

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 10, núm. 39, octubre-diciembre 2020.

DEMOCRACIA SINDICAL, LO QUE SE VIENE

**El SNTE en México: de objeto de estudio
a sujeto de transformación**

**La Democracia Sindical y
los trabajadores de la educación.
Apuntes para la reflexión**

**Los esfuerzos por democratizar al SNTE
desde la CNTE; un recuento
y balance general**

**Los fundamentos éticos en el Proyecto Político Sindical y el
Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado
de Michoacán de la Sección XVIII de la CNTE**

Colaboran

Juan Fernando Álvarez Gaytán • Jocabed Barrera Alcalá • Jonathan Omar Bucio Rivera • Blanca Estela Camacho Hernández • Juan Campechano Covarrubias • Jorge Cázares Torres • Verónica Cruz-Morales • César Darío Fonseca Bautista • Alfredo Eloy García Ramos • Claudia Celina Gaytán Díaz • Ricardo Gutiérrez Barba • Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo • Luz Marina Ibarra Uribe • María Deniza Medina Soto • Miguel Ángel Pérez Reynoso •

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
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
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. 39, octubre-diciembre de 2020, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de septiembre de 2020. Diseño educ@rnos editorial.

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

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

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	7
Presentación	9
Democracia sindical, lo que se viene	
El SNTE en México: de objeto de estudio a sujeto de transformación. Miguel Ángel Pérez Reynoso	11
La Democracia Sindical y los trabajadores de la educación. Apun- tes para la reflexión. Juan Campechano Covarrubias	31
Los esfuerzos por democratizar al SNTE desde la CNTE; un recuento y balance general. Jorge Cázares Torres	45
Los fundamentos éticos en el Proyecto Político Sindical y el Pro- grama Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán de la Sección XVIII de la CNTE. Juan Fernando Álvarez Gaytán	55
Sistematizar las prácticas socioeducativas. Criterios políticos Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo	73
Filosofía y ciencia en la educación universitaria del siglo XXI. Ricardo Gutiérrez Barba	89
Aspectos que inciden en la deserción universitaria, un análisis crítico. María Deniza Medina Soto Claudia Celina Gaytán Díaz	105

“Soy una persona con muchas metas”. Proyectos de vida de jóvenes bachilleres. César Darío Fonseca Bautista Luz Marina Ibarra Uribe Jocabed Barrera Alcalá	123
Liderazgo transformacional sustentado en la formación de competencias para restablecer eficacia en centros educativos de nivel básico en México. Verónica Cruz-Morales	145
Historia particular de la educación en México: “una huella perdida en la ciudad”. Blanca Estela Camacho Hernández Jonathan Omar Bucio Rivera Alfredo Eloy García Ramos	171
Normas para publicar	197

EDITORIAL

En este 2020 y lo que resta del año será, por mucho, la búsqueda incesante de una escuela que ya no está más, lo idóneo será pensar en su reconstrucción para enfrentar el futuro inmediato.

Un poco y un mucho del pasado, el presente y el futuro de la escuela es lo que estamos viviendo quienes directa o indirectamente tenemos que ver con los procesos educativos. Sabemos de sobra que la escuela ya no es la misma que conocimos hace 6 meses (justo cuando se suspendieron de las clases presenciales), como tampoco será la misma cuando regresemos a la normalidad, principalmente porque la educación virtual y a distancia deberá continuar por el bien de docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores y los diferentes protagonistas que conforman la escuela y le apuestan a un mejor futuro de la educación y el mundo actual.

Este 24 de agosto inició el ciclo escolar, el cual será una prueba para todos, sobre todo para la SEP, las televisoras, los y las docentes, estudiantes y padres de familia; lo será porque veremos en su auténtica dimensión la realidad escolar que cada familia enfrente, de cómo irán resolviendo las dificultades que se les vayan presentando, en esta realidad lo mismo encontramos familias donde nadie acompañará a sus hijos en las clases a distancia porque deberán salir de casa a buscar el sustento y/o porque no tienen la tecnología básica ni la conectividad idónea, hasta aquellas familias (que por su estatus económico) pueden contar con alguien para acompañar a sus hijos y/o las escuelas que envían docentes a los hogares para el trabajo presencial.

Así es, sin querer jugar al adivino, el ciclo escolar 2020-2021 se caracterizará por una evidente desigualdad y, queramos o no reconocer, mientras más dure la educación a distancia más acrecentará las diferencias entre los que tienen acceso a la tecnología, al acompañamiento y los que no.

Mucho de lo que se pueda hacer para disminuir esta brecha, dependerá de la iniciativa que puedan tener los y las docentes, como siempre, estará en ellos poder hacer la diferencia y hacer malabares para que lleguen en tiempo y forma las actividades a sus estudiantes, ya bien sea en fotocopias, por WhatsApp, Messenger, correo electrónico, Youtube, Classroom, etcétera, tal como lo hicieron al final del ciclo escolar 2019-2020, pero con la ventaja de

que ahora tienen más experiencia en el uso de medios que la vez anterior, la cual los agarró desprevenidos y, sin embargo, salieron adelante.

Lo que no queremos es que nadie se aferre al pasado escolar y, mucho menos, añore la vieja escuela enquistada en prácticas nefastas de la educación bancaria. Queremos que quienes hacen posible la escuela entiendan el fenómeno del Covid-19, ya que fue, es y será la oportunidad inédita que la educación estaba esperando para poder entender que hace 20 años cambiamos de milenio y que la realidad exige de una escuela acorde a los nuevos tiempos, una escuela del siglo XXI que atienda a niños y jóvenes nacidos en la era digital, producto la actual revolución industrial y nativos de los medios digitales.

¿Qué hace falta para que ello suceda? Obviamente muchas cosas, principalmente voluntad, conocimiento y mucho, pero mucho presupuesto que garantice una educación (de excelencia como dicen sus promotores) y no sólo de discursos halagadores y compradores de voluntades.

Sabemos que las aulas siguen donde siempre han estado, a lo mejor un poco más deterioradas y sucias por la falta de uso, además de vacías y sin el calor humano que les daban docentes y estudiantes, 2020 será recordado como aquel donde se quedaron desiertas, abandonadas y que cuando regresemos las encontremos limpias, con suficiente material y deseosas de sentir el calor, los gritos y las miradas de niños, niñas y jóvenes que las hacen existir.

Veamos pues que tanto podrán cambiar las aulas cuando regresemos a la normalidad, si seguirán aferradas al siglo XIX, al XX o si hay voluntad para que realmente respondan al siglo XXI.

PRESENTACIÓN

A raíz del cambio de gobierno en México para el periodo 2018-2024, muchas cosas se modificaron en los ámbitos de la educación pública, principalmente en las instituciones que utilizaban los instrumentos y procesos de evaluación para someter al magisterio; en este contexto de transformaciones, el SNTE como institución, deberá someterse a otro tipo de prácticas, más incluyentes, y preferentemente democráticas, lo que significa que terminará para siempre la cultura patrimonialista y caciquil de quienes han dirigido al sindicato de maestros más grande de América Latina en sus más de 75 años de existencia.

Para cerrar este caótico 2020, en Educ@rnos culminamos la última de nuestras 4 entregas anuales con el monotemático *Democracia sindical, lo que se viene*, el debate lo abrimos con un texto de Miguel Ángel Pérez Reynoso, quien hace un recuento histórico de lo que ha sido el SNTE a lo largo de sus casi 77 años de existencia, además, concluye que se requiere un SNTE para todos, todas y que todos y todas decidan el rumbo que mejor convenga para los agremiados sin pensar en mayorías o minorías, sin pensar en aliados o enemigos, pensar en las personas que dedican a educar y estudiar para ser mejores educadores y educadoras por el bien de México.

Juan Campechano Covarrubias, con una visión institucional plantea que, para entender la dinámica política, de gobierno y transformaciones históricas del SNTE es necesario articular su historia individual como organización a la coyuntura de la estructura sociopolítica en donde se desarrolla.

Jorge Cázares Torres, con una mirada desde la CNTE, da cuenta de las aportaciones a la democracia sindical de los maestros y apunta que, desde hace más de 40 años del surgimiento de la CNTE, ha sido reconocida por propios y extraños como una de las pocas organizaciones gremiales y sociales que ha resistido y sobrevivido a las políticas neoliberales de los últimos cinco sexenios, contribuyendo en no pocas ocasiones al cambio democrático a nivel nacional.

En el mismo sentido, Juan Fernando Álvarez Gaytán, da cuenta de la visión de una forma de democracia en el estado de Michoacán y plantea que, en el caso de la Sección XVIII, la claridad que se pueda tener en torno a los valores éticos que se derivan del discurso textual del magisterio disidente, podrá

ser pauta para nuevas líneas de análisis en torno al porqué algunos sectores de la población reconocen e incluso se adhieren a la causa magisterial.

Fuera del dossier, Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo, se va al origen de la sistematización de las experiencias en Latinoamérica y algunos criterios políticos que transversan la necesidad de reflexionar sobre qué implicaciones de fondo tiene el hecho de sistematizar nuestras prácticas socioeducativas.

Ricardo Gutiérrez Barba al hablar de filosofía y ciencia cuestiona sobre ¿qué sería de la Filosofía sin la Ciencia?, y señala que es una situación difícil de entender puesto que el filósofo es acción. Igualmente apunta ¿Qué sería la ciencia sin Filosofía? Simplemente no existiría: las dos partes son indisolubles de una totalidad.

María Deniza Medina Soto y Claudia Celina Gaytán Díaz, al hablar de la deserción universitaria proponen que es necesario, recobrar y dar verdadero sentido a la idea de que son las escuelas las que deben adaptarse a las condiciones y necesidades de los estudiantes y no los estudiantes a las escuelas.

César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe y Jocabed Barrera Alcalá al hablar del trabajo realizado con los jóvenes señalan que, la mayoría de los testimonios reflejan a jóvenes que podrían enfrentar cierta desilusión por la mezcla de un probable optimismo irreflexivo, con aspiraciones desproporcionadas.

Verónica Cruz-Morales centra su trabajo en el impacto de la Reforma Educativa sobre la organización, estructuración y movimiento de personal docente y directivo para el cumplimiento al mandato de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)

Finalmente, Blanca Estela Camacho Hernández, Jonathan Omar Bucio Rivera y Alfredo Eloy García Ramos hacen un recuento histórico de una institución centenaria y señalan que, este tipo de experiencias permiten reconstruir nuestra labor docente, pues más allá de una investigación, nos brinda un panorama muy extenso de singularidades que son importantes de considerar, pues es ahí donde podremos comprender las formas y prácticas que encierran la labor educativa.

EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRASFORMACIÓN

Miguel Ángel Pérez Reynoso

*Doctor en educación. Profesor-investigador de la UPN Guadalajara, Unidad 141. mipreynoso@yahoo.com.mx

Recibido: 15 de julio 2020
Aceptado: 30 de agosto 2020

Resumen

El presente trabajo da cuenta de una serie de reflexiones respaldadas con apoyo de revisión bibliográfica acerca de lo que es o representa el sindicato más grande de América Latina: el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Para ello, se comienza a partir de hacer un recuento del recorrido histórico desde su fundación en diciembre de 1943, hasta el presente, se hace un repaso de las características de sus tres cacicazgos y se concluye con algunos rasgos identitarios de lo que es y significa pertenecer a un organismo tan complejo, que de manera corporativa ha vivido al lado del poder generando a su vez, un gran poder desde su seno. En ello se revisa también la injerencia del SNTE en los espacios y las decisiones de la política educativa, la firma de acuerdos y la participación de dirigentes sindicales como funcionarios en distintas instancias de la SEP.

Se concluye planteando una especie de utopía de un ideal sindical en donde se logre convivir civilizadamente aun en las diferencias superando dogmatismos y hegemonismos entre las distintas corrientes que confluyen en una organización sindical numerosa, amplia, compleja y plural y diversa.

Palabras clave: Organización sindical, SNTE, CNTE, corporativismo sindical, disidencia.

Abstract

This paper reports on a series of reflections supported by bibliographic review support about what the largest union in Latin America is or represents: the SNTE (National Union of Education Workers). To do this, it begins by making an account of the historical journey from its foundation in December 1943, to the present, a review of the characteristics of its three chiefdoms is made and it concludes with some identity traits of what it is and what it means. Belonging to such a complex organism, which in a corporate way has lived alongside power generating great power from within. This also reviews the interference of the SNTE in the spaces and decisions of educational policy, the signing of agreements and the partition of union leaders as officials in different instances of the SEP. It concludes by proposing a kind of utopia of a union ideal where it is possible to coexist in a civilized way even in the differences, overcoming dogmatism and hegemony between the different currents that come together in a numerous, broad, complex and plural and diverse union organization.

Keywords: Union organization, SNTE, CNTE, union corporatism, dissidence.

Cada quien puede platicar de acuerdo a cómo le ha ido en la feria, existen algunos que defienden a ultranza a (su) organización sindical porque reconocen favores recibidos, les ayudaron a tener la plaza, identidad, amigos y la adquisición de un sello o una huella vinculada a lo que significa pertenecer a un gremio de profesionistas. Otros más repudian sus prácticas, fueron atropellados en sus derechos, desde que existía el escalafón porque nunca se les respetaron el puntaje y el derecho de promoverse y porque, además, fueron objeto de arbitrariedades sistemáticas. En uno o en otro bando hay una constante y es que el SNTE será siempre un organismo controversial y será imposible dar a todos satisfacciones plenas. En ello las posiciones se polarizan, el SNTE o es amado, o es odiado. Aquí no hay lugar para posturas intermedias, así es en México el sindicato que representa a los trabajadores de la educación.

El presente trabajo está pensado en hacer un repaso y un recorrido por este organismo complejo llamado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), revisar un poco de su historia, darle voz y acercarnos a las miradas disidentes no sólo en lo sindical sino también en lo académico, y junto a todo lo anterior, reflexionar en torno al SNTE como objeto

de indagación para tratar de concluir al pensar a éste como un sujeto de transformación.

El SNTE es un organismo complejo, multifacético, es un monstruo de mil cabezas, que ha servido para erigir dirigentes emblemáticos que están al servicio del poder y que después caen por el peso mismo del poder. Las cosas se mueven un poco, así le pasó a Carlos Jonguitud Barrios y también le ha pasado a Elba Esther Gordillo Morales.

El SNTE es una de las agencias o de los organismos más grandes y más complejos de América Latina con casi 77 años de existencia, su trayectoria ha servido para generar un complejo aparato de control del magisterio nacional al servicio del poder y de los proyectos políticos partidistas y sexenales.

En el SNTE han sido pocas las personas que se han ocupado de analizar o de indagar lo que ahí pasa, para ver al SNTE como objeto de estudio u objeto de indagación, se requiere distanciarse de sus tentáculos corporativos. En este recuento se destacan los trabajos de Gerardo Peláez, Susan Street, Regina Cortina, María Luis Chavoya, Luis Hernández, etcétera.

La intención del presente trabajo es hacer un recuento de la literatura especializada en el campo con respecto al SNTE, estudios y propuestas, con la intención de develar o de dar cuenta de un texto que penetre en la parte prohibida de dicha organización sindical.

Puede decirse que el SNTE tiene también una especie de caja negra que se encuentra en el corazón de su organización y que no se hace pública, tiene que ver con secretos, con rituales, con códigos internos que sólo se comparten entre las personas que se encuentran dentro y en la pirámide de dicha organización.

Son muy pocos los investigadores que reconocen dicho espacio secreto en la organización sindical. En este trabajo, se hace un recorrido histórico y político de lo que es uno de los organismos más complejos de la vida pública en México y que goza de un especial protagonismo a todo lo largo de su historia, tanto de manera mediática como entre los miembros de su organización.

El SNTE a lo largo de una historia turbulenta

Es difícil aventurar un concepto para caracterizar a este organismo tan complejo, al SNTE se le ha definido como un aparato corporativo, como agencia de colocaciones y de colaboración incondicional con el Estado, como una red de apoyo al servicio del control sindical y hasta como una mafia sindical. Lo cierto es que el SNTE no siempre ha sido como lo conocemos ahora. El SNTE tiene una historia de larga data, la cual dividiremos en tres periodos:

a) Las condiciones y el momento de su fundación.

El trabajo más destacado acerca de la historia del SNTE es el de Gerardo Peláez. Ahí dicho autor reconoce que la fundación en el año de 1943, fue producto de una alianza entre distintas fuerzas y distintas corrientes sindicales. Recordemos que en este momento el sindicalismo estaba ligado con ideologías revolucionarios de izquierda e incluso anarco-sindicalista ligadas con ligas de trabajadores. La herencia de las ligas sindicales y de otras iniciativas que también sirvieron como paralelismo en la revolución de 1910 en nuestro país, estuvieron presentes en todo momento los distintos grupos o las distintas fuerzas e iniciativas sindicales.

José Antonio Espinoza reconoce de manera detallada lo siguiente:

A finales de diciembre de 1943, en el teatro de Bellas Artes concluían los trabajos del Congreso Nacional de Unificación Magisterial. Los organismos participantes, después de un prolongado período de luchas y negociaciones, acordaban constituir el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y poner al frente del mismo al prestigiado historiador Luis Chávez Orozco. Dentro de la historia de la organización sindical de los trabajadores de la educación pueden distinguirse con claridad cinco etapas: dos de ellas anteceden a la integración del SNTE. El primero de estos períodos arranca de un momento tan temprano como 1915, cuando en Veracruz tiene lugar una convención de maestros. Esta etapa se caracteriza por el surgimiento de una serie de organismos sindicales en distintas partes del país, aislados entre sí, con rasgos localistas y sin pretensiones ciertas de constituir un sindicato nacional (Espinoza, s/f).

El interés de la unificación fue un anhelo del propio presidente Manuel Ávila Camacho, como una muestra de control. De esta manera el periodo 1943–1949, representa para el SNTE recién creado, una serie de pugnas de las distintas fracciones que estaban disputándose no sólo el control del sindicato, sino también el manejo del patrimonio y poder extender proyectos políticos. En ese momento (según relata Espinoza, s/f), los grupos en disputa eran cuatro:

- El grupo de Vicente Lombardo Toledano.
- La izquierda radical.
- El grupo de derecha.
- El grupo oficialista ligado a la SEP.

Los trabajos del Congreso de Unificación se llevaron a cabo del 24 al 28 de diciembre de 1943, llegándose a la constitución del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con la fusión del STERM, el SUNTE, el SM-MTE, la FSAM, el SNATE y otros pequeños agrupamientos. Los organismos sindicales del magisterio en pugna se unificaron, coincidiendo en elegir como Secretario General al historiador Luis Chávez Orozco, prestigiado militante dentro de los grupos de izquierda, pero sin ningún vínculo con los bloques magisteriales que le sirviera para garantizar la unidad de los maestros.

El periodo que va de 1943 a 1949 será hegemonizado por distintas posiciones de la izquierda moderada, pero en el II Congreso Nacional Ordinario realizado en 1948, cambiarán la correlación de fuerzas del SNTE con la llegada a la Secretaría General de Jesús Robles Martínez. Espinoza lo dice como sigue:

Fuera del SNTE han quedado las corrientes y facciones que dieron contenido al período 1943-1948. El problema fundamental será ahora la consolidación de la hegemonía de un grupo que mantendrá su influencia hasta 1972, sorteando pugnas internas como las planteadas entre Robles Martínez, Sánchez Vite y Enrique W. Sánchez, y de las que se derivarán amplios movimientos de disidencia como el conflicto de la Sección IX, de donde surgirá el Movimiento Revolucionario del Magisterio (Espinoza, s/f).

En una reseña de su obra, Gerardo Peláez Ramos dice que:

Con base en un minucioso y exhaustivo análisis documental, Peláez aclara cómo surgió el SNTE, descubre las características del desempeño de las gestiones de Luis Chávez Orozco y Gaudencio Peraza, explica cómo se implantaron los *maximatos* de Jesús Robles Martínez y de Carlos Jonguitud Barrios, de qué manera se dio la *charrificación* del sindicato y cuáles fueron las demandas, las movilizaciones, los aliados y los adversarios de los trabajadores de la educación tanto en el ascenso de 1956-1960 como en la insurgencia magisterial de 1979-1983. Algunas de sus caracterizaciones y tesis podrán compartirse, otras no; pero todas ellas están sustentadas en una amplia y rica documentación (Peláez Ramos, 2003).

En el momento de su fundación, el SNTE tuvo la posibilidad de convertirse en un organismo verdaderamente democrático al servicio de los trabajadores, ello debido a que la mayoría de las corrientes que lo conforman en dicho acto fundacional estaban ligadas con posturas de izquierda y demo-

cráticas. Entonces la pregunta obligada sería ¿por qué el SNTE vivió el proceso de “charrificación” tal como lo conocemos ahora? A modo de hipótesis, es posible decir, que el SNTE se convirtió en un instrumento al servicio del poder debido a dos elementos centrales:

- Los maestros y maestras, son personajes claves que se encuentran distribuidos en todas las regiones y rincones del país. Y son de igual manera, personajes que ejercen una especial influencia en las comunidades (Arriaga Lemus, 1978).
- Debido a la posición estratégica del magisterio nacional, el Estado surgido de la revolución mexicana necesitaba la conformación de instancias fuertes que le dieron sentido a su estructura política. De esta manera, el Partido-Estado, creó centrales obreras, (CTM) campesina (CNC) y popular (CNOP) y en esta última se ubicó al sindicato de maestros.

b) La historia de los grandes cacicazgos sindicales.

Primer cacicazgo en el SNTE

Si bien, no se reconoce con claridad cuando inician y de qué manera continúan, lo cierto es que el SNTE se ha caracterizado a lo largo de la historia, por la generación de cacicazgos los cuales se caracterizan por la prolongación del poder que va años después de una gestión ordinaria, por el manejo discrecional de los recursos y por la gran influencia política que tienen y la cual la disfrutarán convirtiéndose en diputados, senadores, secretarios de estado o gobernadores.

Se puede reconocer que el primer cacicazgo en el SNTE lo protagonizan Jesús Robles Martínez y Manuel Sánchez Vite, los cuales apoyados por Miguel Alemán Velasco, el presidente en turno, tendrán el control casi absoluto del SNTE a nivel nacional (Aurora Loyo, 1980). El jefe de este primer cacicazgo en el SNTE será Robles Martínez. Este personaje establecerá una especial influencia en las decisiones políticas que se tomen en la sucesión de los trabajadores de base y secretarios generales de cada periodo y gente cercana a ellos, ocuparán distintos puestos políticos. La lealtad a los presidentes en turno y la búsqueda de los consensos en las secciones del país será una característica importante de este primer cacicazgo sindical.

Un elemento digno de destacar, es que la mayoría de los secretarios generales electos en los distintos congresos que van del V al XIII Congreso Nacional Ordinario serán docentes de distintos estados, pero que radicarán en la Ciudad de México salidos ya sea de la Sección IX o de la Sección X.

Este centralismo avalado por el líder moral de la época (no se le llamaba así ya que dicha categoría surgirá mucho después), es otra de las características del control sindical del SNTE.

En este periodo se protagoniza el Movimiento Magisterial de 1958–59 en la Sección IX, que da lugar al surgimiento de una de las corrientes o expresiones políticas más fuertes en el SNTE: el MRM (Movimiento Revolucionaria del Magisterio) ligado ideológicamente al Partido Comunista Mexicano, el MRM, ganará el control de la Sección IX a partir de brindarle el apoyo a Othón Salazar, dirigente carismático que goza de las simpatías de gran parte de los seguidores (Loyo, 1980).

Segundo Cacicazgo en el SNTE

Después de 23 años de tener el poder, el grupo de Robles Martínez, comienza a tener un desgaste político, Carlos Jonguitud y Eloy Benavides, que ocupaba un cargo importante le atestarán un fuerte golpe al grupo que inició el estilo de controlar al sindicato.

Carlos Olmos, era el octavo secretario general controlado por Robles Martínez, trece secretarios generales con el liderazgo de Eloy Benavides junto con Carlos Jonguitud, Secretario General de la Sección IX, y presidente de la Comisión de Honor y Justicia del CEN del SNTE.

Puede afirmarse que no fue un movimiento surgido desde las bases, sino más bien de contradicciones en la cúpula. Manuel Sánchez Vite tenía el control del estado de Hidalgo y fue él quien apadrinó a Carlos Jonguitud y Eloy Benavides, pero debido a la influencia Luis Echeverría se aprovechó para hacer ajustes en Hidalgo y relevar la dirigencia nacional del sindicato de maestros.

Carlos Jonguitud promete cambios en el estilo de dirigir al SNTE, el primer cacicazgo controlado por Robles Martínez logró unificar al SNTE y ponerlo al servicio de los grupos del poder. Robles Martínez fue capaz de hacer que un poder (el del SNTE), se acoplara con otro (el del Estado), para sacar ambos beneficios comunes a partir de controlar a los trabajadores de la educación y poder sacar adelante las iniciativas de política educativa.

Carlos Jonguitud capitaliza lo logrado por sus antecesores, en el X Congreso Nacional del SNTE realizado en 1974 en la Paz, BCS, se legitimará la ideología del Movimiento 22 de septiembre y Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM). Son los tiempos de una nueva bonanza en la alianza entre el SNTE y el presidente de la república.

El cacicazgo de Carlos Jonguitud Barrios duró 18 años, trascendió a tres presidentes de la república (LEA, JLP y MMH), con la llegada de Carlos Salinas de Gortari y debido a una nueva decisión presidencial, dará lugar a la gestación del tercer cacicazgo en el SNTE.

En el año de 1977 y con la realización del XI Congreso Nacional, Carlos Jonguitud tiene el control casi absoluto, dicho Congreso elegirá a José Luis Andrade Ibarra, será el primer Secretario General del SNTE que no salga de la Sección IX ni de la X, (surge de la Sección 32 de BC) y su elección es hasta el último día del Congreso. Aquí aparece un nuevo estilo de asumir el control del sindicato, la decisión de última hora por parte del cacique para decidir por el sucesor.

A José Luis Andrade le tocarán los tiempos de gloria del vanguardismo, el 22 de septiembre de 1977 según narra Gerardo Peláez y a cinco años de inicio del movimiento de VR llenarán el Estadio Azteca con 100 mil profesores acarreados de todo el país. Se le demuestra lealtad al presidente y la fuerza de movilización de un sindicato que ha clarificado gran parte de su estructura y su estilo de hacer política sindical.

En el año de 1978 el presidente José López Portillo, a partir de los hallazgos petroleros, anuncia que: “Somos ricos, tenemos que aprender a administrar la abundancia”. Sin embargo, en el sureste del país, los maestros de Chiapas y Tabasco comienzan a resentir la oleada inflacionaria del auge petrolero y junto a ello el inicio de la profunda crisis económica que se prolongará hasta el momento actual. “País petrolero y los maestros sin dinero”. Se coreaba desde esos días.

El 5 de diciembre de 1979, se reúnen en Chiapas, distintas fuerzas democráticas del magisterio, el MRM, FMIN, ATE, y maestros inconformes que son la mayoría, discuten la situación y creación de una instancia de coordinación, al final de esta jornada de trabajo nace la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que se encargará de dar grandes e importantes batallas en la década de los ochenta.

El SNTE controlado por Vanguardia Revolucionaria lleva a cabo cuatro congresos más, pero a partir de 1980 tendrá que compartir su poderío con el reciente poder desde abajo que protagoniza la CNTE. Cada Congreso Nacional se realiza de manera burda, con cambio sede y fechas de realización, negando el registro a los delegados democráticos, intimidando, amenazando e incluso secuestrando o hasta asesinando a dirigentes democráticos como fue el caso de Misael Núñez Acosta del Estado de México en 1981, esto mismo se ensayará por los cacicazgos siguientes.

En el año de 1982, se democratiza la Sección XXII del magisterio de Oaxaca y más adelante hará lo mismo Chiapas, en Guerrero el gobernador Rubén Figueroa impedirá con pistola en mano los cambios en la Sección XIV.

A finales de la década de los ochenta Vanguardia Revolucionaria (VR) tiene un desgaste terrible, entre contradicciones internas del estilo de dirigir al SNTE y el avance del proyecto democrático. La dirección del SNTE deberá

ceder el lugar al tercer cacicazgo encabezado por otro personaje surgido del propio SNTE, siendo discípula del propio Jonguitud, se trata de Elba Esther Gordillo Morales.

El tercer cacicazgo del SNTE

El año de 1989 desde los primeros días de enero, son días de fuertes movilizaciones magisteriales, desde Baja California hasta Chiapas hay un descontento casi generalizado, no sólo por demandas de carácter económico sino también por fuertes demandas de carácter sindical. Las bases del magisterio nacional demandan cambios en la forma de elegir a los representantes, se hace manifiesto un profundo deseo de democracia, que no llega. Del otro lado, el grupo de VR con su nuevo secretario general, asume una serie de posiciones de verdaderos caciques, con una beligerancia generalizada en contra de toda iniciativa de cambio democrático.

Después de las movilizaciones nacionales que paralizan al país, dos terceras partes del magisterio nacional se ha movilizado, el presidente electo en 1988 Carlos Salinas de Gortari, decide hacer cambios, ante su proyecto de modernización educativa requiere una iniciativa de modernización del sindicato de maestros. De esta manera, la estrategia es otorgar un aumento salarial del 35% que sirviera para mitigar los estragos de la política de austeridad del gobierno anterior, pero en lo político impone a Elba Esther Gordillo. Debilitada al inicio este personaje nacido en Chiapas, pero convertida en dirigente de la Sección 36 del Valle de México, Elba Esther, dividirá al movimiento democrático al coptar a algunos de sus líderes carismáticos. Con un rostro nuevo y robándose consignas y banderas del movimiento democrático, primero será el Nuevo Sindicalismo y más adelante la corriente Institucional. Elba Esther es ratificada en el Congreso de Tepic en 1990, y desde ahí vive un largo proceso de acumulación de fuerza y de poder que va a todo lo largo de más de 20 años para protagonizar el tercer cacicazgo en el SNTE.

Hay formas nuevas de asumir el control del sindicato, que aumenta también en membresía, no sólo se trata del manejo de las cuotas sindicales, de control en el otorgamiento de plazas y de garantizar una muy buena relación con el poder político, a Elba Esther le interesarán más cosas, cambia el estatuto a su modo y crea la figura de presidencia en el SNTE (la cual la coloca por encima del secretario general), y años después la presidencia vitalicia. El poder es absoluto hasta la llegada en el 2012 del presidente Enrique Peña, una vez más, desde la presidencia se operan mecanismos para el relevo en el SNTE a partir de una serie de reglas no escritas.

En el año 2000 por primera vez existe en el país una alternancia política, después de más de 70 años de poder en las manos del PRI y sus anteceden-

tes, el PAN lleva a Vicente Fox Quezada a la presidencia, un personaje limitado de facultades políticas pero popularmente bien visto, inaugura esta fugaz experiencia de alternancia política hacia la derecha, en el SNTE aprovecharán la debilidad del PAN y a falta de cuadros y de experiencia política, se ratificará una alianza SNTE–Gobierno de la República y que con Felipe Calderón Hinojosa (2006–2012), llegará a su cúspide.

Elba Esther Gordillo no sólo tiene el poder del SNTE, ahora también el de la mayor parte de la SEP, es partir de colocar a su yerno Fernando González al frente de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y de colocar a infinidad de personajes surgidos del SNTE en las diversas posiciones de dicha subsecretaría. Elba Esther sueña en posiciones mayores, controla a prácticamente a todas las secciones del país, exilia o derrota a caciques regionales como el caso de Jalisco con Juan Alcalá Espitia, se deja asesorar y aconsejar por sus discípulos, está a punto de perder el control del sindicato, pero con una maniobra de sus cercanos sale adelante.

Este tercer cacicazgo en el SNTE lleva a la cúspide las formas de expresiones del sindicalismo corporativo en México, no sólo se es juez y parte, no sólo se traicionan los principios de la defensa gremial de los trabajadores, también se genera una gran asimetría entre la imagen de quien dirige y quien es dirigido en el SNTE. Elba Esther de ser una humilde maestra rural chiapaneca, se convertirá en una influyente millonaria, cuyo origen de los recursos será inexplicable.

El momento actual

Después del tercer cacicazgo del SNTE, lo que viene después son dos apéndices surgidos del elbismo, las dirigencias tanto de Juan Díaz de la Torre como de Alfonso Cepeda Salas, ya no podrán definirse como cacicazgos, es la fase superior del cacicazgo anterior el de Elba Esther Gordillo.

Con ambos, se hacen evidentes formas renovadas y sofisticadas de establecer un liderazgo nacional, con distintos liderazgos periféricos, el manejo de los recursos del patrimonio sindical ha servido no sólo para el enriquecimiento de los dirigentes, sino también para pactar alianzas políticas con gobernantes en turno (tanto en la esfera federal, como en los gobiernos locales de los estados).

Si bien, los vestigios de democracia en el SNTE se vivieron en su fase inicial, cuando se respetaban las representaciones y valían los votos de representantes o delegados, las decisiones buscaban ese consenso dando lugar a la voluntad de la mayoría. Hoy en día los votos y las mayorías no interesan, el SNTE de estos días y de los años que van del siglo XXI es conducido por una cúpula dirigente, que decide, orienta y piensa por las mayorías. Las disiden-

cias magisteriales que se focalizan en estados como Oaxaca, Michoacán y Chiapas, han sido orilladas sólo a sus estados, a modo de rincones de democracia, pero se trata de que el ejemplo no contagie al resto de los docentes y de las secciones del país. A partir de Elba Esther Gordillo las inconformidades serán capitalizadas no como lo hacía VR de oponerse con fuerza y con intimidación sino a través de mediatizar las demandas, *de hacerte creer que se te escucha y de engañarte con el contenido de las soluciones.*

Una de las partes más importantes del SNTE a todo lo largo de la experiencia acumulada en la historia en la gestión sindical, es la forma como se ubican y se coptan los nuevos dirigentes. Los líderes naturales de las regiones tienen un eco favorable a partir de separar a los dirigentes de sus bases y de someterlos a un complejo proceso de coptación. Este punto ha sido poco documentado, existe un trabajo inédito de César Prieto (1998), que nunca fue publicado pero que, a partir de una experiencia personal, logra documentar este complejo proceso de coptación al servicio del charrísimo sindical en las diversas instancias del SNTE, sobre todo las de carácter seccional. El espacio que separa la participación seccional de la nacional, obedece a otro tipo de control o de consideraciones, es difícil que un dirigente logre vincularse a las instancias sindicales sin que se les conozcan previamente toda su trayectoria y todo su historial político.

El rostro del SNTE aun con sus diversas variables históricas o de contexto ha tenido a lo largo de esta larga trayectoria dos constantes:

- Como instrumento de control de los trabajadores de la educación, el control corporativo es de distinto tipo; no sólo se trata de que los trabajadores aceiten a los dirigentes opuestos en asambleas o congresos amañados desde el origen, sino también servir como instrumento para que aceiten la política económica que impone el gobierno en turno.
- Y también el SNTE al ser el interlocutor único con el gobierno se convierte también en un instrumento que influye o acepta la política educativa en turno. Los maestros y maestras de todo el país distribuidos en los distintos niveles educativos, trabajan con planes y programas de estudio, nacionales, que elabora la SEP y sus instancias de trabajo. Aquí el SNTE debiera jugar un papel más activo de servir de intermediario entre la burocracia educativa y los docentes en servicio, no lo hace por ignorancia y por comodidad. Porque el hecho de que los docentes tengan que trabajar con los documentos oficiales los aleja de la apropiación significativa de los mismos.

Lo que tenemos actualmente es un escenario inédito, una constante a lo largo de la historia es la intromisión de los presidentes en turno en los asun-

tos sindicales y en el contenido y la intención de las decisiones del SNTE. En el SNTE en la actualidad no solamente no existe la democracia, tampoco existe este espacio de autonomía para autorregularse, donde mucho de la otra parte con la cual se selló una alianza estratégica de largo aliento.

El actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador ha lanzado cuando menos dos señales claras y un criterio para llevarlas a cabo: que respetará la decisión sindical, que serán los sindicatos quienes deberán someterse a un proceso democrático del voto directo, secreto y universal para elegir a todos sus órganos de gobierno (esto no existe en el SNTE ahora y nunca ha existido) y la otra señal, es que por primera vez no existe intención de apoyar a tal o cual corriente.

El SNTE, por cuestiones naturales es un abanico de diversas expresiones políticas e ideológicas, el problema es que a lo largo de la historia no se ha respetado en los hechos dicha realidad de diversidades, una sola instancia (a veces la más atrasada políticamente o la más lambiscona), o tal vez la más audaz, es la que ha hegemonizado, aspira y mantiene el poder sindical. ¿Cómo distribuir las cuotas de poder en proporción directa a las verdaderas representatividades? Ese es otro de los grandes problemas en el SNTE, se ha generado una cultura arribista y de oportunismo en muchos estados y secciones sindicales.

El SNTE como objeto de indagación

Al SNTE se le ha definido como objeto de estudio o como objeto de indagación a partir de algunos proyectos, trabajos con estudios de posgrado, la finalidad de muchos de estos estudios es develar cómo se ha gestado y de qué manera operan las formas específicas del poder político en el seno del sindicato más grande y numeroso de América Latina.

