Moreno, Guzmán, Villarruel & Rizo, 2007).

La prospectiva tecnológica

A lo largo de la evolución, el hombre ha ideado todo tipo de acciones para tratar de predecir el futuro y adelantarse a esos posibles hechos, ya sea para su propio beneficio en todos los ámbitos, como táctica y estrategia, por ejemplo, "La prospectiva es una disciplina de aparición

relativamente reciente, dado que no es hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial, con el crecimiento del papel de los estados, de la organización del desarrollo económico y social, y el progreso de la planificación, cuando la prospectiva adquiere cierta relevancia que se irá incrementando en el trascurso de los años posteriores" señala (Astigarraga, 2016).

En ese mismo sentido, en cuanto a los orígenes del concepto de prospectiva se encontró que "El concepto fue acuñado a comienzos de los años 50 por el pensador francés Gaston Berger, uno de los autores que podemos considerar como pioneros de la disciplina, y es utilizado con éxito en el contexto del mundo latino –Latinoamerica, España, Francia, Italia,…-, mientras que en el mundo anglosajón prevalecen los términos "foresight", "future studies" o incluso también "forecasting", y conceptos asociados a los mismos. Pese a sus diferencias y contemplados en términos generales, podemos considerarlos como relativamente cercanos y, en mi opinión, a menudo complementarios" como señala (Astigarraga, 2016).

Habría que señalar también que "En los años setenta, esta comienza a desarrollarse en América Latina. Alonso (2007) identifica tres hitos de este proceso: el Séptimo Congreso de la Sociedad Interamericana posible situación regional en el año 2000; en el año de 1975, la creación en México de la Fundación Javier Barros Sierra, primera institución regional dedicada exclusiva y sistemáticamente a la prospectiva, y la publicación en el año de 1977 de ¿Catástrofe o nueva sociedad? Modelo mundial latinoamericano (Herrera y otros, 1977) de la Fundación Bariloche de Argentina, concebida como una respuesta regional a Los límites del crecimiento elaborado por el Club de Roma en el año de 1972" cita (Bárcena, Prado, Máttar & Pérez, 2013).

Una vez descrito los orígenes de la prospectiva en el mundo, habría que mencionar también definiciones que describen más a detalle sobre qué es la prospectiva:

En (Alanis & Baltazar, 2017), señalan que "(Baena, 2004) la prospectiva es uno de los estudios del futuro que es fácil de confundir con la predicción, la adivinación, la utopía y la ciencia ficción, sin embargo, no trata de predecir sino de construir futuros en forma de planeación para tener la posibilidad de crear utopías y convertirlas en futuros reales."

Al mismo tiempo, (Noguera & Rincón de Parra, 2009), señalan que "según Godet (1999), es una reflexión para iluminar la acción presente con la luz de los futuros posibles… es decir, de los escenarios no improbables, teniendo en cuenta el peso de los determinismos del pasado y de la confrontación de los proyectos de actores… La prospectiva milita a favor de una previsión global, cualitativa y múltiple de un futuro incierto".

En segunda instancia, (Noguera & Rincón de Parra, 2009), afirman que: "Tellos (2000) también plantea que la prospectiva parte del futuro; concentra la atención sobre el porvenir, imaginándolo a partir del futuro y no del presente. La prospectiva no busca 'adivinar' el futuro, sino que pretende construirlo. Lo construye a partir de la realidad, siempre en función de la selección de aquellos futuros que hemos diseñado y calificado como posibles (futuribles) y deseables (futuribles)".

Lo mencionado supone que a pesar de que se hacen diversas predicciones, el futuro sigue siendo incierto y puede cambiar en cualquier momento con una acción en el presente, pero a través de la prospectiva se visualiza un escenario a largo plazo, y con base a esa proyección, podemos construirlo.

"El futuro se construye en lo cotidiano, desde el aquí y el ahora, potenciando la capacidad de imaginación y creatividad, anticipándose a lo hechos en un mundo de fenómenos vertiginosos en constante mutación" (Chirinos, 2004).

Los anteriores conceptos se esclarecerán en lo sucesivo, existen diferentes tipos de enfoques de prospectiva, (Inayatullah, 2013), señala que: "Hay cuatro enfoques que resultan clave para la prospectiva (Inayatullah, 1990). El primero es predictivo, basado en las ciencias sociales empíricas. El segundo es interpretativo, basado no en la previsión del futuro, sino en la comprensión de imágenes del futuro contradictorias entre sí. El tercero es crítico, derivado del pensamiento post estructural y centrado en averiguar quién se beneficia de la comprensión de determinados futuros y qué metodologías privilegian a ciertos tipos de estudios del futuro. Mientras que se evitan las pretensiones de verdad, no ocurre lo mismo con el precio de la epistemología: toda decisión derivada del conocimiento privilegia la realidad de diversas maneras (Shapiro, 1992; Foucault, 1973). El cuarto enfoque consiste

en el aprendizaje o investigación mediante la acción participativa. Este enfoque es mucho más democrático y se centra en los grupos de interés que desarrollan su propio futuro, basándose en sus supuestos del futuro (por ejemplo, si el futuro es lineal o cíclico) y los aspectos que les resulten críticos (Inayatullah, 2007)" en (Inayatullah, 2013).

Esclareciendo ya el concepto de prospectiva, el autor (Pereda, 1995) hace referencia a la prospectiva tecnológica de la siguiente manera "Aunque de forma reiterada se ha hecho mención con anterioridad a la palabra predecir, PT no es en realidad una estimación o una predicción, con carácter global, del futuro. Dicho de otra manera, con la PT no se trata de pronosticar cuáles van a ser los caminos que seguirán en los próximos años unas determinadas tecnologías o cuáles van a ser sus aplicaciones. Aunque genéricamente ese intento sí podría incluirse dentro de un cierto objetivo último, la predicción en términos absolutos, guiada con el único fin de establecer el marco en el que se moverá la sociedad o alguna de sus partes en el futuro, constituye una manera muy simplificada de entender la PT."

En ese mismo sentido, (Chirinos, 2004), detalla que "Al hablar de prospectiva tecnológica de lo que se trata es de hacer énfasis en los problemas tecnológicos de ciertos sistemas sociales y/o áreas tecnológicas en las empresas para diseñar escenarios a futuro para el desarrollo de estas; es decir, resaltar la importancia del factor tecnología en el marco del análisis prospectivo, por supuesto, en relación directa con los demás elementos del contexto de la vida empresarial."

Por otro lado, (Chirinos, 2004), recalca que "Para algunos autores, como Sanz, Antón y Cabello (1999), el país pionero en la producción de información sobre las tendencias de desarrollo tecnológico futuro para uso gubernamental fue Estados Unidos. En el año de 1937, durante el gobierno de Roosevelt, se publica un informe titulado "Tendencias Tecnológicas y Política Nacional" que es el comienzo de un sin número de estudios similares que desarrollaron las herramientas básicas de la denominada previsión tecnológica, cuyo punto focal es el análisis de las tendencias de futuro de las tecnologías y evaluarlas repercusiones del uso de estas; es decir, los efectos adversos y destructivos que pudieran ocasionar. Entre otros países los cuales se sumaron a la realización

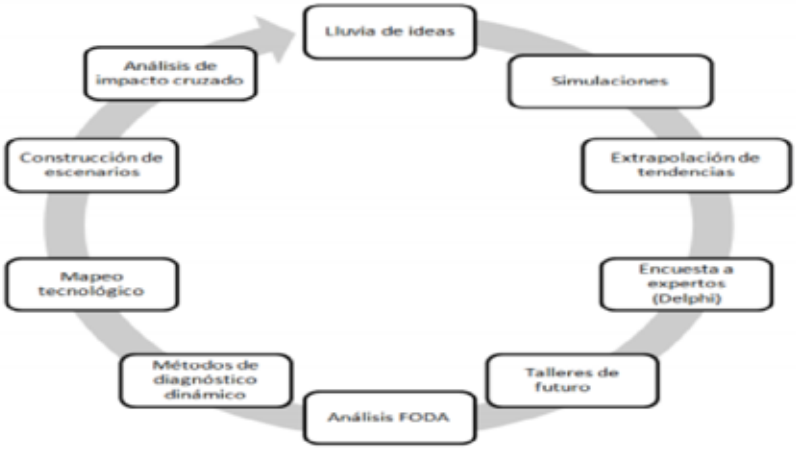
de estudios prospectivos se pueden nombrar a Japón, Francia, Alemania, Holanda y España, orientados hacia la definición de una Prospectiva Tecnológica cuyo objetivo fue facilitar el análisis y construcción de escenarios futuros como proceso de producción de información para las decisiones en materia científica y tecnológica, así como determinar las demandas tecnológicas futuras, apoyar las necesidades de investigación y desarrollo de las empresas y colaborar con la definición de prioridades en el área científico-tecnológica" (Chirinos, 2004).