El SNTE es una organización sindical nacional dividida en secciones estatales, es decir, de la organización nacional pasa a espacios más pequeños de organización en donde sección por sección o estado por estado se supone que se respaldan las intencionalidades y la racionalidad de lo que predomina a nivel nacional. Sin embargo, en los hechos esto no sucede así, si bien el SNTE cuenta desde el inicio de su historia con cacicazgos como forma de asumir la dirección nacional, dicho estilo se replica en los llamados cacicazgos regionales. Cada estado o cada sección sindical tiende a erigir una serie de figuras carismáticas que se colocan por encima del resto, toman decisiones en torno a un proyecto personal y hacen que el círculo de cercanos gire en torno a dicho proyecto.

Los cacicazgos sindicales o las direcciones formales en el SNTE tienden a cuidar o a vigilar tres aspectos centrales:

- los recursos del patrimonio económico y material,
- el reparto y el control en el otorgamiento de plazas de nueva incorporación,
- el control y la disciplina de la estructura sindical.

A partir de las reflexiones surgidas desde dentro de la organización sindical, predomina el autoelogio, la autocomplacencia, no existe ni la más mínima mueca de autocrítica o de apertura a las pluralidades sindicales. La ausencia de democracia en el SNTE también tiene su corolario en las formas autoritarias de proceder en mayor o menor medida. Desde los años de Vanguardia Revolucionario el SNTE no ha estado abierto a la crítica (ni externa y mucho menos interna), los distintos instrumentos de expresión y divulgación de las ideas también ideológicas y sindicales, han sido fuertemente controlados a partir de una visión única y hegemónica, que de manera piramidal se va ejerciendo y también desde la perspectiva de las instancias democráticas no creen en la supuesta apertura para dar a conocer ideas alternativas.

De esta manera, el SNTE es un objeto complejo lleno de diversas aristas, las cuales pueden ser abordados de acuerdo al interés de los militantes o estudiosos. El SNTE como un objeto global podría dividirse en cuatro grandes subagrupaciones o subobjetos. Los cuales podrían ser los siguientes:

- El SNTE y las formas de organización control corporativo, vinculación con el poder fáctico que se centra en el Estado y los mecanismos de colaboración.
- El poder en el SNTE y su influencia en la vida cotidiana.
- El SNTE y su injerencia en la política educativa.
- El SNTE y la contribución en la cultura pedagógica y cultura magisterial.

Esta clasificación es arbitraria, no existe en ningún manual o documento que hable de la forma de abordar al SNTE como un objeto de indagación, sin embargo, de cada uno de los subtemas antes anotados, existe infinidad de literatura disponible.

Estudiar al SNTE no es una tarea sencilla, por ejemplo, no es posible penetrar ni como periodista ni como investigador en algún congreso (el ingreso queda restringido sólo para delegados efectivos). Los documentos o los testimonios muchas veces se sesgan para dar versiones bonitas de una realidad que no lo es tanto y, por último, en el SNTE no se fomentan las discusiones documentadas ni tampoco existe la cultura por recuperar o sistematizar el proceso que se vive como parte de la gestión sindical y que quede por escrito.

Todo ello dificulta en encapsular al SNTE y poderlo mirar como un objeto rico en vetas de indagación. Aunque existen infinidad de trabajos y de

elaboraciones que van desde Aurora Loyo (1980), Susana Street (1993), Luis Hernández (2016), Gerardo Peláez (2003, 2001, 2000), etcétera; no ha sido sencillo estudiar al SNTE

El SNTE y su complejidad sindical, política y educativa

Si bien el presente trabajo no tiene la intención de ubicarse en un trabajo de carácter histórico, ha sido necesario hacer un repaso o un recuento por la historia para poder entender la situación por la que actualmente atraviesa dicha organización sindical.

El SNTE es una organización emblemática del sindicalismo que durante décadas ha imperado en México. Los conflictos que se dan en su interior forman parte de las contradicciones y transformaciones de este modelo. Por eso para estudiar a la disidencia magisterial es necesario definir cómo ha sido el sindicalismo y el tipo de apoliticidad que existe en México. La aproximación más común a este fenómeno es la de entenderlo como parte del corporativismo, una forma de representación de intereses presente en muchas sociedades y que ha sido objeto de importantes debates académicos. En cambio, en este estudio consideramos que el corporativismo mexicano forma parte esencial de las relaciones establecidas entre el Estado y la sociedad. No basta con definir, a partir de teorías generales, cómo es el corporativismo, sino que es necesario entender en su especificidad, desde una visión latinoamericana, cómo se estructuró la sociedad mexicana y cómo se relacionó con el Estado a lo largo de un proceso histórico (Ortega, 2012: p. 10).

Para el caso del SNTE también cabe lo que nos dice Cruz (2005):

El concepto de corporativismo es polisémico, pues se ha estudiado desde diferentes perspectivas, tales como: una forma particular de intermediación de intereses, un modelo institucionalizado de elaboración de políticas públicas, una nueva forma de organización de la economía, un sistema específico de relaciones industriales, un sistema de control capitalista sobre la clase obrera, etcétera, lo que aquí nos interesa analizar (y que a la vez es la visión predominante en los estudios políticos en México) es el corporativismo visto como una manera específica de intermediación de intereses, teniendo como telón de fondo, a la democracia y las relaciones entre sociedad civil y el Estado (Cruz, 2005: 2).

Algunos otros autores reconocen genealógicamente esa tendencia o su impronta corporativa (Peláez, 1989). Desde su surgimiento, en el año de 1943, el SNTE tuvo que alinearse a la política pública de la época, el partido político surgido del proceso de institucionalización de la revolución mexicana necesitaba agrupar en torno a su proyecto político tanto a obreros (surge la CTM), campesinos (se crea la CNC), como las clases medias y sectores populares (ahí se ubica el SNTE).

El corporativismo en el seno del SNTE no siempre ha sido igual, si bien surgió como parte del propio nacimiento de la organización sindical, su rostro se fue adaptando y acoplado a lo que la política y el grupo en el poder le iban dictando. De esta manera, en las distintas dirigencias del SNTE se ha dado un fuerte sesgo oportunista al servicio poder del poder, con una doble finalidad:

- Controlar política y gremialmente al magisterio.
- Imponer las directrices y los contenidos de la política educativa de cada época.

De esta manera, el corporativismo en el SNTE a partir de 1943, tuvo un sesgo propio, particular.

El sindicato no sólo nació bajo el gobierno del Partido de la Revolución Mexicana –precursor del Partido Revolucionario Institucional (PRI)– sino fue creado con el propósito explícito de apoyar al partido en el poder. Es más, la historia del SNTE es en muchos sentidos la historia del sistema político mexicano del último siglo y en particular, del sistema corporativista que sirvió como base de la relativa estabilidad política durante siete décadas de régimen unipartidista (Lloyd, 2011: p. 1).

Pero la complejidad del SNTE reside en las formas, sofisticadas y hasta perversas en mantenerse en el poder y en negar el ascenso a expresiones distintas o con idearios diferentes. Sin embargo, las fisuras y contradicciones son suficientes para generar cambios, aunque sean parciales. Durante el mandato de Elba Esther Gordillo se pensaba que su poder era invencible, que no dejaría por ningún motivo un poder sin límites. En esta experiencia y en las anteriores se demuestra que existe un poder superior (el del presidente en turno), que sirve como contrapeso o para hacer ajustes cuando los dirigentes se han excedido en sus atribuciones.

El corporativismo sindical viene siendo el rostro y, a su vez, el engranaje de los sindicatos cuyo proyecto está al servicio de los intereses del Estado, por ello, desde dentro se le llama “la organización sindical”, organización por

compleja y sofisticada, cuya instancia es a su vez amorfa e indefinible. El carácter corporativo del SNTE tiene todo ello y en los hechos ser una corporación de poder al servicio de otros poderes más amplios y complejos.

El SNTE y su participación en el diseño de políticas educativas

A lo largo de la historia –como ya vimos–, el SNTE ha participado de distintas formas en el diseño de las políticas educativas. En el origen sólo se abocaba a ver lo referente a salario y ubicación de docentes, creación de plazas y los criterios para asignarlas; pero en el sexenio de Felipe Calderón fue prácticamente el diseñador casi exclusivo de la política educativa.

Bajo estos dos planos (distantes como podría apreciarse) existen algunos matices en el diseño de la política educativa. Al SNTE le ha interesado ocupar los cargos de la administración educativa en muchos lugares u otros cargos políticos (diputados, senadores, gobernadores, etcétera). Bajo esta lógica, dicho incorporación en otras esferas de la política no obedece para incidir en la política educativa, sino como una forma oportunista de ganar posiciones y ampliar el espectro de poder político al servicio del grupo dirigente en el SNTE.

El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) lo decía de esta manera:

El pasado 23 de abril, Elba Esther Gordillo Morales cumplió 20 años de haber llegado a la secretaría general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) gracias al apoyo del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari. A lo largo de este periodo el sindicato se distanció aún más de una posición simplemente subordinada al Poder Ejecutivo y adquirió capacidad para manejar una agenda propia, lo que ha significado para los integrantes del gremio importantes beneficios, pero también significativos retrocesos para el país en materia de política educativa (OCE, 2009).

Esto, a lo que le llama el OCE de una “agenda propia”, puede decirse que es la intromisión sindical en asuntos educativos o de política educativa. Ha sido con Elba Esther Gordillo como lo reconoce el OCE, con quien se inaugura la participación del SNTE en asuntos que le corresponden a la autoridad. En dicha intromisión entra la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992, la Alianza por la Calidad de la Educación en 2003, la creación de la carrera magisterial. En el fondo se trata de controlar las plazas, así como el ingreso y la carrera de maestros y maestras. Tanto a la SEP como al SNTE les interesa mantener un

control de un gremio cada vez más numeroso desde el ingreso, que tiende a dudar de su propio sindicato y a insubordinarse.

En el mismo comunicado del OCE se afirma también que:

Elba Esther Gordillo ha tenido una clara incidencia en la definición de la política educativa desde 1992. El SNTE fue uno de los tres autores firmantes del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que definió la modernización de la educación en esa década. El SNTE aceptó la descentralización educativa, que podía poner en riesgo la unidad nacional del sindicato, a cambio de la reforma de la educación primaria, la obligatoriedad de la secundaria, una serie de medidas a favor de los profesores y de que se establecieran “candados” para asegurar que se preservaría su carácter de sindicato nacional, al tiempo que fortalecía su posición como el principal interlocutor en la definición de políticas para la educación básica. El riesgo de desmembrar el SNTE fue sorteado con éxito desde esa fecha (OCE, 2009).

Ante el peligro de la fragmentación la cúpula del SNTE, desde el año de 2009 ha sido cuidar el carácter nacional, cuidando de igual manera el crear leyes y normatividades tanto en el escenario nacional como en los estados para poder blindar a la organización y garantizar su involucramiento en asuntos que antes le eran cancelados.

El SNTE y la disputa por el sindicalismo entre lo institucional y lo alternativo

En el SNTE, las distintas corrientes tanto en su interior, como la injerencia de la CNTE ha sido definido como una disputa que a lo largo de los últimos cuarenta años se ha traducido en una guerra de posiciones y de movimiento. Las cúpulas del SNTE han sido lo suficientemente hábiles para conservar el poder y para no compartirlo, de hecho, los disidentes de expresiones distintas le sirven más al SNTE que a los proyectos democráticos a los que dicen representar. El SNTE se privilegia, presume de democracia y pluralidad cuando incorpora en su seno a personajes de otras expresiones y los dirigentes de extracción democrática quedan neutralizados, aislados y sin ninguna posibilidad de hacer gestión democrática al servicio del magisterio. Muchos personajes han sido cooptados de esta manera y en muchas ocasiones terminan siendo más charros que los charros.

En la disputa entre las posiciones democráticas *versus* las posiciones del sindicalismo institucional, es un problema de método. El SNTE desde el espacio del poder está obligado a desplegar un estilo de sindicalismo moderno que se permita reconocer que no se pueden tomar decisiones ni estable-

cer directrices hegemónicas, las cuales sirvan para atropellar los derechos y las atribuciones de algunos trabajadores, aunque sean minoría.

El SNTE deberá de convertirse en un sindicato moderno cuya primera tarea es educarse a sí mismo, y honrar el pasado como un esfuerzo colectivo lleno de iniciativas y acciones pensadas en lograr una organización al servicio del pueblo y del magisterio nacional.

El primer compromiso que tuvo el SNTE fue el de la Unidad, para luego pasar a un compromiso de convivir en la pluralidad, este segundo concepto sigue siendo una asignatura pendiente.

Ahora bien, desde la iniciativa de la perspectiva democrática representada por la CNTE es necesario superar los dogmatismos y fundamentalismos, hoy en día nadie puede presumir que tiene la razón absoluta. Por ello se requiere disposición por un lado y, flexibilidad por el otro, ese planteamiento es lo que hará avanzar al SNTE de cara al nuevo desafío.

Y, el último elemento, es pensarse como una organización sindical abierta a las innovaciones, con capacidad de propuesta e iniciativa. Al SNTE del presente le sobra historia y le falta imaginación e inventiva para arribar al sindicalismo magisterial que necesitan las nuevas necesidades. Ya no es posible ser un dirigente o una organización sindical que descalifique o que desplace las opiniones contrarias, ya no cabe en un sindicato de maestros los personajes que utilizan la amenaza y su posición de poder para colocarse arrogantemente por encima de los demás.

El SNTE de ahora debe dar un gran salto y colocar a la organización sindical verdaderamente al servicio de las y los trabajadores de la educación. Para lograr todo ello, el actual grupo en el poder deberá renunciar al poder que hoy ostenta, el cual puede ser legal pero no es ni ético ni legítimo. El SNTE deberá ser un sindicato en donde todos y todas se sientan identificados y orgullosos de aprender a enseñar y a militar aun con los diferentes, en una organización que los represente dignamente.

El SNTE como sujeto de transformación

El punto final tiene que ver con pasar o transitar de un objeto de indagación y poder para convertirse en un sujeto de transformación. El SNTE es el sindicato más grande de América Latina, agrupa a 1 millón 500 mil trabajadores de la educación de todos los niveles y las modalidades educativas, lo primero es transformar las formas de convivencia hacia su interior.

La transformación en el SNTE comienza con mirar al SNTE como objeto de transformación, no se reduce a la esfera de la política, ni siquiera a los asuntos gremiales, tiene que ver con un aspecto ligado a las referencias y a las identidades de la profesión docente. Ser educador y pertene-

cer a un sindicato abre una posibilidad civilizatoria, diría Morín, abre una posibilidad de una dialéctica complementaria entre el actor y el sistema.

El cambio en el SNTE no deberá reducirse a parches, remiendos o refuerzos refuncionalizadores (eso es no querer cambiar), tampoco se trata de que se ceda el poder a los eternos contrincantes, así por así; se trata ahora de repensar el significado de poder en el gremio que aglutina a los que educan y que, para ello, lo primero que deberá pasar es saber que se está educado, no en el sentido formal del término sino en un sentido más profundo, más filosófico.

Un nuevo SNTE deberá exigirse a sí mismo un ejercicio refundatorio, asimilar todo el pasado, pero para iniciar de nuevo. Todos los debates, toda la historia, todo el legado de cada dirigente institucional o disidente (por llamarle de una manera genérica) deberán sumarse como el gran legado sindical. El SNTE ya no necesita ni a los Robles Martínez, ni a los Jonguitud Barrios ni a las Elba Esther Gordillo, ni a los Juan Díaz de la Torre, ni siquiera a los Alfonso Cepeda, el SNTE necesita que cada educador o educadora se convierta en el dirigente de sí mismo y que aprendamos a sumar y a respetar a aquellos o aquellas que son dignos de representar la voluntad de todos los demás. El nuevo SNTE debe ser una pieza más de un proyecto sindical nuevo que deberá iniciar a construir pronto.

Conclusiones

El SNTE hoy en día sigue siendo ese espacio polisémico, de muchas aristas y muchos lados y, de igual manera, con distintas formas de mirarse.

En la historia del SNTE aparece el poder y el control como mecanismos automáticos, pero también la propuesta y el compromiso. La dialéctica en el SNTE ha permitido amalgamar distintas rutas de acción y diferentes formas de concebir y asumir el pertenecer a una organización sindical tan compleja como lo es.

Dejo afuera los estudiados que miran las formas de cómo se ejercen las formas de control y subordinación política al servicio del Estado, desde adentro los actores han dejado de mirar y de mirarse. La mirada propia de las y los educadores ha quedado alienada, al servicio del mejor postor que ha sido el peor. Enriquecerse a nombre de la organización sindical, pactar, transar, negociar, corromper, etcétera, han sido las formas más perversas con las que el SNTE ha sobrevivido en la mayor parte de su historia y la inercia sigue ahí.

En todo ello, es necesario hacer un alto y dar lugar a la veta democrática. Requerimos hoy en día, un SNTE para todos, todas y que todos y todas decidan el rumbo que mejor convenga para los agremiados sin pensar en mayorías o minorías, sin pensar en aliados o enemigos, pensar en las personas que dedican a educar y estudiar para ser mejores educadores y educadoras.

Referencias bibliográficas

- Arriaga Lemus, María de la Luz. (1979). Maestros en lucha. *Revista Cuadernos Políticos* N° 27. México: Ediciones ERA.
- Cruz Jorge Mario. (2005). *Sobre el concepto de corporativismo: Una revisión en el contexto político mexicano actual*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Espinosa, José Antonio (s/f). Los maestros de los maestros: las dirigencias sindicales en la historia del SNTE. Recuperado el 13 de septiembre de 2020. file:///D:/EL%20SNTE%20Y%20IA%20REFORMA%20EDUCATIVA%20EN%20MEXICO/Los%20maestros%20e%20los%20maestros%20en%20el%20SNTE.pdf
- Loyo, Aurora. (1980). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Editorial Era.
- Lloyd, Marion. (2011). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del estado? Capítulo publicado en Juan Manuel de la Serna y Herrera, José Antonio Matesanz Ibáñez y Salvador Méndez Reyes (cords.) (2011). *La historia latinoamericana a contracorriente* 5. UNAM, pp. 313-345. 2. Recuperado el 19 de agosto de 2020. file:///D:/EL%20SNTE%20Y%20IA%20REFORMA%20EDUCATIVA%20EN%20MEXICO/Lloyd_CorporativismoSindical.pdf
- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2009). El SNTE y la política educativa. *Este País* N° 222, Septiembre. México.
- Ortega, Errenguerena, J. (2012). *En SNTE: Corporativismo y disidencia en el México del siglo XXI*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. UNAM, México.
- Peláez, Gerardo. (1989). Reseñas. Magisterio organización y luchas. Recuperado el 17 de agosto de 2020. file:///D:/EL%20SNTE%20Y%20IA%20REFORMA%20EDUCATIVA%20EN%20MEXICO/pelaez_librosmag.pdf
- (2001). Carlos Jonguitud Barrios: segundo cacicazgo del SNTE (1972-1989). Recuperado el 7 de septiembre de 2020. file:///D:/EL%20SNTE%20Y%20IA%20REFORMA%20EDUCATIVA%20EN%20MEXICO/pelaez_jonguitud.pdf
- (2003). Algo sobre el tercer cacicazgo en el SNTE. Recuperado el 3 de septiembre de 2020. file:///D:/EL%20SNTE%20Y%20IA%20REFORMA%20EDUCATIVA%20EN%20MEXICO/Algo%20sobre%20el%20tercer%20cacicazgo%20en%20el%20SNTE.pdf
- Prieto, G., César. (1988). *Filtros y mecanismo de pertenecer al SNTE. De maestro de grupo a dirigente charro*. Mecnograma (sin publicar). Un caso de la Sección 16.
- Strett, Susan. (1993). Democracia y educación. *Revista Estudios Sociológicos*. México.

LA DEMOCRACIA SINDICAL Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. APUNTES PARA LA REFLEXIÓN

Juan Campechano Covarrubias

Maestro en educación. Coordinador en el Instituto Global de Estudios Sindicales y Educativos del SNTE. ciceron13579@hotmail.com

Recibido: 31 de julio 2020

Aceptado: 5 de septiembre 2020

Resumen

En este ensayo busco, a partir de la experiencia del autor, reflexionar sobre la dinámica histórica del SNTE y su contexto, para dar cuenta de la democracia al interior de la organización sindical. No es un estudio erudito, sino construido desde la experiencia en la práctica. Se establecen las condiciones actuales de las normas para sus procesos de elección y los retos hacia el futuro. No pretende afirmaciones concluyentes, sino ofrecer ideas para la reflexión que lleven al compromiso y la acción sindical.

Palabras clave: Democracia sindical, organización sindical, maestros, norma laboral.

Abstract

In this essay I seek, from the author's experience, to reflect on the historical dynamics of the SNTE and its context, to account for democracy within the union organization. It is not a scholarly study, but built from practical expe-

rience. The current conditions of the standards for their election processes and the challenges for the future are established. It is not intended to be conclusive statements, but rather to offer ideas for reflection that lead to union commitment and action.

Keywords: Union democracy, union organization, teachers, labor regulations.

Los fenómenos sociales, entre ellos sus prácticas políticas, son susceptibles de múltiples interpretaciones, regularmente asociadas con el punto de vista del observador. En las páginas que siguen, trataré de reflexionar sobre la democracia sindical principalmente a partir de mi experiencia como objeto y sujeto de dichas prácticas en mi organización sindical, es decir, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Pensar la democracia, si bien puede referirse a una abstracción, no se puede pensar fuera de una dinámica histórica y socialmente referenciada en realidades específicas, es decir, debe pensarse sobre grupos particulares, pueblos, instituciones u organizaciones que tienen un gobierno o una dirigencia que fue resultado de un proceso de elección, en un momento determinado, en el cual participaron todos aquellos que quisieron y tuvieron derecho para participar en dicha elección.

El SNTE, como organización sindical debe pensarse desde sus características; su materia de trabajo, el tipo de relaciones laborales, la diversidad y cantidad de sus miembros, su dispersión geográfica, su vinculación con la realidad sociopolítica de la que es producto. He participado en actividades sindicales y gremiales desde 1978, por historia personal he vivido procesos de movilización sindical, principalmente en Chiapas, Jalisco, Morelos y en otros estados de México. He visto cambios y transformaciones en mi sindicato, he conocido a líderes en diversos niveles de su estructura y en diferentes momentos de su historia. Siempre me he considerado un trabajador de la educación y jamás he dudado del valor de mi organización sindical.

Para entender la dinámica política, de gobierno y transformaciones históricas del SNTE es necesario articular su historia individual como organización a la coyuntura de la estructura sociopolítica en donde se desarrolla. Este breve ensayo se divide en cuatro partes; en la primera realizo una breve caracterización histórica de cómo surge, evoluciona y se constituye cómo sindicato nacional, en la segunda parte se comentan algunos cambios que, tanto en el aspecto formal como en el real, se fueron dando en las formas y procedimientos de elección de la dirigencia sindical, en la tercera parte se comenta sobre las recientes normas y procedimientos para la elección de dirigentes, y en la cuarta y última parte se adelantan algunas reflexiones hacia el futuro.

Si bien considero que paulatinamente han ido cambiando prejuicios e ideas preconcebidas sobre la organización sindical, por historia, por inercia y en el imaginario social quedan ideas que ya no se corresponden necesariamente a lo que ocurre actualmente en los procesos de elección de representantes y dirigentes al interior de la dinámica sindical.

Considero que conocer y entender las cosas, siempre nos ayuda a tomar decisiones sobre ellas y actuar en consecuencia. En 1981 salí de Chiapas en la búsqueda de elementos teóricos y conceptuales que me posibilitarían entender lo que sucedía en las movilizaciones magisteriales, no era sólo cuestión de aceptar las decisiones de las asambleas, ir a marchas, mítines, plantones, gritar consignas, tomas de pagadurías o tiendas del ISSSTE, para mí era importante entender por qué y para qué nos movilizábamos los trabajadores de la educación. Considero que, si alguien no conoce y entiende el valor de una organización gremial, si es trabajador asalariado, en la convicción de que su actividad individual, sus méritos individuales y el marco legal le van a garantizar sus derechos y condiciones laborales, la realidad le demostrará otras cosas. Históricamente los derechos salariales, laborales y las prestaciones de los trabajadores no son concesiones gratuitas de quienes las otorgan. Son producto de luchas, negociaciones y acciones de diverso tipo, en diversos ámbitos de competencia. Los cambios sociales van generando nuevas demandas y formas de lograrlas. Las reflexiones que aquí se exponen son de mi absoluta responsabilidad, no tienen otro propósito que invitar a la reflexión y la acción, la lucha y defensa de los derechos e intereses de los trabajadores siempre será una tarea incompleta y con las virtudes y defectos de quienes los representan. Pero que las cosas mejoren al interior de la organización sindical, es tarea y responsabilidad de todos sus miembros.

La evolución histórica del sindicalismo de los trabajadores de la educación

El trabajo y las relaciones laborales como las conocemos todavía hasta este momento, fueron producto de la revolución industrial y los grandes cambios tecnológicos y productivos que ocurrieron principalmente en la Europa de los siglos XVIII y XIX. El trabajador que recibe un sueldo por la actividad de su fuerza de trabajo tiene aquí su origen. Para el caso de los procesos educativos, el establecimiento paulatino de la educación como un derecho ciudadano que debía ser reconocido y garantizado por el Estado. El establecimiento de los centros escolares en donde se concentraban un número cada vez mayor de alumnos y sus maestros. Las ideas científicas en varios ordenes que fueron derribando parte de los prejuicios y discriminaciones entre grupos sociales, razas, géneros, condición social, etcétera.

Hacia finales del siglo XIX en la Ciudad de México, todavía existían los grupos o hermandades de San Casiano (Peláez Ramos, 1984; 17 y Tirzo Gómez, 2007; 25-62), que aun en la lógica de los gremios y las cofradías, fueron un antecedente importante de la organización de los docentes en torno a la defensa de sus intereses y la solidaridad intergremial.

Estas hermandades fueron eliminadas en el gobierno del General Porfirio Díaz, y en México durante las primeras décadas del Siglo XIX, tanto los conflictos internos y externos, como posteriormente la lucha armada que inició en 1910, hicieron que los esfuerzos por establecer una educación pública, principalmente para los niños que procedían de las familias con menos recursos, fueran poco menos que imposibles. Al finalizar la lucha armada, el grupo triunfador, estableció una serie de normas en la Constitución de 1917 que, como la mayoría de las leyes en México, fueron señalamientos esencialmente aspiracionales, más que normas que realmente pudieran ser vigentes y llevadas a la realidad. Se considera que muchos de los elementos que se establecieron en los artículos de dicha Constitución fueron de avanzada, lo cierto es que, en muchos casos, continúan como derechos a los cuales hay que darles plena vigencia. Para el ámbito conceptual que nos ocupa, en el artículo 3º desde 1993 se establece como criterio para la educación que imparte el estado: a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo... lo cual, en el año 2020, continúa siendo una aspiración.

Otros valores que orientan la educación pública, como lo son la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad, o la defenestrada calidad ahora convertida en excelencia. Los cuales han sido resultados de luchas y movimientos sociales de por lo menos 150 años.

Desde que la actividad educativa se establece como un servicio que los particulares o el gobierno ofrecen, se establecen por lo menos cuatro áreas donde se observa con claridad la lucha por el poder en sus diferentes vertientes.

- 1) El establecimiento de las normas y certificaciones que establecen los requisitos para quiénes pueden ejercer la actividad de educar como actividad remunerada.
- 2) El contenido (científico, moral, cultural) de lo que se educa y a quienes se les educa.
- 3) La norma laboral que constituye el marco donde se desarrolla la actividad.
- 4) Y el compromiso de financiar al sistema educativo, obligación de pagar el salario de los educadores, del sostenimiento de los planteles educativos.

Durante el siglo XIX, como resultado del conflicto entre los llamados conservadores y liberales se va definiendo el carácter laico del gobierno y de la educación, cuyo contenido en las leyes al inicio se centra en que la enseñanza es libre (Constitución de 1957), la libertad de las ideas y sobre lo que se escribe. Y aunque existieron diversas Leyes de instrucción pública, tanto expedidas por Maximiliano de Habsburgo y el presidente Benito Juárez, su alcance y aplicación fue limitado en muchos aspectos. Las luchas internas y guerras de intervención dificultaron la consolidación de los diferentes gobiernos. Fue durante el largo periodo del gobierno de Porfirio Díaz donde se estableció cierta estabilidad política que posibilitó un incipiente desarrollo económico, sin embargo, la educación seguía concentrada en las ciudades y a pequeñas cantidades de niños. El principal motivo de queja y litigio de los profesores y sus organizaciones fue el pago puntual de los salarios. El aparente desarrollo del país no fue igual para todos los grupos sociales, los campesinos y los trabajadores en su mayoría vivían en condiciones de pobreza. Esto forma parte de las causas que originaron el movimiento armado llamado revolución mexicana.

Una vez, que terminó el conflicto armado, la educación pública seguía siendo principalmente responsabilidad de los estados y municipios. Si bien las uniones, federaciones, asociaciones o grupos de maestros eran organizaciones en procesos de consolidación. La relación de las organizaciones gremiales de maestros con los diferentes niveles de gobierno no fue fácil, como lo reseñan algunos historiadores (Peláez Ramos 1984, 17-32).

Dice Manuel Camacho Solís: “El orden social es la herencia de (Álvaro) Obregón. Las instituciones políticas son herencia de (Plutarco Elías) Calles. El estado hegemónico es herencia de (Lázaro) Cárdenas” (Camacho Solís, 1999; 29) (*Los nombres entre paréntesis es agregado de mí*).

La forma y estructura de las relaciones entre los trabajadores y sus organizaciones gremiales se desarrollan conjuntamente a la formación del Sistema Político Mexicano y la forma de gobierno resultante de la revolución mexicana (Camacho Solís, 1990; 28).

Si bien gran parte de la base ideológica que ayudo a legitimar al régimen quedo plasmada en la Constitución de 1910, la justicia social, la democracia y la educación laica, gratuita y obligatoria para todos, son aspectos que se están desarrollando todavía.

Fue durante el Gobierno del General Lázaro Cárdenas donde el régimen fomenta la creación de grandes grupos corporativos de campesinos (CNC) de Trabajadores (CTM) y de empresarios como base de control y apoyo político.

A este fenómeno los autores se refieren como Corporativismo, del cual dice Camacho Solís, “El término corporativismo ha sido usado como un modo de vinculación entre el Estado y la Sociedad. Este modo de vinculación

ha sido definido como el tipo de representación social no competitiva que integra verticalmente a los gremios y a las clases subordinándolos al Estado” (Camacho Solís, 1990; 23).

Para el caso del magisterio, se fueron haciendo esfuerzos por la unificación de las diferentes organizaciones gremiales de los maestros, que recibieron un impulso definitivo en el gobierno del general Manuel Ávila Camacho. El Congreso Nacional de Unificación Magisterial se celebra del 24 al 30 de diciembre de 1943.

La condición de ser trabajadores al servicio del estado, y tanto las normas laborales, como las normas educativas que determinan la especificidad del tipo de relación del gremio de los maestros con los diferentes niveles de gobierno, principalmente el federal. Al momento del nacimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), México salía de una lucha fratricida llamada guerra Cristera y se desarrollaba la Segunda Guerra Mundial, la palabra más usada en el discurso político fue Unidad.

Al consolidarse el sistema político mexicano, con una serie de prácticas y formas de establecer su hegemonía política sobre los diferentes actores sociales, dichas prácticas de alguna manera se reproducen en las organizaciones gremiales, con sus virtudes y defectos. A través de la estrecha vinculación del Gobierno, con un partido (PRI) y las diferentes corporaciones (CTM, CROC, CNC, FETSE, etcétera), se establecieron una forma muy particular de prácticas “democráticas” y otras no tanto, para la selección y elección de la dirigencia política en dichas corporaciones. Donde el apoyo de las mayorías era deseable, pero no necesaria. De manera general se puede decir que la relación entre las organizaciones obreras y los gobiernos posrevolucionarios, en su mayor parte, fueron benéficas para los trabajadores, sin embargo, la cercanía o lejanía con los gobiernos en turno, el trato permisivo o represor, el ser tomados en cuenta o marginados, dependió de las coyunturas y la necesidad de apoyo o de limitar demandas y exigencias.

Después, los usos y costumbres, en ocasiones con una cobertura legal o estatutaria, para la selección y elección de dirigentes fueron permeando del aparato gubernamental a la dirección de los sindicatos y otras organizaciones corporativas. Para el caso del magisterio, por los diferentes elementos de la relación y dependencia político-económica del Estado, al igual que en otros gremios de servidores públicos, esa influencia era mayor que en otras organizaciones de trabajadores. Las atribuciones del gobierno iban, desde el reconocimiento de los sindicatos, a través de la “toma de nota”, como los niveles y acuerdos en la negociación salarial, y las normas que regulan los tipos, contenidos y aspectos laborales del trabajo docente y no docente en educación.

La complejidad y diversidad político-social de los estados adquiriría mayor profundidad con los diversos elementos del sistema educativo. Al revisar

la historia del SNTE, se pueden observar conflictos de diversa índole y amplitud en los diferentes estados o regiones de nuestro país. Los cuales tienen su origen en demandas locales, regionales y algunos pocos de carácter nacional. Se pueden observar dos grandes tendencias, una que la relación y reacción de los trabajadores de la educación no es automática entre el deterioro salarial y de las condiciones de trabajo con las movilizaciones magisteriales, pero regularmente, tiempo después de la pérdida del poder adquisitivo del salario o el deterioro de las condiciones laborales viene un movimiento magisterial. Lo segundo, es que, si las dirigencias formales no son sensibles a las demandas de la mayoría de los trabajadores, vienen movimientos que cuestionan a dichas dirigencias y buscan su cambio. Lo que regularmente provoca conflictos entre el orden estatutario establecido y la necesidad de cambio. Muchos de los movimientos llamados democráticos, nacen en esas circunstancias (1959, 1979-1980, etcétera).

El creciente deterioro de la legitimidad del sistema político, y las crisis económicas recurrentes desde la década de 1980, junto con diversos movimientos de trabajadores y otros grupos sociales, hacen que el sistema político mexicano vaya perdiendo legitimidad y apoyo de los trabajadores. Diversos autores han estudiado cómo la profundización del llamado neoliberalismo trajo consigo, una pérdida de derechos laborales, un menor peso político de las organizaciones obreras y una participación cada vez más reducida de dichas organizaciones en las decisiones políticas nacionales. Pero señalan que no fue el caso del SNTE, que pudo adaptarse a los diversos cambios lo político y lo económico. (Bensusán y Middlebrook, 2013; 67-88).

Estas transformaciones fueron minando los mecanismos tradicionales de control y legitimidad política sobre las organizaciones obreras y sociales, un descrédito del partido y grupo gobernante y una exigencia por mayor democracia sindical. La hegemonía que durante 76 años tuvo el Partido Revolucionario Institucional (PRI) para ser el mecanismo privilegiado de acceso al poder político fue perdiendo consenso entre la población y entre los trabajadores organizados. Entre el 2000 y 2018 se han venido realizando transformaciones políticas que están posibilitando un juego democrático cada vez más cercano a las decisiones de la mayoría de los electores. Sin embargo, la disminución de los trabajadores sindicalizados, el menor peso y representación política, van configurando una desconfianza y escepticismo hacia las organizaciones sindicales.

El SNTE, por las características de sus agremiados y la complejidad de su estructura fue generando una serie de cambios y transformaciones, principalmente en sus estatutos y acciones, que poco a poco se reflejan en sus prácticas para la elección de su dirigencia.

Forma y contenido de la democracia en el SNTE

Buscar ofrecer afirmaciones con cierto grado de veracidad que abarquen la complejidad y la dinámica de la vida interna del SNTE es una acción temeraria. Desde su origen, para la integración como Sindicato Nacional, en el SNTE se articularon grupos, organizaciones sindicales, de diverso origen político y con diferentes intereses gremiales. Algunos elementos que dan cuenta de la complejidad es su presencia en toda la geografía del país, en todos los niveles educativos, desde educación inicial hasta educación superior, de trabajadores docentes, no docentes y de apoyo y asistencia a la educación, en 61 Secciones Sindicales, con más de un millón y medio de miembros, más los jubilados y pensionados. Caracterizar las diferencias entre trabajadores de origen estatal o federalizado. De historias y dinámicas específicas para cada una de la Secciones. Analizar y revisar lo anterior, nos puede llevar a entender por qué mantener la unidad y visión compartida en la lucha sindical es una tarea que a cada momento debe de estar superando retos y dificultades.