Con respecto a la construcción de prospectiva tecnológica, (G., M. & M., 2012) señalan etapas para la construcción de prospectiva tecnológica:

> "1. Technology Forecasting: es el proceso previo a la adopción de una metodología de prospectiva, ya que en éste se realizan previsiones o pronósticos de los desarrollos tecnológicos futuros (Castelló, 2000). "Para el forecasting el futuro puede ser predecible utilizando los principios de la ley de probabilidades, por esta razón la técnica preferida es el método Delphi, que facilita la identificación de innovaciones y escenarios tecnológicos en el largo plazo" (Mojica, 2005).
> 2. Technology Foresight: es el proceso de preparación y desarrollo tecnológico para dar respuesta al "technology forecasting". El technology foresight es lo que se conoce como prospectiva tecnológica y se encarga de estudiar los futuros alternos para compararlos y elegir entre diferentes opciones. Para Irvine y Martins (1984), cobra importancia el desarrollo del Foresight como una manera de describir estudios de investigación, planes de innovación y prioridades de desarrollos de tecnología en el futuro y largo plazo.
> 3. Technology Assessment: es el proceso final de análisis prospectivo, porque es donde se analizan los impactos futuros en la economía, sociedad y medio ambiente producto del Technology foresaight."

En tanto a los métodos utilizados frecuentemente en prospectiva, son los que se detallan a continuación:

Ilustración 1. Métodos utilizados frecuentemente en prospectiva.



Fuente: (Rivera, 2010).

Entre los distintos métodos prospectivos que existen, a continuación, se describen los principales:

"Las dos más extendidas son las realizadas mediante la constitución de un panel de expertos en un determinado tema o mediante la realización de un Delphi. En el primer caso, bien en una única reunión y con la base de un documento inicial generado por algunos de los panelistas, o bien mediante una serie de ellas en las que se van definiendo, paso a paso, los puntos en los que existe acuerdo, el resultado es un documento que constituye la suma de las opiniones generales del grupo constituido. En el segundo, y también con la opinión de expertos, se llega a un documento análogo a través de un proceso por completo diferente. Aquí, los expertos, en algunos casos, no se conocen entre sí y sus respuestas van siendo transferidas de unos a otros por el agente responsable del Delphi.

Mediante esta interacción y tras un análisis estadístico de las respuestas, se obtiene un documento que viene a ser como la síntesis de las opiniones de todos. Ambos métodos, el basado en paneles o en el método Delphi, tienen, como veremos, ventajas e inconvenientes, pero, en algunas ocasiones, constituyen la única forma posible de llegar a un resultado globalmente aceptado" como señala (Pereda, 1995).

También en cuanto al método Delphi, (Alanis & Baltazar, 2017), aseguran que "su objetivo es la consecución de un consenso basado en la discusión entre expertos. Es un proceso repetitivo. Su funcionamiento se basa en la elaboración de un cuestionario que ha de ser contestado por los expertos. Una vez recibida la información, se vuelve a realizar otro cuestionario basado en el anterior para ser contestado de nuevo.

La metodología de previsión Delphi utiliza juicios de expertos en tecnología o procesos sociales considerando las respuestas a un cuestionario para examinar las probables orientaciones del desarrollo de tecnologías específicas, meta-tipos de tecnologías o diferentes procesos de cambio social. El resumen de los juicios de los expertos (en las formas de evaluaciones cuantitativas y comentarios escritos) son provistos como retroalimentación a los mismos expertos como partes de una ronda siguiente de cuestionario (next-roud). A continuación, los expertos revalúan sus opiniones a la luz de esta información, y un consenso de grupo tiende a emerger. Bright cree que la previsión tecnológica, incluyendo previsión Delphi, es una forma de análisis lógico que conduce a conclusiones sobre el futuro de atributos tecnológicos (Scott, 2001)" (Alanis & Baltazar, 2017).

Método de Extrapolación "Este método lleva consigo una visión determinista del comportamiento de la PT y, debido a ello, derivado del concepto que de la Física se tenía hasta la aceptación de la Teoría de la Complejidad y del estudio de los sistemas no lineales con comportamientos complejos. Su base es, simplemente, el intento de extender al futuro pautas de comportamiento observadas hasta el momento presente. Igual que en la Física determinista, aquí se supone que, conocidos todos los datos del ayer, así como las condiciones de contorno del hoy, puede con todo ello confeccionarse un modelo posiblemente válido para conocer el comportamiento del tema bajo estudio en los próximos años" señala (Pereda, 1995).

Por otra parte, se encuentra el método Text Mining "es una técnica que extrae la información útil a partir de fuentes de texto electrónicos. Esta información puede servir a las necesidades de saber acerca de las actividades en curso (por ejemplo, perfiles de quién está

haciendo qué en una zona de destino). También se puede servir a los intereses del FTA en varias formas:

- La identificación de I y D énfasis que presagian futuros desarrollos.
- Proveer de series de tiempo para la extrapolación de tendencias y modelos de crecimiento.
- Generar "indicadores de innovación" que hablan de las perspectivas de éxito de aplicaciones de la tecnología aplicando "MOT".

Así, el primer paso fundamental es poner de manifiesto las cuestiones clave que deben abordarse. Conocer los guiará decisiones acerca de las fuentes de datos para usar y que analiza a seguir. El enfoque es crítico; Minería otra tecnología puede revolcarse en demasiados datos, con interesantes demasiados, –pero no directamente útil– análisis a seguir" (Alanis & Baltazar).

Uso de indicadores correlacionados según (Pereda, 1995) "Hay muchos casos en los cuales surgen variables que, por unas circunstancias o por otras, se mantienen ligadas durante un determinado tiempo Conocida la serie temporal de un cierto parámetro, y dando por supuesto que de dicha serie se conoce lo suficiente como para creer conocer cómo va a evolucionar en los próximos años, si este parámetro está ligado con otro que constituya el objeto de nuestra atención, de la relación entre ambos se puede inferir cuál va a ser el comportamiento del nuestro.

Las relaciones entre ambos no serán, en la mayor parte de los casos, lineales. Es seguro que las leyes o los modelos que unen unos con otros, si se conocen aunque sólo sea aproximadamente, son de carácter complejo. Los comportamientos no podrán, en consecuencia, relacionarse directamente."

En ese mismo sentido, (Alanis & Baltazar, 2017), describen el método Trend Impact Analysis "es un método de pronóstico que permite la extrapolación de las tendencias históricas para ser modificado a la vista de las expectativas sobre eventos futuros. Este método permite a un analista, interesado, el seguimiento de una tendencia particular, para incluir y examinar sistemáticamente los efectos de posibles acon-

tecimientos futuros que cree importantes. Los eventos pueden extenderse ampliamente para incluir políticas tecnológicas, sociales, los cambios económicos, y orientada al valor. Consideremos, por ejemplo, un gestor interesado en el seguimiento del precio de la materia prima entregada por una fuente en el extranjero. Una extrapolación de los datos históricos disponibles podría ser usada para obtener la previsión, pero el gerente podría pensar que demasiadas contingencias que una extrapolación de las tendencias realistas en el pasado. Trend Impact Analysisb es un método de análisis de las consecuencias de la futura la evolución de esta tendencia en el futuro."