Si bien la lucha política, los intereses de partidos, gobiernos y grupos políticos siempre están presentes en mayor o medida en la vida interna del SNTE, también es cierto que en momentos decisivos ha logrado tomar decisiones y acciones que establecen márgenes de autonomía de los poderes fácticos. Como parte de un sistema y actor político, el SNTE desde su fundación, tuvo las virtudes y defectos del corporativismo de los gobiernos posrevolucionarios. Desde la primera convocatoria el 23 de septiembre de 1943, las formas de representación y elección de su dirigencia fueron a través de asambleas o congresos por delegados, cuyas reglas se fueron modificando, hasta el reglamento de elecciones del 2020, eso posibilitó un margen de maniobra para que quienes presidieran las asambleas pudieran orientar el sentido de la elección. Durante los primeros 60 años de vida, los cuadros de liderazgo en el sindicato debían conocer, manejar e interpretar los estatutos en todo lo referente a los procesos de elección, desde la emisión y contenido de las convocatorias, hasta la conducción de las asambleas y los procesos de votación. Igualmente, lo que establecía la norma laboral en general y el llenado de las actas que serían registradas en Conciliación y Arbitraje para dar legitimidad a los procesos de elección.

Formar parte de una estructura nacional en cuestiones de democracia sindical, implica retos difíciles de superar, que implican ir de un centro de trabajo, delegación, región, comité seccional, comité ejecutivo o algún órgano auxiliar nacional, lo cual en ocasiones hace perder la perspectiva de la particularidad y la totalidad. Los trabajadores de la educación en la vida cotidiana tienen diferentes expectativas respecto a su representación sindical. El interés de participar y asumir un cargo de representación, ser reconocido y

aceptado por los compañeros de trabajo, pasar por un proceso de elección, para quien está trabajando en una escuela, en ocasiones, no es una prioridad para ellos. La función esencial de una organización sindical que es cuidar, preservar y mejorar los derechos y conquistas de los trabajadores, en torno a su salario, prestaciones y condiciones de trabajo, lo cual parte de las condiciones y necesidades individuales de cada trabajador, pero en ocasiones, a pesar de que alguna demanda o problema tiene implicaciones de carácter estatal o nacional, se pierde y diluye en la maraña burocrática de la administración educativa o de la estructura de la organización sindical. Plantear demandas al gobierno federal, gobierno estatal o a los subsistemas educativos y llegar a resolver casos y demandas concretos es en ocasiones algo difícil de lograr. Igualmente, por la cantidad, la dinámica del sistema educativo y diversidad de trabajadores de los trabajadores de la educación, siempre existen problemas laborales que atender.

La democracia sólo funciona cuando las mayorías se involucran responsablemente en los procesos de elección de quienes las dirigen o gobiernan. Y regularmente el principal resorte parte de necesidades o problemas concretos, pérdida del poder adquisitivo del salario y recibir un incremento salarial raquítrico, por un cambio en la Ley o la norma que afecta la estabilidad laboral o modifica las condiciones de trabajo.

Existen pesos específicos en los procesos de elección, por ejemplo, para las elecciones nacionales, el número de delegados de cada sección sindical, que están determinados por el total de su membresía. La elección de delegados para un congreso seccional o uno nacional, entre mayor sea el número de sus integrantes, mayor es la complejidad y diversidad del tipo de delegados que se eligen.

El movimiento sindical que se inició en algunos estados (Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Distrito Federal) entre 1979-1980, presionó hacia cambios para el reconocimiento de la diversidad e inclusión de diversos grupos y tomar en cuenta demandas que no eran las que se habían decidido en los procedimientos ordinarios de los órganos de dirección sindical. Y, por ejemplo, en un discurso de la maestra Elba Esther Gordillo, fechado el 15 de mayo de 1989, incluido al final del Librito Historia Mínima del SNTE 45 Años de Lucha Permanente. Asume que la democracia estaba en el centro de la discusión política. La dificultad era preservar la unidad reconociendo la pluralidad. Se desarrollaba un cambio de régimen político en la sociedad, que impactaba también al interior de la organización sindical.

Es significativo tomar en cuenta, que para el proceso electoral 1999-2000, que llevó a la Presidencia de la República al Lic. Vicente Fox Quesada del Partido Acción Nacional, funcionaba en el SNTE un Comité Nacional de Acción Política que tenía representantes de la mayoría de los partidos políti-

cos nacionales. Se asumió desde entonces la pluralidad de militancias políticas de los miembros del SNTE. Parte de la capacidad de adaptación de la organización sindical a los cambios políticos viene del reconocimiento de la libertad de militancia partidista y simpatías políticas por otros partidos. Que fueran electos dirigentes sindicales en el SNTE de diversos partidos políticos, con sus altas y bajas se dio a partir de esa época. En los inicios del SNTE como organización, hubo militantes del Partido Comunista Mexicano y del Partido Popular, que poco a poco, fueron diluyéndose o excluyéndose de los cargos de dirección.

En el ámbito de la política partidista, desde que el SNTE formaba parte del régimen de partido prácticamente único, hasta cuando se transforma la democracia mexicana, para la organización sindical se ha tenido clara la importancia de tener representantes de la organización sindical en los espacios de decisiones políticas. Y existen grupos de trabajadores de la educación que tienen una participación política activa en las diferentes opciones partidistas.

Cuando la mayoría real de los trabajadores se expresa en los procesos de elección, por lo regular se ha respetado esa expresión. Por hacer un señalamiento, las elecciones en secciones como la XXII de Oaxaca, o VII de Chiapas han sido validadas por representantes del Comité Ejecutivo Nacional, de acuerdo con el Estatuto, aunque formen parte de una expresión política diferente. Desde siempre, si se revisa su historia, en el SNTE han existido diversidad de grupos, expresiones y opiniones a su interior, en ocasiones, es complejo definir si una expresión particular es reflejo de la mayoría. Lo difícil ha sido, mantener la unidad en esa diversidad.

La dinámica social y política de México, conduce a profundizar y perfeccionar los procesos democráticos en todos los ámbitos de la vida política, que realmente se reconozca la voluntad expresada por la mayoría de los electores. Un ejemplo, es el resultado de la elección nacional del 2018. El SNTE no es un organismo o institución al margen de la dinámica social, solamente en el conocimiento, la voluntad expresa y la participación de todos sus miembros en la elección de sus dirigentes, la democracia avanzará.

Sobre los elementos recientes para la elección de dirigentes en el SNTE

Las llamadas reformas estructurales durante el gobierno de Enrique Peña Nieto tenían como principal objetivo profundizar un modelo de desarrollo económico. En el ámbito de las organizaciones gremiales, este modelo implicaba facilidades para la contratación y el despido de trabajadores, entre otros elementos. Del conjunto de Leyes que se modificaron y crearon en dichas reformas, en lo que se refirió al sistema educativo, particularmente la Ley General del Servicio Profesional Docente, generó un movimiento

de protesta en el ámbito de algunos sectores de trabajadores de la educación. Lo que fue la mal llamada reforma educativa, que, para muchos trabajadores de la educación, era más una reforma laboral que educativa. La pretensión de contratar o despedir docentes mediante pruebas estandarizadas o la llamada evaluación, fue el principal elemento de inconformidad. La lucha por la permanencia en el empleo fue una de las principales banderas. A pesar de que algunos elementos ya se contemplaban en acuerdos anteriores, como la Alianza por la Calidad de la Educación (15/05/2008) por ejemplo, la evaluación para el ingreso o promoción del personal docente, se quiso vender la evaluación para el ingreso, la permanencia y promoción en el servicio docente, como si fuese la joya de la Corona de dicha reforma. Como parte de una agenda no explícita, estaba también una campaña para minar o eliminar la fuerza política del SNTE. Cuyo desarrollo la efectuaron varios grupos, entre otros, la organización proempresarial Mexicanos Primero. Sin embargo, la estructura nacional y la dirigencia estatutariamente constituida de la organización sindical sobrevivió a todas las embestidas.

Para amplios sectores de la opinión pública, grupos como los representados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) representaban a la democracia sindical, y las dirigencias estatutariamente constituidas era imposiciones de algún grupo, alguna entidad del poder político o del gobierno. Esos sectores consideraban que se debía promover la democracia al interior del SNTE.

Cuando inician las negociaciones para la renegociación del Tratado de Libre Comercio con Canadá y los Estados Unidos de Norteamérica, un aspecto que fue difícil de superar fue el referido al régimen laboral. En el transcurso se fue modificando el marco normativo y las leyes laborales. Sin embargo, en el SNTE, muchos aspectos referidos a los procedimientos de elección, de transparencia y rendición de cuentas ya estaban contemplados en su estatuto.

No está por demás comentar que desde el Estatuto, vigente en el 2004, en su Título Décimo Del Proceso para la Elección de Dirigentes Sindicales, en su Capítulo I, Reglas Generales para la Elección de Dirigentes Sindicales, en el Artículo 242, en la fracción segunda se establece “Podrá llevarse a cabo la elección a través del voto universal, directo y secreto, en los ámbitos Nacional, Seccional y Regional, cuando existan circunstancias especiales y previo acuerdo del Congreso o Consejos Nacionales” (SNTE, 2004; 159).

Cuando el primero de mayo del 2019, se publican las reformas a la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional. Que en la fracción cuarta del Artículo 69 establece que;

“La elección de las directivas sindicales se hará mediante voto personal, libre, directo y secreto de los afiliados, previa convocatoria que se emitirá con una anticipación no menor a quince días y que se difundirá entre todos los miembros del sindicato. El sindicato deberá notificar la convocatoria al Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje con la misma anticipación, el cual podrá verificar el procedimiento de elección por conducto de los servidores públicos o fedatarios que designe para tal efecto. Las elecciones que no cumplan estos requisitos serán nulas.”

Para este conjunto de cambios en las leyes laborales, sólo hubo necesidad de hacer cambios en el reglamento de elecciones a lo que ya estaba contemplado en el estatuto vigente.

Con el actual Reglamento de Elecciones del 13 de enero del 2020, sólo se armonizó lo establecido en la segunda fracción del Artículo 249 del estatuto vigente, cuyo contenido ya estaba contemplado desde el 2004.

Regularmente las elecciones de Delegados Sindicales eran con voto libre, universal y secreto, actualmente el procedimiento se amplía a las dirigencias seccionales, es decir, el procedimiento de votación para la elección de las dirigencias seccionales.

Hacer valer la democracia es un deber ciudadano, para el caso de la organización sindical un deber de los miembros activos. El proceso para establecer procedimientos para el registro de candidatos, los términos de las convocatorias, las campañas y los procesos de votación, no será una tarea sencilla, ni exenta de riesgos para la organización sindical. La logística para organizar un proceso de elección a través del voto universal, directo y secreto, por el tamaño de la organización y la cantidad de sus miembros será un importante desafío. Sin embargo, la posibilidad de elegir directamente a los candidatos y a quien resulte electo, les dará mayor legitimidad a las dirigencias sindicales. Y eso implicará un mayor compromiso de quien los elige. Como trabajador hay que estar atentos a esos procesos.

Conclusiones e ideas hacia el futuro

- a) No se puede pensar la democracia en una organización sindical sin tomar en cuenta sus características, el contexto y su dinámica histórica. Su complejidad y particularidades.
- b) El SNTE es una organización compleja y diversa, con elementos comunes y diferentes entre sus elementos constitutivos. Es necesario tomar en cuenta esa complejidad y diversidad para entender su dinámica actual y sus posibilidades al futuro. Observar en la realidad cómo se realizan las elecciones de los dirigentes.

- c) Los vínculos entre el Estado, los gobiernos y los funcionarios con la organización sindical son múltiples y de los cuales no se puede prescindir. Si el gobierno actúa bien, gobierna con acierto, no genera crisis, principalmente las económicas a los trabajadores de la educación les va bien. Desde siempre el SNTE ha sido parte del Estado y ha sido un actor responsable.
- d) En mayor o medida, el SNTE se ha ido adaptando a los cambios que la sociedad mexicana y su sistema político, van demandando. La profundización de la democracia mexicana trae retos y oportunidades. Poder ponerse a tiempo con las transformaciones políticas y mejorar las prácticas democráticas es uno de los retos en la actualidad.
- e) Existirá un enorme reto logístico para garantizar que todos los miembros del SNTE que deseen participar y tengan derecho para hacerlo en un proceso electoral determinado, puedan hacerlo. En la actualidad se han estado realizando diversos ejercicios que se orientan hacia allá. Como las consultas entre los agremiados para construir los pliegos nacionales de demandas.
- f) Las normas de integración y estructura de la dirigencia sindical hasta este momento, han posibilitado que los cuadros de dirigencia tengan la experiencia y el conocimiento necesarios para ir cumpliendo con sus responsabilidades y tareas.
- g) El cambio de circunstancias y la dinámica que surge a partir del manejo del manejo de la pandemia del COVID-19, ha generado nuevos escenarios, tanto en el sistema educativo, como en la dinámica social y sindical. Parte del futuro de la democracia al interior del SNTE dependerá de la adaptación a las nuevas necesidades y demandas de la realidad.
- h) Hacia el futuro, el principal reto será involucrar en la vida de la organización a las nuevas generaciones de docentes y no docentes, los que ingresaron a partir de las reformas del 2013. Con la certeza de que los anteriores incentivos para la participación sindical ya no existen. La pregunta es ¿Qué nuevos incentivos deben de tener las nuevas generaciones de trabajadores de la educación para involucrarse comprometidamente en el desarrollo de la democracia sindical? ¿A qué nuevos retos y demandas debe responder la organización sindical? La democracia es cada vez más compleja e inestable, pero es parte constitutiva del futuro de nuestra sociedad y de nuestra organización sindical. Estoy seguro de que los trabajadores de la educación podrán construir un sindicato fuerte, unido en la pluralidad y democrático.

Bibliografía Referida

- Bensusán, Graciela y Middlebrook, Kevin J. (2013). *Sindicatos y política en México: cambios, continuidades y contradicciones*. México: FLACSO/UAM-Xochimilco/CLACSO.

- Camacho Solís, Manuel. (1999). *El Futuro Inmediato, La clase obrera en la Historia de México*. México: Siglo Veintiuno Editores e Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 9ª edición.
- De la Garza, Enrique. *Democracia y cambio sindical en México, Fundación Friedrich Ebert, Centro Americano para la Solidaridad Sindical Internacional*. México: Plaza y Valdés/UAM.
- Peláez, Gerardo. (1984). *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. Ediciones de Cultura Popular. México.
- (1997). *El Sindicalismo Magisterial 1935-1943*. México: SNTE-Editorial del Magisterio “Benito Juárez”.
- SNTE. *Estatutos*. (2004) y (2019). México: Editorial del Magisterio “Benito Juárez”.
- (1989). *Historia Mínima del SNTE. 45 Años de Lucha Permanente*. México: Editorial de Magisterio “Benito Juárez”.
- Tirzo Gómez, Jorge. (2007). *Orígenes, Simbolismo e Iconografía del Maestro Mexicano*. México: UPN.

LOS ESFUERZOS POR DEMOCRATIZAR AL **SNTE** DESDE LA **CNTE**; UN RECUENTO Y BALANCE GENERAL

Jorge Cázares Torres

Doctor en pedagogía crítica y educación popular. ExSecretario General de la Sección XVIII en Michoacán. jcazarest@gmail.com

Recibido: 31 de julio 2020

Aceptado: 10 de septiembre 2020

Resumen

Desde su nacimiento en el mes de diciembre de 1979, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se ha propuesto, como uno de sus objetivos estratégicos, lograr la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para ello, en distintos momentos y a través de diversas tácticas ha avanzado en este proceso, ligado a la necesaria democratización de la educación y del país en su conjunto. Aquí, el autor presenta un recuento y un balance general, con la intención de identificar los alcances pero también las limitaciones, que permitan relanzar, en las actuales circunstancias, un plan para conseguir la tan anhelada y necesaria democratización del SNTE, para convertirlo en un verdadero instrumento de lucha por la defensa de los derechos laborales y profesionales de sus agremiados y porque la educación en nuestro país realmente se coloque al servicio del pueblo, tal y como reza su lema fundacional. Se trata de un ejercicio de narrativa desde la experiencia del autor en el contexto de la vida gremial del magisterio mexicano, aglutinado en la organización sindical más grande de América Latina.

Palabras clave: Sindicato, magisterio, democratización, reformas, balance.

Abstract

Since its birth in December 1979, the National Coordinator of Education Workers (CNTE), has proposed, as one of its strategic objectives, to achieve the democratization of the National Union of Education Workers (SNTE). To this end, at different times and through various tactics, it has advanced in this process, linked to the necessary democratization of education and of the country as a whole. Here, the author presents a count and a general balance, with the intention of identifying the scope but also the limitations, that allow us to relaunch, in the current circumstances, a plan to achieve the long-awaited and necessary democratization of the SNTE, to turn it into a true instrument of struggle for the defense of the labor and professional rights of its members and because education in our country is really placed at the service of the people, as its founding motto says. It is an exercise in narrative based on the author's experience in the context of the union life of the Mexican teachers, united in the largest union organization in Latin America.

Keywords: Union, teachers, democratization, reforms, balance.

Antecedentes

El Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) con el profesor guerrereño Othón Salazar al frente, constituye uno de los principales antecedentes en la lucha contra el charrismo sindical en el SNTE y por avanzar en su democratización, siendo la Sección IX del entonces Distrito Federal, el epicentro de la disputa registrada a finales de los años 50 del siglo pasado, en donde incluso el maestro Othón padeció la represión del Estado con su encarcelamiento por el hecho de desafiar el control de este a través de la camarilla charra que en aquellos tiempos dominaba al gremio magisterial.

En las siguientes décadas y en el contexto de la agudización de la represión por parte del estado mexicano en contra del pueblo, principalmente estudiantes (1968, 1971) y campesinos, los maestros rurales Lucio Cabañas y Genaro Vázquez en el sur, y Arturo Gámiz en el norte, encabezarían luchas importantes por la defensa de los derechos de las comunidades y pueblos pero también por lograr la transformación radical del país y su gobierno. A ellos se les sumaría más tarde el profesor Misael Núñez Acosta con su trabajo popular en el área metropolitana del centro de México, quien fuera asesinado en el año de 1981 por órdenes de Elba Esther Gordillo (según la confesión posterior del cacique de aquel entonces Carlos Jonguitud Barrios).

El nacimiento de la CNTE

En ese ambiente social y político marcado por la crisis económica y la llamada guerra sucia orquestada por el régimen priista en nuestro país, usada para acabar con los brotes de insurgencia popular a través del asesinato de los luchadores como los arriba señalados, pero también del encarcelamiento y desaparición forzada de cientos de personas, en su mayoría jóvenes inconformes con la situación nacional, surge la CNTE en la Primera Asamblea Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, realizada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los días 17 y 18 de diciembre de 1979.

La crisis económica que había estallado con la devaluación del peso durante el sexenio de José López Portillo, significó un duro golpe al poder adquisitivo de todos los trabajadores mexicanos, entre ellos los trabajadores de la educación, pero también agudizó la pobreza entre las comunidades indígenas y campesinas del país. Ello, aunado a la represión general que se vivía en la población y particularmente en el SNTE vía el cacicazgo de Carlos Jonguitud, fueron los factores detonantes para que la inconformidad social y magisterial cobraran una forma organizativa que en aquellos tiempos eran las coordinadoras sectoriales: CNPA, CONAMUP, CNTE, COSINA, entre otras. No es casual que las demandas principales que constituyeron el programa de lucha original de la CNTE fueran: revalorización de vida cara, basificación y democracia sindical.

Con el surgimiento de la CNTE, concebida a sí misma como un movimiento de masas, se registra la primera etapa de la insurgencia magisterial (1980-1982), con paros, plantones y movilizaciones principalmente en la capital del país, en las que participan miles de compañeros de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Morelos, Hidalgo, Valle de México y del propio Distrito Federal, entre otros. Como resultado de dichas acciones protagonizadas por la CNTE, se logran conquistar los comités ejecutivos de las secciones VII de Chiapas y XXII de Oaxaca, a través de congresos seccionales estatutarios arrancados con la presión política al CEN del SNTE. Sin embargo, en las otras secciones sindicales se avanzaba en los procesos de democratización desde los centros de trabajo y las delegaciones de manera importante.

A partir del año de 1983 se manifiesta un periodo de reflujo entre los contingentes de la naciente Coordinadora, debido principalmente a la represión administrativa, física y psicológica hacia sus militantes por parte del gobierno, la SEP y el charrismo sindical. No obstante, esa misma represión incubaría la siguiente etapa de insurgencia magisterial con mucha más fuerza.

La primavera magisterial de 1989

Más de 500 mil trabajadores de la educación en paro y plantón nacional (más otros 300 mil movilizados en diversas partes del país, según testimonios de algunos compañeros), con el respaldo amplio de padres de familia y estudiantes, y bajo las demandas centrales de aumento salarial y democracia sindical, dieron vida a la segunda insurgencia de la CNTE también llamada la “primavera magisterial”, que tuvo su periodo intenso de movilizaciones entre el 17 de abril al 15 de mayo de 1989.

Los frutos más relevantes de dicho movimiento fueron: la caída del cacique Carlos Jonguitud Barrios y un aumento del 25% al sueldo base, rompiendo así el tope salarial impuesto por el gobierno priísta al magisterio nacional. Sin embargo, las diferencias entre los grupos políticos e ideológicos que confluyen en la Coordinadora impidieron la imposición de la charra Elba Esther al frente del SNTE por parte de Carlos Salinas de Gortari, dejando pasar una de las oportunidades más importantes que ha tenido la CNTE para conquistar la dirigencia nacional del sindicato. No obstante, se logró el reconocimiento de los comités seccionales de Chiapas y Oaxaca, mientras que en la Sección IX arribó el primer comité democrático. En otras secciones como la XVIII de Michoacán, se arrancó al charrismo el acuerdo de convocar a un congreso seccional estatutario a finales de ese año, donde el movimiento democrático demostraría ser la inmensa mayoría.

Con el nombramiento de la Gordillo se inauguraba el tercer cacicazgo en la historia del SNTE, el cual se colocaba al servicio del gobierno salinista y sus políticas de “modernización educativa”, con las consecuencias nefastas en cuanto a la privatización de la educación y la atomización del propio sindicato vía la descentralización educativa, así como a la destrucción de la relación laboral colectiva, a través de la “carrera magisterial” y la “homologación salarial”. Lo anterior, además de la represión abierta y encubierta por parte del régimen salinista en contubernio con la nueva cacique y su falso discurso de la pluralidad y la inclusión en el sindicato, provocó un nuevo reflujo en la CNTE, el cual se empezaría a superar a partir del año de 1994 con la emergencia de nuevos movimientos magisteriales en el país.

Las luchas contra las reformas estructurales neoliberales

El TLCAN y las llamadas reformas estructurales neoliberales (laboral, fiscal, energética, educativa, de la seguridad social), que desde el régimen salinista se empezaron a imponer, seguido por los gobiernos de Zedillo, Fox y Calderón; desataron la inconformidad de amplios sectores de la población, los cuales organizarían las luchas de resistencia en distintos frentes,

desde el EZLN hasta esfuerzos de coordinación como la Promotora por la Unidad Nacional contra el Neoliberalismo y los Diálogos Nacionales por un Nuevo Proyecto de Nación, pasando con el CGH de la UNAM, la Coordinadora Intersindical 1° de Mayo, el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (en torno al pueblo de San Salvador Atenco). De acuerdo a sus principios y programa político, la CNTE ha participado en todos estos espacios de convergencia popular en nuestro país, donde ha habido tanto triunfos como derrotas, pero lo importante es que sus militantes hemos aprendido a forjarnos como parte del sujeto social y político que la nación necesita para enfrentar y vencer al régimen capitalista neoliberal y para avanzar en la transformación democrático-popular con horizonte socialista.

De tal manera que las nuevas luchas de la CNTE desde las últimas décadas del siglo pasado hasta nuestros días se caracterizan por ir más allá de las consignas de aumento salarial y democracia sindical. Por ejemplo, en varios de los contingentes, desde los años 90 se introdujo de manera importante el tema del proyecto educativo alternativo, en contraposición al proyecto educativo neoliberal, así como la demanda de la defensa de la educación pública a partir del aumento al presupuesto educativo al 8% del PIB, como el mínimo recomendado por la UNESCO. Como resultado de estos esfuerzos, en algunas entidades con presencia mayoritaria de la CNTE se lograron arrancar recursos para la implementación de programas de apoyo a los estudiantes como libros de texto gratuito, uniformes, útiles, calzado y desayunos escolares, así como partidas extraordinarias para mejorar la infraestructura educativa. Todo ello, ayudó a fortalecer el consenso social del magisterio democrático, fustigado permanente por los medios masivos de información del régimen.

En cuanto a los esfuerzos por democratizar al SNTE, entendidos como intentos por arribar a la dirigencia nacional desde el movimiento democrático, es necesario mencionar lo ocurrido en Mérida, Yucatán (1998) durante el Congreso Nacional convocado por la Gordillo para “renovar” al CEN. Como una cuestión táctica, ahí se logró armar y presentar una planilla nacional de oposición al charrismo elbista, integrada por compañeros en su mayoría de las Secciones de Michoacán, Guerrero, Zacatecas, Tlaxcala, entre otras, obteniendo cerca del 15% de la votación total, lo cual demostró que, si las otras secciones fuertes de la CNTE hubiesen participado en dicha planilla, las posibilidades de ganarles en su terreno se podrían incrementar debido al desgaste del charrismo. Lamentablemente, otra vez las diferencias en la táctica no permitirían avanzar en el objetivo estratégico.

Derivado de lo anterior, la Gordillo determinó no permitir el avance de los contingentes de la CNTE por la vía estatutaria, desconociendo a algunos CES, como el de la XVIII de Michoacán (2000); y recurriendo de nueva cuenta a los llamados charrazos en las secciones VII de Chiapas y IX del DF (2008), así como en

la XXXIV de Zacatecas (año?); obligando a los contingentes a recurrir a su fuerza y legitimidad para nombrar a sus representaciones seccionales a través de congresos democráticos, de bases o masas. Esta ha sido la otra táctica de la CNTE para avanzar en la democratización del sindicato, es decir, la vía no estatutaria.

La lucha contra la nueva ley del ISSSTE

En el 2006 Felipe Calderón arribó a la presidencia de la República a través de un escandaloso fraude electoral, con el apoyo de la oligarquía trasnacional y la clase política pri-panista y con la encomienda de profundizar la agenda neoliberal marcada desde los sexenios anteriores. Fue así que en el 2007 preparó el golpe a la seguridad de los trabajadores afiliados al ISSSTE, a partir de la derogación de la ley vigente desde 1983 y la imposición de una nueva ley privatizadora del régimen de jubilación y de todos los derechos de seguridad social, todo ello, avalado también, por el CEN del SNTE encabezado por Elba Esther Gordillo, quien habría respaldado de igual forma el fraude de Calderón a través de su partido de reciente creación (PANAL).

El magisterio nacional aglutinado en la CNTE y movimientos emergentes como los “RESISSSTE” en Baja California y Chihuahua, de inmediato se convocaron a la lucha en contra de esa ley privatizadora y por la defensa de la seguridad social, realizando marchas-caravanas hacia la capital país y la instalación de un plantón nacional en torno a las oficinas centrales del ISSSTE, así como la interposición de más de un millón de amparos ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación, donde también participaron trabajadores de otros sindicatos al servicio del Estado. Después de sostener por más de un año el “plantonissste”, principalmente por compañeros de Michoacán, los resultados no fueron del todo favorables, pues el gobierno calderonista logró imponer su ley privatizadora, aunque debido a la resistencia tuvo que incluir en su contenido el artículo “Décimo Transitorio”, mismo que contempla algunos aspectos de la anterior ley en relación al régimen de jubilación y pensión. Además, la SCJN, a través de una tesis jurisprudencial, modificó artículos que rescatan algunos derechos de los trabajadores al momento de su jubilación, tales como la heredabilidad de la pensión, el cálculo de ésta considerando los sueldos integrados, la pensión dinámica, entre otros.

Es importante señalar que, en esta lucha contra la nueva ley del ISSSTE, algunos de los contingentes históricos de la CNTE no pudieron participar de manera contundentes, tales como los compañeros de Oaxaca (golpeada en el 2006 por el gobierno local priista de Ulises Ruíz y apoyado por el gobierno federal panista de Vicente Fox y que daría lugar a la APPO), mientras que los compañeros de la VII de Chiapas y la IX del DF estaban concentrados en sus procesos de relevo seccional tratando de evitar el charrazo. Esta situación

motivó, por un lado, a que no se desplegara toda la fuerza de la CNTE para impedir el golpe a la seguridad social, y por otro, a que las diferencias tácticas sobre la democratización del SNTE se fueran profundizando al interior de la Coordinadora, pues mientras algunos contingentes seguían reclamando al charrismo la emisión de convocatorias para los congresos seccionales, otros habían decidido realizar sus procesos de relevo seccional a través de la vía no estatutaria (congresos de bases).

Las diferencias en la táctica y el problema de la unidad

Así se arribó al IX Congreso Nacional Ordinario, celebrado del 13 al 15 de mayo del 2008 en el DF, donde esta diferencia táctica marcó gran parte de la discusión de dicho evento, a partir de una propuesta planteada por la Sección XVIII (y otros contingentes que habían participado fuertemente en la lucha contra la privatización del ISSSTE), de avanzar hacia la realización de un Congreso Nacional de Bases para nombrar una representación nacional de oposición al CEN del SNTE dominado por la Gordillo, que le disputara la relación laboral con el gobierno. Al no haber consenso entre los delegados de los contingentes ahí reunidos, el resolutivo quedó registrado como un disenso y esto permitió a los contingentes encabezados por Michoacán a convocar a dicho congreso de manera precipitada (junio siguiente).

En efecto, del primer congreso nacional de bases (11 y 12 de junio de 2018), emanó una representación denominada “Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE”, la cual, a los primeros meses de entrar en funciones se debilitó debido a la postura sectaria de quien lo encabezaba y al paso del tiempo, lejos de realmente disputarle el poder al CEN charro, inauguró un periodo de división al interior de los contingentes de la CNTE y de esta en su conjunto, a tal grado que vino enseguida la imposición de la “Alianza por la Calidad de la Educación” por parte del calderonato y de nueva cuenta la Coordinadora tuvo serias dificultades para enfrentarla y evitar que pasara en la mayoría de las entidades, a pesar de las resistencias heroicas de algunos contingentes como Morelos, Puebla, Quintana Roo, Guanajuato y Querétaro.

La lucha contra la reforma educativa de Peña Nieto

La política educativa neoliberal inaugurada por Salinas de Gortari encontraría su mejor momento con el arribo al poder de Enrique Peña Nieto. Apuntalada desde el llamado Pacto por México y respaldada fuertemente por el sector empresarial, la “Reforma Educativa” peñista, fue denunciada de inmediato por la CNTE y muchos otros críticos por su carácter abiertamente antilaboral y antisindical, pues en el centro planteaba la imposición de un régimen laboral de

excepción para el magisterio, a través de las evaluaciones estandarizadas para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio profesional, con lo que se eliminaban de tajo nuestras Condiciones Generales del Trabajo y con ello la estabilidad laboral. Para ello, se reformaba de manera importante el contenido del Artículo 3 de la Constitución y se creaban dos nuevas leyes secundarias: la que reforzaba al INEE inventado por Fox en el 2002 y la que originaba al Servicio Profesional Docente, el verdadero corazón de la mal llamada reforma educativa.

Ante este panorama, la lucha era inminente para la CNTE y todo el magisterio nacional. Era la prueba de fuego para el sindicato como nunca se había registrado en la historia reciente. La propia Elba Esther se quiso rebelar y su amigo Peña la mandó detener y encarcelar, mientras que su discípulo Díaz de la Torre la traicionaría para él quedar al frente del CEN del SNTE. Encarcelada la Gordillo y sus charros doblegados como siempre, la CNTE no tenía alternativa. Fueron días, semanas, meses y años (2013-2018) de movilización intensa, arriesgando todo, pues el régimen decidió usar todo el aparato de Estado (cámaras, jueces, funcionarios, policías, militares, medios informativos) para lograr su cometido, sin importar desalojar (septiembre 2013), masacrar (Iguala 2014, Nochixtlán 2016), golpear, encarcelar, desaparecer, cesar y perseguir a maestros, estudiantes y padres de familia.

A pesar de esta brutal ofensiva, el magisterio nacional respondió de manera digna y valiente, las maestras y maestros salieron a las calles y plazas públicas en todos los estados de la República, desde Quintana Roo hasta Baja California, el boicot a los exámenes para la evaluación de la permanencia poco a poco se generalizaron en todas partes, las denuncias hacia los dirigentes charros también no se hicieron esperar. Algunos tuvieron que enfrentar el cese laboral, otros el hostigamiento administrativo. Pero al final todo eso valió la pena, porque logramos derrotar a la reforma educativa de Peña y su “Pacto por México”. Sin embargo, de una cosa si debemos estar seguros, si no hubiese sido por el ejemplo de lucha de la CNTE, otros serían los resultados. Porque, como lo reconocen propios y extraños, la Coordinadora es de los pocos esfuerzos organizativos que enfrentaron y sobrevivieron a las políticas neoliberales. Es más, como otros más afirman, el triunfo de AMLO y Morena el 1 de julio del 2018 no se explicarían sin la incidencia de la CNTE.

La reforma educativa y laboral de la 4T

Todo indicaba que con el nuevo gobierno y su programa denominado “Cuarta Transformación”, con un sello discursivamente antineoliberal, lograríamos la demanda más importante de la CNTE en los últimos años: **“abrogación total de la mal llamada reforma educativa”**. Sin embargo, no fue así, a pesar de que los partidos que respaldan la llamada 4T son mayoría en el Congreso de la Unión, en realidad no abrogaron la reforma anterior, pues se mantiene

el régimen laboral de excepción y sólo se eliminó la evaluación de la permanencia, en tanto se refuerza el discurso de la calidad (excelencia) educativa y de la rectoría de la educación por parte del Estado. Lo que quiere decir que la organización sindical sigue en “capilla”, pues, si bien es cierto, hasta ahora la CNTE ha tenido un trato directo hasta con el Presidente de la República, poco a poco la aplicación de las leyes, lineamientos y reglamentos de la nueva reforma educativa lo irá desplazando de sus funciones sustantivas (relación laboral bilateral) para convertirlo en un sindicato blanco.

Por otro lado, el gobierno federal también promovió una reforma a la Ley Federal del Trabajo (2019) para modificar los procedimientos para el nombramiento de las representaciones sindicales, a través del voto universal, directo y secreto, ello en el marco de la firma del TMEC. En el discurso oficial se plantea que esta es la vía para democratizar a todos los sindicatos, tanto en el sector público como privado. Pero esto puede ser una falacia, sobre todo si vemos la postura del actual dirigente charro del SNTE, Alfonso Cepeda, quien se niega a modificar los estatutos del sindicato para asegurar estos nuevos procedimientos legales empezando por el propio CEN del SNTE, hasta ahora lo que ha hecho (con cierta complacencia de las autoridades laborales) es la publicación de un “Reglamento para la elección de los Comités Ejecutivos Seccionales”, lleno de trampas y candados. Queda claro que el charrismo sindical no se hará el hara-ki-ri. Como hasta ahora, la democratización del SNTE se dará como resultado de la lucha organizada y consciente del magisterio nacional encabezado por la CNTE.

El balance general:

a) En lo cuantitativo

Secciones democratizadas mayoritariamente (consolidadas):

- Por la vía estatutaria: VII de Chiapas y XXII de Oaxaca.
- Por la vía no estatutaria: IX de la CDMX, XIV de Guerrero, XVIII de Michoacán, XXXIV de Zacatecas.
- Secciones en proceso de democratización: II de Baja California, XIII de Guanajuato, XV de Hidalgo, XVI de Jalisco, XIX de Morelos, XXVIII de Sonora, XXXI de Tlaxcala, XXXVI del Valle de México, XL de Chiapas, LVIII Zacatecas.

b) En lo cualitativo

- La CNTE, como coordinadora sectorial y movimiento de masas, es uno de los principales referentes de la lucha del pueblo mexicano en las últimas cuatro décadas, que ha sobrevivido a la tormenta neoliberal.

- Sus militantes formados en las escuelas (rurales y urbanas) y en la lucha cotidiana, han participado y destacado en muchos esfuerzos organizativos de la lucha social desde lo local hasta lo nacional, lo que habla de la formación en la teoría y en la práctica de una conciencia de clase.
- En muchos momentos, como en 1989 (rompimiento del tope salarial y debacle del charrismo vanguardista), en el 2007-2008 (lucha contra la ley del ISSSTE), así como en la lucha reciente contra la mal llamada reforma educativa (2012-2018), la CNTE ha sido superior en fuerza movilizadora y planteamientos políticos frente a los charros del SNTE.
- Cada vez se notan mayores avances en el diseño e implementación de proyectos educativos alternativos al modelo oficial, bajo los principios de la educación popular y emancipadora.
- Es posible que nos encontremos, de nueva cuenta, ante una coyuntura donde se pueda dar un salto en el proceso de democratización del SNTE, es decir, en su conquista desde la dirección nacional y la mayoría de las dirigencias seccionales, sin embargo, es necesario aprender de las lecciones del pasado que nos indican que cuando no trabajamos adecuadamente los consensos para unificar las cuestiones tácticas, corremos el riesgo de que el charrismo se renueve en sus formas de control, incluso con la ayuda del régimen.