Después (Pereda, 1995) señala del empleo de modelos causales "Hay ocasiones en las cuales se conoce la relación causa efecto entre un conjunto de variables o parámetros y, a partir de la misma, puede establecerse un determinado modelo matemático. En estas condiciones, del comportamiento conocido de un cierto entorno, y sabiendo cuáles van a ser sus consecuencias sobre otro, puede establecerse una relación de comportamiento. Relaciones como esta son ampliamente conocidas en el campo de la Economía y constituyen parte importante de su análisis. En el campo de la Tecnología, aunque quizás menos estudiadas, forman parte también de un comportamiento muy conocido por los involucrados en este campo."

Siguiendo con los mismos autores (Alanis & Baltazar, 2017), describen otro más de los principales métodos prospectivos y más utilizados por expertos en el tema "El Cross-Impact Analysis es un enfoque analítico de las probabilidades de un elemento en un conjunto de previsiones. Sus probabilidades se pueden ajustar a la vista de las decisiones relativas a las interacciones potenciales entre los prevé y los artículos. Sabemos por experiencia que la mayoría de los eventos y desarrollos son de alguna manera en relación con otros eventos y desarrollos. Un evento único, como la producción de energía del reactor atómico en primer lugar, fue posible gracias a una compleja historia de antecedente científico, tecnológico, políticos y económicos "acontecimientos". A su vez como un precedente, la producción de energía a partir del reactor atómico influenciada muchos eventos y acontecimientos que le siguen. Muchos aparentemente diversos

y los sucesos relacionados permitir o causar que los resultados y desarrollos singulares. De esto flujo de interconexión son cada vez mayores los efectos aguas abajo que interactúan con otros eventos y desarrollos. Un evento sin un antecesor que lo hizo más o menos probable, o que influyó en su la forma es difícil de imaginar o imaginar un evento que, después de que ocurren, no dejó ninguna marca. Esta interrelación entre los hechos y acontecimientos se denomina "impacto cruzado"."

Otro de los métodos más comunes y significativos de la prospectiva tecnológica es el de Métodos probabilísticos, según el autor Pereda.

"Como se ha señalado, una de las características más significativas de una PT correctamente realizada es la de plantear diversas alternativas de evolución ante un único punto de partida. Los métodos probabilísticos implican la asignación de unas ciertas probabilidades a cada una de esas alternativas, de manera que el responsable de tomar la decisión sobre el camino a seguir puede optar por una o por otra en función de dichas probabilidades.

Este camino, de hecho, no es sino plantear diferentes escenarios posibles y determinar cuál tiene más posibilidades de hacerse realidad. La decisión final podrá tomarse luego en función de esa posibilidad, que sería una medida cuantitativa, o de otros factores subjetivos en modo alguno mensurables, pero que pueden ser más aconsejables desde un punto de vista social o político" (Pereda, 1995).

Todos estos métodos, en su mayoría son utilizados en otras ramas de la ciencia, además de la prospectiva, "Los métodos prospectivos en general son una herramienta que ayudan a utilizar y explotar el conocimiento tácito de los expertos de opinión, es decir, para medir la percepción de la gente en función de lo que piensan que es lo más adecuado para su futuro. Todo el tiempo se trata de construir un proceso de reflexión colectiva pero basada en Inteligencia Estratégica" (Rivera, 2010).

"Hoy en día, los estudios de prospectiva tecnológica son realizados por instituciones de carácter investigativo y particulares de cada

país, con el fin de evaluar la situación tecnológica de cada uno de ellos con respecto a los demás países. Dichos estudios arrojan variables como el nivel de innovación, calidad en la producción, necesidades de capacitación, nivel de industrialización, capacidad de comercialización, entre otras y sigue situando a países como Estados Unidos, Japón, Austria, España, Corea, Hungría, Brasil y Chile como los que mayor cantidad de estudios prospectivos han realizado a lo largo de la historia" (G., M. & M., 2012).

Planeación y costos en las empresas

"La planeación estratégica es la toma deliberada y sistemática de decisiones que incluyen propósitos que afectan o deberían afectar toda la empresa, es decir, en el nivel institucional. Es un proceso continuo de toma de decisiones estratégicas que no se preocupa por anticipar decisiones que deben tomarse en el futuro, sino por considerar las implicaciones futuras de las decisiones que deban tomarse del presente" señala (Chiavenato, 2017).

Se refiere a aquellas acciones encaminadas al logro de los objetivos. Según el autor Torres (2006) conceptualiza al plan estratégico como: "Elaborar un plan estratégico equivale a prever lo que se va a hacer los próximos meses, visualizar escenarios futuros, preparar alternativas para conducir el negocios, y fijar objetivos agresivos pero realistas. La planeación incrementa significativamente la posibilidad de que gran parte de las actividades y recursos de la organización sean transformadas en utilidades para el negocio, disminuyendo también con ella el nivel de vulnerabilidad. La no planeación conduce al desorden, y al desperdicio no organizacional. Un plan estratégico requiere no sólo del conocimiento de la realidad que vive la organización, sino también de la intuición que sólo da la experiencia en el negocio, es por esto que es de suma importancia combinar tanto la planeación formal como la planeación intuitiva. La mezcla de formalidad e intuición que se dé al proceso de planeación dependerá de la naturaleza del negocio."

En ese mismo sentido (Stephen P. Robbins, 2005) señala que “La planificación consiste en definir las metas de la organización, establecer una estrategia general para alcanzarlas y trazar planes exhaustivos para integrar y coordinar el trabajo de la organización. Se ocupa tanto de los fines (qué hay que hacer) como de los medios (cómo hay que hacerlo)”.

Desde esa perspectiva, el plan estratégico debe escudriñar el porvenir de la organización y con ello idear un plan de acciones a futuro, de acuerdo a las percepciones acerca del entorno que rodea a la empresa como microentorno: clientes, competencia, productos y servicios o el macroentorno: economía, política, tecnología, medio ambiente, etcétera y con base en ello idear diferentes opciones de estrategias para que la empresa se encuentre preparada para afrontar el entorno, además deberá fijarse metas ambiciosas pero que estén dentro de las posibilidades para la empresa de alcanzar.

En tanto a cómo es que inició la planeación estratégica en las empresas se dice que “A inicios de la década de los cincuenta, las firmas de negocios y más tarde otros tipos de organizaciones de producción de servicios y bienes, empezaron a preocuparse por sus desajustes con el medio ambiente (Ansoff & Hayes, 1990). Esto dio lugar al desarrollo de la planeación estratégica. Posteriormente, no sólo preocupó a los administradores de las organizaciones, de ahí pensar en exigir que lo planeado se traduzca realmente en acciones adecuadas, lo que dio lugar al desarrollo del concepto de administración estratégica. Desde la década de 1960 hasta mediados de 1980, la planeación estratégica subrayaba un enfoque de arriba abajo respecto al establecimiento de metas y planeación, es decir la alta dirección y los especialistas en planeación estratégica desarrollaban metas y planes para toda la organización” (Valdéz, 2014).

En el orden de las ideas anteriores, con el paso del tiempo señala (Valdéz, 2014), que “En la actualidad los gerentes hacen que el resto de la organización participe en el proceso de la formación de estrategias. El ambiente tan cambiante de las tres últimas décadas ha obligado a los ejecutivos a buscar ideas e innovaciones en todos los

niveles de la organización para formar a sus compañías de una manera más competitiva. Debido a esta tendencia ha surgido un nuevo término para el proceso de planeación: "administración estratégica". La administración estratégica involucra a los gerentes en la formulación implementación de metas estratégicas y estrategias. Esto es, integra la planeación estratégica y administración en un sólo proceso. (Henderson J. C., 1993) comenta que existen muchas posibilidades de que así las organizaciones cambien sus formas de trabajo, lo que le permite ampliar su ventaja" (Valdéz, 2014).

Principios de la planeación

La planeación se basa en un conjunto de principios, entre los cuales los principales se describen a continuación según (Pedraza, 2009) "Carácter científico: La planificación se basa en el conocimiento y utilización de las leyes económicas objetivas del socialismo y sobre todo de la del desarrollo armónico y proporcional de la economía y de la ley económica fundamental. Además, deberá recoger los avances más significativos en materia de técnicas de planificación, experiencias de vanguardia de otras empresas en la dirección y organización de su actividad.