A manera de colofón

A poco más de 40 años del surgimiento de la CNTE, reconocida por propios y extraños como unas de las pocas organizaciones gremiales y sociales que ha resistido y sobrevivido a las políticas neoliberales de los últimos cinco sexenios, contribuyendo en no pocas ocasiones al cambio democrático a nivel nacional, sobre todo en las regiones del centro y sur-sureste, así como en la preservación del derecho social a la educación pública, laica y gratuita, sigue pendiente alcanzar la democratización del SNTE, pues este aún se mantiene controlado por una camarilla heredera del cacicazgo de la profesora Elba Esther Gordillo, defenestrada en el año 2013. ¿Será posible que ejerciendo el voto universal, secreto y directo –promulgado en la reciente reforma laboral- se logre tal objetivo estratégico planteado por la Coordinadora? He ahí la cuestión.

Referencias

- Couh Cutz, Ramón. Breve historia de la CNTE. Consultado en: <https://impunemex.wordpress.com/2013/09/12/breve-historia-de-la-cnte/>.
- Hernández Navarro, Luis. (2019). *La primavera magisterial*. México: FCE.
- Tello, Marcos. (2017). *Primavera magisterial de 1989*. México: Altopetl Editores & Desarrolladores.

LOS FUNDAMENTOS ÉTICOS EN EL PROYECTO POLÍTICO SINDICAL Y EL PROGRAMA DEMOCRÁTICO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PARA EL ESTADO DE MICHOACÁN DE LA SECCIÓN XVIII DE LA CNTE

Juan Fernando Álvarez Gaytán

Doctorando en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional.
mtro.fernando@outlook.com

Recibido: 4 de julio 2020
Aceptado: 15 de agosto 2020

Resumen

El presente artículo intenta mostrar los fundamentos éticos de la Sección XVIII de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, contenidos en su discurso escrito a partir de la investigación realizada en dos documentos fundamentales para la disidencia magisterial: el Proyecto Político Sindical y el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán. Mediante la aplicación de la técnica de Análisis de contenido a ambos documentos, se esboza un desarrollo argumental desde el ámbito de la ética, en el que se establecen las relaciones, continuidades e inconsistencias entre dichos textos. Los valores éticos que caracterizan a la organización sindical son dilucidados, a través de la proposición de categorías que permiten reconocer la ética presente en el discurso textual de los maestros disidentes y de esta manera obtener elementos para la contrastación futura con una ética efectiva, en acto, de sus militantes.

Palabras clave: Valores éticos, disidencia magisterial, Proyecto Político Sindical, PDECEM, CNTE.

Abstract

This article tries to show the ethical foundations of Section XVIII of the National Coordinator of Education Workers, included in his written speech from the research carried out in two fundamental documents for teacher dissent: the Union Political Project and the Democratic Program of Education and Culture for the State of Michoacan. By applying the technique of Content analysis to both documents, an argument development is outlined from the field of ethics, in which are established relationships, continuities and inconsistencies between these texts. The ethical values that characterize the union organization are elucidated, through the proposition of categories that allow recognize the ethics present in the textual discourse of dissident teachers and in this way obtain elements for future testing with an effective ethic, in act, of its militants.

Keywords: Ethical values, teacher dissent, Union Political Project, PDECEM, CNTE.

El siguiente trabajo corresponde a un informe parcial de la investigación doctoral denominada “La ética que subyace en los procesos de formación político-alternativa del magisterio disidente”, dentro del programa de posgrado en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161. A partir de las líneas de investigación definidas en relación al Proyecto Político Sindical (Sección XVIII, 2016b), documento rector en torno a los orígenes de la disidencia magisterial en Michoacán y, asimismo, al Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (Sección XVIII, 2016a) como el contenido programático para el desarrollo de una propuesta alternativa de educación, se estableció identificar los fundamentos éticos en el discurso de la Sección XVIII de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), bajo el estudio sistemático de los documentos antes mencionados.

Para efectuar la búsqueda hermenéutica en ambos documentos se recurrió a la técnica de Análisis de contenido, a través de las orientaciones metodológicas expuestas en Ruiz (2004), con la finalidad de identificar frases recurrentes y palabras clave a partir de criterios que derivaron de la estructura de un estado de la cuestión previamente elaborado (Álvarez Gaytán, 2019). El procedimiento comienza con una lectura inicial de carácter aproximativo y de conocimiento general sobre su contenido. Una segunda lectura se realiza a nivel superficial para seleccionar las frases o conceptos más significativos y recurrentes, donde su relevancia se sustenta en los vínculos teóricos precedentes del estado de la cuestión citado más arriba; en este caso aquellos que

explican su actuar político y valórico como militantes y movimiento de resistencia en su conjunto. Posterior a ello, se efectúa un análisis de los vocablos o frases características para establecer relaciones entre sí. El último paso consiste en las interpretaciones que resultan del investigador y su capacidad para dotar de sentido la información, al establecer juicios y conclusiones.

El Proyecto Político Sindical (PPS) es un documento redactado en 1995 a partir de los resolutivos que se dieron en el 14° Congreso Seccional Extraordinario de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). La versión preliminar del mismo fue discutida por sus militantes en cada una de las delegaciones sindicales, con una aprobación mayoritaria. Desde entonces, el PPS es considerado por los maestros disidentes como el programa guía para la conformación de sus acciones, convicciones y orientaciones de praxis ético-política, en este sentido, en el texto se halla una perspectiva ética, tácita, la cual se ha intentado identificar a partir del análisis de su contenido. Por otra parte, el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECÉM), es la propuesta educativa alternativa y disidente, con respecto al programa oficial de la Secretaría de Educación Pública, que han desarrollado los maestros militantes de la Sección XVIII de la CNTE. La propuesta es una construcción colectiva y su relevancia se encuentra, al igual que el PPS, en que es posible interpretar e identificar los valores éticos que subyacen como parte de su ethos disidente, en tanto es un proyecto educativo desarrollado por los maestros militantes y forma parte de una de las seis tareas centrales expresadas en el PPS, a saber, “construir un proyecto alternativo de educación, (...) [para] apropiarnos de nuestra materia y nuestro espacio de trabajo” (Sección XVIII, 2016b, p. 358).

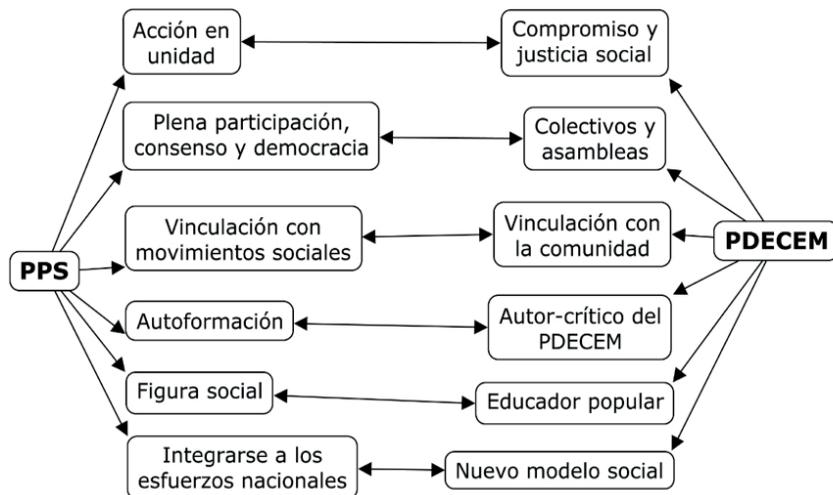
A guisa de síntesis y para que el lector posea una referencia mínima, describimos de forma sucinta cómo se entiende la ética desde la perspectiva disidente que, como se ha dicho, ha sido desarrollada a profundidad en un trabajo anterior (Álvarez Gaytán, 2019). La concepción ética, radical si se quiere, vista bajo la mirada de un sujeto ético subversivo, de acuerdo con Sánchez Vázquez (1984), es aquella que parte del hecho histórico concreto y su relación consciente con la colectividad, crítica de la moral común y, por tanto, es una ética en contradicción con el orden vigente. Se trata de la razón puesta en práctica (Bilbeny, 2012) para actuar desde el deber ser, por medio de valores que no alejen su génesis del mundo concreto y real de los sujetos (Barbieri, 2008), en tanto se potencia la condición de intelectual transformador en la que “los maestros son portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan su relación” (Giroux, 2003, p. 145) con la sociedad actual. Otro mundo posible y mejor, implica “entrar en el proceso de crearlo, un proceso de lucha profundamente

anclado a la ética” (Freire, 2012, p. 171). La ética, por tanto, que se jacte de ser disidente, habrá de contemplar la lucha por la vida humana y del planeta.

Relaciones del discurso ético entre el PPS y el PDECEM

Con el antecedente de haber efectuado el análisis de contenido por separado a los documentos del PPS y el PDECEM, a continuación, se busca identificar las relaciones entre ambos, principalmente en el ámbito de sus valores éticos y las derivaciones o continuidades que estos comparten, en una línea lógico-temporal que inicia en el PPS y va hacia el PDECEM. A este respecto, en el siguiente mapa conceptual se han establecido las categorías más relevantes en relación al estado de la cuestión previo y los fines de investigación, es decir, reconocer la ética que subyace en el magisterio disidente de la Sección XVIII de la CNTE. Las categorías y sus relaciones entre sí, representan el nexo ético con los valores identificados y presentes en el PPS y su reiteración en el PDECEM.

Mapa conceptual núm. 1. Relación entre los aspectos éticos del PPS y el PDECEM.



Fuente: Elaboración propia con base en el PPS (Sección XVIII, 2016b) y el PDECEM (Sección XVIII, 2016a).

La premisa de la acción en unidad y solidaridad, es un aspecto importante que se encuentra en la base de la constitución y el devenir de la Sección XVIII de la CNTE. La logística de su organización sindical se centra en la consideración del amplio grupo que conforman los trabajadores de la

educación, en el sentido de que la toma de decisiones se realice a partir del pulso que emana de las voces y perspectivas del colectivo. El documento del PPS es un intento por sintetizar las aspiraciones de los maestros en torno a la conformación de un frente sindical que reivindique su esquema laboral desde un enfoque horizontal y con la democracia como el valor ético que delinearía su proceder. El reconocimiento a la unidad será plasmado en el PPS, con lo que su organización sindical establecerá en el ideario a la solidaridad con los trabajadores como la llama viva de su comunión: “El sindicato(...) es la fuerza que genera la unidad organizada de todos y cada uno de los asalariados contratados(...). El sindicato son todos los trabajadores y no las cúpulas” (Sección XVIII, 2016b, p. 351).

En este sentido, las acciones y decisiones que se gestan, tienen en su haber la sustancia del consenso junto con el pilar de la conjunción o la analogía de los intereses colectivos. Al intentarse de esta manera, la consolidación de un magisterio disidente que se autoproclama democrático y la redacción del PPS, harán las veces de generar, por lo menos durante sus primeros años de vida, un *ethos* que evoque de manera permanente el compromiso hacia los demás compañeros trabajadores y, por consiguiente, la responsabilidad de mantener la unidad al interior del sindicato. Un compromiso de esta naturaleza, que se desborda desde un yo individual, germinará también en el ideario de un profesorado disidente que habrá de asumir el compromiso por el otro. Para el caso de quienes conforman la Sección XVIII, es claro que dicho compromiso esperará redundar en su propia organización, no obstante, en la aplicación del PDECCEM, la pretensión será en el espectro socio-comunitario.

Desde el PPS la orientación axiológica se proyecta en la conformación de una gran unidad de masas que permita resarcir las desigualdades del país. Se trata de la “unidad organizada y participativa de todos los asalariados y del pueblo trabajador” (Sección XVIII, 2016b, p. 352), a fin de concretar un proyecto distinto a lo que –de acuerdo a su concepción– se prescribe desde un Estado cooptado por el gran capital. No obstante, esta perspectiva que en el PPS aún remite a un grupo gremial, en el PDECCEM adquirirá mayor amplitud por la conexión ética que supone los actos de vinculación con la comunidad en que se encuentra la escuela y el establecimiento de lazos sociales que van más allá de la población estudiantil y tutorial. Esto es plantear una unidad y compromiso que no se restringen a lo gremial, por cuanto se identifica en el contexto un espacio potencial para la generación de nuevas relaciones sociales fincadas sobre la solidaridad –es decir, la unidad– y un compromiso, ahora social porque sale de lo sindical, hacia las necesidades materiales de quienes convergen en el acto de educar.

En el PPS la unidad y el compromiso invitan a actuar en favor del bienestar laboral, económico, sin embargo, en el PDECCEM el compromiso social

buscará la construcción y ejecución de proyectos sociales que incidan en las condiciones de vida de las personas. No significa que el magisterio abandona sus reivindicaciones primigenias, a saber, la defensa y el fortalecimiento de sus derechos laborales, sino, al tiempo que mantiene una ofensiva económica-laboral ininterrumpida, intenta expandir su praxis reivindicativa en los ámbitos que pertenecen a la mejoría de los educandos, padres de familia y comunidad en general. La adopción y el ejercicio consciente de valores éticos que promueven la solidaridad y el compromiso, ahora se trasladan al contexto en que practica su quehacer pedagógico. Esta ética al interior del espacio sindical, lo que hace es simplemente proyectarse.

A partir de este supuesto es que puede establecerse una relación de continuidad ética entre el PPS y el PDECEN; la condición necesaria estriba en que el docente tenga fincados en sí mismo los valores de la solidaridad y el compromiso. Esta descripción mantiene un argumento en línea histórico-temporal, en el sentido de que hay un *ethos* originario, simultáneo a la conformación de la Sección XVIII, que podrá trasladarse a la postre en la práctica pedagógica mediante el PDECEN. Estos valores serían la persistencia de una ética magisterial disidente que tendría en cuenta su relación solidaria con el otro y la búsqueda de mejores condiciones a partir de la acción colectiva. Su continuación representa el uso del PDECEN para formar desde la solidaridad y en pro del compromiso social. La asunción real de estos valores éticos, representa, asimismo, la posibilidad de criticar su ausencia en la organización sindical, pese a que se intenten proyectar en la institución escolar. El ejercicio de reafirmar los valores antes dichos, hace latente la crítica al yo-ético que se mantiene y promueve en el ideario sindical.

Tras el reconocimiento e importancia que adquieren los valores de la solidaridad y el compromiso, se puede identificar la relación que existe entre estos valores y los modos de proceder que emplea el magisterio disidente para la toma de decisiones. En el origen de las críticas al sindicalismo vertical, asociado a la estructura reconocida en el SNTE, se buscó en todo momento el ejercicio de la plena participación de las bases militantes, para la generación del consenso a través del respaldo que brinda la adopción de la democracia como aspecto formal y ético al mismo tiempo. Esta connotación ética de la plena participación y la noción de un correcto proceder en cuanto a la obtención del consenso, ha influido en la configuración del perfil deontológico del maestro militante en la Sección XVIII. A este respecto, la representación mental que se genera para la toma de decisiones, es decir, lo ideal, posee las reglas inherentes de la participación plena por medio de la democracia. En este punto y al tiempo que la democracia se vuelve parte de los estatutos en el PPS, por cuanto –se dice desde la militancia– “nuestra primera tarea es hacer de esto un ejercicio real entre las bases, para recons-

truir ese poder de base, consolidando la democracia” (Sección XVIII, 2016b, p. 356), los rasgos éticos de los profesores de la CNTE, se esculpen también desde la cotidianeidad que representa el ejercicio del consenso.

El valor de la democracia o la plena participación y el consenso, situados ya en el terreno ético del profesorado, intentan corresponderse en el PDECEM mediante la promoción de las asambleas con maestros, estudiantes y padres de familia, además de la conformación de colectivos escolares e incluso a nivel zona escolar. Esto significa que la pretensión de promover la democracia, dado que ya se han reconocido sus ventajas, se concreta en el desarrollo de las asambleas escolares y comunitarias para la organización educativa y social de los proyectos de gestión. En otras palabras, el nexo entre el valor de la democracia, adoptado de manera libre y consciente por quienes militan en la disidencia magisterial, se retoma en el PDECEM, en consonancia a la idea y efectividad que se tiene cuando los esquemas organizativos de los grupos humanos se desenvuelven a través de los procedimientos que aseguran la plena participación. La solidaridad y el compromiso se hacen presentes porque, bajo estas directrices para la obtención del consenso, se construye el acontecer entre todos, junto con la generación de responsabilidades compartidas. Esta singularidad conceptual para la toma de decisiones, asimismo, contribuye a la modificación de las relaciones sociales –también de la concepción ética– e instaura los mecanismos para un desarrollo horizontal del entramado educativo y comunitario.

Un ideario de la solidaridad o la acción en unidad, entendido desde el enfoque de la organización sindical de la CNTE, también remite al pacto de relaciones fraternas y tácticas con los movimientos sociales. El gremio magisterial, en este sentido, al confiar que su cuerpo organizativo se halla unificado, cree necesario vincularse con otros frentes de lucha en el presente “para valorar las posibilidades de establecer alianzas por objetivos comunes tanto en el plano local, regional, estatal y nacional” (Sección XVIII, 2016b, p. 360). Hasta aquí pareciera que la orientación se ciñe a los movimientos sociales consolidados, es decir, grupos de masas que poseen un organigrama en el que se delegan tareas de orden logístico; sin embargo, cuando una concepción de esta naturaleza se intenta proyectar en el PDECEM, el vínculo social no es otra cosa que la propia comunidad en que se encuentra inserta la escuela e, inclusive, puede ser éste el espacio detonante para la consolidación de nuevos movimientos sociales.

Si bien es cierto que en la actualidad el magisterio disidente emplea ambas alianzas –frentes de lucha consolidados y la comunidad–, esta percepción no debe agotarse o pormenorizar los vínculos solidarios con el contexto más próximo para el profesor. Incluso, el uso de los procedimientos asamblearios para la toma de decisiones, puede devenir en el reconocimien-

to, por parte de la propia comunidad, de adherirse a movimientos sociales consolidados que no exentan al propio movimiento magisterial. La relación ética, por tanto, entre lo dicho en el PPS y la proposición plasmada desde el PDECCEM, se inscribe en la imperiosa necesidad de conformar grupos colectivos de praxis reivindicativa que, y esto remite al *deber ser*, no dejen de lado la acción unitaria-solidaria y el ejercicio consciente de la democracia en el suceder organizativo. Un vínculo ético de este tipo, observa en la comunidad un bloque colectivo que también puede movilizarse, a fin de mejorar sus condiciones materiales de vida. La continuidad ética del PPS al PDECCEM, se encontraría en solidaridad y bajo el compromiso social por los demás.

Desde el PPS se reconoce que la formación del propio magisterio es importante, tanto para su práctica política como para su ejercicio en el aula. En el documento así lo expresan para la lucha sindical: “desarrollar el estudio y la discusión de todos los temas necesarios para la formación política sindical” (Sección XVIII, 2016b, p. 357); y de la misma manera para el ámbito pedagógico: “avanzaremos en la formación de un magisterio responsable con su compromiso consigo mismo” (Sección XVIII, 2016b, p. 359). Con esta mirada, el valor de la formación y la autoformación generalmente se remite al aspecto político-sindical, aunque se encuentra de manera explícita la tarea de conformar un proyecto alternativo de educación. Será hasta la concreción del PDECCEM que el valor ético de la autoformación, asociado al compromiso social del profesorado, adquiera mayor relevancia. Esto es así porque con la construcción del proyecto educativo, los ejes o temas de análisis no se reducen a lo económico y político, sino ahora se hace una incorporación de conceptos filosóficos y pedagógicos que permiten mayor expresión de los saberes que posee el maestro disidente.

En el PPS se orienta que una de las seis tareas centrales culmine en lo que hoy es el PDECCEM, el cual, de la misma manera, es una prolongación de la formación auspiciada en los talleres o seminarios de estudio. Ahora el espectro categorial se vuelve más amplio y los diálogos-debates recuperan un espacio aún más cotidiano que la praxis política: el aula. Es cierto que el magisterio disidente se ha caracterizado por su lucha fuera de los espacios educativos, no obstante, pasa más tiempo en ellos de lo que se cree, además de convertirse en otro frente de contenido político. Cuando se inició con el desarrollo del programa educativo, la autoformación del magisterio retomó valores éticos que posiblemente no se ponían en juego, es decir, aquellos que remiten a la práctica pedagógica. La ética disidente, en este sentido, se abrió paso a la incorporación y construcción de un *deber* de mayor amplitud.

Un maestro militante, a pesar de que profesa ciertos valores necesarios para reconocerse adepto a la organización sindical, también posee aquellos valores que le demandan un juicio, una posición ética en torno al acto de

educar. Esta autoformación, sugerida en modo primero en el PPS y ahora en el PDECCEM, mezcla elementos de reflexión de mayor riqueza; además de la solidaridad y el compromiso social, se encuentran presentes los valores de la responsabilidad colectiva y la reiteración del compromiso antes dicho, en tanto la educación también implica un encargo para la transformación social. Al mostrarse comprometido en su gremio, con los movimientos sociales, también lo hace desde el PDECCEM porque reflexiona en torno a los conceptos educativos, para proponer aquellos –naturalmente con una carga política– que contribuyen al desarrollo del horizonte ético y social que subyace en el ideario de la Sección XVIII. El distintivo de un magisterio que se autoforma, adquiere su continuidad en el PDECCEM, por cuanto construye, critica y modifica su propio programa educativo; al incidir en su realidad, incide en sí mismo.

La posición del maestro disidente en la estructura social se puede configurar y reproducir de distintas maneras. No obstante, desde la perspectiva del PPS, éste no puede desdeñar su figura social y, en este sentido, la conciencia o no que se tenga de ello, “determinará el carácter gremial, sindical, formalista o de cambio, transferencia o revolucionario” (Sección XVIII, 2016b, p. 358), en función del reconocimiento que haga ante su rol de sujeto político de transformación. A este respecto, un perfil ético en el que se considera agente para el cambio social, se traslada al PDECCEM con la concepción del educador popular, explícita en el contenido del programa educativo. El educador popular, consciente de la acción en unidad, del ejercicio de la democracia y de la vinculación con otros frentes de lucha-comunidad educativa, reafirma la condición de sujeto orgánico y coadyuvante para la transformación. En el PPS este aspecto se trata a partir de la figura social con conciencia de clase, pero en el PDECCEM, en cambio, es el maestro que, además de pertenecer a una clase, intenta ser pueblo y actuar desde lo popular, con lo que desborda la primera concepción –clase social– propiamente económica, para inscribirse en campos prácticos de mayor alcance. Un docente constructor de la praxis política desde su gremio, ahora es coadyuvante de la transformación social desde la colectividad análoga que converge en lo popular.

Tal compromiso del educador popular como figura social, también denota un sendero de continuidad cuando se proyecta su acción desde el esfuerzo por los cambios nacionales a la construcción del nuevo modelo social. En el PPS una de las seis tareas centrales orienta a la integración del magisterio en la transformación nacional, pero desde un accionar un tanto gremial. En cambio, en el PDECCEM el compromiso del educador popular se evidencia en la contribución que realiza para la concreción del nuevo modelo social. La diferencia o ampliación del ejercicio ético, radica en que desde el PPS la conjunción con otros frentes de lucha se vislumbra de manera táctica

y bajo los límites del mismo macro-sistema; por su parte, en el PDECEM, si bien la acción en unidad se realiza desde la educación y en correlación con otros movimientos sociales, ahora se presenta un horizonte que recupera las diversas reivindicaciones. En el PPS son demandas para mejorar el sistema y en el PDECEM son demandas para transformar el sistema.

La continuidad de los valores del compromiso y justicia social, la solidaridad y el ejercicio de la democracia, representan en el análisis de los documentos, el paso hacia una proyección más amplia que transita del PPS hacia el PDECEM. En el primer documento es más notorio el carácter gremial, mientras que en el segundo la comunidad y su importancia en la conformación de nuevas relaciones sociales para la transformación, adquieren una relevancia que permite que la escuela se configure como un espacio potencial, inclusive, al margen de la organización sindical. Esto significa que, dados los rasgos éticos en el militante y las premisas para la organización, cada escuela puede generar proyectos de transformación que discrepen o mejoren los presupuestos contenidos en el PPS.

Sin embargo, al ser los maestros disidentes parte de una organización sindical, mantienen en el tiempo un *ethos* que los identifica y se reafirma, cuando en la praxis política actúan solamente los trabajadores de la educación. En otras palabras, los vínculos hacia la comunidad se ratifican durante la acción pedagógica, misma en la que puede haber aspectos de corte sindical y, a su vez, los vínculos hacia la organización disidente se confirman en la práctica política de naturaleza laboral. La continuidad o proyección ética, lo que intenta es recuperar y plasmar los elementos más significativos, pero ahora en la práctica pedagógica, al tiempo que incorpora aspectos políticos que se han generado al interior de su ideario sindical. Esta amplitud, no obstante, está condicionada por los avances o estabilidad que exista en el primer campo de acción reivindicativa: el laboral, ya que, al ser así, en ocasiones se dará mayor prioridad a éste en relación al campo comunitario de transformación social, lo cual no exime que se pueda compaginar perfectamente.

Después de haber desarrollado estas relaciones de continuidad entre los rasgos éticos presentes en el PPS y su proyección en el PDECEM, queremos hacer unas últimas reflexiones en torno a dos aspectos que intentaremos entretener: (1) cómo se lleva a la práctica pedagógica el ejercicio de los valores éticos identificados en el PPS y el PDECEM y (2) cómo se espera que las relaciones sociales propiciadas por el educador popular contribuyan a formar en dichos valores, además de coadyuvar a la concreción del nuevo modelo social.

Los valores éticos que se identificaron a lo largo de los análisis de contenido se concretan en los siguientes: democracia, solidaridad, compromiso y justicia social, respeto y responsabilidad colectiva. Todos estos valores

poseen una pretensión de formación y desarrollo, ya sea en el PDECEM de forma sistemática o de manera implícita a través de los vínculos sociales que se suscitan entre los educadores populares y la población-comunidad educativa. Se ha dicho que el valor de la democracia junto con el de la solidaridad, cumplen la condición de ser el requisito indispensable para el establecimiento de un sindicato de línea horizontal, tal y como se lo han planteado los maestros disidentes. Estos valores representan el ideario más pleno de una organicidad distinta a la acostumbrada por el sindicato oficial. No obstante, su proyección y aplicación en el terreno efectivo de la ética se establece a través de la organización curricular consensuada y la modificación consciente en torno al sentido de sus relaciones sociales.

La democracia como valor ético adquiere su correspondencia en la organización curricular que se sugiere desde el PDECEM. Su ejercicio recurre al desarrollo de los espacios asamblearios y a su consecuente especificidad en la planeación escolar y de aula. En la perspectiva del programa democrático, los contenidos y temáticas a desarrollar en el acto educativo poseen el consenso y la participación de todos los actores educativos: padres de familia, estudiantes y maestros. Las voces que convergen en la asamblea intentan reconocer los distintos puntos de vista, al tiempo que este diálogo-debate sirve de instrumento para construir la analogía de los distintos intereses.

Esta elaboración curricular desde las pretensiones del profesorado, tiende a dos aspectos, (1) la posibilidad de vincular los contenidos con el contexto inmediato y (2) el nexo que se establece con dichos temas para la articulación y potenciación de la transformación social. Por la parte de los padres de familia, el ejercicio de la democracia en la asamblea tiene por objeto la plena participación y la cooperación en la potenciación de los ámbitos comunitarios, en tanto conocedores de las características locales. Al igual que lo anterior, los estudiantes también abordan los espacios de potenciación, pero se espera, además, que sugieran elementos comunes para compartir lo aprendido con sus compañeros de distintos grados y algunas necesidades o intereses en la manera de aprender.

A este respecto, la organización curricular que tiene como propósito la participación horizontal, hace uso de la democracia como pauta para la apertura de un rol activo en estudiantes y padres de familia. Su inclusión en el consenso curricular, al tiempo que “incorpora de manera central, las necesidades y problemas sociales como ejes que dan coherencia y sentido a todo el proceso educativo” (Sección XVIII, 2015, p. 8), implica la participación “en los procesos de lectura de la realidad representados en un diagnóstico participativo y protagónico” (Sección XVIII, 2015, p. 11). La educación y el empleo de la democracia, permiten de esta manera hacer evidente su carácter político y transformador desde el PDECEM. La muestra de progresión ética

está, como menciona Coll (2019, p. 18), en “trabajar siempre en colectivo” lo que demuestra la efectividad de la democracia y la solidaridad, junto con la apertura de la escuela como proyecto que ayuda a “problematizar y validar la enseñanza y los conocimientos a través de la práctica y la realidad social” (Coll, 2019, p. 18).

El empleo de la democracia es ya en sí el uso de la solidaridad porque la toma de decisiones y la construcción del interés colectivo ocupa del reconocimiento del otro. La solidaridad está asociada desde el PPS con las acciones en unidad y en el PDECEN con la deliberada vinculación hacia la comunidad. La persistencia de este valor ético en su valoración efectiva se encuentra en la conexión que realiza el educador popular con la comunidad en su conjunto y con los estudiantes. El desarrollo de las relaciones sociales ahora forman nodos bajo un proyecto, por lo menos, en común: el acto educativo. Dichas relaciones requieren de un compromiso y cooperación solidaria, ya que de no ser así, las asambleas y los procesos formales para la toma de decisiones se vuelven tan sólo una ilusión. En el mismo sentido, por ejemplo, la pedagogía de la ternura como parte de los fundamentos del PDECEN, exhorta a la aceptación consciente de que el proceso educativo requiere de relaciones distintas entre el educador y el educando, de manera que se abandonen los valores individuales para, por el contrario, promover valores del colectivo social, sin anular la singularidad. Una solidaridad desde el educador, tiene en su interior la preocupación por lo que le sucede al otro, lo que le insta a identificar e incorporarse en los distintos proyectos de transformación, los cuales, para su transcendencia, necesitan de la solidaridad en las relaciones sociales.

Además de los valores anteriores, también se identificó el respeto, que se vincula con el proceder de los lazos sociales entre la comunidad educativa y la localidad en general. En torno al respeto también puede reconocerse la conexión existente entre la solidaridad y la democracia. Para la organización curricular y para la construcción de los proyectos sociales que se generan en la colectividad de las asambleas, el respeto es importante. Dicho valor implica el reconocimiento de la validez argumental expresada por el otro, es un intento por conformar la comunidad dialógica en reciprocidad simétrica. Sin embargo, ¿cómo se evidencia el respeto en lo educativo y las relaciones ético-políticas con los educandos o demás profesores? Uno de los espacios donde entra en juego el respeto es en los espacios asamblearios. En sintonía con las pretensiones del magisterio disidente, donde los estudiantes no son un ente pasivo, sino se reconoce que “pueden desplegar su protagonismo, validando los objetos de estudio y asumiendo un posicionamiento frente a ellos, teniendo una lectura de e interpretación del contexto cada vez más fundamentado” (Sección XVIII, 2015, p. 9) es que aparece la prueba para ejercitar

la afirmación consciente del valor del respeto. Los estudiantes participan en las asambleas, e incluso este protagonismo se traslada al aula, por lo que, si se pretende una formación ética que recupere tal valor, las participaciones de los educandos deben ser consideradas, a fin que la organización curricular demuestre una existencia real del pleno consenso. Asimismo, la posibilidad de que los estudiantes reconozcan sus propuestas en las acciones educativas llevadas a cabo, adquiere un significado formativo, en tanto el discurso del sujeto político y protagónico se lleva a la práctica.

Este mismo respeto que se practica con los educandos, requiere su propagación con la comunidad y dentro de los colectivos de profesores. En cuanto a la relación con los padres de familia, es innegable que el respeto debe prevalecer, aun cuando el docente se incluya en los procesos de gestión y transformación, lo que pudiera parecer más sencillo. No obstante, dentro de los colectivos pedagógicos, la relación del respeto adquiere tensiones, dado que, desde la perspectiva del programa democrático, todos los profesores son y se reconocen como intelectual transformador. En este sentido, el correcto funcionamiento de los colectivos de maestros, necesita una afirmación sólida del valor del respeto para su proceder, lo cual no inhibe la construcción organizativa a través de los diálogos-debates suscitados en las asambleas. Es precisamente a través de esta práctica del respeto, ya sea en observancia pública y privada, que se podrá establecer una actitud paralela dentro de las aulas, en el entendido de que los educandos poseerán las experiencias previas de cómo se viven las relaciones sociales permeadas por el respeto. Aun y cuando esto se encuentre establecido en el PDECEN dentro de la dimensión política de formación –“Favorecer (...) el respeto a las decisiones de las asambleas, (...) la participación democrática en las tareas (...) por parte de los (...) alumnos, ciudadanos y trabajadores” (Sección XVIII, 2015, p. 24)–, si la experiencia real se edifica en el vacío, todo lo anterior no es más que palabrería.

Para el caso de la responsabilidad colectiva, ésta se vuelve rizomática cuando la vida orgánica que se establece deriva del ejercicio de la democracia y la solidaridad en la toma de decisiones. Esto significa que la libertad ejercida en la participación asamblearia, al mismo tiempo es condición para asumir responsablemente los acuerdos que de ahí de emanen. Las tareas que se deleguen y las comisiones que se asuman, poseen su cimiento en el consenso y la pretensión analógica de los intereses singulares, con lo que la responsabilidad se distribuye de manera determinada, en el sentido de que el cumplimiento responsable de cada cual permite la concreción de una responsabilidad colectiva, como valor ético que sostiene el logro de proyectos comunes. El papel de la responsabilidad colectiva, como puede observarse, se concatena recursivamente con el ejercicio de la democracia y la solidari-

dad en la toma de decisiones; esto es, al participar plenamente, se es solidario con los intereses de los demás y debe actuarse de manera responsable o de lo contrario todo el proceso anterior se hace infructuoso.

Los últimos valores éticos que sobresalen en los documentos del PPS y el PDECEM, son el compromiso y la justicia social. Ambos tienen incidencia cuando el profesor realiza lo que corresponde, es decir, cuando hace las tareas que le son asignadas. No obstante, lo anterior puede poner en entredicho el adjetivo de lo “social”, dado que, si muchos docentes son así, ¿en dónde se encuentre la trascendencia hacia lo social? En efecto, desde la perspectiva del programa democrático, el educador popular incide bajo un compromiso y justicia social cuando la escuela impulsa la transformación de diversos campos de la vida práctica, más allá de las aulas o lo establecido en el currículum escolar. El compromiso social es parte de la organización escolar porque, alrededor de los espacios asamblearios, la educación reafirma su carácter político, por cuanto lo estudiado no abona simplemente a llenar vasijas de conocimientos, sino, al tiempo que se forma “seres humanos y ciudadanos con un amplio acervo cultural, un juicio crítico” (Sección XVIII, 2015, p. 6), se proyectan temáticas con vínculo social para coadyuvar en la resolución de las problemáticas locales.

En relación a la justicia social, ésta puede identificarse en las líneas estratégicas de transformación, para, lo mismo que el compromiso social, conformar “la acción directa a través de proyectos comunitarios en sus niveles nacional, estatal, regional, municipal, comunitario, escolar y áulico” (Sección XVIII, 2015, p. 8). Sin embargo, el profesorado que se asume como educador popular y que toma conciencia de su pertenencia al contexto en que se encuentra inscrita la escuela, puede sumarse a proyectos de gestión con las autoridades locales, donde se haga patente la necesidad de resarcir las condiciones materiales negadas para los educandos, padres de familia y habitantes en general. Esto significa que, desde tareas sencillas como la redacción guiada de una petición, hasta aquellas de mayor importancia como la participación en una mesa de trabajo con representantes del gobierno, el educador popular que busca la justicia social puede contribuir en la captación de servicios de vivienda, pavimentación de calles o construcción de espacios comunitarios.

La última esfera donde reside la justicia social es en la praxis política fuera de las aulas. Además de que el educador popular puede participar en los proyectos de gestión o transformación comunitaria, también es posible que contribuya a la justicia social desde la praxis política como organización sindical pura, es decir, en las manifestaciones de lucha, aquellas a las que frecuentemente se asocia el magisterio disidente. El ejercicio de la justicia social llegó a traducirse en los programas de útiles escolares, uniformes, becas,

calzado, anteojos y transporte escolar. Si bien estos programas pueden ser considerados paliativos, por lo menos reducen las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de las diferentes zonas geográficas del estado de Michoacán. Actualmente estos programas prácticamente han desaparecido, pero son un ejemplo de la incorporación de la justicia social en las demandas del magisterio disidente. A nuestro parecer, la justicia social tiene su mejor expresión en la concreción del nuevo modelo social delineado por la utopía magisterial, soportado sobre las aspiraciones de los colectivos y organizaciones que tienen en su haber algún aspecto negado de la vida práctica. La ética magisterial disidente es en sí misma una toma de conciencia que reconoce lo irracional del sistema social contemporáneo; su praxis de transformación se torna ética cuando no sólo interpreta, sino actúa.

Reflexión final

La identificación de los valores éticos por medio del análisis de contenido, permitió reconocer cuáles son los rasgos fundamentales, en términos de la ética, que ejercen de forma implícita una determinación a la voluntad de los militantes disidentes. Estos valores éticos se incorporan a las características que *per se* vinculan a sus integrantes, como son la lucha laboral y el cuestionamiento a una estructura sindical vertical, con lo que, además de lo anterior, detallan la conformación de un perfil ético que busca corresponderse con su ideario social. Asimismo, dado que su praxis reivindicativa es mayoritariamente conocida en las calles mediante múltiples variantes de la protesta social, hacer explícitos los valores de una organización sindical, consustanciales a su vida orgánica, permiten complementar el esquema necesario para su contrastación, ya sea desde la investigación educativa o desde la óptica ciudadana, con las acciones de sus militantes en el ámbito de lo público.