Unidad de la planificación: Se refiere a la unidad del sistema de planes de la economía nacional en cuanto a los niveles que lo componen y los horizontes temporales de planificación.

Carácter directivo: Significa que el plan tiene fuerza de ley y su cumplimiento es obligatorio, debiendo sancionarse (de acuerdo con las causales) su incumplimiento.

Continuidad de la planificación: El proceso de planificación transcurre ininterrumpidamente de un período a otro. La base de este principio es la continuidad del proceso de producción, que condiciona la necesidad de que su regulación también se comporte de este modo. Esto se refleja también en la existencia de períodos de planificación que abarcan diferentes horizontes temporales, que son adyacentes entre sí y a la vez un sub-conjunto de planes de mayor alcance.

Estabilidad de la planificación: Significa que las modificaciones al plan e inclusiones de tareas no planificadas en el cumplimiento del programa productivo deben ser reducidas a la mínima expresión. En esto influyen en muchas ocasiones factores ajenos a la empresa, tanto objetivos como subjetivos, y se contradice con la obligatoriedad (carácter directivo) del plan. Pero, por otra parte, la propia calidad del plan que elabore la empresa, su fundamentación científica, también condicionan su estabilidad."

Procesos de la planeación

Proponen (Osorio, Ortegón, Restrepo & Zapata, 2007), las partes del proceso de planeación a continuación.

Ilustración 2. Partes del proceso de planeación.

Fuente: Osorio, Ortegón, Restrepo, & Zapata, 2007.

"La planificación y el direccionamiento estratégicos son enfoques que presentan variedad de opciones o esquemas; la dirección estratégica es un concepto más general que puede abarcar al primero. (Ansoff, 1997), establece que un resultado final de la dirección estratégica es el potencial para el logro futuro de los objetivos de la

organización. Aunque no se puede negar la importancia de las áreas de dirección operativa, es vital reconocer que el alcance de la dirección estratégica; es mayor que el de cualquiera de las áreas de dirección operativa (E Bustamante, 2017). El objetivo principal de la dirección estratégica es formular las estrategias ajustadas al requerimiento de los mercados y orientar los planes de actuación empresarial, intentando anticiparse a previsibles acontecimientos futuros que afecten o impacten a la organización (Arévalo, 2017 & Álvarez y Bernal 2017) (Hernández, 2017).

Según las ideas citadas, lo primordial para implementar un plan estratégico es el de ser conscientes que es necesario para actuar con base al logro de los objetivos que persiga la empresa, posteriormente se debe realizar un proceso de análisis en el que intervengan todos los factores sobresalientes del plan que se quiere concretar, posteriormente se deben seleccionar las opciones que la gerencia crea que le conviene seguir a la empresa, y posteriormente se debe realizar un plan de acción en el que se tomen en cuenta los recursos de la empresa.

Algunos modelos de planeación estratégica se muestran a continuación:

En primer lugar, se encuentra el Balance Scorecard o cuadro de mando integral, el cual según (Fernández, 2001) “El Balanced Scorecard es un modelo de gestión que traduce la estrategia en objetivos relacionados, medidos a través de indicadores y ligados a unos planes de acción que permiten alinear el comportamiento de los miembros de la organización. A través de un sistema coherente de elementos –como los mapas estratégicos, la asignación de recursos y la evaluación del desempeño–, el Cuadro de Mando Integral ayuda a engarzar piezas normalmente descoordinadas en nuestras organizaciones, para adecuar el comportamiento de las personas a la estrategia empresarial.”

Entre los elementos que componen al cuadro de mando integral según Fernández (2001), se muestra a continuación en la tabla:

Tabla 1. Elementos del cuadro de mando integral.

1. Misión, visión y valores.	La aplicación del Balanced Scorecard empieza con la definición de la misión, visión y valores de la organización. La estrategia de la organización sólo será consistente si se han conceptualizado esos elementos. A partir de la definición de la misión, visión y valores se desarrolla la estrategia, que puede ser representada directamente en forma de mapas estratégicos, o conceptualizada, antes, en otro formato.
Perspectivas, mapas estratégicos y objetivos:	Llamamos mapa estratégico al conjunto de objetivos estratégicos que se conectan a través de relaciones causales. Los mapas estratégicos son el aporte conceptual más importante del Balanced Scorecard. Ayudan a entender la coherencia entre los objetivos estratégicos y permiten visualizar de manera sencilla y muy gráfica la estrategia de la empresa. Las cuatro perspectivas más comúnmente utilizadas son: • Perspectiva financiera: ¿Qué debemos hacer para satisfacer las expectativas de nuestros accionistas? • Perspectiva del cliente: ¿Qué debemos hacer para satisfacer las necesidades de nuestros clientes? • Perspectiva interna: ¿En qué procesos debemos ser excelentes para satisfacer esas necesidades? • Perspectiva de aprendizaje y crecimiento: ¿Qué aspectos son críticos para poder mantener esa excelencia?
Propuesta de valor al cliente:	Dado que el Balanced Scorecard ha de ser sencillo y fácilmente entendible, es clave seleccionar aquellos objetivos estratégicos de primer nivel que son prioritarios. Para ello, resulta de gran utilidad definir la propuesta de valor al cliente, es decir, lo que diferencia a nuestra organización ante los clientes.
Indicadores y sus metas:	Los indicadores (también llamados medidas) son el medio que tenemos para visualizar si estamos cumpliendo o no los objetivos estratégicos. Se pueden establecer dos tipos de indicadores: • Indicadores de resultado: miden la consecución del objetivo estratégico. También se les llama indicadores de efecto, y en inglés, lag indicators u outcome measures. • Indicadores de causa: miden el resultado de las acciones que permiten su consecución. También se llaman indicadores inductores, y en inglés, lead indicators o performance drivers.
5. Iniciativas estratégicas.	Las iniciativas estratégicas son las acciones en las que la organización se va a centrar para la consecución de los objetivos estratégicos. En nuestras empresas hacemos cosas, pero ¿están realmente enfocadas hacia el cumplimiento de la estrategia? En muchas organizaciones encontramos un exceso de iniciativas y proyectos con falta de recursos y tiempo para llevarlas a cabo.
6. Responsables y recursos.	Cada objetivo, indicador e iniciativa debe tener su responsable. Una persona a cargo que controla su cumplimiento.

Fuente: Cuadro de mando integral según Fernández (2001).

Continuando con los métodos, se encuentra el Análisis FODA "El análisis FODA es un valiosa herramienta que apoya el proceso de planeación estratégica de una organización, su importancia consiste en la evaluación de puntos fuertes y débiles dentro de los ambiente internos y externos de una organización, con la finalidad de contar con un diagnóstico de sus condiciones de operación. Las propuestas de mejora deben orientarse tanto a disminuir las debilidades, reforzar y mantener las fortalezas a la búsqueda de oportunidades convenientes para las capacidades de la empresa, cómo a proveer un defensa para las amenazas externas. Las mejoras aceptadas deben ser congruentes con las condiciones o medios de operación de la empresa, para hacer crecer sus habilidades y recursos. Las estrategias que resulten deben de incrementar la competitividad de la organización, reforzando la búsqueda de una posición favorable y sostenible, en relación con los demás competidores" Como señala (Rojas, 2017).

Posterior al FODA, se describe el análisis PEST según el autor (Chapman, 2004) "El análisis PEST es una herramienta de gran utilidad para comprender el crecimiento o declive de un mercado, y en consecuencia, la posición, potencial y dirección de un negocio. Es una herramienta de medición de negocios. PEST está compuesto por las iniciales de factores Políticos, Económicos, Sociales y Tecnológicos, utilizados para evaluar el mercado en el que se encuentra un negocio o unidad. El análisis PEST utiliza cuatro perspectivas, que le dan una estructura lógica que permite entender, presentar, discutir y tomar decisiones. Estas cuatro dimensiones son una extensión de la tradicional tabla de Ventajas y Desventajas. La plantilla de PEST promueve el pensamiento proactivo, en lugar de esperar por reacciones instintivas. La plantilla de análisis PEST se presenta como una tabla con cuatro secciones, una para cada uno de los factores."

A modo de resumen, se puede decir que la planeación estratégica es la determinación de los objetivos que se pretenden alcanzar y la elección de las acciones que van a lograr el alcance de ellos.

Avanzando con la investigación, otro de los puntos que son igualmente importantes para la empresa y por ende para la planeación es-

tratégica son los costos. “El manejo de los costos ha sido siempre un tema de importancia en la administración de los negocios; sin embargo, hoy en día con la globalización, esta es un área que adquiere relevancia en el apoyo de la planeación estratégica y financiera de las empresas” (Cataño, 2015).

Se definen como “La contabilización de los costos incurridos en las empresas o cualquier tipo de organización es una herramienta de gran ayuda para la gerencia de las organizaciones debido a que le ayuda a planear y controlar sus actividades dentro de dicha empresa u organización. Dicha contabilidad de costos es un sistema de información para registrar, determinar, distribuir, acumular, analizar, interpretar, controlar e informar de los costos de producción, distribución, administración, y financiamiento” (Chang, 2007).

Por otro lado, señala (González, 2015), “La contabilidad de costos debemos considerarla como elemento clave de la gerencia en todas las actividades de planeación, control y formulación de estrategias ya que proporciona las herramientas contables indispensables para lograr el funcionamiento de algunas fases del proceso administrativo como son: la planeación, el control y la evaluación de las operaciones.”

En idea a lo anterior citado, se entiende que la contabilidad de costos es parte fundamental para la planeación estratégica en las empresas y éste sistema surgió como indica (González, 2015), durante la revolución industrial “La contabilidad de costos nace con la revoluación industrial ya que al inicio de la automatización de ciertos procesos, la transformación tecnológica con la aparición de la máquina de capor y el telar en la industria textil, comienzan a aparecer talleres que antes eran artesanales para posteriormente convertirse en fábricas. Fue entonces que se requirieron criterios contables que fueran compatibles con la información generada por las actividades industriales, específicamente para el establecimiento de los costos indirectos”.

Analizando los conceptos dados anteriormente, se muestra a continuación una ilustración propuesta por (López, 2017).

Ilustración 3. Costos.

Fuente: López, 2017.

Clasificación de los costos según (Jaramillo & Orbe, 2017).

Tabla 2. Clasificación de los costos.

1. De acuerdo con la función en la que se incurren.	a. Costos de manufactura (Costos de producción o costos de fabricación). b. Costos de mercadeo (Costos de distribución y de ventas).
2. Según la naturaleza de las operaciones de fabricación.	a. Por órdenes de producción. b. Por procesos.
3. De acuerdo con la forma como se expresen los datos, según la fecha y el método de cálculo.	a. Costos históricos. b. Costos predeterminados. (Estimados y Estándar)
4. De acuerdo con su variabilidad.	a. Fijos. b. Variables. c. Mixtos (Semi variables, escalonados)
5. Según los aspectos económicos involucrados en las decisiones de índole administrativa.	a. Costos futuros (Costos diferenciales: incrementales o decrementales). b. Costos incurridos. c. Costos pertinentes d. Costos de oportunidad, etcétera.
6. Por su identificación con el producto.	a. Directos b. Indirectos
7. Por su inclusión en el inventario	a. De costeo total o de absorción b. De costeo variable o directo"

Fuente: Jaramillo & Orbe, 2017.

> “En la actualidad, existe la visión compartida de que la contabilidad costos y de gestión son un sistema de información capaz de proveer información relevante para la gestión empresarial. Por consiguiente, independientemente del tipo de organización que se trate, los directivos se benefician si la contabilidad de costos y de gestión les proporciona información que les ayude a planificar y controlar las operaciones de la organización. En esta generalización se destacan tres aspectos: la contabilidad de costos como sistema de información, los sistemas de control de gestión como mecanismos de vinculación y conducción de las actividades de la organización y la rentabilidad empresarial como una medida del desempeño organizacional” (Chacón, 2007).

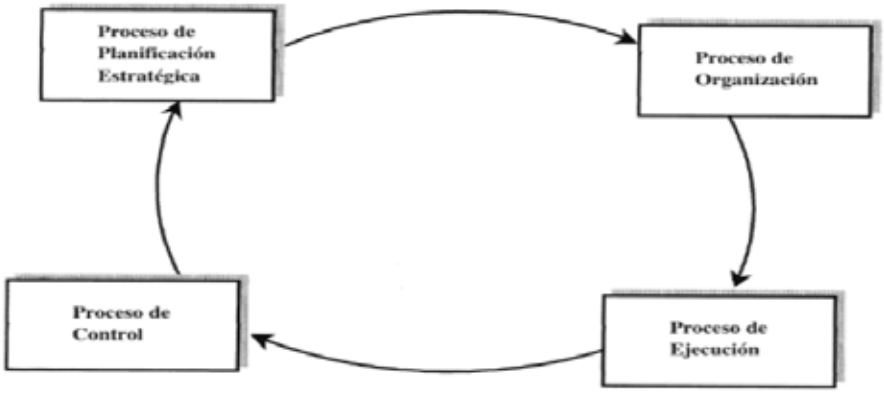
Gestión de negocios

> “La función empresarial implica descubrimiento, evaluación de oportunidades empresariales, es decir, nuevos productos, nuevas estrategias y formas de organización, nuevos mercados y materias primas que no existían con anterioridad, la oportunidad empresarial es una no esperada y aún no valorada oportunidad económica” (García, 2005).

Dominguez (2006) nos explica: “La gestión como concepto posee preliminares básicos correspondientes a la organización, lo que implica que éste aplicado en una empresa o en un negocio examine algunos de los objetivos principales correspondientes a la misma. La gestión se apoya y funciona a través de personas, por lo general equipos de trabajo, para poder lograr resultados.”

En orden de las ideas anteriores, Nekane Aramburu (2010), ejemplifican los procesos generales de gestión en empresas a manera de ilustración a continuación:

Ilustración 4. Proceso general de gestión.



Fuente: (Nekane Aramburu, 2010).

Con base a lo anterior, se explica cada punto a continuación del proceso de gestión de negocios empresariales:

Planificación

Según el autor Lloreda, (2013) explica: "Planificar es decidir con antelación suficiente. La antelación con la cual se toman las decisiones en la empresa define el tipo de plan. Sea a corto, medio o largo plazo. El proceso de planificación asigna responsabilidades específicas para cada departamento de la empresa, pero no de forma independiente, sino cohesionada, de forma que todos los departamentos compartan un sentido de dirección. La planificación es una función básica que permite que las empresas se preparen hoy para competir en escenarios futuros, controlando riesgos y aprovechando oportunidades. Para planificar adecuadamente es preciso hacer predicciones fundamentadas, basadas en el conocimiento de nuestra empresa, del mercado y del entorno en el que competimos. Ser flexibles, estar dispuestos a modificar las predicciones incluidas en el plan en función del desarrollo real de los acontecimientos."

En ese mismo sentido, Nekane Aramburu (2010) propone los elementos que integran "Este proceso integra, a su vez, dos procesos de

formulación de la estrategia y el proceso de planificación. El primero de ellos consiste en la definición del rumbo que la empresa va a seguir en el futuro o, lo que es lo mismo, su orientación estratégica. Por otra parte, el proceso de planificación se centra en la definición de los objetivos a largo plazo que se pretenden conseguir, y de la forma concreta en la que se van a llevar a cabo en el tiempo. Este proceso supone la definición de tareas precisas es necesario a realizar, cuales son los medios financieros, técnicos y humanos necesarios para llevarlas a cabo y cuáles son los resultados que se van a alcanzar. A través de el proceso de planificación, se anticipa como van a desarrollarse las actividades, con que medios y con que resultados."

Por otra parte, para llevar a cabo la planeación de la empresa, es necesario plantearse una serie de preguntas, según (Paulina Morales, 2001) "1) ¿Hacia dónde va la empresa? Sin un sentido claro de la dirección, sin un enunciado de la misión de la empresa, que ilumine los alcances, sus actividades y un conjunto de metas y objetivos específicos, una organización o una empresa se encuentra a la deriva. 2) ¿Cuál es el entorno? Al responder a esta pregunta, la empresa se ve forzada a observarse a sí misma en forma realista y objetiva y también a su entorno externo, a sus competidores y a las amenazas y oportunidades que representan. Además, debe medir la brecha que existe entre sus metas, sus objetivos y su capacidad para lograrlo. 3) ¿Cómo lograr las metas y objetivos? Es decir, ¿cuáles son los modelos de negocios específicos o procedimientos que facilitarían que la empresa alcance sus metas, ¿cómo se deben reasignar sus recursos humanos, financieros y logísticos para que funcionen esos modelos?".