Ahora bien, la descripción de los valores éticos dilucidados, brinda la posibilidad de cuestionar o exaltar la trascendencia que puede tener una guía de acción reivindicativa como lo es el PPS y, de forma más reciente, el PDE-CEM en tanto este último busca difundir las aspiraciones sociales y, por supuesto, éticas del magisterio disidente en conjunto con las distintas demandas del movimiento social, principalmente latinoamericano. La claridad que se pueda tener en torno a los valores éticos que se derivan del discurso textual del magisterio disidente, podrá ser pauta para nuevas líneas de análisis en torno al porqué algunos sectores de la población reconocen e incluso se adhieren a la causa magisterial y, de la misma manera, cuáles son los motivos y argumentos que aducen sus detractores. Para el caso específico de la Sección XVIII, un esclarecimiento de este tipo puede contribuir a mejorar la vida

orgánica del sindicato, pero, sobre todo, a proyectar, si es que realmente forma parte de su *ethos*, su ideario de modelo social con la sociedad en general.

El esbozo ético y la correlación que se estableció entre los distintos valores éticos, adquieren vigencia en la sociedad y educación actual, cuyas características, por lo menos en tiempos de pandemia, dan cuenta de la imposibilidad que existe en el sostenimiento de la vida humana por la configuración efectiva en las relaciones productivas a nivel mundial, donde aún persisten brechas en función del espacio geográfico y el papel que desempeña cada economía en la macro-estructura. Si bien estos valores éticos son resultado de un esfuerzo sindical, su trascendencia parece innegable; no obstante, la proyección de los mismos siempre se halla en tensión, a razón de la satisfacción laboral previa que exista entre sus partidarios. Es de reconocerse que el vínculo con una estructura sindical puede determinar la importancia atribuida a la propagación de los valores éticos identificados, sin embargo, quien se jacte de ser educador popular, sabrá cómo conjugar la lucha laboral con la praxis política dentro de las escuelas, lo cual es un aspecto propio de la ética disidente para la educación contemporánea.

A través de las líneas precedentes se ha intentado identificar los valores éticos contenidos en los documentos del PPS y el PDECEN. Las interpretaciones que se realizaron buscaron articular los diferentes aspectos del discurso disidente con aquellos elementos que pudiesen corresponder al ámbito de la ética. El desarrollo argumental se encuentra sustentado en los documentos, al pretender generar coherencia o inconsistencia lógica. La derivación ética que se hizo representa un esfuerzo de interpretación en el que el estado de la cuestión cumplió un papel importante al evocar y permitir vincular conceptos de orden ético. En este sentido, el ejercicio posee un carácter hermenéutico, al tener como sustento la discusión teórica contemporánea en el campo de la ética magisterial. Un trabajo posterior permitirá analizar la correspondencia o no de los fundamentos éticos en el discurso de la Sección XVIII de la CNTE con sus distintos espacios de actuación; en otras palabras, identificar el nexo entre el discurso ético y el acto efectivo del sujeto adherido a la disidencia magisterial.

Referencias

- Álvarez Gaytán, J. F. (2019). La ética magisterial disidente en la educación contemporánea (en prensa). *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*.
- Barbieri, J. J. (2008). De qué hablamos cuando hablamos de valores. Buenos Aires: Paidós.
- Bilbeny, N. (2012). *Ética*. Barcelona: Ariel.

- Coll, T. (16 de julio de 2019). Una educación significativa y alternativa es posible. La Jornada, p. 18.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2003). La escuela y la lucha por la ciudadanía (3ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez & A. Torres Carrillo, La práctica investigativa en ciencias sociales (pp. 43-59). Bogotá: UPN.
- Sánchez Vázquez, A. (1984). Ética (4ª ed.). Barcelona: Crítica.
- Sección XVIII. (2015). PDECCEM. Plan y programa. Sexto grado (2ª ed.). Morelia: Sección XVIII del SNTE-CNTE.
- (2016a). Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán. En Sección XVIII, Antología. XIII Curso-Taller Estatal del Educador Popular 2016 (págs. 361-382). Morelia: Sección XVIII del SNTE-CNTE.
 - (2016b). Proyecto Político Sindical. En Sección XVIII, Antología. XIII Curso-Taller Estatal del Educador Popular 2016 (pp. 350-361). Morelia: Sección XVIII del SNTE-CNTE.

SISTEMATIZAR LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS. CRITERIOS POLÍTICOS

Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo

Maestra en Educación comparada. Militante de la Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del Caribe de la República Bolivariana de Venezuela. omt991.4@gmail.com

Recibido: 8 de julio 2020

Aceptado: 30 de agosto 2020

Resumen

El artículo aporta elementos teóricos relacionados con el origen de la sistematización de las experiencias en Latinoamérica y algunos criterios políticos que transversan la necesidad de reflexionar qué implicaciones de fondo tiene el hecho de sistematizar nuestras prácticas socioeducativas, pues no se trata únicamente de recuperar las experiencias, de preguntarse asuntos relacionados con ella, se trata de conocer otros elementos de fondo que la transversan y debemos abstraer de la realidad para comprender las razones de sistematizar prácticas educativas a la hora de trabajar en los contextos, para ello hay que tener presente los sentidos y propósitos en las luchas que desarrollamos.

Palabras clave: Sistematización, prácticas educativas, criterios políticos, contextos.

Abstract

The article provides theoretical elements related to the origin of the systematization of experiences in Latin America and some political criteria that cut

across the need to reflect on the underlying implications of systematizing our socio-educational practices, since it is not only about recovering experiences, to ask questions related to it, it is about knowing other basic elements that cross it and we must abstract from reality to understand the reasons for systematizing educational practices when working in contexts, for this we must keep in mind the senses and purposes in the struggles we develop.

Keywords: Systematization, educational practices, political criteria, contexts.

América Latina es un continente en disputa por poderes hegemónicos que buscan apropiarse no solo de nuestros territorios, sino desaparecernos culturalmente. Históricamente nuestros pueblos han sido objeto de las más crueles y nefastas ardidés de las redes neoliberales que operan de manera soterrada insertando experimentos de las más diversas índoles para destruir tejidos y entramados sociales, comunales, culturales, económicos que se generan desde el seno de nuestras comunidades, organizaciones e instituciones que buscan un común sentir. En la actualidad el continente está cruzado por cualquier cantidad de contradicciones, conflictos, tensiones que ameritan ser ubicadas para entender por qué es necesario que los pueblos actúen en consecuencia para hacer frente a las agresiones de todo tipo a la que somos sometidos.

Un ejemplo de ello es cómo se golpean los procesos organizativos medulares que están emergiendo y cómo los mismos son pisoteados y allanados en su dignidad caso Chile, Ecuador y Bolivia. Las democracias cuya base de sostenimiento es el conflicto para su consolidación están siendo reducidas a la represión, persecución, invisibilización y silencio de voces que se alzan para mejorar sus condiciones vida.

Nuestro continente ha sido pensado y planificado desde hace mucho tiempo en los ámbitos del poder imperial y sus agencias para lograr cada vez más sus objetivos de dominación a través de sus medios de producción económica y simbólica. Los documentos de Santa Fe I, II (1980, 1988 y 1990), prueban parte de esta realidad Latinoamericana, documentos creados para el control de todo el continente (Urbaneja 1988) Y también su incidencia en lo máspreciado de nuestros pueblos como lo es su cultura hacia el cambio paulatino pero sostenido de nuestras mentes hacia despeñaderos morales sin retorno (Brito 1998), Masson (2011) nos detalla también los programas que durante la década de los 60 accionaron como interventores de nuestros sistemas educativos a través de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) promovidos hasta 1977. Los integrantes de los Cuerpos de Paz que también incidieron en la educación de nuestras comunidades cambiando patrones culturales en función del desarrollo.

Luis Brito García, reconocido intelectual venezolano bien lo expresa cuando afirma que los asesores de la política exterior norteamericana en 1982, reconocieron un completo plan para la remodelación del poder político y del sistema educativo en nuestros países para ello se valieron de la USIA (United States Informations Agency) argumentando que “la guerra se libra por la mente de la humanidad” (García,1998: 2) La guerra cultural, expresa Brito comienza cuando ante la cultura dominante surge una subcultura que diverge de ella, es entonces cuando se convierte en contracultura. Esta ofensiva plantea que los costos políticos son evidentes y requieren inversión de grandes sumas de dinero, por tanto no pertinentes para ser aplicados, en consecuencia, el trabajo estaría en una ofensiva ideológica, es decir, negar la propia capacidad de transformarse, en el fondo a negarnos a nosotros mismos, y servir de patrones estandarizados a los estamentos de la guerra, a partir de los procesos educativos que voltean la cara hacia otros horizontes ajenos a nuestras costumbres más sanas y provechosas (García,1998: 3) Desde entonces la guerra cultural se ha introducido de manera silenciosa en nuestras vidas y sociedades y, de manera imperceptible le damos campo abierto a sus “buenas intenciones” en apariencia inocuas, Brito califica que toda operación productiva en una campaña cultural” (García,1998: 10).

Otra arista del problema en nuestros cambios culturales lo plantea Galeano (2000) cuando alerta sobre el consumo desmedido como uno de los instrumentos de los que se valen los poderosos para terminar siendo esclavos y partícipes del gran festín de nuestra destrucción.

El derecho al derroche, privilegio de pocos, dice ser la libertad de todos. Dime cuanto consumes y te diré cuánto vales. Esta civilización no deja dormir a las flores, ni a las gallinas, ni a la gente. En los invernaderos las flores están sometidas a la luz continua, para que crezcan más rápido. En la fábrica de huevos, las gallinas también tienen prohibida la noche, y la gente está condenada al insomnio, por la ansiedad de comprar y la angustia de pagar” (Galeano, 2000: 170).

El dominio cultural a través del consumo es necesario entenderlo en el marco de la gran cadena productiva en la que se sustenta el capital, este se estructura en diversos métodos para posicionarlo en las gentes. Este transverza nuestros deseos, emociones y nuestras prácticas educativas por tanto hay que tenerlo presente a los fines de entender por dónde nos dominan los poderosos a través de la creación de necesidades de todo tipo y cómo van minando nuestro espacio vital con cualquier cantidad de lastres inservibles para vivir. Todos estos elementos nos ayudan a comprender que se lucha contra un enemigo fuerte que se pierde de vista y por lo cual requiere que

tengamos presente que desmontarlo pasa por mucho trabajo desde nuestras cotidianidades educativas, de allí la importancia de verlo desde la arista de la sistematización de las experiencias que está volviendo a emerger en Latinoamérica como método para su profundización en las universidades y la transformación de las prácticas docentes.

El Instituto Tavistock (Inglaterra) ha sido partícipe en el lavado de cerebro de nuestros jóvenes para enfrentarlos, desarraigarlos de sus culturas, de sus mayores y sus costumbres. Estos agenciamientos impulsados por la red neoliberal por nombrar uno, son los que mueven los hilos detrás de bastidores y van dañando generaciones con experimentos que lanzan a través de sus instrumentos y mecanismos para destruir (Estulin, 2011). ¿Frente a eso que hará la educación? ¿Qué métodos usaremos para hacer frente a estas ideas? ¿Volveremos a retomar los viejos hábitos y costumbres donde ser mayores era sinónimo de experiencia y respeto? ¿Por decir algunas cosas que hemos dejado por creer que las crianzas de nuestros padres eran obsoletas, las correcciones, por ejemplo, el visto bueno del comportamiento de los jóvenes y niños, a quién se lo dejaremos?

Desde esa perspectiva el trabajo aporta los elementos que dan origen a la sistematización de las experiencias en Latinoamérica, algunos criterios políticos desde mi visión que la transversan y la necesidad de reflexionar sus implicaciones que tiene el hecho de sistematizar nuestras prácticas socioeducativas, pues no se trata únicamente de recuperar las experiencias, de preguntarse asuntos relacionados con ella, se trata de tener presentes algunos criterios o elementos que la transversan y que debemos abstraer de la realidad para comprender por qué sistematizamos prácticas para que sean más contundentes a la hora de trabajar en los contextos, para ello hay que tener presente encontrar sus sentidos y propósitos en las luchas que desarrollamos.

Orígenes de la sistematización de las experiencias

De amplios orígenes populares, la sistematización de las experiencias nace en el campo de lucha entre las décadas de los 40-80, en el marco los movimientos populares frente a una Latinoamérica convulsionada por los modelos desarrollistas impulsados por la Alianza para el Progreso y a su vez esperanzada e inspirada por la Revolución Cubana frente a los avances imperialistas. Insurge como modo de dar respuesta desde un método construido y pensado en las bases, como una necesidad sentida de revisar los procesos inherentes a las transformaciones emprendidas por los grupos sociales. Producto de diversos análisis, la sistematización de las experiencias se concreta en el campo popular como una herramienta para cuestionar los modelos inje-

rencistas de la educación y la acción política para avanzar como espacio de liberación. Constituye un aporte de los movimientos populares como forma contrahegemónica frente al pensamiento único occidental. Ghiso (1998) la ubica en el contexto histórico de la siguiente manera:

Al final de la década de los 70, un marco generalizado de crisis exigía por parte de los sectores populares propuestas superadoras y transformadoras. Eran momentos en los que, desde la identidad política y de clase, la solidaridad, la creatividad y la lucha, confluían y se integraban “orgánicamente” en diferentes tipos de prácticas sociales que demandaban, criticaban, denunciaban, defendían, proponían y construían modelos sociales desde los cuales se pretendía o se ejercía el poder. Era la época de las luchas de liberación en Nicaragua y Salvador, de los paros cívicos, campesinos y mineros en Colombia y Bolivia (Ghiso, 1998: 2).

Estas dinámicas Latinoamericanas cuyo punto de apoyo fue la Revolución Cubana (1958), generaron procesos interesantes en los movimientos populares y sociales que permitieron orientar sus acciones desde el cuestionamiento de las mismas y asumiendo el estudio, la reflexión consciente de los aciertos y desaciertos construidos, fue lo que permitió profundizar en los procesos de la sistematización de las prácticas.

La dimensión temporal y espacial de los sujetos y de su quehacer social empieza a ser condicionantes que requieren ser reconocidos, estudiados y valorados, al igual que la intencionalidad y el paquete metodológico propio de los proyectos de animación socio cultural, educativo populares o de promoción grupal o comunitaria (Ghiso, 1998: 2).

La sistematización asume de modo consciente la práctica que se desprende de las organizaciones y el horizonte del compromiso político frente al dominio de los poderes hegemónicos capitalistas, se puede reiterar que es un método con intencionalidad política y transformadora de las estructuras de dominación social, propia de los movimientos sociales y populares que postulan cambios estructurales además de ejercer el poder desde el pueblo organizado (Morgan-Marfil, 1995: 5).

Hacia la década de los 80 las contradicciones se profundizan frente a la caída del muro de Berlín y el avance del pensamiento único, es cuando los movimientos populares se permiten cuestionar aún más los procesos que desde la acción se habían construido dando paso a las diversidades que podemos encontrar en el resurgimiento de los Movimientos Sociales y sus

apariciones desde los diversos componentes sociales y étnicos excluidos e invisibilizados social, cultural y políticamente.

Hoy tanto prácticas como sistematizaciones asumen marcos referenciales, direccionalidades y procesos operativos de acuerdo a los sujetos: minorías étnicas, campesinos desplazados por la violencia, culturas juveniles, grupos de mujeres, niños de la calle, reinsertos a la vida civil, organización de venteros ambulantes, movimientos ecológicos, grupos culturales. Cada sector va desarrollando su práctica, la reflexiona y toma la palabra para transmitir saberes que habían sido silenciados por discursos homogeneizadores e invisibilizadores de la diversidad y de los múltiples contextos en la que heterogeneidad económica, política, ecológica, social y cultural se soportan y de las relaciones que, entre alteridades, se establecen para legitimar, circular, hacer uso y apropiar conocimientos para la acción social (Morgan-Marfil, 1995: 5).

Jara (2009) expresa seis corrientes que dieron nacimiento al método de la sistematización de experiencias, reconoce en sus bases metodológicas, políticas y filosóficas, ser propia de nuestra América. Jara al igual que Ghiso coincide en que la Revolución Cubana fue determinante en el despertar de la lucha por los movimientos populares expresados en los frentes de liberación nacional, en los cristianos de bases y la educación popular, en ello refiere que hubo fuertes cuestionamientos y confrontación a los modelos desarrollistas implantados en Latinoamérica como expresión de la intervención en nuestro territorio por los programas que resumían la Alianza para el Progreso. Ubica el nacimiento de la sistematización en el Trabajo social de las décadas de los 50 y 60.

La Sistematización de Experiencias; es considerada como un método cuya intención es transformar la realidad de quienes desarrollan y apuestan a una práctica social emancipada (Jara 1998, Ghiso, 1998, Cendales, 2005) Es decir, aquellos que, en una perspectiva sociocrítica buscan develar los elementos, relaciones, intereses e intencionalidades que inciden en ella de manera favorable o negativa para sus actores, pero que a su vez generen cambios estructurales en sus vidas y organizaciones (Ghiso, 1998: 4). La sistematización de las experiencias en ese sentido, tiene propósitos definidos que pueden orientar la búsqueda de los colectivos sociales para potenciarse según su finalidad:

- Como un espacio para la formación dado que los actores de las experiencias aprenden investigando sus propias prácticas y comprendiénd-

dolas desde los significados que de ella emanan. Los aspectos metodológicos, pedagógicos son propios de la experiencia.

- Como investigación desde una mirada más profunda y densa de la experiencia que, a medida que avanza da elementos propios y ricos para potenciarla desde la acción-reflexión. En ese proceso se pueden dar variadas formas de formulaciones, reconsideraciones, análisis, teorías y síntesis de la experiencia.
- Como espacio de encuentro intersubjetivo. Las visiones, las opiniones, puntos de vista sobre la experiencia, la vida, la cotidianidad vinculan al sujeto con saberes propios que emanan de la práctica que al encuentro de otros van configurando un imaginario social con criterios de verdad ajustados a la experiencia y la conciencia (Cendales-Carrillo, 2005: pp. 7-10).

Criterios políticos que transversan a la sistematización de las experiencias

La sistematización de las experiencias está retomando nuevos rumbos en la actualidad al ser ubicada en el tapete de los métodos más cercanos a la formación de los docentes en ejercicio en Latinoamérica, uno de los desafíos es cómo ella se contextualiza, cómo se convierte en un elemento que transforma la realidad educativa conjuntamente con las comunidades y organizaciones ante los poderes hegemónicos que se encuentran en los contextos y trascender hacia la emancipación desde la educación. No es suficiente tener el método sino al para qué tenerlo, cuál su potencial y lo que lograremos con él. Esto amerita de un docente con la mirada puesta en los elementos visibles e invisibles que la ideología se encarga de naturalizar dentro de las escuelas, nuestras prácticas y en el currículo.

Un primer criterio político tiene que ver con la memoria. En perspectiva diría que esta se bifurca en muchas memorias, que van desde las memorias familiares, territoriales, históricas. El elemento de la memoria juega a la hora de entender, comprender de dónde venimos, cómo ha sido el tránsito, el devenir antes y después. No hay espacio que no esté ligado al tiempo, no hay cotidianidad que no esté ligada a su pasado, si no hay memoria, hay olvido y al parecer este flagelo irrumpe a cada instante en las prácticas cotidianas de los maestros y se pasa por alto a la hora de sistematizar las experiencias.

El criterio del hombre como ser histórico es un hecho que no podemos eludir y más aún las bases de los y las maestros que estamos en la búsqueda de transformar y escribir las prácticas, amerita reflexionar en torno a cuál tipo de sociedad vamos a impulsar y estar consciente que el enemigo de los pueblos y de nuestra educación es muy diverso, múltiple, y usa pasivas formas

para allanar nuestro ser. Ese enemigo se manifiesta en la profunda desmemoria de nuestro pasado, nuestras raíces, nuestro desarraigo, nuestra vergüenza de ser socialmente de orígenes humildes y gana terreno cuando en nuestros espacios educativos no lo combatimos férreamente. Una experiencia sin historia, sin memoria es una experiencia que se pierde en lo puntual y la inmediatez al servicio de la pérdida de sus identidades. Las tendencias del pensamiento descolonial en Latinoamérica han ayudado a buscar alternativas desde la perspectiva histórica retomando las narrativas olvidadas, silenciadas e invisibilizadas que el colonialismo sostiene. Por ello reviste de importancia la multiplicidad de voces en el mundo para recobrar y fundamentar nuestras historias aun no escritas (Lander, 2009: 37).

Un segundo criterio a tomar en cuenta y tener presente a la hora de sistematizar es la idea global del continente y tiene que ver con el proyecto político nuestroamericano. Si Nuestra América está siendo flanco de los más diversos experimentos y descomposiciones sociales, entonces debemos entender que esta realidad nos coloca ante la necesidad de reconocernos como un territorio que debe converger en acciones mancomunadas, interconectadas y en el campo de la educación con más urgencia. De allí la importancia de todas las iniciativas alternativas que llenan de sentido la lucha, pero implica interconexión de todos y cada uno de los maestros en alguna forma. Es imprescindible que el maestro Latinoamericano forme parte de alguna organización en red, colectivo o Movimiento Pedagógico que alimente su visión transformadora.

No podemos caer en el error de vernos aislados, o pensar solo en lo local, hay y tenemos que transitar a lo continental y continuar con más fuerza la obra que nuestros abuelos, ancestros, libertadores y libertadoras hicieron frente a los imperios en su debido momento. Esa lucha es necesaria continuarla y aunque el enemigo de la vida y la colectividad tienen muchas cabezas, es necesario visibilizarlas para poder destruirlas con nuestras acciones. Mariátegui en 1928 escribió:

Que nuestra generación libertadora sintió intensamente la unidad sudamericana. Opuso a España un frente único continental. Sus caudillos obedecieron no un ideal nacionalista, sino un ideal americanista. Esa necesidad correspondía a una necesidad histórica... más las generaciones siguientes no continuaron por la misma vía... el ideal americanista, superior a la realidad contingente fue abandonado (Damiani-Bolívar, 2005: 130).

Esta visión de Mariátegui ubica en ese sentir nuestroamericano para sentirnos un solo continente en liberación. Escribir nuestras experiencias po-

líticamente hablando debe ineludiblemente conectarnos con otros espacios para extra territorializar nuestros procesos educativos, andar en red y juntos. El proyecto de patria Grande comienza a tener forma cuando sus gentes se encuentran por distintas vías y hace frente a lo que nos desdibuja culturalmente.

Entonces este segundo criterio político a la hora de entender la sistematización de las experiencias es vernos en ese contexto geopolítico y qué papel juegan los pueblos, sus maestros que luchan en la geografía regional, cómo estamos correlacionando nuestras fuerzas a través de cuáles proyectos políticos que configuran una Latinoamérica y la dibujan para reconocerla y amarla. La Patria Grande es el gran proyecto a impulsar, pero esa configuración se desdibuja a cada instante sino pensamos de manera global para vernos en ese territorio de lucha y actuar en lo local, en conexión y entramando un tejido social global para sentirnos acompañados.

El tercer criterio político tiene que ver con la territorialidad y el territorio donde hacemos nuestras prácticas. Una conceptualización del territorio lo encontramos en Velásquez donde le da un carácter de relaciones, “multivariado y complejo”, refieren que el territorio es un producto cultural donde el ser humano, la colectividad interviene, construye, transforma y reorganiza (Velásquez, 2012: pp. 18-71). Si bien es cierto que en el territorio convivimos fuerzas que pulsan por construirse y constituirse en espacios con sentidos y poder, también es cierto que la red neoliberal con sus agencias y operadores buscan constituirse de igual manera para conquistar estos espacios, de modo que, una tarea primordial es preguntarse ¿cómo estamos entendiendo el territorio, cómo lo interpretamos, cómo lo concebimos?

La idea de representatividad, apropiación y la construcción del territorio, es lo que nos permite ver la potencial fuerza de los actores que hacen del espacio y su subjetividad “la relación, el dominio, la apropiación del territorio que afectan su representación, su organización y el ejercicio del poder que lo configura” (Velásquez, 2012: 18). Es en la acción sobre el territorio donde realizamos y construimos el ejercicio del poder, la autonomía, las formas de resistencias, el control estratégico, lo simbólico y cultural, para lo cual, ocurre tanto el despliegue y configuración que le dan los actores a su representatividad. Siguiendo al autor el concepto de la representatividad lo expresa cómo los sujetos o actores sociales propios o ajenos a un territorio quienes desde sus representaciones del territorio en constante búsqueda por proyectarlo por hacerlo parte de su cohesión entran en constante disputa por construirlo, apropiándose o controlándolo. El territorio es pues un espacio-tiempo donde se construye hegemonía y contrahegemonía. “son esos sujetos o actores sociales propios o ajenos a un territorio quienes desde sus representaciones del territorio en constante búsqueda por proyectarlo por hacerlo parte de

su cohesión entran en constante disputa por construirlo, apropiándose o controlándolo” (Velázquez, 2012: 22). Atendiendo al sistema del mundo globalizado las relaciones de poder se dan desde los criterios del mercado que hegemoniza por sobre las identidades y las diversidades.

Ahora bien, las correlaciones de fuerzas frente a poderes hegemónicos en un mundo globalizado y mundializado obligan a pensar los modos y maneras en que esos poderes se traducen dentro del espacio territorial. Podemos hablar de los Estados-Nación que definen las fronteras pero también se puede pensar en los poderes supra nacionales que trascienden a los Estados y territorializan sus fuerzas e intereses en función del mercado, lo cual en el actual sistema neoliberal las fronteras pueden ser otras, se convierten por expansión en territorios de poderes económicos re-configurando otras fronteras, nuevos bloques políticos e históricos sociales evidenciando una “porosidad o la inexistencia de las fronteras” (Velázquez, 2012: pp. 75-78). Estamos entonces ante el dominio histórico, ejercido por intereses y actores dominantes que en la actualidad están representados por capitales transnacionales, locales y del Estado como configuradores de primer orden en el espacio territorial.

Entendido el territorio y la territorialidad como espacio estratégico y en consecuencia como redes o tejidos que se articulan en componentes diversos, que pueden manifestarse de manera diacrónica, sincrónica interrelacionados entre sí, en su interdependencia, implica una relación integral, por tanto el territorio es una configuración real de lo que construyen los sistemas vivos por una parte y el ejercicio del poder por la otra. Es allí donde se concreta las acciones políticas, espirituales, sociales, culturales económicas y geográficas pero también se genera un contra-flujo en las posibilidades que permiten la construcción dialéctica, las resistencias, las luchas, entre otros factores que influyen en su configuración y determinación. En efecto, no puede verse los espacios territoriales como lineales sino llenos de conflictos, tensiones, contradicciones y construcciones diversas que lo hacen un campo de lucha.

Desde la sistematización de las prácticas juega papel importante el lugar y la forma en que estamos operando y construyendo la representatividad territorial, dependerá de la claridad con que eduquemos si en verdad estamos posicionando la idea que combata los designios de la red neoliberal que pugna por apropiarse de los espacios nuestros, además de descomponer culturalmente el tejido social y cultural. Es importante tomar en cuenta los cambios en las subjetividades que están sufriendo nuestros espacios territoriales, sus habitantes que se traducen en desplazamientos, hurtos de recursos, despojo de tierras fértiles, arrendamientos de las tierras explotación del campesino, inserción de redes delictivas en las comunidades entre otras que van configurando nuevas territorialidades por diversas causas, cuestión

que amerita la intervención de las comunidades organizadas y la educación contextualizada vinculada a la vida social.

En síntesis, a través de la sistematización de las experiencias nos disputamos la vida, sostenibilidad de nuestras identidades y el territorio como un espacio esencial para preservarnos frente a la guerra cultural y poderes ante ello nuestra actitud es seguir cuidando el punto y círculo que hay entre la escuela, el aula y donde viven nuestros niños y jóvenes. Toda experiencia debe pasar por comprender el contexto donde se inserta y que relaciones se establecen para comprender que sucede en él.

Cuarto criterio político: el campo político. Muy ligado con el criterio anterior. Desde la perspectiva de Bourdieu se explica a través de la teoría de los campos cuando “las estructuras sociales objetivas existen y tienen efectos sobre las prácticas de los actores sociales, a la vez que reconoce que estos efectos son mediados por la subjetividad de los actores sociales” (Chihu, 2016: 181) es decir, los actores manejan un capital social en la movilización de sus recursos y estos se yerguen en los procesos de lucha por el espacio social, el ejercicio del su campo particular, las reglas propias, cuáles prácticas sociales (habitus) para apropiarse del mismo. En resumen, las correlaciones de fuerzas para la reestructuración del espacio en sinergia con lo que buscamos.

Por su parte, Linera (2013) expresa que el campo político es el espacio de fuerzas, luchas y competencias por la definición de los acontecimientos, las acciones, las ideas, los conceptos, las jerarquías y las estrategias consideradas válidas para regular la vida en común y los bienes comunes de una sociedad. Cerletti (2010), nos habla del factor de la multiplicidad de situaciones que convergen en singularidades que se distinguen como ondas internas y dan como resultados tendencias entre los sujetos que conforman el territorio. En este sentido, las escuelas son espacios de encuentros y de vínculos, por lo tanto sitios de “acontecimientos” según el autor, permiten que algo ocurra fuera de lo normal con los actores que juegan dentro del campo social (Cerletti, 2010: 58) pero con sentido organizado y autónomo que influye (subjetividad de los actores) y es influenciado (estructuras objetivas independiente de la voluntad de los individuos) a la vez por las correlaciones de fuerzas. Al igual que el ajedrez el campo político es un juego de posiciones.

En ese sentido el campo político en la sistematización de las experiencias plantea el desafío de jugar las posiciones para escalar espacios de conquistas en las correlaciones de fuerzas a favor de las ideas con las que queremos transformar, gestándose un entramado de sujetos, posiciones, subjetividades, estructuras y objetividades necesarias ubicar como mallas existentes y constituirse en una orgánica mayor.

Un quinto criterio político tiene que ver con la escuela pública y las tecnologías de la información que a mi modo de ver la escuela como institución va perdiendo terreno cada vez más y estamos siendo objeto de un experimento atroz que conmina a la desaparición de la misma como espacio físico e impulsa la virtualización de los sujetos. Diéguez lo denominó determinismo tecnológico. El determinismo tecnológico lleva implícito leyes que rigen la sociedad basadas en los instrumentos tecnológicos como únicas fuentes vitales para vivir el tiempo moderno. “De este modo la tecnología ha terminado por dominar en nuestra sociedad a la economía y a la política, en lugar de ser al contrario, y su desarrollo ha quedado en manos exclusivas de expertos tecnócratas” (Diéguez, 2005: 76).

Además de ello plantea que tiene implicaciones políticas valorativas, en las formas de reestructurar los roles y las relaciones sociales. El ejercicio de la política queda supeditado a los procesos de incorporación de la tecnología como sustituta de la vida real por una virtual. Parafraseando al autor, la tecnología se viste de rasgos autónomos y, fuera de control arrastra consigo multitudes de seres humanos inconsciente o conscientemente de modo natural y aséptica. Sin embargo el mismo autor confiere que es posible dominar las tecnologías y colocarla al servicio de las mejores causas, en manos del control de las mayorías y no de élites.

Es en este proceso de autonomía tecnológica precisamente donde se ubica la posibilidad de descontrol por parte de la sociedad para hacerle frente a las más variadas formas de conceptualización y desarrollo filosófico de la vida, allí en esa aparente autonomía es donde se nos resquebraja lo social-territorial. Muchas de los procesos cotidianos se ven intermedidos por el uso de tecnologías que pasan a sustituir lo colectivo por lo individual, ya vemos como jóvenes entran en un estado de ostracismo frente a la realidad, escindiéndose del ámbito contextual. Es decir la realidad es lo virtual. En la actualidad con la pandemia del COVID-19 ya es un hecho esta realidad que tiende a sustituir a la escuela presencial por el uso de las tecnologías.

Frente a esta situación las prácticas pedagógicas tienen que hacer un esfuerzo político por incorporar al currículo espacios de innovación pedagógica que saque a los estudiantes del mundo virtual para que asuman su realidad contextual y puedan responder a las demandas territoriales de sus comunidades. Es necesario apoyarse en las pedagogías emancipadoras para comprender lo que planteaban nuestros pedagogos que nos antecedieron y tomar la educación como asunto de resistencia frente al embate de las tecnologías. Con esto quiero afirmar las tecnologías de la información es lo único y determinante para hacer y ser sociedad. Su importancia radica en el uso social que le demos, para qué usarlos, para

qué nos sirve, cómo podemos transformar con ellos, y también colocar a nuestros niños y jóvenes frente al valor de la vida en comunidad.

Sexto criterio político. El currículo y su construcción. Concibo el currículo como un instrumento político para el desarrollo de experiencias, cuya base está en la indagación permanente de los contextos en donde hacen vida las personas, es decir el ámbito territorial donde se encuentran. Si bien el currículo ha sido históricamente un instrumento desarrollado y creado por la burguesía, ha llegado el momento en que tomemos este instrumento y lo pongamos en mano del maestro y del pueblo de manera responsable y organizada.

Lundgren (1992) habla de los procesos de producción, reproducción y pedagogía en el surgimiento del currículo. Determina que no es sino hasta el desarrollo de la sociedad industrial cuando se escinde la producción de la reproducción, entendiendo a ambas como una unidad indisoluble pues en el principio de la humanidad o en las sociedades comunales originarias los procesos de producción de bienes materiales implicaban el conocimiento del mismo en el proceso de su creación y elaboración, sociedades artesanales se levantaron en esa construcción del conocimiento y de la técnica. No así en las sociedades industriales que se fueron desplazando las masas excluidas de la producción, hacia las fábricas y solo así fue necesario pensar en la representación a través de los textos, que pudiese sentar las bases para ese tipo de sociedad, por tanto se ordenan los temas y contenidos ajustados al tránsito de la sociedad industrial. Nace así el currículo como instrumento de mediación para crear los perfiles necesarios a la nascente industrialización y burguesía. La separación de lo social fue un hecho y logró la estandarización de contenidos y planes escolares en función de la producción capitalista.

En ese sentido el currículo es un instrumento creado para la representación de la sociedad capitalista del consumo y ante eso la sistematización de las prácticas deben buscar el hilo que una, ate, integre lo social a la escuela y prácticas. Eso solo es posible vinculándola a la vida, dando sentido social y unidad territorial con las indagaciones de los contextos para producir un currículo en desarrollo que permita el anclaje de todos los criterios anteriores puesto que es el currículo el que concreta la acción política del docente. Un ejemplo de ello lo encontramos en los siguientes elementos cotidianos:

1. Saberes que traen los directivos, maestros y maestras sujetos comunitarios, relacionados con su herencia cultural, es decir legados ligados a su origen, desarrollo social, económico, geográfico familiar cultural, artísticos.
2. Otra situación similar se nos presenta en los jóvenes, adolescentes y niños que asisten a nuestros espacios, si hacemos levantamientos de

los saberes de ellos y ellas encontraremos una variedad y rica gama de legados culturales y artísticos que forman parte de su cotidianidad.

3. Saberes que tienen los obreros y obreras, secretarias.

4. Representantes madres padres abuelas abuelos

Entonces podemos decir que nuestros espacios educativos tienen en sí mismos, riqueza social y cultural, más allá de los contenidos programáticos y la estructura escolar, pensados desde los expertos y que, en el caso que nos compete permitirá un diálogo permanente y renovación entre los contenidos programáticos, la realidad local y el desmontaje de dominación cultural donde está la escuela. Este diálogo curricular reconstruye el territorio, el campo político, la memoria entre otros criterios a través de la realidad local con sus actores y son devueltos a las generaciones de jóvenes, niños. El sentido y propósito es que amen, impulsen y reconozcan lo local como buenas prácticas en sus vidas que complementa y preserva la identidad, para ello, quien sistematiza la práctica ha de saber y conocer a quién o quienes se enfrentan y a quién o quiénes beneficia.

Conclusiones

La sistematización de las experiencias como método posee el potencial y la fuerza transformadora para quienes profundizan la mirada en el horizonte de las desigualdades, exclusiones, despojos y agresiones que sufren las grandes mayorías oprimidos por sistemas hegemónicos poderosos que buscan desterritorializar y apropiarse de los recursos tanto humanos como materiales que poseen las comunidades.

La educación y los docentes cualesquiera sean sus modalidades dentro del sistema educativo están expuestos a un sinnúmero de experimentos neoliberales que buscan desarraigarnos y desvincularnos de las luchas para nuestra liberación. El currículo, las tecnologías de la información, el territorio, la desmemoria, el campo político se convierte en instrumentos donde se naturalizan las ideas y acciones de la guerra cultural y por ende los procesos de dominación cultural.