Organización

El siguiente punto trata sobre la organización en el proceso para la gestión de negocios empresariales.

> "Una vez que están predefinidas las actividades a realizar y las personas necesarias para que se lleven a cabo, es preciso establecer el esquema básico de reparto de tareas y responsabili-

dades a cada miembro del grupo, de tal manera que nos aseguremos de que todas las tareas sean realizadas, sin duplicidades y de forma coordinada. Aquí estamos refiriéndonos de lleno a la función organizativa" (Nekane Aramburu, 2010).

Organización dentro de la empresa es incorporar a todas las áreas con las que existen dentro de ella, para prepararlas y coordinar todas sus actividades pensando en todos los detalles para su óptimo desarrollo y alcanzar los objetivos de la empresa.

Los autores (Pérez & Solís, 2009) señalan ciertos elementos los cuales se deben tomar en cuenta para trazar el tipo de organización:

"1. Meta o finalidad. 2. Programa o método para alcanzar las metas. 3. Recursos necesarios para conseguir esas metas (lo más preciado los Recursos Humanos). 4. Entorno o ambiente (la responsabilidad y la ética social). 5. Administradores (lideres)".

Organizar es asignar a cada colaborador o área de la empresa las responsabilidades que le corresponden, primero se deben reconocer cada una de estas actividades para posteriormente poder agruparlas y clasificarlas en torno al logro de los objetivos de la organización, una manera de organizar estas actividades es por medio de organigramas en donde se aprecia la estructura organizacional, en ellos se reflejan los niveles jerárquicos de la empresa y sirven para la toma de decisiones entre jefes y subordinados.

La estructura organizacional se planea para que cada uno de los colaboradores tenga claro el área que es responsable y también para saber de quién depende y a quién puede consultar o dirigirse como jefe inmediato, además de que fomenta a una toma de decisiones eficiente porque existe claridad sobre las funciones que le corresponde y reduce los malos entendidos como duplicidad de puestos, que exista una buena organización dentro de la empresa será parte fundamental para el cumplimiento de los objetivos de la misma.

Por otro lado, cada negocio tiene su propio estilo de organización la cual marcará la manera en que la empresa se va a desempeñar, en

México la mayoría de las empresas son MiPyMES en las cuales varias están laborando informalmente y aunque estén dentro del comercio formal, la gran mayoría de ellas son dirigidas por familiares.

Dirigir

> "El medio en que operan las organizaciones es muy cambiante. El personal no puede ser programado totalmente por la empresa, por los procesos productivos, normas y políticas. Los humanos no son máquinas; incluso éstas requieren de la intervención del ser humano para funcionar: un automóvil necesita un conductor, y una computadora, por muy evolucionada que sea, necesita un operador, asimismo, un grupo de trabajado requiere de un coordinador" (Gómez, 2012).

Una definición de lo que es dirigir la da el Racines, (2005) en la que asegura que, "Se refiere a la aplicación del principio de autoridad y a la fuerza motivadora para que se realice la acción conforme a los planes, y a velar porque las cosas se hagan. Una buena labor directiva establece parámetros de ejercicio de autoridad y de conducción de personas, con los cuales se logra maximizar el esfuerzo hecho en la organización de la empresa. Constituye, además, un punto de apoyo, para el alcance de los objetivos".

Otro rasgo importante de dirigir en la empresa es la que expone (Gómez, 2012) "La dirección es de vital importancia porque pone en marcha todos los lineamientos establecidos por la planeación y la organización, y por medio de éstas se logran las formas de conducta más deseables en los miembros de la estructura organizacional, su calidad refleja el logro de los objetivos organizacionales, y por conducto de la dirección se establece la comunicación necesaria para que la organización funcione. La función de la dirección es un elemento del proceso administrativo que vigila el rumbo hacia donde se encamina la organización mediante la autoridad, el liderazgo efectivo, la comunicación, la motivación adecuada, así como el cambio organizacional e individual que exijan las circunstancias, con el fin de lograr la competitividad de la empresa."

Control de gestión

Racines (2005) puntualiza que se refiere a la "verificación y regulación de las actividades, a fin de establecer como se están haciendo y en qué forma se han hecho. Pero no es sólo la vigilancia y la supervisión, tanto de lo que se está ejecutando como de lo que se ha proyectado. También es guiar y conducir la organización hacia el logro de sus objetivos. Su propósito específico es detectar errores y fallas que causen desviaciones entre los dos parámetros, para entrar en forma inmediata a subsanarlos tanto en el sentido correctivo como en el preventivo. En un concepto más amplio, debe permitir detectar errores y fallas antes que estos sucedan."

Se debe agregar también los mecanismos que adoptan la dirección o gerencia para establecer y ejercer el control: "Criterios o estándares de control: son aquellos que se basan en los rendimientos establecidos en los planes institucionales que fijan metas, objetivos y consecuentes actividades. Los criterios y estándares de control forman parte de los instrumentos de gestión; es decir, deben estar comprendidos en los manuales y directivas que se dan para el proceso de las actividades, concordantes con la asignación de funciones y los niveles de autoridad y responsabilidad. Información sobre las actividades: indica el rumbo seguido por las actividades y cómo ha servido en la consecución de los objetivos y su nivel de rendimiento. Medición del desempeño: consiste en el proceso a través del cual la información sobre el desempeño se compara con los criterios o estándares establecidos. El resultado de la medición puede indicar que el desempeño real es igual, inferior o superior al esperado" (Flores, 2012).

La gestión empresarial ha evolucionado a tal punto que hoy en día se considera que los procesos son un activo fundamental en el desarrollo de toda organización, razón por la cual las empresas deben adaptarlos, optimizarlos e integrarlos, apoyándose en soluciones de negocio conformadas por plataformas, sistemas de información y aplicativos que responden ante los cambios que produce el entorno, facilitan una mayor productividad del empleado y una mayor y mejor colaboración con socios comerciales y clientes de valor, evitando así

riesgos innecesarios que disminuyen la rentabilidad y los beneficios de las mismas" (Piraquive, 2008).

En otras palabras (Piraquive, 2008) "La globalización de los mercados, la apertura económica, los tratados de libre comercio y el entorno de competencia exigen empresas y organizaciones que sean capaces de enfrentar su futuro con parámetros de eficiencia y eficacia. Las soluciones tecnológicas solicitadas por los clientes para mantener y aprovechar el crecimiento empresarial de largo plazo en gestión, hacen que soluciones como BPM (Business Process Management) apoyen estas condiciones, convirtiendo la gestión de procesos de negocios en una técnica estratégica, que permite generar y controlar "cambios" de forma ágil, oportuna, confiable y de calidad, con miras al logro de los objetivos estratégicos establecidos por dichas empresas.

Dicho lo anterior, Schenone (2011) define los BPM "como una disciplina o enfoque disciplinado orientado a los procesos de negocio, pero realizando un enfoque integral entre procesos, personas y tecnologías de la información.

BPM busca identificar, diseñar, ejecutar, documentar, monitorear, controlar y medir los procesos de negocios que una organización implementa. El enfoque contempla tanto procesos manuales como automatizados y no se orienta a una implementación de software.

Algo importante a tener presente es que BPM no es una tecnología de software, pero se apoya y hace uso de las mismas para su implementación efectiva.

Dependiendo del uso del enfoque y su aplicación, BPM puede verse como una metodología, como una herramienta estratégica o bien como conjunto de herramientas tecnológicas, no existe definición precisa, todo depende del prisma que utilicemos para ver la realidad. No obstante, personalmente creo que la definición de "enfoque disciplinado" es el mejor acercamiento para describirla."

Por otro lado, en tanto a la tecnología de los BPM, "es considerada como una estrategia para la gestión de procesos de negocio y una mejora de la ejecución del negocio a partir de la eficaz y eficiente articulación entre el modelado, ejecución y medición de los mismos. De la misma manera, el BPM también puede ser visto como una filosofía

de gestión. Es un conjunto de principios que, tomando como eje los procesos, plantea medir los resultados obtenidos, para controlar las actividades y procedimientos con los cuales se toman las decisiones que correspondan y se mejora el rendimiento del negocio" (Piraquive, 2008).

Hay que mencionar, además que el tema de gestión tecnológica no es posible sin una alineación previa con la planeación y la gestión integral de la empresa. Modificar, intervenir o afectar un eslabón del engranaje de la organización inevitablemente genera impactos y consecuencias sobre todos los otros, que finalmente desarrollan las actividades sustanciales y transversales de una unidad empresarial en un sector determinado (G., M. & M., 2012).

Todo lo anterior parece confirmar que muchas de las empresas interesadas en su perdurabilidad a través del tiempo han adoptado soluciones BPM (Business Process Management), cuyo objetivo es la mejora de la eficiencia a través de la gestión sistemática de los procesos de negocio, los cuales deben ser integrales, automatizados, optimizados, monitoreados y documentados de una forma continua, siendo esta una plataforma de soporte en la toma de decisiones gerenciales relacionadas con ciclos del producto más cortos, inteligencia colectiva en la demanda del mercado y reacciones ágiles frente a las fluctuaciones de los precios" (Piraquive, 2008).

Podemos condensar lo dicho hasta aquí, "En actualidad, los negocios requieren de procesos que impliquen la generación y aplicación de conocimiento, para su desarrollo y mejor funcionamiento. Herramientas como los planes de mercadotecnia, planes de negocios, planes estratégicos y otros, contribuyen a este proceso, de tal manera que implican mejores prácticas de gestión que contribuyan a mejores resultados organizacionales" (Palma, 2011).

Aunque la función prospectiva en la empresa puede abarcar variados aspectos que pueden ir ligados a la planificación estratégica, al marketing, a la vigilancia estratégica o a la movilización de recursos, por ejemplo, que tendrían en común el esfuerzo de preparar y construir la empresa hacia el futuro, o ser integrada en la propia cultura de empresa, también se ha de hacer hincapié en la importancia de

la prospectiva como herramienta de apoyo a la toma de decisiones en la empresa y a la gestión empresarial en general (Astigarraga, 2016).

Conclusiones

Existen en el país grandes problemas que afectan en gran medida principalmente a las pymes, dentro de las problemáticas podemos encontrar la falta de liquidez económica para invertir en tecnología, sus infraestructuras que las lleva a tener más riesgos que las grandes empresas; la falta de seguridad tanto del personal como de sus instalaciones. Estos problemas llevan a muchas de ellas a no crecer dentro del mercado porque llegan a un estancamiento (Josué, 2016).

En la actualidad las compañías se enfrentan a un mercado cada vez más globalizado y competitivo, en donde no tener una visión a futuro de lo que se pretende lograr se puede convertir en un obstáculo para conseguir el éxito. Además, el mercado también se encuentra cambiando constantemente, las empresas se ven obligadas a tomar decisiones que permitan que se adapten a dichos cambios y desarrollar a su vez la capacidad de competir en el mercado.

Es por ello que para que una empresa pueda conseguir el éxito es necesario que adopten la prospectiva, porque así la empresa desarrollará al máximo su potencial por medio de planes estratégicos que le permitan desarrollar al máximo sus ventajas competitivas para obtener beneficios y sobrevivir en el mercado que cada vez es más grande y competitivo.

Referencias

Alanis, P. M. & Baltazar, A. E. (2017). *Estudio prospectivo social y de innovación en México*.

Álvarez, E. (2017). Open Innovation Model: Focus on Human Potential. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 65-76.

Ansoff H., H. I. (1990). *El pensamiento estratégico*. Segunda edición. México: Trillas.

Arévalo, D. P. (2017). Contrasting the Business Productivity Paradox of the use of Information Technology: the Ecuadorian Case. Inf. *Tecnológica*, 172-175.

Astigarraga, E. (2016). "Prospectiva Estratégica: orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica." *Revista Centroamericana de Administración Pública*, 13-29.

Bárcena, A., Prado, A., Máttar, J. & Pérez, R. (2013). *Prospectiva y desarrollo: el clima de la igualdad en América latina y el Caribe a 2020*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Benavent, N. U. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*, 179-187.

Boulding, E. Y. (1995). *The Future: Images and Processes*. Londres: Sage.

Cataño, M. D. (2015). *Contabilidad de costos en industrias de transformación*. México, D.F.

Chacón, G. (2007). La Contabilidad de Costos, los Sistemas de Control de Gestión y la Rentabilidad Empresarial. *FACES*, 29-45.

Chang, L. A. (2007). *La importancia de la contabilidad de costos*. Sonora, México: Instituto tecnológico de Sonora.

Chapman, A. (2004). "Análisis DOFA y análisis PEST". Obtenido de http://www. degerencia.com/articulos.php (2004).

Chiavenato, I. (2017). *Administración, proceso administrativo*. Sapiro.

Chirinos, S. R. (2004). Estudio prospectivo de la gestión tecnológica de las empresas del sector mecánico del estado de ZULIA. *Revista Venezolana de Gerencia* (RVG), 289-314.

Cristina Morales Sandoval, A. M. (2014). La Medicion de la Productividad del Valor Agregado. *Dialnet*, 41-49.

Domínguez, P. R. (2006). *Introducción a la gestión Empresarial*. Edición electrónica.

E. Bustamante, A. Z. (2017). Design of a strategic management plan for the fishery sector, *Revista Espacio*, 21-38.

Enrique Zorita Lloreda, S. H. (2013). *El plan de negocio, herramienta para analizar la viabilidad de una iniciativa emprendedora*. España: Rotocayfo.

Fernández, A. (2001). El Balanced Scorecard. *Revista de antiguos alumnos del IESE*, 81.

Flores, J. C. (2012). ¿Control de gestión o gestión de control? Contabilidad y negocios. *Redalyc*, 69-81.

G., E. Y., M, A. Z. & M, R. A. (2012). Prospectiva Tecnológica como base de la innovación en una compañía Colombiana de insumos para el sector construcción. *Politécnico colombiano*, 229-256.

García, A. C. (2005). *La creación empresarial*. Asturias: Estilo Estugraf Impresiones.

Gómez, P. G. (2012). *Dirección*. México: Red tercer milenio S.C.

González, M. M. (2015). *Contabilidad y análisis de costos*. México: Grupo editorial patria.

H., A. (1997). *La dirección y su actitud ante el entorno*. Bilbao, España: Ediciones Deusto.

Henderson J. C., V. N. (1993). Strategic alignment: Leveraging information technology for transforming organizations. *IBM Systems Journal*, 472-484.

Hernández, H. G. (2017). Direccionamiento Estratégico: Proyección de la Innovación Tecnológica y Gestión Administrativa en las Pequeñas Empresas. *Scielo*, 15-22.

Inayatullah, S. (1990). Deconstructing and Reconstructing the Future. *Futures*, 115-141.

— (2004). *The Causal Layered Analysis Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology*. Tamsui: Tamkang University.

— (2007). *Questioning the Future: Methods and Tools for Organizational and Societal Tranformation*. Tamsui: Tamkang University.

— (2008). Six Pillars: Futures Thinking for Transforming. *Foresigth*, 4-28.

— (23 de 04 de 2012). El pensamiento prospectivo como herramienta de planificación. Obtenido de http://www.metafuture.org/library1/FuturesStudies/six_pillars_in_spanish_el_pensamiento_prospectivo_como_herramienta_de_transformacion.pdf

— (2013). Estudios del futuro: teorías y metodologías. Obtenido de https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2013/04/

BBVA-OpenMind-Estudio-del-Futuro-teor%C3%ADas-y-metodolog%C3%ADas-Sohail-Inayatullah.pdf.pdf

Jaramillo, M. P. & Orbe, H. M. (2017). *Costos modalidad ordenes de produccion*. Ecuador: UTN.