Sistematizar las prácticas nos obligan a definir lo político como criterio, su visión u horizonte a transformar, contra quién o quiénes estamos luchando. Cada criterio expresa las aristas que hay que tomar en cuenta para debatir de manera permanente dentro de los espacios donde hagamos las prácticas porque en definitiva la nueva colonización al igual que la primera de los pueblos Latinoamericanos comienza por el maestro que es quien tiene en sus manos el futuro de la sociedad, entonces de ¿Cuál maestro estamos

hablando? Es por ello que el acto de sistematizar nuestras prácticas requiere de ir tangencialmente desmontando los hábitos, costumbres, actitudes, aptitudes que requieren de la indagación permanente de los territorios donde se dan los campos de lucha y las necesidades más inmediatas que requieren atención, para ello, deberemos formar la conciencia colectiva que permita desmontar lo instituido, naturalizado y arraigado en las comunidades. El acto de sistematizar se convierte así en un acto político de transformación y de formación militante.

Referencias bibliográficas

- Cendales, L. y Torres, C. La sistematización como experiencia investigativa y formativa. http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Argentina: Del estante.
- Chihu, A. (2016). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *POLIS 98 Anuario de Sociología*, pp.179-198. https://www.researchgate.net/publication/295704983_La_teoria_de_los_campos_en_Pierre_Bourdieu
- Damiani, L. y Omaira, B. (Compiladores). (2007). *Pensamiento Pedagógico Emancipador*. Caracas. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Diéguez, A. (2005). El determinismo tecnológico: indicaciones para su interpretación. *Argumentos de Razón Técnica*, 2005, (8): pp. 67-87.
- Estulin, D. (2011). El Instituto Tavistock. B de Books.
- Galeano, E. (2009). Patas arriba La escuela del mundo al revés. https://www.academia.edu/15062487/Eduardo_Galeano_Patas_arriba_La_escuela_del_mundo_al_revés_1a_edición_Braille
- García, L. (1998). El imperio contracultural. Del Rock a la postmodernidad. Caracas: Nueva sociedad. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Luis_Britto_El_imperio_contracultural_de.pdf
- García Linera, Á. (2013). Democracia estado y nación. Vicepresidencia de estado, presidencia de la Asamblea Legislativa del estado Plurinacional de Bolivia. La paz. Bolivia. URL: <https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/democracia-estado-nacion-web-2.pdf>
- Ghiso, A. De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. <http://www.alboan.org/archivos/332.pdf>
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica.

- Lander, E. (2009). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. *La colonialidad del saber*. Caracas: El perro y la rana.
- Masson, Rosa y Torres, A. (2011). *Educación comparada y tendencias educativas*. Caracas Venezuela: Poder Popular para la educación universitaria, p. 52.
- Morgan, M. y Francke, M. (1995). La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción en p. 5.
- Urbaneja, L. (1988). La política exterior norteamericana hacia América Latina desde Reagan a Clinton. *Anuario de tllosona, l'blcullmila T 3U (IU-LUUI/Número 1, 1998, pp. 197-210)* https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3476/1/0237190_00000_0013.pdf
- Velásquez, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Cara Parens, p. 18 y p 71. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=166508>

FILOSOFÍA Y CIENCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEL SIGLO XXI

Ricardo Gutiérrez Barba

Maestro en Educación. Docente de la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de los Altos (Cualtos). ricardo.gutba@academicos.udg.mx
ID: <https://orcid.org/0000-0002-6752-8411>

Recibido: 30 de julio 2020

Aceptado: 10 de septiembre 2020

Resumen

La historia del pensamiento filosófico y científico muestra los diferentes retos y etapas que ha enfrentado el ser humano para dar respuesta a sus más profundas interrogantes. En este desarrollo, la filosofía se ha visto rebasada por la expansión y consolidación de las ciencias, sobre todo en los dos últimos siglos, donde la ultra especialización ha marcado la pauta. En este artículo se presenta la necesidad actual de la formación integral en los centros universitarios de más hombres y mujeres de ciencia con perspectiva filosófica, además de, promover y dinamizar el encuentro entre las ciencias y la reflexión de las ideas, desde una educación multidisciplinar centrada en las habilidades blandas.

Palabras clave: Filosofía, ciencia, educación multidisciplinar, habilidades blandas.

Abstract

The history of philosophical and scientific thought shows the different challenges and stages that the human being has faced to answer their deepest questions. In this development, philosophy has been overtaken by the expansion and consolidation of the sciences, especially in the last two centuries where ultra specialization has set the pattern. In this article we present the current need for comprehensive training in university centers for more men and women of science with a philosophical perspective, in addition to, promote and stimulate the encounter between science and the reflection of ideas, from a multidisciplinary education focused on soft skills.

Keywords: Philosophy, science, multidisciplinary education, soft skills.

La educación y la preparación para la vida han experimentado una profunda evolución en las últimas décadas, los cambios se observan tanto en los contenidos como en la forma de llevar a cabo la acción de enseñanza; no dejan de aparecer nuevos paradigmas, modelos y enfoques para incluir nuevos conocimientos y estrategias didácticas con el objetivo de hacer más efectiva una educación integral y de calidad. Hoy se habla de promover en la educación el desarrollo y ejecución permanente de las habilidades blandas como complemento a la formación teórico práctica de los alumnos; habilidades que un tiempo atrás no se tomaban en consideración como vitales para ejercer una carrera profesional, ahora son valoradas y solicitadas de manera recurrente.

Al hablar de contenidos filosóficos en la educación, se tiene la inclinación a pensar en temas oscuros, ideas inútiles o lejanas de la realidad como si se tratara de elementos de conocimiento con poco valor o en el mejor de los casos, como material agregado para estar en sintonía con cierta moda desenfocada y fuera de contexto. Con el advenimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su acelerada incorporación al proceso de educación, nos encontramos con la desfavorable situación de incluir contenidos de perfil filosófico en el currículum de las Instituciones de Educación Superior (IES), sobre todo, cuando las pretensiones universitarias apuntan a la formación de profesionales especialistas en las áreas más convenientes de la productividad. Sin embargo, las empresas hoy en día requieren, además del conocimiento y formación académica, que los candidatos sean probados en habilidades sociales o blandas, es decir, que sean resilientes, tolerantes, que posean la capacidad de ajustarse al cambio, criterio propio, comunicación asertiva, entre otras.

¿Realmente el cultivo de las materias filosóficas puede llegar a equipar de mejor manera a nuestros estudiantes de pregrado? Justo en esta dimensión es donde la Filosofía y su incorporación como estrategia nueva incluya actividades específicas en el eje transversal de competencias de las IES y, por consiguiente, puede dar luces y orientación para un mejor dinamismo en la formación integral universitaria. Desde luego que la estrategia que se aplique debe contemplar el desarrollo tecnológico, claro está, pero también es cierto que no pudiera ser completo si no va acompañado de las ideas filosóficas perennes y las nuevas estrategias de aprendizaje que el mundo moderno impone.

Del asombro a la filosofía

La naturaleza humana tiende a buscar el porqué de las cosas, la explicación de los fenómenos es una necesidad tal que llega incluso a ser angustiante; ésta insaciable sed de saber viene inscrita en el interior del ser humano que se pregunta siempre de todo lo que acontece. Desde el inicio de la humanidad y luego de millones de años de indiscutibles cambios observamos que solamente la especie humana es la que ha alcanzado un alto grado de cerebralización muy por encima de otros seres vivientes.

El largo camino de la Filosofía y la ciencia tiene un antecedente ineludible que es la capacidad de asombro, esa situación de admiración ante lo experimentado, la extrañeza de percibir y tomar conciencia de aquello que ha impactado a la mente y que en automático pone en funcionamiento al intelecto y desemboca en la pregunta: ¿Qué es? ¿Por qué? Primero es el asombro y luego la pregunta. Imaginemos a nuestros antepasados emocionados ante la fuerza de un volcán en erupción, una fuerte tormenta acompañada de rayos y truenos, el nacimiento y la muerte. El ser humano siente la urgente necesidad de satisfacer esas preguntas y a más de encontrar respuestas, atina a interpretar a base de relatos imaginarios y ceremonias lo que a la postre conoceremos como mitología, superstición y magia. Preguntas del origen y destino del ser humano, inquietudes que encontramos en el cimiento de las más diversas culturas y que dan sentido a la voluntad de significados que existe en todo hombre, y que lo orientan en su búsqueda de autoconocimiento y de comprender su entorno.

Será hasta muy avanzada la civilización y la cultura cuando veamos la irrupción de la filosofía como un intento por encontrar la razón de la realidad intentando despojar de todo lastre de mitología y magia. La Filosofía se convertirá entonces en el ejercicio intelectual más original y humanamente genuino de buscar la verdad, el ser ilumina la mente y hace posible caminar seguro en una primera concepción del universo que hasta ese momento se

caracterizaba con sugerentes imágenes simbólicas como únicos huéspedes del imaginario colectivo para explicar la incipiente actividad cognoscitiva; el movimiento humano explicable del mito al logos, es decir, el esfuerzo racional por establecer criterios, justificación y argumentos necesarios para una fundamentación enteramente racional.

No es extraño que los primeros filósofos, aún en la era presocrática, sean llamados “Físicos” puesto que su objeto de estudio era la naturaleza. Tampoco resulta extraño que nuestros físicos contemporáneos se entreguen a preguntas filosóficas. Así lo menciona De Azcárraga (2003), al declarar que la filosofía debe estar, hoy, unida a la ciencia. La ciencia nos ayuda a comprender cómo son las cosas. La Filosofía cada vez más va tomando altura y madurez, se perfila como el conjunto de saberes necesarios y útiles para el desarrollo de los pueblos, asimismo, las disciplinas que la encarnan toman distancia y separación a medida que las investigaciones y hallazgos solidifican su autonomía.

Filosofía y ciencia: caminos paralelos

Con el filósofo francés Renato Descartes se inicia propiamente más que la separación, la especialización de las ciencias respecto a la filosofía tradicional. Anterior a este periodo conocido en la Historia de la Filosofía como el Racionalismo o Filosofía moderna, no se trataba de investigar con seriedad, sino de interpretar el sentido que debía atribuirse a esta o aquella expresión de tal autor; más que filósofos, existían exégetas. Descartes vuelve a poner en marcha el motor del pensamiento, de esta forma queda establecido un método universal del saber, que garantiza el avance por las más intrincadas cuestiones sin peligro de equivocarse, bastará con saber elegir las verdades evidentes en la materia de que se trate, deducir y conectar las ideas entre ellas. A partir de entonces la filosofía y la ciencia toman caminos paralelos.

Después de este breve repaso del surgimiento de la necesidad filosófica, no hay duda alguna que en la base del conocimiento existe la interrelación de una actitud crítica por buscar la verdad a través de la razón y la metodología científica para lograrlo; no obstante podemos caer en la insinuación de que la división de las disciplinas y en consecuencia la fragmentación del conocimiento tiene mucho que ver con la posible dificultad que puede surgir a la hora de intentar conocer la utilidad práctica de la Filosofía, así como también puede surgir a la hora de buscar la utilidad teórica de la ciencia sin Filosofía. Esa división de la teoría con la práctica, de la ciencia con la técnica, del hacer con el pensar y de la razón con el sentir, son actitudes añejas que, si se ponderan en su justa dimensión, pueden ser acicate del desarrollo (Bunge, 2017).

Un grave obstáculo con que han tropezado siempre la Filosofía y la ciencia es el de encontrar un vocabulario y formas de expresión suficientemente claros, para que resulten asequibles a todos y para que las discusiones no queden limitadas a simples juegos de palabras. La verdad no puede ser confusa ni inteligible para unos cuantos. Con excesiva frecuencia posiciones aparentemente antagónicas no son más que formas distintas de exponer lo mismo.

Es importante para nuestro análisis, definir que la ciencia experimental moderna, surgida en el siglo XVII, trae consigo una carga de fuertes polémicas filosóficas derivadas de posturas antagonistas por dar respuesta y entender al cosmos y al ser humano mismo. De acuerdo con López (2015), el tratar de resolver dichas polémicas, ha hecho que en la época reciente se constituyese la filosofía de la ciencia como disciplina autónoma, que ha dado lugar a la aparición de un nuevo tipo de dedicación profesional. De ahí el nacimiento del Círculo de Viena, con la finalidad y el deseo de unificar el pensamiento científico.

Recordemos que los filósofos se habían dividido en dos campos bien definidos. Unos, los racionalistas como Descartes, habían confiado en las fuerzas de la razón, ya que los conocimientos con ella adquiridos tienen validez universal. La ciencia para recibir con propiedad este nombre, debe poseer dicha validez universal, y por ello no puede construirse con los datos caducos que nos ofrecen los sentidos, sino con las ideas inmutables forjadas por la razón (López, 2015).

Por otra parte, los que, desconfiando totalmente de la razón, se fían sólo de los datos aportados por los sentidos, son los empiristas; para ellos, los conocimientos universales si existen, serán tan inmutables como se quiera; las ideas son tan generales que en realidad nada expresan. De confiar en los datos que nos suministra la razón, no haremos más que construir mundos fantásticos que nada tienen que ver con la realidad. Sólo las experiencias de hechos concretos pueden hacernos avanzar en el mundo del saber (Hirschberger, 1982). Así se explica, que los filósofos racionalistas no hayan hecho más que dar vueltas sin conseguir avanzar jamás en línea recta. Hume y toda la escuela empirista entendieron que la observación de la realidad es mucho más fértil en orden a construir la verdadera ciencia.

Antes, incluso hasta la época de Leibniz, era habitual la figura del filósofo, que no sólo aspiraba a idear un sistema que presentara la unificación de todo el saber, sino que podía aportar contribuciones a otras ciencias, como por ejemplo el descubrimiento por parte de este filósofo del cálculo infinitesimal. Pero Kant advirtió que esta ambición omnicomprendensiva ya se hacía insostenible para la Filosofía, pues las hijas que ella había engendrado –Tem-

poris partus masculus, según la elocuente expresión de Bacon— ya no eran tan dóciles para ser integradas a un único sistema (Leocata, 2003)

Esta necesidad de conciliar ambas posturas, estableciendo que todo conocimiento científico deberá partir de una experiencia concreta, pero sometiéndola a una posterior elaboración racional, es de suyo radical puesto que intentan dejar de lado aquellas disciplinas que no aportan a la causa Positiva. No es de extrañar, por tanto, que los miembros del Círculo de Viena al leer los textos de Wittgenstein, viesan en ellos el análisis lógico necesario para sus pretensiones de elevar el conocimiento científico al único conocimiento verdadero, y a la filosofía como puro análisis del lenguaje (López, 2015).

Entre los miembros del Círculo de Viena, destaca Karl Popper y es enfático al puntualizar que los problemas principales del saber filosófico son la cosmología y el conocimiento. Para él, en esos dos aspectos se resume la búsqueda del conocimiento. Respecto al primero, completa lo dicho anteriormente, diciendo, citado por López: “Creo que toda la ciencia es cosmología, y, en mi caso, el único interés de la filosofía, no menos que el de la ciencia, reside en las aportaciones que ha hecho aquella” (2015).

De acuerdo a Caro (2001) la necesidad metafísica no es otra cosa que la urgencia que el hombre tiene de saber si existe algo más, aparte, e incluso diferente, de aquello que conoce empíricamente y juzga gracias a la razón, y cita a Schopenhauer “Queremos conocer el significado de aquella representación, nos preguntamos acerca de si este mundo no es más que representación, o si es algo más, y si es así, qué es ese algo más” (Caro, 2001).

Dicho lo anterior, y tomando en consideración que una de las propuestas de Popper en su nuevo método científico es la falsación, más que la verificación (Shroeder, 2011), detengamos nuestro punto de interés en este aspecto con la finalidad de aclarar el uso de lo falso en la actividad científica y los vastos recursos filosóficos para enriquecer a la ciencia.

Lo exterior a nosotros no podemos conocer cómo es en sí, pudiéndolo concebir como una masa sin forma. Al ser captada esta realidad informe por nuestra mente, a través de los sentidos, somos nosotros quienes le atribuimos una forma concreta y la situamos en un tiempo determinado. Nuestra mente actúa así a manera de molde que configura esta realidad confusa en que consiste el mundo que nos rodea. Los sentidos son una ayuda indispensable, pero no nos suministran toda la verdad; nuestra mente es también indispensable, pero no sólo como instrumento sino aportando materiales que entrarán a confundirse con los datos aportados del exterior.

En este aspecto resulta indudable que el pensamiento kantiano ha servido de base a los pensadores del siglo XIX. Su pretendida superación del

racionalismo y del empirismo, inmediatamente sirvió de punto de partida para una nueva especulación de la ciencia positiva (Suárez-Íñiguez, 2008).

Sin duda que el hombre a menudo se equivoca en sus juicios. Pero ello no es una razón para ponerlos todos en duda, por el contrario, es una razón para no hacerlo. No obstante, el error aparece a la reflexión como un escándalo, porque bastaría mantener el juicio en los límites de la evidencia para ser infalible. El problema del error es, inevitable, concierne a la naturaleza humana, su posibilidad y sus causas.

Todo lo que puede decirse sobre este punto está contenido en esta observación, de simple sentido común, de que lo falso es lo contrario de lo verdadero, así la verdad el fin al que tiende la inteligencia, es decir, su bien propio, el error es su mal. Por derivación el error, lo falso no es algo positivo, es una falta, una privación de perfección; el error sólo tiene existencia en el sujeto al que afecta, en una inteligencia o más precisamente en un acto de inteligencia. Es una especie de alumbramiento monstruoso.

La inteligencia como toda facultad, actúa bien cuando se la deja a sí misma y sigue su naturaleza, suponer que congénitamente, por sí misma está inclinada al error, es una hipótesis no sólo gratuita sino absurda. Una facultad de conocimiento no puede errar su objeto propio cuando le está presente, porque está ordenada a él por naturaleza o definición (Verneaux, 1985). La verdad es adecuación, el error es desigualdad, en la ignorancia el espíritu no está conforme con la realidad, pero es porque no piensa nada de ella, el error es distinto de la ignorancia aunque la implica: es un pensamiento no conforme. El error reside formalmente en el juicio; hay error cuando se cree que es lo que no es o que no es lo que en realidad es; un conocimiento falso, ¿es aún conocimiento?

La inteligencia al juzgar, reflexiona y se da cuenta de su error, lo rectifica por sí misma. Un error reconocido deja de existir y deja lugar a la verdad. Sin duda, si se quiere, se puede perseverar en el error, pero entonces, se tiene “mala fe”, es una perversión moral que aquí no interesa.

La inteligencia puede reconocer su error conociendo la verdad, mientras que los sentidos no pueden hacer ni lo uno ni lo otro, de ahí que el privilegio de la reflexión es un juicio verdadero, el juicio falso es un juicio irreflexivo, es un prejuicio cuya falsedad procede de la ignorancia, aquel que se equivoca no comprende el objeto respecto del que se equivoca.

La necesidad de una educación filosófica en la universidad contemporánea

La civilización occidental puede mostrar con orgullo a las ciencias naturales como uno de sus logros más exitosos (Gainza, 2003). Las posibilidades técnicas abiertas por las ciencias contemporáneas han transformado la faz

de la tierra, nos han lanzado al espacio más allá de la misma, y han abierto posibilidades insospechadas a la praxis humana. Sin embargo, sobre la ciencia y sobre la técnica se alzan importantes interrogantes. Por una parte, ellas se han mostrado capaces de poner fin a la humanidad en su conjunto, ya sea por medio de una repentina catástrofe nuclear, ya sea mediante un proceso más lento de deterioro del medio ambiente y de agotamiento de los recursos naturales. Por otra parte, las posibilidades técnicas abiertas a la praxis humana solamente se resultan fácticamente accesibles a un número reducido de personas, en su mayoría habitantes de los países industrializados (Vitoria, 2011).

Esperar que estas posibilidades técnicas alcancen a toda la humanidad resulta ingenuo si pensamos que ya hoy la civilización industrializada está amenazando la vida sobre el planeta. Si los miles de millones de personas que hoy pueblan la tierra desarrollaran el mismo nivel de vida del que disfruta una quinta parte de la humanidad, la existencia sobre el planeta resultaría imposible. Es indudable que estos problemas requieren una solución técnica, de modo que no se podrá alcanzar una convivencia pacífica y digna para toda la humanidad sin la contribución de las ciencias. Sin embargo, cada día resulta más obvio que estas ciencias requieren una orientación racional.

En cierto tiempo se pudo pensar que esta orientación racional de las ciencias naturales podría provenir de las llamadas ciencias humanas y sociales. Ellas serían capaces de informarnos sobre las distintas fases de la historia humana, sobre las distintas formas de organización social, y sobre el futuro de la especie en su conjunto. Sin embargo, las ciencias humanas y sociales no han logrado realizar este cometido. Por una parte, su eficacia para predecir el comportamiento humano, tanto individual como colectivo, resulta enormemente limitada. Las grandes construcciones, presuntamente científicas, sobre el porvenir de la sociedad humana han fracasado estrepitosamente.

A diferencia de las ciencias naturales, las ciencias humanas y sociales no logran anticipar con rigor el desarrollo de los acontecimientos, con lo que difícilmente se puede esperar de ellas una orientación fiable de la actividad humana. Por otra parte, las ciencias humanas y sociales, justamente por su pretensión de ajustarse al paradigma de las ciencias naturales, están constantemente enfrentadas a la tentación de tratar los objetos de su estudio como meras realidades naturales, excluyendo de su campo de investigación toda consideración valorativa. Pero justamente esta aceptación mimética del modelo de las ciencias naturales las hace incapaces de proporcionar a esas ciencias la orientación de la que se hallan necesitadas (González, 2017).

Se podría pensar que quienes en último término han de orientar al género humano no son las ciencias sociales, sino las tradiciones morales y religiosas de los distintos pueblos. Sin embargo, el triunfo universal de la civilización capitalista se ha caracterizado por una profunda erosión de estas tradiciones. Por una parte, la civilización científica y técnica, unida a la economía de mercado, ha ridiculizado los valores morales y religiosos del pasado, y en su lugar ha propuesto un individualismo inmediateista. Ciertamente, ello ha despertado en todo el planeta una nueva sensibilidad hacia las libertades y los derechos personales, y ella constituye un logro innegable de la humanidad.

Sin embargo, el individualismo resulta insuficiente a la hora de proporcionar una orientación a la humanidad en su conjunto. Los problemas sociales y ecológicos plantean la necesidad de renunciar a algunos bienes inmediatos en orden a garantizar la supervivencia de las generaciones presentes y futuras. Pero para ello se requiere la adopción masiva de criterios morales que trasciendan los bienes inmediatos. Por otra parte, parece difícil encontrar estos criterios en unas tradiciones morales enormemente diversas entre sí y que han surgido para responder a problemas morales muy distintos a los que en el presente afectan a toda la humanidad en su conjunto. Ni los valores de la tradición ni los de la civilización industrial parecen suficientes para responder a los grandes desafíos que esta civilización ha planteado.

Hoy nos encontramos muy cerca, tal vez como nunca, de los primeros pasos dados por la filosofía, del periodo presocrático o cosmológico. La política, la moral y la religión, que en otras épocas han constituido la principal fuente de los problemas abordados por la Filosofía, reclaman hoy con todas sus fuerzas la independencia de toda ideología, de todo sistema que pudiera calificarse como filosófico.

Hemos de reconocer que aún la propia Filosofía tradicional va cediendo cada una de las parcelas en que se hallaba dividida, a distintas ciencias concretas; deja para los físicos la consideración de lo que sean el espacio, el tiempo o la materia; la psicología, más que un saber filosófico, ha pasado a considerarse como una ciencia médica; y el estudio sobre la existencia y naturaleza de Dios ha quedado encomendado en gran parte a la religión y sus teologías; la lógica se considera absorbida tanto por las matemáticas como por la gramática, intentando vitalizar con el rigor de aquella la flexibilidad de ésta; finalmente, también constituyen ciencias aparte la Sociología, más estadística que teoría; y la moral, individual o colectiva, ya no presenta los caracteres de generalidad propios de su tratamiento filosófico.

De acuerdo a García Rivera (2016) al devenir histórico, podemos decir que la Filosofía también ha evolucionado, luego de las crisis ideológicas de los siglos XIX y XX, se avizora un resurgir del ánimo de ideas frescas en una doble vertiente: por una parte, las ciencias que con mayor rigor pueden ser

calificadas de exactas, llegan en sus últimas consecuencias a un callejón sin salida que reclama de nuevo la presencia del filósofo, del hombre que en posesión de los conocimientos aportados por la ciencia, brinde nuevos caminos más allá de lo conseguido por ellas mismas. El físico o el matemático deben dejar en última instancia su bagaje al filósofo para que deduzca las últimas consecuencias ajenas ya al campo de la física y la matemática. Con los datos que aporte el sociólogo, moralista o psicólogo, también le queda a la Filosofía la última palabra: el físico se verá obligado a filosofar y el filósofo precisará de los profundos conocimientos físicos.

La otra vertiente por la que se vislumbra el resurgimiento de la Filosofía es la insuficiente capacidad de respuesta por parte de la técnica, o en palabras de Bunge, (1997), la tecnología, para satisfacer las legítimas demandas del ser humano. La avasallante tecnologización que vivimos al despuntar el tercer milenio y los enormes descubrimientos en todos los sectores, han producido un momentáneo deslumbramiento. Se ha creído descubrir la piedra filosofal para resolver todos los problemas del ser humano y la sociedad. Pero se comienza a ver, con mayor relieve en los países más adelantados y que han iniciado este camino, la insuficiencia de este enfoque, de esta manera, al periodo tecnológico le seguirá una nueva etapa humanística, y la historia del pensamiento se irá repitiendo en un movimiento circular siempre ascendente.

La historia de la Filosofía nos dice que han sido los filósofos de la ciencia quienes se han ocupado de la crítica externa hacia la actividad científica. Y siendo que esta actividad cultural humana, por lo menos desde el último tercio del siglo XIX hasta nuestros días, ha cobrado una importancia como nunca en la historia de la humanidad, la filosofía de la ciencia se ve cada vez más en aprietos para dar luz sobre los acontecimientos que se suceden o sucedieron para dar paso a un descubrimiento científico relevante o sobre la naturaleza y el comportamiento lógico o histórico de esta o aquella teoría. Así la filosofía de la ciencia como una actividad parasitaria de la ciencia misma, tiene en no pocas ocasiones, que doblar el paso para poder ir a la zaga de la actividad científica actual, sea o no sea la filosofía de la ciencia una criteriológica de segundo orden.

Si lo que deseamos son científicos más humanistas, no podremos lograrlo a través de la dirección que siguen desde sus comienzos como estudiantes hacia la especialización y super especialización científica. Idea abordada por Feyerabend (1982; citado por Castrejón, 2013). Esto quiere decir, que a la par de esta ciencia super eficaz y super verdadera de nuestros días, es igual o de más importancia sembrar en la mente de nuestros jóvenes universitarios, estudiantes de ciencias, la idea de que la actividad científica no sólo es un complejo de teorías, aparatos y laboratorios sofisticados, sino que, en primera

instancia, el hacer ciencia es un vehículo, y por supuesto no el único, que le permita al ser humano poner el conocimiento al servicio de sus congéneres.

La educación científica que hoy día se imparte a los jóvenes, persigue desde el principio el hacer mujeres y hombres de ciencia. Ambiciosos sí, pero no del conocimiento por el conocimiento en sí mismo, ni por el propio gozo que éste otorga, sino por el poder y la manipulación que el quehacer científico puede ejercer. Algo de esto es mucho más claro en palabras de Bertrand Russell:

el amor del conocimiento, al cual se debe el crecimiento de la ciencia, es en sí mismo el producto de un doble impulso. Podemos buscar el conocimiento de un objeto porque amemos al objeto o porque deseamos tener poder sobre él. El primer impulso conduce al tipo de conocimiento contemplativo; el segundo al tipo práctico. En el desarrollo de la ciencia, el impulso-poder ha prevalecido cada vez sobre el impulso-amor (1974).

La educación científica de nuestros días pertrechada en la búsqueda de la especialización y la superespecialización hace de nuestros jóvenes, individuos profundamente acríticos, prepotentes y nos atrevemos a afirmar, sumamente incultos. Es desalentador que el aula universitaria quede en silencio absoluto cuando a estudiantes de ciencias se les cuestiona por qué estudian ciencia o cuál es el papel que ha jugado su disciplina científica a través de la historia.

Es cierto que la información científica de hoy día, en cualquier disciplina, es enormemente vasta y compleja que hace falta siempre tiempo para abordar en un curso de ciencias muchas veces tan sólo los puntos fundamentales, ello no justifica, sin embargo, la cerrazón y el dogmatismo con que se alimenta a los jóvenes en las aulas universitarias. Se les enseña a encerrarse cerebral y laboralmente para ser tristemente competidores fríos y estrictamente calculadores. En una palabra, aprenden a ver el mundo desde una sola perspectiva.

En las aulas universitarias, de manera institucionalizada o no, se debe permitir el acceso a la multidisciplina. A los estudiantes se les debe enseñar que los métodos y concepciones de la ciencia a la cual se dirigen son muy importantes, pero de ninguna manera los únicos que son capaces de atrapar el conocimiento. Se debe fomentar la actitud del saber escuchar otras formas de pensamiento en tanto el abordaje de tal o cual fenómeno del mundo. Serán estos jóvenes los que en poco tiempo serán los responsables de hacer la ciencia futura. Ya han sido multidisciplinarios como estudiantes, ahora lo serán como profesionales de la ciencia, que recono-

cerán que la propia multidisciplinaria con grupos de investigación de distinta formación siempre es una vía de potencialización del conocimiento.

De acuerdo con Morris R. Cohen, citado por Lazo (2014), la ciencia es útil, porque busca la verdad, la ciencia es eficaz en la provisión de herramientas para el bien y para el mal. La utilidad de la ciencia es una consecuencia de su objetividad. Es cosa de los técnicos emplear el conocimiento científico con fines prácticos y los políticos y empresarios son los responsables de que la ciencia y la tecnología se empleen en beneficio de la humanidad. Desde luego, la ciencia es valiosa como herramienta para domar la naturaleza y remodelar a la sociedad, es valiosa en sí misma, como clave para la inteligencia del mundo, y es eficaz en el enriquecimiento, la disciplina y la liberación de nuestra mente (Bunge, 1997).

Debemos recordar que cada ciencia, que progresivamente se fue subdividiendo en innumerables especialidades, a lo largo de los siglos, ha llevado adelante su método propio, su modo de proceder en el campo específico de su exploración. Y detrás de cada método hay, una aplicación distinta, analógica de la racionalidad y una diversidad en el uso de un lenguaje especializado. Lo anterior, provocó un hecho fácilmente constatable: el debilitamiento de la hegemonía que la filosofía había ejercido hasta el inicio de los tiempos modernos. Pero ellas, las ciencias, iban reduciendo el campo que antes se consideraba filosófico. Se hacía notar la necesidad de una integración del saber, pero debía ser hecha por vías distintas a las anteriores (Leocata, 2003).

El panorama actual del ámbito del saber es más complejo y menos armónico de lo que se supone en ciertos ambientes. Ha habido en primer lugar una enorme ampliación del espectro de las disciplinas científicas de diversa índole. Pero dicha multiplicación y ampliación de áreas no ha corrido pareja con una suficiente correlación e integración, es decir, según Maurice Blondel, mencionado en Robert (2012) el movimiento hacia la subdivisión y hacia la unificación no parecían tener un polo de convergencia.

La natural evolución de los procesos de producción global, por una parte, y el acelerado ritmo de la tecnología en la información y el conocimiento por el otro, nos dan como resultado inevitable que los modelos de enseñanza se transformen en procesos de aprendizaje guiados (Rogoff, 1994). En este sentido, el cambio de la dinámica educativa experimenta una profunda transformación dejando de lado el paradigma de una praxis tradicional, a decir, en su momento era el docente la piedra angular del edificio educativo, posteriormente se incrementó el interés en el aprendizaje centrado en el alumno; sin embargo, hemos arribado a un estadio de investigación y acción en el que nos avocamos de manera preponderante a las formas para enseñar (el diseño y su propia reflexión, metadiseño) y no el fondo de lo que se enseña (los contenidos); éste será a todas luces el punto focal del siguiente eslabón de

la educación del siglo XXI (Llórens, Espinosa y Castro, 2013). El aprendizaje activamente personalizado y con altas dosis de participación de todos los actores, será la expresión más clara de la evolución en los sistemas educativos.

Conclusiones: nuevos tiempos, nuevos enfoques

En un contexto cultural como el actual, en el que se vuelven a escuchar las voces de un nuevo diálogo entre Filosofía y ciencias, y se busca valorizar las dimensiones humanistas y personalistas de la empresa científica, parece acertado continuar y completar su planteamiento, aunque también quepa perfeccionarlo.

¿Qué sería de la Filosofía sin la Ciencia? Simple observación y ensoñación inútil de la realidad, situación difícil de entender puesto que el filósofo de suyo es acción. ¿Qué sería la ciencia sin Filosofía? Simplemente no existiría: dos partes indisolubles de una totalidad. Todo esfuerzo humano por comprender la realidad y transformarla, involucra en lo mínimo, un destello de sinceridad: el ser humano que vuelve a buscarse a sí mismo.

Es urgente plantear una doble hélice de dinamismo en el currículo de las instituciones de educación superior, por una parte, conseguir la acertada receta epistemológica, donde se incluyan de manera preponderante el desarrollo de las habilidades blandas, para establecer un diálogo y una adecuada convivencia y complementariedad entre las diferentes parcelas de la racionalidad, y por otra, la de converger en un modelo antropológico, que sepa conjuntar y complementar los nuevos avances científicos y humanísticos bajo la mirada crítica de la Filosofía.

La ciencia es uno de los productos culturales más elevados que el ser humano posee, está en un error quien la sataniza, pero también lo está quien la sostiene como deidad y único camino al conocimiento y desarrollo (Gainza, 2003). Debemos dar paso a toda metodología, teoría o instrumento que la enriquezca para que, a su vez, la ciencia haga en la vida humana una suerte de cultivo del que todos podamos recoger la cosecha. Visto así, creemos que la ciencia puede significar un camino real para lograr en muchos, uno de los fines humanos más difíciles: llegar a ser mujeres y hombre de bien.

Los frutos que pueden acompañar en un hacer filosófico en la vida universitaria, se manifestarían en el acicate de habilidades antes desdeñadas por la tecnificación de la labor profesional, por ejemplo, motivaría actitudes de comunicación más amplia y clara, proyectaría a los estudiantes en la audacia de emprender con la plena confianza que les infundiría tanto el saber teórico como el motor de la pasión por lograr objetivos concretos para elevar la propia calidad de vida como de la sociedad. Más que seguir una tradición, más que seguir la moda de la Filosofía, ésta deber ser hoy más que nunca,

escuela de humanidad, (Etchebehere, 2003) porque ella es la que se plantea la pregunta seria, la pregunta por el sentido de la existencia.

La Filosofía, entonces, de acuerdo al ideal socrático, mueve a la propia reflexión y al razonamiento de los alumnos, provoca al foro, al autoconocimiento, a descubrir por sí mismos, la relevancia que tiene para sus vidas aquello que hacen o dejan de hacer; por eso, las habilidades de razonamiento que maneja la Filosofía son instrumentos esenciales que contribuyen al aprendizaje significativo en todos los ámbitos y de modo efectivo, vale decir de manera eficiente y eficaz especialmente en el ámbito de las ciencias (Pazmiño, 2008) Así pues, con esto, en la educación, en sintonía con la Filosofía, se pretende lograr personas autónomas, responsables, críticas, capaces de pensar por sí mismas, de auto-crítica, de autoevaluación y capaces de tomar sus propias decisiones.

En este momento histórico, más que en cualquier otro, es necesario que las personas lean críticamente las realidades sociales y asuman posturas razonadas y actúen en consecuencia (López y Chacón, 2020) a final de cuentas, para eso sirve la Filosofía.

Referencias bibliográficas

- Bunge, Mario. (1997). La ciencia, su método y su filosofía. Recuperado de: https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- (2017) El pensamiento científico. *Revista Cubana de Salud Pública*, núm. 43 Julio–Septiembre. Recuperado de: <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2017.v43n3/470-498/#>
- Caro, Hernán Darío. El origen de la necesidad metafísica del hombre. *Saga, revista de estudiantes de Filosofía*, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/50957>
- Castrejón, Gilberto. (2013). La idealidad del espacio en Kant y las geometrías no euclidianas. *Revista Filosofía* núm. 24. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/filosofia/article/download/4866/4685>
- De Azcárraga, José A. (2002). Ciencia y Filosofía. *Revista Méthode*, Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/~azcarrag/pdf/2003%20CienciaFilosofia%20sin%20ilustr.pdf>
- Etchebehere, Pablo. (2003). *El lugar de la filosofía en la Universidad*. Editorial Edipucrs, Porto Alegre, Brasil.
- Gainza, Carolina. (2003). Sociedad, Estado y Tecnología: ¿Qué Pasa Hoy Con Nuestras Sociedades? *Revista de Sociología*. Universidad de Chile. Recuperado de: www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/17/1707-Gainza.pdf

- García Rivera, Ángela Magaly. (2016). Las Teorías No Euclidianas y su influencia en la filosofía de las ciencias del siglo XX. *Journal of education and science*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://ag-enf.org/ojs1/ojs/index.php/educa/article/download/212/220>
- González, Antonio. (2017). *Hacia una filosofía primera de la praxis*. Recuperado de: <http://www.praxeologia.org/futuro.html>
- Hirschberger, Johannes. (1982). *Historia de la Filosofía*, tomo II, Ed. Herder. España.
- Lazo, Jorge (2014) La teleología de la ciencia. *Revista Ciencia y Desarrollo* 17 Recuperado de: <http://191.98.147.22/ojs/index.php/CYD/article/view/1293/1271>
- Leocata, Francisco. (2003). *La filosofía y el diálogo interdisciplinario. La presencia de la filosofía en la universidad*. Editorial Edipucrs, Porto Alegre, Brasil.
- Lloréns, L., Espinosa, Y. y Castro M. L. (2013). Criterios de un modelo de diseño instruccional y competencia docente para la educación superior escolarizada a distancia apoyada en TICC. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_criterios_de_un_modelo_de_diseno_instruccional_y_competencia_docente_para_la_educacion_superior_escolarizada_a_distancia_apoyada_en_ticc
- López Gil, Karen y Chacón Peña, Sergio. (2020). Escribir para convencer: experiencia de diseño instruccional en contextos digitales de autoaprendizaje. *Apertura*, 12(1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1807>
- López, Pablo. (2015). *El positivismo. El círculo de Viena*. Recuperado de: <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/fil/02/2401.asp>
- Pazmiño, Emma. (2008). *Relación, interacción e implicación entre Filosofía y Educación*. Sophia, Colección de Filosofía y Educación. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Recuperado de: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/4.2008.05>
- Robert, Jean-Dominique. (2012). El destino de la filosofía en la hora de las ciencias del hombre. *Gazeta de antropología*. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_03Jean-Dominique_Robert.html
- Rogoff, Bárbara. (1994). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf
- Russell, Bertrand. (1974). *La perspectiva científica*. Barcelona, España. Editorial Ariel.
- Schroeder, Neil Von. (2011). *Algunas críticas a la postura de Karl Popper*. Recuperado de: <https://neilvonschroeder.wordpress.com/2011/08/05/criticas-postura-karl-popper/>

- Suárez-Iñiguez, Enrique. (2008). Las fallas de Popper, una crítica. *Revista Andamios*, vol. 5, núm. 9, México 2008 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000200007
- Verneaux, Roger. (1985). *Epistemología General, Crítica del conocimiento*. Ed. Herder. España.
- Vitoria, María Ángeles. (2011). La relación entre filosofía y ciencias en Jacques Maritain. Implicaciones del quehacer científico. *Revista Tópicos*, núm. 40. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492011000100007

ASPECTOS QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA, UN ANÁLISIS CRÍTICO

María Deniza Medina Soto* y Claudia Celina Gaytán Díaz**

*Aspirante de grado del Doctorado en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua. denizamedina@hotmail.com ID: <http://orcid.org/0000-0002-2501-39622>

**Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua. claudia.gaytan@cid.edu.mx ID: <http://orcid.org/0000-0002-4669-2888>

Recibido: 16 de junio 2020

Aceptado: 31 de julio 2020

Resumen

En las últimas décadas se ha incrementado la cobertura en el nivel de educación superior en América Latina y el Caribe, sin embargo, esto ha ido de la mano con el incremento de la deserción universitaria. La presente revisión tiene por objetivo analizar la literatura científica derivada de procesos de investigación que han coadyuvado al estudio de esta problemática, así como rescatar las perspectivas teóricas que les subyacen. Para ello se recurrió al método descriptivo a partir del análisis de contenido de tesis, artículos y ponencias, todos ellos localizados en las bases de datos Scielo, Dialnet, Redalyc y Google Académico, lo que permitió identificar tres categorías que concentran los aspectos que inciden en la deserción universitaria: a) Primeras experiencias en la universidad y elección de carrera; b) Las prácticas docentes y los programas académicos y, c) La situación socioeconómica.

Palabras clave: Deserción escolar, Educación masiva, Enseñanza superior, Formación profesional, Política educativa.

Abstract

In recent decades, coverage at the higher education level in Latin America and the Caribbean has increased, however, this has gone hand in hand with the increase in university dropout rates. The objective of this review is to analyze the scientific literature derived from research processes that have contributed to the study of this problem, as well as to rescue the theoretical perspectives that underlie them. For this, the descriptive method was used from the analysis of the content of theses, articles and papers, all of them located in the Scielo, Dialnet, Redalyc and Google Academic databases, which allowed identifying three categories that concentrate the aspects that affect university dropout: a) First experiences at university and career choice; b) Teaching practices and academic programs and c) Socioeconomic situation.

Keywords: Dropout, Mass education, Higher education, Professional training, Educational policy.

Durante las últimas décadas en América Latina y el Caribe la cobertura en el nivel superior ha ido en aumento: en tanto, durante 1991 se incrementó al 17%, mientras que el año 2000 se elevó hasta el 21% y para 2010 se obtuvo un incremento exponencial hasta el 40% (Fernández, 2015).

Aunque estas cifras son alentadoras, comparativamente el incremento de este indicador ha estado por debajo de países como Portugal que presenta un 53% de cobertura en el nivel superior y España, que logró una cobertura del 62% en ese mismo nivel educativo (Rama, 2015).

El continente europeo en general, presentó un incremento del 60% al 65% en la cobertura en el nivel superior y, en el caso de Estados Unidos hubo un incremento hasta el 80% (Fernández, 2015).

De esta manera, es posible observar que en América Latina el ingreso a la universidad no es un proceso fácil, todavía hay muchos estudiantes que no logran llegar al nivel superior en comparación con otros continentes (Gibbs y Heaton, 2014; González, 2016; Ferreyra *et al.*, 2017). Sin embargo, se reconoce que los gobiernos latinoamericanos han trabajado para aumentar la equidad y disminuir la deserción estudiantil que generalmente se presenta en los sectores más vulnerables (Damoni, 2015; King, Backhouse y Améstica, 2020) a través de líneas de políticas públicas que denotan la preocupación por disminuir y abatir el aumento de la deserción en las universidades,

en específico, las universidades públicas que están bajo su cargo financiero (Vargas y Heringer, 2017; Ramírez y Grandón, 2018; Ferrao y Almeida, 2018).

A partir del diseño e implementación de estas políticas en las últimas décadas, el estudiantado ha logrado tener mayor acceso a la universidad, en contraparte, las tasas de deserción universitaria han sido mayores (Giovagnoli, 2002; Escudero, González y Martínez, 2009; Gibbs y Heaton, 2014; González, 2016; Otero, Bolívar y Palacios, 2016; Sánchez y Barbosa 2017; Casanova *et al.*, 2018).

Ante esta situación, se ha advertido que a partir del incremento de la cobertura, las condiciones en las que los estudiantes ingresan a las universidades son muy diversas y están demarcadas por sus trayectorias tanto personales, familiares y sociales, así como educativas, en las que su origen económico y cultural juega un papel crucial y determinante, por lo que son justamente, los grupos que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, quienes presentan el mayor índice de deserción, pero intentan permanecer a pesar de sus deficiencias (Escudero, González y Martínez, 2009; Accinelli *et al.*, 2016; Guzmán, 2017; Zamora *et al.*, 2020).

De esta manera, aunque se reconocen los esfuerzos por incrementar la cobertura en el nivel superior (CINDA, 2015). También es preocupante el incremento de la deserción universitaria, lo cual se convierte en un problema vigente en América Latina que afecta a los estudiantes y a su entorno. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2018), sólo cerca 50% ha logrado la obtención de un título y la mitad de estudiantes que se inscriben en un programa educativo universitario deserta en el primer año.

Esta situación tiene repercusiones económicas tanto para las instituciones como para la sociedad por esto, su aumento es sin duda una complicación que incide negativamente sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo en una nación (Donoso y Donoso, 2010; Frites y Miranda, 2014; Díaz, 2017; Rodríguez, 2017; González, Carvajal y Aspeé, 2019); la educación permite tener un acceso a las oportunidades de trabajo para que las economías de los países crezcan y se desarrollen, mientras que la deserción ocasiona un retardo para el ingreso al campo laboral (Frites y Miranda, 2014; Rahmer, Miranda y Gil, 2016).

La inversión que representa cada estudiante desertor para los países es considerable, (González, Uribe y González, 2007). En relación a ello, Hidalgo (2019) menciona que:

La deserción universitaria no sólo inquieta con relación a que un estudiante no concluirá sus estudios, sino por los costos que esto genera para las universidades y el Estado. El ex ministro de Chile comenta que

derivado del abandono de los estudios, reinserción y extensión de los estudiantes, el estado incrementa sus gastos en carreras que originalmente tenían un costo de 13 millones de pesos y terminan costando aproximadamente 22 millones (párr. 10).

Aunado al costo de tipo económico, existen situaciones y condiciones que afectan directamente al desertor mismo, para Román (2013):

Debemos mirar la deserción como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, que afecta la construcción del proyecto de vida, e incide en la propia autovaloración del sujeto. La decisión de abandonar definitivamente los estudios, es un proceso fuertemente asociado al universo de significaciones de los jóvenes, construido y validado en el transcurso de la vida cotidiana y trayectoria escolar (p. 54).

Cómo se observa, el fenómeno de la deserción en las instituciones de educación superior (IES) presenta un alto grado de complejidad (Garzón y Gil, 2016; González y Bernárdez, 2019) porque tiene que ver, por una parte, con la responsabilidad de estado de brindar mayores y mejores oportunidades no sólo de acceso, sino de permanencia y egreso de la educación superior a los estudiantes, además, se espera que sean estos quienes, a partir de su ejercicio profesional, retribuyan económica y socialmente, al formar parte activa de la cadena productiva de un país (Rahmer, Miranda y Gil, 2016; Montoya, Arias, Guerrero y Usuga, 2017; Munizaga, Rojas, y Leal, 2018).

Metodológicamente, esta revisión se sustenta en un método de análisis descriptivo (Oviedo y Almendrades, 2018), que incorpora la revisión de ponencias encontradas principalmente en la Conferencia Latinoamérica sobre el Abandono en la Educación Superior y que fueron desarrolladas entre el año 2015 y 2018, además de tesis elaboradas entre el 2002 y el 2019 y artículos publicados entre 1975 y 2020.

Fundamentación teórica

En un primer acercamiento, fue posible advertir que existen diversas perspectivas teóricas que abordan este objeto de estudio. Diversos autores (Antelm, Gil y Cacheiro, 2015; Gardner, Dussán y Montoya, 2016; González y Bernárdez, 2019) sostienen que estos fracasan al no dominar las competencias necesarias para continuar en la universidad, por lo que deciden abandonarla.

En lo individual o interno, se generan sentimientos de frustración y baja autoestima que conducen al estudiante a no continuar con sus estudios (Bjerk, 2012; Tores, Acevedo y Gallo, 2015; Casanova, Díaz y Soto, 2018).

En cuanto a las condiciones externas, las adversidades contextuales contribuyen en la decisión de abandonar sus estudios, por ejemplo, a nivel institucional, el estudiante percibe vacíos y debilidades como la falta de apoyo y acompañamiento, cuyo impacto directo se refleja en el índice de estudiantes desertores y por ende en la eficiencia terminal (Capera, 2015).

La perspectiva crítica, de origen sociológico, dentro de la cuál Perassi (2009), define la deserción escolar como: “la disconformidad entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el sujeto se identifica” (p. 65).

Durante el trayecto educativo universitario existen estudiantes que son buenos o auto regulados y los presentan dificultades, no regulados (Escudero, González y Martínez, 2009; Barrero, 2015; Roncancio, 2016; Fernández y Oloriz, 2018). Estas etiquetas pueden llegar a provocar graves problemas y finalmente desencadenar en el abandono de numerosos estudiantes universitarios (Miranda, 2015; Munizaga, Cifuentes, y Beltrán, 2018).

Esta postura tiene como base los primeros modelos teóricos con respecto al fenómeno de la deserción universitaria desarrollados por Vincent Tinto, quien expone los diferentes aspectos que influyen para que el estudiante abandone una institución, además, trata de desarrollar una mayor precisión sobre esta problemática, desde el punto de vista social e intelectual pugnando porque sean las universidades quienes permitan y faciliten no sólo el ingreso, sino la permanencia y egreso, a partir de la adaptación y/o adecuación de todos sus modelos y programas educativos a las condiciones y necesidades del estudiante desde una perspectiva inclusiva (Tinto, 1975; 1988; 1989; 1993; 1997).

Tinto (1987), argumenta que la deserción no es una condición individual “es un reflejo del contexto social y académico” (p. 42) y es aquí donde entran en juego las visiones y acciones de las instituciones, encaminadas a tomar en cuenta las condiciones estructurales de los sistemas económicos, políticos y socioculturales para brindar apoyo y acompañamiento a los sectores estudiantiles más vulnerables (Moreno, Arrieta y Figueroa, 2016; Zárate, Díaz y Ortíz, 2017; Ruso 2019) que logran ingresar a las aulas universitarias.

Estrategia metodológica

Esta revisión documental forma parte de la conformación del estado del arte en la primera fase de un estudio de tesis doctoral más amplio titulado *Sig-nificados de la deserción en el nivel superior. Caso Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, que se encuentra actualmente en desarrollo y, cuyo principal objetivo es establecer la situación que guarda la deserción en América Latina y el Caribe.

En la búsqueda que se hizo de literatura científica, se compararon los hallazgos, convergencias y divergencias que permitieron organizar la información en categorías de análisis sobre las condiciones más relevantes que están presentes en el fenómeno de la deserción universitaria, concretamente los aspectos que tienen incidencia en él (Oviedo y Almendrades, 2018).

Esta primera parte, ha sido muy útil para explorar y analizar los trabajos y aportaciones que han realizado diversos autores latinoamericanos a partir de las investigaciones con referencia de la deserción universitaria que se encuentran publicadas como artículos, ponencias y tesis. Esta revisión bibliográfica facilita la elaboración además de que logra la producción de datos sobre una línea teórica para dar un sentido más amplio y una comprensión del conocimiento de frontera sobre este fenómeno educativo.

Los criterios utilizados en la búsqueda de las fuentes de consulta incluyeron la revisión y selección de documentos en las siguientes bases de datos: Scientific Electronic Library Online o Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO); Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Portal de difusión científica Dialnet y buscador de textos científicos Google Académico. Los criterios de búsqueda estuvieron encaminados a la exploración de los documentos que hicieran referencia a este fenómeno educativo.

Resultados

Aspectos que inciden en la deserción de estudiantes en el nivel superior

A) Primeras experiencias en la universidad elección de carrera.

Diversos estudios, confirman que la tasa de deserción más significativa se encuentra dentro del primer año escolar y van disminuyendo conforme pasa este periodo (Tinto, 1988, 1993, 1997; Giovagnoli, 2002; Reason, 2003; Cabrera, *et al.*, 2008; Figuera, *et al.*, 2015; Pascuas, Jaramillo y Verástegui, 2015; Gracia, 2017; Casanova, *et al.*, 2018; Aranzazu y Rojas, 2018; Zamora y Villalobos, 2018; González, Carvajal y Aspeé, 2020).

Vargas, (2015), atribuye esta situación a que “los estudiantes que culminaron su ciclo de bachillerato aún no tienen una idea clara de lo que pretenden hacer en la universidad” (p. 19).

La falta de vinculación con el nivel educativo que le antecede a los estudios universitarios, aunado a la falta de información a los estudiantes por parte de las universidades antes de ingresar formalmente a los programas de estudios, en muchas ocasiones pueden tener como consecuencia la elección incorrecta de la carrera y, esto parece ser un factor muy importante para que los es-

tudiantes de nivel superior no puedan concluir satisfactoriamente su formación profesional, conllevando en muchas ocasiones a la deserción. Los estudiantes que no optaron por una carrera correcta y a su vez tienen un concepto erróneo de la misma, son los que en repetidas ocasiones, tienen que abandonar la institución (González, 2016; Hernández, Mogollón, Ramírez y Sierra, 2017).

La elección de una carrera presenta algunos problemas para los estudiantes, porque no tienen la capacidad o la suficiente madurez para decidir en referencia a su futuro profesional (Rojas, 2008; Hernández, Moreira, Solís y Fernández, 2019).

Esta realidad llega a formar un problema que enfrentan ciertos estudiantes en el paso por la universidad, al darse cuenta que no fue la elección adecuada (Corominas, 2001) y, por tanto, no les agrada la carrera que eligieron (González, 2016).

Lo anterior genera secuelas tanto en el terreno personal así como en el ámbito institucional, por lo que es necesario que las universidades, tomen medidas adecuadas para evitar esta situación; no haber elegido correctamente su carrera, los convierte posteriormente en “desertores decepcionados” (De Vries, *et al.*, 2011; Vallejo, 2016).

En consecuencia, las expectativas que tienen los estudiantes acerca de la universidad están fuera de la realidad, produciendo un fracaso inminente que termina en deserción. Hay una diferencia muy marcada entre las elevadas expectativas cuando los estudiantes ingresan a la universidad pero, una vez dentro, no pueden alcanzar las exigencias de la institución y provocan el abandono de los estudios por falta de integración académica y metas institucionales, además de ocasionar malestar, incomunicación, ausentismo y apatía (Febles, Guzmán y Tuyub, 2014; Buentello, 2013; Barragán, González y Calderón, 2018).

B) Las prácticas docentes y los programas académicos.

En muchas ocasiones, las condiciones académicas tienen el mayor peso al tomar la decisión de abandonar los estudios universitarios. Concretamente, cuando se viene de otro programa y la calificación es insuficiente lo cual, aumenta el riesgo de desertar además, de el rezago académico (Osorio, Bolancé y Castillo, 2011). Esto aunado a las constantes quejas y comentarios en torno a la preparación deficiente de determinados docentes (Corominas, 2001; Buentello, 2013; Pérez y López, 2015).

Algunas de las investigaciones analizadas, coinciden en que las prácticas docentes derivan en que un número significativo de estudiantes no terminen sus carreras con éxito (Buentello, 2013; Casado, Lezcano y Colomer, 2015; González, 2016; Vázquez y Kustala, 2018).

Se hace referencia, a las deficiencias en las prácticas docentes e inconformidades acerca del trato hacia los estudiantes como aspectos clave para retener o impulsar a los estudiantes. En muchas ocasiones la práctica docente es considerada por el alumnado como rutinaria y aburrida, además de ser muy tradicional y ancestral (Buentello, 2013; González, 2016).

Los docentes no se actualizan, provocando en los estudiantes poco interés en los modelos educativos además, no van acorde a los cambios propios de los contextos actuales. Por ejemplo, todavía hay docentes que no manejan las herramientas tecnológicas en clases, haciéndolas tediosas y aburridas (Buentello, 2013; González, 2016).

En el mismo sentido, se han identificado ciertos factores que tienen un predominio en la deserción, entre ellos, los estilos de ser docente, los diseños de los planes de estudio fraccionados y fuera de contexto lo que no permite la articulación y la unificación de los conocimientos (Corominas, 2001; Buentello, 2013; Pérez y López, 2016).

La problemática de la falta de respeto hacia los estudiantes y de los estudiantes hacia los docentes, termina por fracturar esa relación de respeto que debe existir en una reciprocidad de cordialidad (Santamaría y Bustos, 2013; Acevedo, Torres y Jiménez, 2015; González, 2016).

Aunque en algunas universidades se cuenta con excelentes perfiles de docentes-investigadores a nivel nacional, ese perfil parece no ser suficiente en el proceso de formación profesional de sus estudiantes (Marchant y Vallejos, 2017), además, en ocasiones, resulta necesaria una revisión de los programas de estudio en cuanto a su inflexibilidad ya que carecen de un vínculo con la realidad social y están desarticulados al mercado de trabajo (Korhonen, Linnanmäki y Aunio, 2014).

En contraparte, resulta importante destacar que, ante un panorama distinto y alentador en contextos donde los servicios escolares existentes son buenos, donde hay apoyo al estudiantado y se cuentan con maestros preparados con libertad de cátedra, el fenómeno de la deserción realmente se torna inexistente (Viana y Rullan, 2010; Vázquez y Kustala, 2018).

C) La situación socioeconómica.

Históricamente a nivel mundial se viven severas crisis económicas que afligen, sobre todo, a los países en vías de desarrollo, principalmente en los países latinoamericanos, aunque algunos de estos tienen un mayor o menor nivel de pobreza, esta situación orilla a que algunos estudiantes se vean obligados a estudiar y trabajar al mismo tiempo, para apoyar el gasto familiar, convirtiéndose en uno de los principales factores para desertar (Fontalvo, Castillo y Polo, 2014). En muchas ocasiones pierden el equilibrio entre las dos

actividades, ya sea por incompatibilidad de horario o por exceso de trabajo y actividad escolar. Esto ocasiona que en muchos casos, los estudiantes se vean forzados a abandonar los estudios (Casanova, Díaz y Soto, 2018).

En este sentido algunos autores que respaldan esta información, afirman que en los alumnos de clase social poco favorecida económicamente, es donde se centraliza el mayor nivel de fracaso (De los Santos, 2004; Cortez, 2005; Leyva, 2007; Rodríguez y Londoño, 2011) (Cubillos, Altamirano y Prado, 2015).

Estos alumnos y alumnas ingresan a las universidades con la aspiración de obtener un título universitario, pero desafortunadamente se enfrentan con desventajas sociales, que no les permiten concluir sus estudios con éxito (Silva y Jiménez, 2015). Por otra parte, el trabajo combinado con el estudio, es un determinante fundamental para que el estudiante se incorpore al mercado laboral, pero al mismo tiempo son los que tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios, sin importar el sexo o el grado de estudio de los padres (Corominas, 2001; Saccone y *Pacífico*, 2016).

En el contexto de los estudiantes en México, las condiciones sociodemográficas, socioeconómicas, costos en vivienda, alimentación, transporte, costos relacionados con la inscripción son condicionantes para la permanencia (Medina, *et al.*, 2014; García, 2019). Esta situación provoca que muchos de estos estudiantes optan por ingresar a trabajar, para poder solventar los gastos que representa la universidad, pero ocurre que enfrentan un problema al combinar el estudio y el trabajo, presentándose el riesgo de quedar fuera de la institución (Silva y Jiménez, 2015).

Conclusiones y discusiones

En la primera categoría titulada, *las primeras experiencias en la universidad*, se ubica temporalmente la mayor incidencia en la universidad en los primeros ciclos o semestres, además las aseveraciones encontradas en esta categoría con respecto a la deserción universitaria, se ubican dentro de la psicología cognitiva al asegurar que en esta etapa, los estudiantes aún no tienen la capacidad o la suficiente madurez para decidir en referencia a su futuro profesional (Rojas, 2008), se observó la elección inadecuada de las carreras que pretenden cursar (Corominas, 2001; De Vries, *et al.*, 2011; Vallejo, 2016; González, 2016) además de no lograr cubrir las exigencias institucionales (Febles, Guzmán y Tuyub, 2014; Buentello, 2013; Ambroggio, Coria y Saino, 2016). y por ende, deciden desertar.

En la segunda categoría, resulta significativo el hecho de que se identifiquen las prácticas docentes y la orientación, organización y contenido de planes y programas académicos, como detonantes de la deserción universitaria.

La coincidencia sobre las prácticas docentes deficientes, rutinarias, aburridas y de un trato no cordial hacia los estudiantes (Buentello, 2013; González, 2016) además de la falta de preparación y actualización (Buentello, 2013; Corominas 2001; Pérez y López, 2015) es una situación relevante, pues tiene que ver con el perfil profesional del docente universitario requerido y demandado por los estudiantes, en este momento histórico contextual enmarcado por grandes crisis y cambios constantes en todas las esferas de la vida en sociedad.

De la mano con las prácticas docentes, se encuentran los programas de estudio inflexibles y desvinculados de la realidad social y del mercado de trabajo (Díaz, 2008; Gardner, Dussán y Montoya, 2016) situación que agrava la condición del estudiante universitario, cuyo ideal es la búsqueda de mejores condiciones de vida y que culmina con su salida de las instituciones en este nivel educativo.

Finalmente, la tercera categoría sobre los aspectos que detonan la deserción universitaria es la situación socioeconómica, pues se advierte que muchos estudiantes deben trabajar y estudiar para apoyar el gasto de sus familias (Fontalvo, Castillo y Polo, 2014; Corominas, 2001; Leyton, 2012; Silva y Jiménez, 2015) y es precisamente, en los alumnos de clase social poco favorecida económicamente en donde se centraliza en su mayoría el fenómeno de deserción en este nivel educativo (De los Santos, 2004; Rodríguez y Londoño, 2011; Leyva, 2007; Cortez, 2005).

Definitivamente, la deserción universitaria presenta un grado de complejidad muy significativo pues, como se describió inicialmente, atañe a muchos ámbitos de la vida no sólo económica, social y política de cualquier nación, sino, de manera preponderante a seres humanos que alguna vez tuvieron la aspiración de mejorar no sólo sus condiciones de vida, sino la de sus familias a través del ingreso y culminación de una carrera profesional que les permitiera obtener un título universitario y “ser alguien en la vida” y que, desafortunadamente, ven frustradas dichas aspiraciones y sueños al quedar fuera del sistema educativo.

Les corresponde entonces a las instituciones tomar la responsabilidad de ayudar en la permanencia a todos sus estudiantes, sobre todo a los que provienen de contextos vulnerables, que presentan problemas socioeconómicos y los sitúa en franca desventaja con sus compañeros favorecidos económicamente (Giraldo, 2016).

Es necesario, recobrar y dar verdadero sentido a la idea de que son las escuelas las que deben adaptarse a las condiciones y necesidades de los estudiantes y no los estudiantes a las escuelas, en este caso, las instituciones universitarias, pues la razón de ser del sistema educativo en su conjunto no es, o al menos, no debiera ser sólo la inscripción, ni siquiera la permanencia

y el egreso, sino un verdadero deber de ofrecer una educación integral, comprometida y empática para todos los seres humanos sin distinción alguna.

El estudiante no es un simple número de matrícula, sino un ser humano cargado de sueños, anhelos y aspiraciones, que quedan a la deriva cuando pasa de ser un número de matrícula a formar parte del llamado índice de deserción universitaria.

Referencias

- Accinelli, A., Losio, M. y Macri, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del Conurbano Bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. *Debate universitario*, 5(9), 33-52. Recuperado de: <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/v5n9a03>.
- Acevedo, D., Torres, D. y Jiménez, J. (2015). Factores asociados a la repetición de cursos y retraso de la graduación en los programas de ingeniería de la universidad de Cartagena en Colombia. *Formación universitaria*, 8 (2), 35-42.
- Ambroggio, G., Coria, A. y Saino, M. (2016). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/892>
- Antelm, A., Gil, J. y Cacheiro, M. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18 (3), 471-489. doi: 10.5294/edu.2015.18.3.6
- Aranzazu, G. y Rojas, M. D. (2018). Aproximación a la Deserción Femenina del Programa Ingeniería Administrativa en la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017. *Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. Ponencia del Congreso CLABES VIII, Ciudad Panamá.
- Barragán, S., González, L. y Calderón, G. (2018). Perfiles del abandono estudiantil en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano mediante el análisis de supervivencia y el proceso jerárquico analítico. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1884>
- Barrero Rivera, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: Educación Cultura y Significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 86-101.
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of Education Review*, 31(1), 110-122. doi: 10.1016/j.econedurev.
- Buentello, M. C. (2013). Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional: estrategias y condiciones para el desarrollo del es-

- tudiante, Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Contaduría y Administración. *XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas*. Sinaloa, México.
- Cabrera, P., Bethencourt, B., Hernández, C., Álvarez, P. y González, A. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6(16). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121916003&idp=1&cid=906526>
- Capera, A. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de investigaciones UNAD* 14(1).
- Casado, R., Lezcano, F. & Colomer, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.
- Casanova, D., García, D. y Miranda, C. (2018). Motivos de abandono de los estudiantes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior. *Ponencia del Congreso CLABES VIII*, Ciudad Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/articulo/view/1911>
- CINDA (2015). *La transferencia de investigación y desarrollo, la innovación y el emprendimiento en las universidades Informe 2015*. Santiago de Chile: RIL.
- Corominas, R. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Cortez, B. (2005). *Estudio sobre repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia*. Tarija, Bolivia: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.
- Cubillos, J., Altamirano, O. y Prado, G. (2015). Retiro y completación en educación superior. Algunas pistas para repensar programas de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universia
- Damoni, E. (2015). *Universidad para el desarrollo y la justicia social. Educación Superior en perspectiva comparada y regional*. Editorial Teseo: Buenos Aires, Argentina.
- De los Santos, J. (2004). Procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/628Santos.PDF>
- De Vries, W., León A., Romero, M. y Hernández, S. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 4(160), 29-49.
- Díaz, P. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.

- Díaz, R. (2017). El impacto del tipo de financiamiento sobre la probabilidad de retención de primer año en la educación superior: el caso de la universidad de Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1586>
- Donoso, G. y Donoso, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la Educación*, (33). Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo949.pdf
- Escudero, M., González, G. y Martínez, D. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Ibero-americana de Educación*, (50). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>
- Febles, A, Guzmán, S. y Tuyub, A. (2014). Deserción en el primer año de licenciatura: resultados preliminares. Universidad privada del sureste de México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. España.
- Fernández, J. y Oloriz, M. (2018). ¿Qué ocurre si regresan quienes habían abandonado? El Caso De La Universidad Nacional de Luján. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1889>
- Fernández, N. (2015). *El desarrollo de la Educación Superior en América Latina en perspectiva comparada. Educación Superior en perspectiva comparada y regional*. Editorial Teseo. Buenos Aires: Argentina.
- Ferrao, M. y Almeida, L. (2018). Multilevel modeling of persistence in Higher Education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 664-683.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 107-123.
- Fontalvo, C., Castillo, G. y Polo, C. S. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe. *Escenarios*. 12(1), 96-104.
- Frites, C. y Miranda, R. (2014). Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago: Tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia. *IV Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Universidad de Santiago de Chile. Chile.
- García, P. (2019). *El desafío de educar en contextos de desigualdad. Agendas políticas globais e locais e as praticas contemporâneas emeducacao*. Sao Paulo. Primeta Cultural.

- Gardner, L., Dussán, C. y Montoya, D. (2016). Aproximación causal al estudio de la deserción en la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 319-340. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413644492015>
- Garzón, A. y Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.
- Gibbs, B. y Heaton, T. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Educational Development*, 36(1), 63-71.
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Giraldo, B. (2016). La deserción estudiantil en una región en crisis: una estrategia de afrontamiento desde la pontificia Universidad Javeriana Cali. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/934>
- González, J., Carvajal, C. y Aspeé J. (2019). Modelación de la deserción universitaria mediante cadenas de Markov. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336642522_Modelacion_de_la_desercion_universitaria_mediante_cadenas_de_Markov_en_Modeling_of_university_dropout_using_Markov_chains
- González, L., Uribe, D. y González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- González, M. y Bernárdez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.
- González, N. (2016). Factores sociales y educativos asociados con la deserción del estudiantado del séptimo nivel del Liceo Francisco Amiguetti Herrera, Región Huatar Norte, durante 2012. *Revista Electrónica Educare*, 20 (2), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194144435009>
- Gracia, H. (12 de octubre de 2017). Deserción universitaria en México, a economía del Túnel. *Milenio*. Recuperado de http://www.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/Desercion-universitaria-Mexico_18_559324103.html
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002
- Hernández, M., Moreira, T., Solís, M. y Fernández, T. (2019). Estudio descriptivo de variables socio demográficas y motivacionales asociadas a la deserción: la perspectiva de personas universitarias de primer ingreso. *Revista Educación*, 44 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092023>

- Hernández, Ó., Mogollón, E., Ramírez, M. y Sierra, H. (2017). Escenarios deseables de la permanencia estudiantil y graduación oportuna en la Universidad Santo Tomás de Colombia: Resultados Fase I. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1602>
- Hidalgo, C. (2019). *No quiero seguir estudiando*. Red de Universitarios, información de Universidades, Institutos, Carreras y Estudiantes Universitarios. Actualidad estudiantil, alternativas académicas, orientación vocacional. <https://universitarios.cl/2013/07/18/no-quiero-seguir-estudiando-causas-y-consecuencias-de-la-desercion-universitaria/>
- King, A., Backhouse, P. y Améstica, P. (2020). Deserción y graduación. Midiendo la eficiencia de las universidades estatales en Chile. *Medive, Revista de Educación*, 18(2), 326-335. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1770>
- Korhonen J., Linnanmäki, K. y Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach, learning and individual differences, 31(2), 1–10. doi: 10.1016/j.lindif
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU). *Revista Calidad en la educación*, (37), 61-97.
- Leyva, P. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano*, 22 (142), 98-111.
- Marchant, J. y Vallejos, M. (2017). Diplomado en docencia universitaria de la universidad de Santiago de Chile: mejorar la docencia para mejorar la retención estudiantil. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/907>
- Medina, S., Medina, J., Sánchez, A., Asencio, V., De la Rosa, S., Mendoza, R. y Maupomé, G. (2014). Estudiar para cirujano dentista en una universidad pública, los costos relacionados. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 52 (1), 76-83.
- Miranda, R. (2015). Tutorías pares en el programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile. *Primer Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades*. Santiago de Chile.
- Montoya, L., Arias, J., Guerrero, L. y Usuga, O. (2017). Análisis de la deserción temprana en las seccionales de la Universidad de Antioquia – Colombia a partir de control estadístico de procesos. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1600>
- Moreno, M., Arrieta, D. y Figueroa, E. (2016). Una perspectiva de educación inclusiva en la educación superior: una dimensión psicopedagógica en A. Ocampo. *Cuadernos de Educación Inclusiva I* (pp.101-110). Chile: Ediciones CELEI.

- Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). doi.org/10.14507/epaa.26.3348
- Munizaga, F., Rojas, A. y Leal, R. (2018). Variables que influyen en la retención de estudiantes de primer año en un programa de Bachillerato Chileno. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1892>
- Oviedo, A. y Almendrales, G. (2018). Estudio sobre estilos de aprendizaje mediante minería de datos como apoyo a la gestión académica en instituciones educativas. *Revista Ibérica de Sistemas de Tecnologías de Información*, 29, 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6798991>
- Osorio, A., Bolancé, C. y Castillo, C. (2011). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(6). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n6/v3n6a2.pdf>
- Otero, R., Bolívar, E. y Palacios, J. (2016). Análisis de la retención de estudiantes de ingeniería basado en la pérdida consecutiva de una misma asignatura. Un enfoque de Cadenas de Markov. *Actualidad y nuevas tendencias*, 9(5), 7-18.
- Pascuas, Y., Jaramillo, O. y Verástegui, F. (2015). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia para fomentar la permanencia estudiantil en la educación superior. *Revista de la Escuela de Administración de Negocios*, 79, 116-129.
- Pérez, P. y López, L. (2015). Perspectivas conceptuales sobre el desempeño académico de los estudiantes y sus implicancias para las intervenciones orientadas al mejoramiento de la retención en instituciones de educación superior. *Primer Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades*. Santiago de Chile.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. (2016). Programa de acceso inclusivo equidad y permanencia de la universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/953>
- Rama, C. (2015). Los sistemas iberoamericanos de educación superior. Investigación y diversificación. *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2015*.
- Ramírez, P. y Gradón, E. (2018). Predicción de la deserción académica en una universidad pública chilena a través de la clasificación basada en árboles de decisión con parámetros optimizados. *Formación Universitaria*, 11(3) 10-3.

- Ramos, L., V., Piqueras, R., J., Martínez, G., A. y Oblitas G., L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia psicológica*, 27(2), 227-237. doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008.
- Reason, R. (2003). Student variables that predict retention: Recent research and new developments. *NASPA Journal*, 40(4), 172-191.
- Rodríguez, V., González, J. y Aguilera, P. (2017). Modelo predictivo para la permanencia en la Educación Superior. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1588>
- Rodríguez, L. y Londoño, F. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte. *Fundación Universitaria*. 33, 1-28.
- Rojas, M. (2008). El abandono de los estudios: Deserción y decepción de la juventud. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 6(10), 75-94.
- Román, M. (2013). *Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz*. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago de Chile: UNESCO
- Roncancio, H. (2016). Trayectos vitales en la deserción estudiantil: Re-pensar la construcción de proyectos de vida en la formación superior de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (24), 115-127. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85346806009>
- Saccone, J. y Pacífico, A. (2016). Programa de tutorías entre pares en la universidad nacional del litoral: estrategia para reducir el abandono en el ingreso. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/964>
- Santamaría, F. y Bustos, A. (2013). Permanencia y abandono en la educación superior: una experiencia de investigación a partir de las voces de los jóvenes estudiantes. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 73-80. doi:10.14483/16579089.5472 472
- Sánchez, G., Barboza-Palomino, M. y Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 169-191.
- Silva, L. y Jiménez, R. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 46 (3), 95-119.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- (1988). Stages of student departure: Reflection on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18 (3), 33-51.
- (1993). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Ciudad de México: UNAM.