Johan Galtung, S. I. (1997). *Macrohistory and Macrohistorians*. Westport, Connecticut: Praeger.

Josué. (16 de Marzo de 2016). Financiamiento. Obtenido de https://financiamiento.org.mx/pymes-en-mexico/

López, R. R. (2017). *Análisis de los elementos del costo*. Ciudad de México: imcp.

Martínez, Á. (2013). Desarrollo y definición de un modelo de gestión como paso previo al a innovación empresarial. Calidad: *Revista mensual de la Asociación Española para la Calidad*.

Medina, A. A. (s.f.). *Prospectiva de gestión y estrategia empresarial*.

Miklos, T. (Diciembre de 2002). *V Encuentro de estudios prospectivos. Ponencia de planeación, prospectiva y estrategia*. Guadalajara, Jalisco, México.

Molitor, G. (2003). *The Power to Change the World: The Art of Forecasting. Potomoc*. Maryland: Public Policy Forecasting.

Moreno, S. A., Guzmán, M. L., Villarruel, S. & Rizo, C. (Septiembre de 2007). *Prospectiva tecnologica municipal de Ocotlán*. Jalisco, México.

Nekane Aramburu, O. R. (2010). *Organización de empresas*. Tercera edición. San Sebastian: Deusto.

Noguera, M. Y. & Rincón de Parra, H. (2009). Costos de producción en las empresas del sector de la construcción: un caso de análisis. *Visión Gerencial*, 107-120.

Ong, W. J. & Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura económica.

Osorio, J. E., Ortegón, A. M., Restrepo, M. I. & Zapata, K. A. (2007). Academia.edu. Obtenido de Planeación estratégica: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36496810/planeacion_2.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPLANEACION_ESTRATEGICA_HENRY_MINTZBERG.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190626%2Fus

Palma, H. G. (2011). La gestión empresarial, un enfoque del siglo XX, desde las teorías administrativas científica, funcional, burocrática y de relaciónes humanas. *Dialnet*, 38-51.

Parra C. Patricia, M. I. (2007). *Diseño de una metodología prospectiva aplicada*. Edusfarm.

Paulina Morales, A. M. (2001). *Manual de gestión de nuevos negocios para la microempresa rural*. Santiago de Chile: Ograma S.A.

Paz, G. B. (2015). *Planeación prospectiva estratégica, teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*. México, DF: Metadata.

Pedraza, J. C. (2009). *La planeación. Contribuciones a la economía*.

Pereda, J. M. (1995). Prospectiva tecnológica: una introducción a su metodología y a su aplicación en distintos países. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/29554557/prospectiva.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProspectiva_tecnologica_Una_introduccion.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190622%2Fu

Pérez, M. E. & Alanis, E. S. (2017). *Estudio prospectivo social y de innovación en México*.

Pérez, M. E., Alanis, E. S. & Pérez, J. E. (s.f.). *¿Con qué metodologías se puede realizar un estudio del futuro o prospectivo?*

Pérez, R. (2009). *La Organización. Como función de la administración.*

Pinto, D. E. (2012). *La prospectiva y el conocimiento de las tics en las pymes del departamento de Boyacá (Colombia)*. Pensamiento & Gestión.

Piraquive, F. N. (2008). Gestión de procesos de negocio BPM (Business Process Management), TICs y crecimiento empresarial.¿ Qué es BPM y cómo se articula con el crecimiento empresarial? *Universidad & Empresa*, 151-176.

Racines, J. F. (2005). *Fundamentos de administración*. Bogotá.

Rivera, M. G. (diciembre de 2010). *Modelo de prospectiva tecnológica para la identificacion de oportunidades de negocio de base tecnológica*. Monterrey, Nuevo León, México.

— (Diciembre de 2010). *Modelo de prospectiva tecnológica para la identificación de oportunidades de negocio de base tecnológicos*. Monterrey, Nuevo León, México.

Roberto, H. S., Carlos, F. C. & Pilar, B. L. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Rojas, J. L. (2017). *Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas*.

Schenone, D. S. (29 de 04 de 2011). IBM. Obtenido de Introducción a Business Process Management (BPM): https://www.ibm.com/developerworks/ssa/local/websphere/introduccion-bpm/index.html

Stephen P. y Robbins, M. C. (2005). *Administración*. Octava edición. México: Pearson Educación.

Torres, M. G. (2006). *Manual de planeación estratégica*. México, D.F.: Panorama Editorial S.A. de C.V.

Valdéz, J. L. (8 de Mayo de 2014). *Tesis implementación del Modelo Integral Colaborativo (MDSIC) como fuente de innovación para el desarrollo ágil de software en las empresas de la zona centro-occidente en México*. Puebla, Puebla, México.

Vargas, C. A. (2015). *Prospectiva tecnologica como ventaja competitiva para la gestión financiera en las PYMES*. Universidad distrital Francisco José de Caldas, 120.

Reseñas

Delord, Gabriela. (2020). *Investigar en la clase de ciencias*. Madrid: Morata. 134 pp.

"Cuando trabajo en la Enseñanza de las Ciencias, en clase, formando a los futuros maestros y maestras, necesito un texto práctico sobre Didáctica de las Ciencias, otro sobre Aprendizaje Basado en Proyectos, uno más sobre Aprendizaje Basado en Problemas, algún buen material sobre cómo trabajar en equipo para investigar en en aula, un libro sobre cómo hacer Unidades Didácticas Investigativas… Además, me cuesta encontrar textos que describan situaciones muy prácticas y con muchos ejemplos concretos.

Este libro trata de reunir en un solo manual sencillo todo lo que necesito para mis clases y lo que creo que puede ayudarnos como docentes a llevar a cabo un aula de ciencias basada en la investigación. Creo que contiene muchas de las cosas que un educador(a) de infantil, primaria o secundaria, incluso un profesor(a) de universidad, necesita para aplicar nuevos modelos y para

promover un aprendizaje de las ciencias más significativo y una ciudadanía más alfabetizada científicamente y más crítica.

Este libro pretende ser una invitación a aprender a investigar juntos y a mejorar nuestras clases y, sobre todo, a que disfrutemos como profesionales con la pasión y el interés que nuestros alumnos nos muestran cuando las tareas del aula son interesantes y tienen sentido para ellos".

Hargreaves, Andy y T. O'Connor, Michael. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata. 182 pp.

Andy Hargreaves y Michael T. O'Connor desarrollan en este libro la teoría y la práctica del Profesionalismo Colaborativo. Los seres humanos somos criaturas intensamente sociales y lo que podemos y logramos es consecuencia de nuestra capacidad de trabajar juntos; por tanto, la colaboración debe ser una de sus herramientas educativas más poderosas cuando se usa correctamente, y se convierte en acción. Tomando como referencia la realización de distintas investigaciones y de experiencias colaborativas puestas en práctica durante varios años en diferentes países, así como la revisión crítica de numerosos trabajos, los autores diferencian el profesionalismo colaborativo de la colaboración profesional.

Para facilitar esta modalidad de profesionalismo que puede y debe ser el verdadero motor de la transformación educativa, de los equipos docentes, de la vida del alumnado y de la mejora de la calidad, autonomía y confianza en las instituciones escolares, aquí se proporcionan recomendaciones y ejemplos concretos, incluyendo:

- Diez principios básicos, entre los que se incluyen la eficacia colectiva, la investigación colaborativa, la responsabilidad colectiva y la colaboración con estudiantes.
- Gráficos y esquemas que indican cómo el profesorado puede pasar de la mera colaboración profesional al trabajo reflexivo y transformador que conlleva el profesionalismo colaborativo.

• Análisis de prácticas de colaboración que los equipos docentes deberían empezar a hacer, seguir haciendo y dejar de hacer.

Este libro accesible, claro y profundo en igual medida, es una lectura obligada para docentes, responsables políticos y para quienes se interesan por cómo transformar la enseñanza y mejorar las instituciones escolares o desean convertirse en profesionales de la educación y de la colaboración.

Normas para publicar

La revista educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con perioricidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.
10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.
12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998: 283).
b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.
14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.
15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En Stobaer, G. Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En Sinéctica 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco. (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”. Disponible en: http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/

Revista
educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com