- (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 157-187.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono: El caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona* (Tesis de doctoral inédita). Universidad de Barcelona, España.
- UNESCO. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe Coordinado por Pedro Henríquez Guajardo*. Caracas: UNESCO–IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vallejo, A. (2016). Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad*, 11(1), 110-120. doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.09
- Vargas, C. (2015). *Análisis de la tendencia que tienen los estudiantes del tercer año de bachillerato del instituto Juan Bautista Aguirre en el momento de escoger una carrera profesional*. (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Vargas, H. y Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-33.
- Vázquez, J. y Kustala, P. (2018). Acompañar y formar. El mentoreo como herramienta para reducir la deserción escolar. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 8(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467655911003>
- Viana, N. y Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (4). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/698/824>
- Zamora, J., Gamboa, R., Hidalgo, R. y Castillo, M. (2020). Permanencia estudiantil en el curso matemática general de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-21. doi.10.15517/aie.v20i1.39815
- Zamora, J. y Villalobos, F. (2018). Factors associated with dropping out of the program for bachelor's and licentiate's degrees in Mathematics Teaching at the Universidad Nacional de Costa Rica (UNA): Evidence from the 2016 Student Cohort. *Uniciencia*, 32(2), 111-126. doi.org/10.15359/ru.32-2.8
- Zárate, R., Díaz, S. y Ortíz, L. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), doi: 10.15359/ree.21-3.15

“SOY UNA PERSONA CON MUCHAS METAS”. PROYECTOS DE VIDA DE JÓVENES BACHILLERES

César Darío Fonseca Bautista*, Luz Marina Ibarra Uribe** y Jocabed Barrera Alcalá***

*Doctor en Educación. Docente-investigador de la Subsecretaría de Educación Media Superior en la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS, antes DGETI) en Morelos. cdfonseca19@yahoo.com.mx

**Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). marina.ibarra@uaem.mx

***Estudiante de la licenciatura en Sociología. arelijo95@gmail.com

Recibido: 9 de agosto 2020

Aceptado: 15 de septiembre 2020

Resumen

Durante un periodo de cuatro años, que comprenden de 2017 a 2020, se aplicó a estudiantes del tipo medio superior, de un bachillerato tecnológico ubicado en el estado de Morelos, un cuestionario sobre su proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo. La estructura del cuestionario permitió a las y los estudiantes responderlo a modo de relato, partiendo de estos se realizó un análisis de sus narrativas para poder identificar los discursos asimilados, las diferencias de género, así como las emociones presentes en sus proyectos de vida. Cabe señalar que la intención no fue medir su capacidad de agencia o la posibilidad de logro y fracaso en dichos proyectos, sino comprender por qué y cómo las aspiraciones de dichos estudiantes se ven afectadas por los discursos, el género y las emociones.

Palabras clave: Bachillerato Tecnológico, proyecto de vida, emociones, género.

Abstract

During a period of four years, ranging from 2017 to 2020, a questionnaire about their short, medium and long-term life project was applied to students of the upper middle class, from a technological baccalaureate located in the state of Morelos. The structure of the questionnaire allowed the students to answer it as a story, based on these, an analysis of their narratives was carried out in order to identify the assimilated discourses, gender differences, and emotions present in their life projects. It should be noted that the intention was not to measure their agency capacity or the possibility of achievement and failure in such projects, but to understand why and how the aspirations of these students are affected by discourses, gender and emotions.

Keywords: Technological Baccalaureate, life project, emotions, gender.

Proyecto de vida

La educación del tipo medio superior en México se caracteriza por su diversidad, la cual responde a los distintos contextos regionales del país. La modalidad del bachillerato tecnológico permite a las y los estudiantes cursar paralelamente el bachillerato y una carrera técnica. En el caso que nos ocupa, las carreras se orientan al sector industrial y de servicios, de manera que dichos estudiantes adquieren los conocimientos necesarios para continuar sus estudios a nivel licenciatura –por lo general en carreras relacionadas con los contenidos de su carrera técnica– o ingresar al ámbito laboral.

Debido a lo anterior, surge el interés por conocer las metas de las y los estudiantes en torno a lo académico y al ámbito ocupacional. Sin embargo, ellos no solo se plantean una perspectiva de su futuro sobre lo laboral y lo académico, las narrativas de sus proyectos de vida permiten vislumbrar con claridad diversos aspectos que conforman la construcción de cada estudiante respecto a su futuro. Entre ellas, cuestiones que se relacionan con sus emociones, sus relaciones interpersonales, la representación presente y futura que de sí mismos tienen y, por supuesto, sus aspiraciones afectivas y materiales.

Cabe señalar, que un proyecto de vida es, en esencia un conjunto de metas personales, ocupacionales y académicas a corto y largo plazo (Chan, 2020) que dan sentido a la vida; pero, además, es la construcción de un relato. Debe entenderse entonces, que desde el momento en que

las y los estudiantes comienzan a escribir su proyecto de vida, dejan de vivir en un mundo hablado y experimentan sentimientos provocados por estas representaciones (Cyrulnik, 2020: 118). Estos relatos se alimentan de fragmentos de realidad que construyen un imaginario. Mediante el relato se revela la intencionalidad organizadora de quien, al hablar, desea actuar. Por tanto, en dichos proyectos de vida, las y los estudiantes recrean a modo de relato futurista, cuestiones como sus relaciones interpersonales, condiciones materiales, y emociones se encuentran presentes. Así como, ciertas aspiraciones están sujetas a su contexto social y regional, por citar un ejemplo, Morelos es una entidad federativa de altos índices de migración, especialmente a los Estados Unidos de América, por lo que el deseo de vivir y trabajar en el vecino país del norte aparece en la mayoría de los proyectos de vida de los estudiantes.

El presente trabajo es un análisis reflexivo respecto a los proyectos de vida de jóvenes estudiantes del tipo medio superior de un bachillerato tecnológico ubicado en el estado de Morelos. Durante un periodo de cuatro años, se realizó una actividad con los estudiantes próximos a culminar el último semestre del bachillerato que consistía en preguntarles cuál era su proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, largo. A raíz de la revisión de las respuestas del primer cuestionario, se decidió hacerle algunas modificaciones. Se consideró necesario incluir preguntas que con el objetivo de obtener más información sobre las condiciones materiales y afectivas de los jóvenes. A continuación, se presenta una breve descripción de la metodología empleada, así como del contenido del cuestionario y finalmente se exponen los hallazgos.

Metodología

La metodología empleada fue de corte cualitativo, el “Cuestionario Proyecto de Vida” se empleó como instrumento de recolección de datos¹. Dicho instrumento pasó por algunas modificaciones después de su primera aplicación. Para la revisión de los relatos se optó por el análisis sociológico del discurso, debido a que de acuerdo con Benno y Ruiz (2019), el enfoque sociológico es necesariamente contextual, es decir, que este se caracteriza por poner en relación los textos con el contexto en el que han surgido y funcionan; por tanto, da la oportunidad de establecer una conexión entre lo escrito por las y los estudiantes y las condiciones sociales que explican su emergencia. Para ello nos apoyamos con el software de análisis cualitativo Atlas. ti. a través del cual fue posible construir una nube de palabras, así como otros códigos que permitieron establecer categorías como: asimilación del discurso del éxito y el emprendimiento, condiciones materiales y afectivas y emociones presentes, entre otros.

El proyecto de vida solicitado a los estudiantes consistió –en su primera versión en 2017– en preguntar ¿qué quiero hacer con mi vida y de mi vida? ¿Cuáles son hasta este momento los mayores logros en mi vida? Tales preguntas aportaron narrativas no muy ordenadas, respecto a sus planes a corto, mediano y largo plazo. Tampoco permitían tener certeza de si las condiciones materiales o el respaldo familiar contribuiría al cumplimiento de dichas metas. Por otra parte, llama la atención que, aunque la actividad es anónima, se apreció que, para explicar sus metas a futuro, los y las estudiantes sienten la necesidad de presentarse a sí mismos; realizan una descripción de quiénes son en estos momentos, por ende, por qué aspiran y anhelan lo que quieren para su vida.

En consecuencia, para la segunda aplicación se realizó un análisis más detallado sobre las preguntas formuladas a los jóvenes. Se les planteó la construcción de su proyecto de vida como un cuestionario de preguntas abiertas con redacción libre y se les explicó que un proyecto de vida lo conforman varios componentes centrados en los siguientes cuestionamientos: ¿Quién soy como individuo en este momento de mi vida? ¿Qué quiero ser? ¿Qué quiero hacer con mi vida y de mi vida a corto, mediano y largo plazo? Lo cual ayudó a los estudiantes a estructurar sus relatos de forma más organizada y agregar elementos antes no abordados como el orden de sus prioridades en la vida.

Además, se incorporaron otras preguntas con las que se podía hacer una evaluación más detallada de la autopercepción de las y los estudiantes, tales como la valoración de sus capacidades, la relación entre su disciplina y dedicación para desarrollar nuevas habilidades, lo que para ellas y ellos son sus mejores logros hasta el momento, así como las relaciones interpersonales que ellos consideran las más importantes. Además, se preguntó por aquellos medios con los que cuentan para cumplir sus objetivos, las rutinas que los impulsan y los aspectos que obstaculizan su consecución. Finalmente, se les cuestionó si han tenido que alejarse de la escuela y las razones o situaciones que les han impedido asistir regularmente a sus clases.

El proyecto de vida como construcción de un relato que da sentido a la vida

Tal como ya se mencionó previamente, el proyecto de vida es un conjunto de metas o aspiraciones personales, académicas, profesionales y ocupacionales. Sin embargo, más allá de eso, también es la construcción de un relato individual sobre el cual la o el estudiante organiza su vida y le da un sentido. En estos proyectos de vida dan respuesta a la pregunta ¿Quién soy yo? En el momento en que cada estudiante se da a la tarea de responder dicha pregunta, no solo nos dice *yo soy una chica, o un chico, soy estudiante de quinto*

semestre. Al responder, reflejan las creencias que una persona tiene de sí misma proporcionando información de cómo actúa, qué suele pensar sobre distintas situaciones y contextos. Describirse a sí mismos implica una serie de procesos complejos que requieren un análisis global, el cual se encuentra operando dentro de su mundo social y, por ende, manifiesta su interacción con las y los otros (Pastor, 2018).

De modo que, al momento de analizar sus relatos, es imposible que no salten a la vista sus relaciones o aspiraciones respecto a estas, los lazos sociales y vínculos afectivos que han formado o tienen con las y los otros. Así como los discursos que han interiorizado y el contexto social en el que se encuentran, lo que permite comprender un poco más las razones y motivos que los impulsan a decidir sobre su vida, así como a darle un sentido a está. Todo ello, además, deriva en la expresión de diversas emociones, pues es importante tener presente que las emociones que desarrollan las personas se encuentran siempre relacionadas y en ocasiones condicionadas por el contexto social en el que se forman o, en los términos de Gloria Mulsow:

El hombre, es ante todo un ser social. Lo cual depende de su ambiente social no sólo para sobrevivir físicamente, sino para su desarrollo psíquico y espiritual. La herencia cultural, la que no puede concebirse sin la sociedad, proporciona a los seres humanos contenido y forma a su existencia. La continuidad en la historia humana es una continuidad cultural basada en la interacción. Es un “hacerse con otros”. Es en este aspecto donde el desarrollo emocional recepciona elementos desde el mundo externo para constituirse desde lo propio, e impactar en el desarrollo humano (Mulsow, 2008: 63).

Por tanto, dichos proyectos de vida son más que simples aspiraciones sobre el futuro u ocupacionales, ya que se encuentran impregnadas por factores sociales que las impulsan u obstaculizan. Al analizar los proyectos de vida no es conveniente mirarlos como meros escritos que serán clasificados para determinar quiénes tienen más probabilidades de lograr o fracasar en sus objetivos. Sin duda que la relación entre la estructura social y las aspiraciones del individuo son importantes, pero dicha relación implica más que solo determinar los factores que propician el logro y fracaso en la consecución de las metas.

Es importante revalorar los proyectos de vida de las y los estudiantes más allá de sus probabilidades de logro y fracaso o de su visión desproporcionada de la realidad, y recordar que, se trata de estudiantes de no más de 18 años, que, a través de la construcción de un relato, buscan darle un sentido a su vida; la cual se encuentra en una etapa crucial de su desarrollo,

que definirá en gran medida la forma en que se integrarán a la sociedad. Se encuentran en la edad de decidir si buscarán la formación profesional o su incorporación al mercado laboral, si deciden asumir compromisos de pareja o incluso, de procrear descendencia, y justo al egresar del bachillerato, son ciudadanos con todos sus derechos y obligaciones. En la última década más de 30 mil jóvenes se han incorporado y colaboran en las filas del crimen organizado, lamentablemente también optan por ese camino (Aristegui, 2012).

Aun cuando las metas que se plantean los y las jóvenes parezcan desproporcionadas, o lejanas de cumplirse, quizá la pregunta más importante no deba ser ¿Podrá lograr o no dicho objetivo? Quizá sea más conveniente saber ¿por qué tales objetivos? ¿Qué discursos han asimilado para aspirar a tales condiciones materiales? ¿En qué calidad tienen sus relaciones familiares y afectivas para, anhelar tal tipo de relación, o concebir sus relaciones actuales de tal manera? ¿Por qué se perciben a sí mismos de tal o cual forma? De ¿dónde surge la confianza y seguridad que expresa su relato? O, por el contrario, ¿por qué el desencanto y su inseguridad?

Esta manera de concebir los proyectos de vida resulta importante porque, la sociedad en la que se están desarrollando estos estudiantes, no solo se ve afectada por su contexto local, regional y nacional sino también, por la globalidad, de manera que es atravesada por diversos discursos en torno al éxito, el triunfo, el bienestar, las relaciones y la felicidad, entre otros. Y, además, porque las desigualdades sociales y económicas se profundizan de manera acelerada, lo que implica que las y los estudiantes se enfrentarán a una realidad en la que ya no basta deducir quiénes tienen más o menos probabilidades de lograr sus objetivos, puesto que se verán afectados, en la mayoría de los casos, por condiciones ajenas a su voluntad y control, las cuales van más allá de la violencia y el desempleo en sus contextos, sino además a conflictos globales de diversa índole, como los relacionados con la sanidad. Hoy en día, vivimos en un mundo en el cual una enfermedad originada en un continente afecta de manera directa a todo el mundo, todas las actividades de los seres humanos se han trastocado, la normalidad y el curso de vida ya planeado por los jóvenes se ha alterado.

Hallazgos

En el siguiente apartado, se exponen los principales hallazgos hasta ahora encontrados, como son, la asimilación del discurso del emprendimiento, en el cual se muestran algunos ejemplos de las y los estudiantes, en torno a lo que conciben como triunfar en lo profesional y laboral, la relación entre bienestar material y emprendimiento, sus condiciones materiales, afectivas y de apego; se analiza la forma en que la presencia o ausencia de dichas

condiciones altera la percepción y proyectos de los jóvenes y que determinan la relevancia con la que incluyen en sus proyectos cuestiones relacionadas con sus aspiraciones materiales o afectivas, y la reciprocidad en torno a la relación con sus padres. Otro apartado serían las diferencias de género, en el cual se explora la forma en que los estudiantes aspiran a cumplir o romper con ciertos mandatos sociales; como el precepto de conformar una familia y procrear descendencia. Finalmente, la relación entre las emociones encontradas en los proyectos de vida, con la estructura social, el poder y el estatus en sus relaciones, así como la sujeción de tales emociones a la norma social.

La asimilación del discurso del éxito total y el emprendimiento

Al hacer una revisión de las metas a futuro que las y los estudiantes escribieron, salta a la vista la forma en que magnifican y ansían el triunfo profesional, material y afectivo. En ocasiones, este tipo de ambiciones suelen quedar reducidas a un mero optimismo irrealista. Sin embargo, el hecho de que, tanto hombres como mujeres aspiran y enarbolan tales futuros, implica la asimilación del discurso del éxito total con el que conviven en los medios de comunicación y productos de consumo, principalmente los destinados al entretenimiento y el ocio y que son representados por personas que se proyectan como referentes culturales, ya sean parte de la farándula, el mundo empresarial o político, e incluso, aunque en menor medida, los que pertenecen al ámbito científico o académico.

Los discursos, por tanto, siempre tienen que ver con texto, prácticas y contextos. Es decir, que además cuentan con diversos medios para ser transmitidos. En el caso de los proyectos de vida, las aspiraciones desproporcionadas y la inclinación por el logro material y profesional, así como la relación directa que establecen entre triunfo y felicidad como un estado perpetuo, responden a un contexto globalizado y competitivo. En consecuencia, partiendo de dicho contexto elaboran un orden compuesto por significados y posicionamientos, entre aquello que saben por el sentido que dan a sus conocimientos y su relevancia práctica, es decir, una visión utilitarista de la educación superior. Así como un supuesto poder personal, impulsado por el primero de sus logros, ser jóvenes y estar a punto de culminar el bachillerato.

Dicho discurso, puede percibirse en las aspiraciones en torno al triunfo profesional, laboral, económico y personal. Pero, además, son concebidas como una especie de premio y compensación, las cuales adquirirán por el simple hecho de que se esfuerzan por ellas. De tal forma que, el éxito total les asegura que sus triunfos dependen solo de ellos, por tanto, su fracaso también será exclusivamente su responsabilidad. Por otra parte, la construcción

de la felicidad pasa a convertirse en un estado perpetuo, ya que, de prosperar en lo profesional, laboral, económico y personal, no hay razón para que no sean felices todo el tiempo.

Otra consecuencia de la asimilación de dicho discurso es la sobrevaloración de atributos, y actitudes necesarias para alcanzar sus objetivos, en contraparte con un rechazo hacia aquellas actitudes y condiciones que obstaculizan la consecución del triunfo. Pero, además, está sobrevaloración parte del hecho de que poseen un elemento esencial para este discurso, la juventud y todas las características positivas que a esta se le atribuyen, como el dinamismo, la vitalidad y la facilidad para aprender entre otras.

Asimismo, la asimilación del discurso del emprendimiento se relaciona de manera directa con el éxito total y en ocasiones la relación es tan estrecha que se convierte en un solo objetivo. No basta con triunfar en lo profesional y laboral, hay que emprender una empresa, sea altruista o no, se trata de invertir, construir y tener una prosperidad económica que solo dependa de uno mismo, de su propia empresa. Por tanto, entre las metas a futuro se encuentra también la posibilidad de crear una marca, fundar una empresa, poner un negocio, aun cuando no tienen claro qué clase de negocio, marca o empresa fundar, ni qué servicios ofrecer. No se trata de un análisis profundo al respecto, sino de una ambición que es socialmente aceptada, que se impulsa y refuerza con la interiorización de discursos relacionados con el logro.

A continuación, se muestran algunas citas tomadas de los proyectos de vida de estudiantes, hombres y mujeres, en las cuales queda de manifiesto la influencia de dichos discursos con relación a sus metas y objetivos a futuro.

Dentro de cinco años me gustaría lograr el término de mi carrera, primero buscar un trabajo para poder obtener experiencia, para poder realizar mi propia empresa, también quiero darles una buena vida a mis seres queridos los que me ayudaron a ser lo que soy en la actualidad, a largo plazo me veo con mi familia estable. Mujer, 2017.

A corto plazo pretendo concluir mi curso de inglés e ingresar a la universidad y obviamente terminar bien el CBTis, a mediano plazo pretendo sobresalir en la universidad y mejorar en varios aspectos de mi vida, a largo plazo pretendo conseguir un buen empleo donde me sienta a gusto y que sea bien remunerado para poder invertir ese dinero en diversos tipos de negocios como bienes raíces. Hombre, 2017.

(...) además de terminar mi carrera; a largo plazo espero continuar con los estudios posteriores a lo que depende mi carrera, y comenzar

a realizar las metas que me he forjado como son encontrar un trabajo estable quiero trabajar en la industria alimentaria en el área de análisis si es posible y de no ser así realizar proyectos de rentabilidad para nuevas industrias o micro empresas, pero también me gustaría desarrollarme en los procesos de producción y generar otra fuente de ingresos personales ya que no quiero depender en su totalidad de un trabajo en el cual yo sea empleada es decir, quiero tener mi propio negocio, quiero construir un restaurante familiar del cual pueda tener una cadena de ellos. Mujer, 2018.

Finalmente, a largo plazo planeo trabajar en algún hospital de alto prestigio donde mi conocimiento aprendido sea de mucha ayuda, de tal forma que no me estanque en algún lugar donde solo ocupe muy poco de lo que mi especialidad me permita, mientras que tal vez, por otro lado, pueda realizar un hospital con algunos colegas con la misma visión que yo, dedicado a la investigación científica y a consultas especializadas. Todo esto puede llegar a ser en algún país lejano a mi tierra natal, o puede ser aquí mismo, donde nació. Hombre, 2018.

(...) quiero ser una profesional en la licenciatura de Administración, y ya con la práctica de esa carrera formar mi propia empresa, que cada vez siga creciendo y tenga mucho éxito, para que también pueda ayudar a la demás familia que tengo en su economía dándoles empleos, y a personas en general. Mujer, 2019.

Lo que quiero hacer a largo plazo: graduarme de la universidad como contador público, comenzar a trabajar profesionalmente, comprar un carro. Comenzar una empresa propia y que sea de las mejores. Casarme, comprar una casa, tener dos hijos, crear una fortuna e irla aumentando. Hombre, 2019.

[Asistir a] la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, porque quiero ser una persona más preparada, para poder enfrentar mi futuro, tener un buen trabajo y un buen salario, si se llegara a poder para tener mi propio negocio. Mujer, 2020.

Siempre busco más, busco progresar cada vez más, busco mejorar y mejorar mis estrategias de trabajo (...) Vivo para cumplir y lograr mis metas, para después disfrutar de mis logros. Trabajo y estudio para mejorar mi calidad de vida (...) Crecer más en mi trabajo, remodelar mi casa, tener un auto propio. Hombre, 2020.

Ahora mostramos una nube de palabras que presenta aquellos términos que de manera más reiterada expresan los jóvenes en su discurso y que las asocian con el éxito total. Entre ellas, se encuentran palabras relacionadas con el ámbito profesional, económico e incluso afectivo, véase la Ilustración 1.

Ilustración 1. Nube de palabras asociadas al triunfo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los proyectos de vida y del modelo Atlas.ti

Condiciones materiales y afectivas

Las condiciones materiales y afectivas de las y los estudiantes afectan en cierta medida sus aspiraciones respecto a su futuro. Más allá de la asimilación del discurso del éxito total, y una magnificación de sus inclinaciones materiales, son sus condiciones presentes las que les aportan un significado a dichas inclinaciones. Sí aseguran en sus proyectos de vida que existen limitantes económicas, que han tenido que resolver ya sea laborando o simplemente sobrellevándolas, ello afecta el objetivo de la meta. Ya no se trata únicamente de emprender, de alcanzar triunfos profesionales y económicos, sino que éstos dan respuesta y solución a sus problemas presentes, ya sean de carencias materiales como afectivas.

De tal manera que, las condiciones materiales y afectivas, sirven para dar respuesta a por qué anhelan triunfar en todos los aspectos. Cuando hay carencias materiales, pero existe una satisfacción de sus necesidades afectivas en el núcleo familiar, es común que la aspiración del logro se vincule a dar una mejor vida a la familia que los apoya. En consecuencia, existe una necesidad de reciprocidad hacia los padres, o la madre soltera o a los tutores, que se vuelve una meta por sí misma.

En cambio, cuando hay carencias en las condiciones materiales y afectivas, el grado de apego respecto a las relaciones interpersonales se distorsiona y puede llegar a desproporcionarse de dos maneras. Magnificando su concepto de familia, convirtiendo la posibilidad de tener una “mejor” familia –nuclear por supuesto– en una meta en sí misma que responda a sus necesidades afectivas. O, por el contrario, el apego por las relaciones interpersonales disminuye de tal manera que no se aspira a tener una familia. Cabe destacar, que la carencia afectiva no está condicionada por el tipo de familia.

Existen jóvenes que cuentan con ambos padres, hermanos y abuelos, es decir una familia extensa, y, aun así, no existe proyección alguna de formar una familia, ser recíprocos con los padres, o de aspirar a cualquier tipo de relación que satisfaga necesidades afectivas. Del mismo modo, hay estudiantes, tanto hombres como mujeres, que son hijos de madres solteras, tienen hermanos, o son solo ellos, sus madres y sus abuelas, pero no hay carencia afectiva, no existe idealización con la familia nuclear, ni rechazo a formar una. Manifiestan anhelo por tener relaciones interpersonales a futuro, aunque existe una marcada tendencia a priorizar los estudios, y la reciprocidad hacia sus proveedores es una meta por sí sola.

A continuación, se mostrarán a manera de ejemplo, algunos testimonios de estudiantes que aspiran al éxito total, pero con la finalidad de dar una solución a sus carencias materiales, es decir, dar una mejor vida a su familia, también aquellos que idealizan de manera desproporcionada a la familia nuclear, así como la forma en que la reciprocidad se muestra de forma explícita como una meta. Posteriormente, se presentan los testimonios en que el éxito total y las inclinaciones materiales no están ligadas a ser una promesa que contrarreste sus condiciones actuales, no existe presencia alguna de la familia, el sentido de reciprocidad es meramente normativo en caso de mencionarse.

Inclinaciones materiales e idealización de la familia

Tener un buen trabajo para tener una vida muy estable, tener una familia y poder darles mi ejemplo a mis hijos, ser un padre muy amoroso e intentarme superarme día tras día. Hombre, 2019 (sólo menciona tener familia).

Mi meta a largo plazo es trabajar de nutriólogo, tener una academia de baile profesional, ser el mejor bailarín de México, conocer al mundo, casarme, formar una familia y apoyar a mis hijos de la manera que yo quise ser apoyado. Hombre, 2018 (madre y hermana).

(...)ya teniendo mi título buscaré un trabajo en donde aplique mis conocimientos adquiridos teniendo un trabajo estable invertiré el dinero que vaya ganando para construir una casa propia y más adelante un carro. Una vez teniendo eso, si es conveniente, casarme con mi actual pareja y más o menos medio año después tener hijos, mínimo dos, y si ellos deciden estudiar cuando terminen y se mantengan ellos solos, ahorrar, durante todo tiempo que siga trabajando y cuando junte lo que necesite retirarme y disfrutar lo que junté. Mujer, 2017 (sólo menciona tener familia)

A mediano plazo ser un estudiante universitario, obtener o conseguir un trabajo estable para poder ayudarme en mis estudios y comprarme mi propio auto, a largo plazo quiero graduarme de la universidad y ser un ingeniero en electrónica, tener un trabajo estable en relación con mi ingeniería poder casarme con una buena esposa y tener una gran familia. Hombre, 2017 (padre y madre).

Inclinaciones materiales sin mención de aspiraciones por relaciones interpersonales

Quisiera poder sacar mi visa y probar suerte en el extranjero para probar nuevos retos, a largo plazo: quiero tener un buen trabajo y tener una vida de lujos, poder conocer muchos lugares. Hombre, 2019 (sólo menciona tener familia).

(...)ser un buen médico que pueda atender y curar sin ningún problema a sus pacientes, tener un hogar comprado con mi propio dinero que gane, tener una familia, así como me gustaría seguir preparándome más para tener un rango de estudios más altos y mejores posibilidades económicas. Hombre, 2018 (sólo menciona tener familia).

A un mediano plazo quiero poder terminar mi preparatoria y haber logrado entrar a la universidad ya que seguir estudiando con lo que quiero llegar a ser más adelante. En un tiempo más a largo plazo quiero recibirme y ya poder hacerme independiente, tener mi propio trabajo y en lo mucho o poco que pueda poder ayudar a mi mamá ya que hasta ahora me ha dado lo que está en sus manos. Mujer, 2018 (sólo cuenta con madre).

Posteriormente continuar con mi proyecto de vida a mediano plazo y dentro de este están ser independiente, terminar mis estudios universitarios, hacer sentir orgullosa a mi madre por mis logros y metas cumplidas para este punto quisiera también ya haber aprendido algunos idiomas como ruso y francés. Por último, proceder a cumplir mi proyecto a largo plazo como conseguir un buen empleo viajar por muchas partes del mundo, ser plenamente exitosa y feliz. Mujer, 2017 (madre y hermana).

A largo plazo, yo espero poder tener un hogar propio, así como también un buen puesto laboral y un buen sueldo, no espero que mi vida este llena de lujos, pero si espero que yo pueda satisfacer mis necesidades propias y no tener que depender de nadie. Hombre, 2017 (ambos padres y hermano).

Reciprocidad como una meta individual

Soy una persona con muchas metas en la vida. Una de ellas es poder alcanzarlas día con día a pesar de las dificultades que se me presenten, nada es imposible en esta vida. Lo que más deseo es terminar mi carrera y darle a mis padres lo que se merecen. Hoy por mi mañana por ellos. Mujer, 2019 (sólo menciona tener familia).

(...)quiero titularme, obtener un buen trabajo y darles una mejor vida a mis padres en forma de agradecimiento por todo lo que han hecho por mí. Mujer, 2018 (ambos padres y hermanos).

Mi proyecto a largo plazo sería tener un trabajo estable, formar una familia estar al mando del cuidado de mis padres para así mismo compensar y por amor todo el apoyo que me brindaron hasta lograr la persona que seré. Hombre, 2017 (ambos padres y hermanos).

(...)en algunos años me gustaría ser indispensable, viajar, tener una familia, pero primero terminar mis estudios, ejercer una carrera y después ser yo la que ayude a mis padres porque gracias a ellos poco a poco salgo adelante. Pero graduarme y volverme independiente es lo que quiero y sé que voy a lograrlo. Mujer, 2017 (ambos padres, hermanas y hermanos).

Reciprocidad normativa

Mediano: En ese momento de mi vida espero haber culminado mis estudios y estar creando los cimientos de mi economía, ayudando a mi familia y disfrutando de mi juventud. A largo plazo: a esas alturas de mi vida me veo como una exitosa empresaria; ejerciendo mi carrera, gozando de un buen sueldo y con un negocio propio fluyendo al máximo. Quizás con una pequeña familia o solo con mi pequeña hermana. Mujer, 2019 (ambos padres y hermana).

(...)a corto plazo quiero terminar la preparatoria con buen promedio y poder entrar a la universidad seguir estudiando y trabajar para también ayudar a mis papás con los gastos, no quiero casarme a mediano plazo porque siento que arruinaría mi plan de vida, yo solo quiero ser alguien en la vida y tener una carrera y a largo plazo irme a Estados Unidos para abrir una tienda deportiva con el dinero que voy ganando ya después especializarme en cirujana dentista. Mujer, 2017 (ambos padres y hermanos).

(...)encontrar un buen trabajo donde pueda aplicar mis habilidades al máximo subiendo de puesto para obtener mejor salario e invertir para mis planes a futuro, los cuales son apoyar a mis padres financie-

ramente, conseguir mi propio hogar y formar una familia con una mujer que sea hermosa y excelente esposa, tener hijos y poder brindarles una muy buena educación. Hombre, 2017 (ambos padres).

Diferencias de género

Como se ha podido vislumbrar en los testimonios anteriores, existen diferencias de género respecto a las aspiraciones. El hecho de ser mujer no implica que estás deseen formar una familia tradicional, se encuentra el deseo por priorizar las metas profesionales, laborales y económicas; la aspiración por establecer sus propios negocios, incluso empresas. Por otra parte, en los hombres persiste la pretensión de formar una familia, incluso la idealización de lo que es una esposa y la aspiración por tener hijos. Aún, cuando existen hombres que no tienen como prioridad formar una familia, las mujeres rompen con el mandato social que las condiciona como madres y esposas. No es que no deseen formar familia o establecer una relación afectiva con una pareja, sino que no es una prioridad en sí misma. Formar familia y tener hijos es solo una parte de su proyecto de vida, en el que incluyen la realización profesional e incluso el anhelo de viajar. De nueva cuenta, el anhelo por formar familia y ser madres, no se encuentra condicionado por el tipo de familia del que provienen; y en ocasiones, son mujeres de familias nucleares las que no perciben la maternidad y el matrimonio como un objetivo.

A continuación, se exponen algunos testimonios de mujeres que consideran que la formación de una familia no es una prioridad en sí misma, o en todo caso se encuentra presente junto a la realización profesional. La independencia y posesión de propiedades (casas o negocios) se encuentran presentes.

(...)tengo algunos proyectos que quiero hacer a lo largo de mi vida después de terminar mis estudios, quiero viajar y realizar algunos de mis sueños que por ahora no puedo realizar, casarme cuando tenga a la persona indicada y por ese aspecto no tengo prisa aun soy muy joven, tener dos hijos y muchas mascotas, sobre todo quiero tener una vida tranquila y normal donde tenga lo necesario para vivir y ser feliz. Mujer, 2017.

(...)una vez que concluya la universidad, me gustaría impartir clases o si no fuera el caso, conseguir un buen empleo que sea uno que me guste y complemente mi vida, con el tiempo espero encontrar a alguien que me quiera y corresponda para compartir mi vida y metas con él y con las personas que amo. Mujer, 2017.

(...)quiero tener mi propio negocio, quiero construir un restaurante familiar del cual pueda tener una cadena de ellos, pero esto sería

más bien a un lejano plazo de acuerdo como me vaya con mi trabajo. También quiero formar una familia, pero eso no lo veo mucho como un sueño más bien solo para tener alguien con quien compartir todo lo que pueda llegar a lograr. Mujer, 2018.

Mi plan a largo plazo es salir muy bien de la universidad para poder tener un trabajo seguro y hacer lo que me gusta, posiblemente tener hijos ya que para mí ser madre no es algo que me cause mucha emoción en estos momentos y tampoco a mediano plazo. Mujer, 2018.

(...)deseo ser una buena contadora, contar con mi propio hogar y tener una buena economía para poder formar mi propia familia y así no depender de nadie. Mujer, 2019.

Concluir la universidad con la licenciatura que pienso estudiar, conseguir un empleo, poder consentir a mis padres y hermano, ser una mujer independiente y audaz para resolver mis problemas y sobre todo tratar de viajar para vivir una vida feliz. Mujer, 2019.

Emociones presentes en los proyectos de vida

Previamente se había mencionado que, en la construcción del relato de sus proyectos de vida, las y los estudiantes no solo expresaban sus metas y objetivos profesionales y laborales, sino que, también construyen una representación de sí mismos, presente y futura, así como aquellos objetivos relacionados con las cuestiones personales. Y derivado de todo ello las emociones que responden a sus relaciones interpersonales, su autopercepción y a sus aspiraciones sobre el futuro.

Para Theodore Kemper (citado por Bericat, 2000), las emociones se derivan de una situación social objetiva, que se encuentra en una estructura social definida. Es decir, que las y los estudiantes se encuentran en una determinada situación, sobre la cual se distribuye el poder y el estatus, que son capaces de ejercer y con el que cuentan. Por ese motivo, la estructura social define el posicionamiento de los jóvenes y por ende la cantidad de poder que son o no capaces de ejercer. Mientras que, por su parte el estatus es aquello que confieren de manera voluntaria, los otros actores sociales con los que las y los estudiantes se relacionan de acuerdo con la posición en la que se encuentren. El estatus se entiende como un comportamiento voluntario orientado a la satisfacción de los deseos, demandas, carencias y necesidades de los otros (Bericat, 2000), en este caso de las y los estudiantes.

Es decir, que en la medida en que exista un equilibrio entre poder y estatus, las emociones de las y los estudiantes se encontrarán equilibradas, serán positivas y derivarán de ellas emociones como la seguridad que reflejen, alta autoestima, un apego emocional que no se incline hacia la depen-

dencia y conjuntos emocionales más estables que no rayen en la magnificación de una excesiva idealización sobre ciertos aspectos. Por otra parte, cuando existe un abuso de poder en las relaciones de las y los estudiantes, o un posicionamiento desventajoso en su estructura social, emergen sentimientos como la culpa. En ocasiones, esta se expresa como una necesidad de devolver aquello que se les ha dado, de compensar un sacrificio, así como un apego emocional que se inclina a la dependencia. O, si el abuso de poder fue acompañado con menor estatus, la falta de apego emocional y el deseo de huir se hacen presentes.

Como se ha podido observar, las relaciones de las y los estudiantes, suelen ser desproporcionadas respecto al poder y el estatus. Es importante tomar en cuenta que, dicha desproporción se debe a que, en esta etapa de su vida, los jóvenes son aun económicamente dependientes en la mayoría de los casos, forman parte del núcleo familiar y viven bajo el techo de sus padres o tutores. Incluso, la mayoría de ellos aún son menores de edad, por lo que incluso a nivel institucional, todavía dependen de un tutor legal. En consecuencia, las y los estudiantes construyen su realidad y establecen sus relaciones en la esfera doméstica y escolar. Por ende, cuando dan respuesta a quiénes son las personas más importantes para ellos en ese momento de su vida, es frecuente que mencionen a sus padres, hermanos, abuelos, primos, amigos y en algunos casos, sus novios o novias.

Por ello, en gran medida las y los estudiantes aún no equilibran sus relaciones interpersonales, ya que las más importantes se encuentran en el ámbito doméstico, en el cual su posicionamiento es el de hijos e hijas, y sobre ellos, sus padres o tutores ejercen poder. Y son sus padres y tutores quienes les otorgan el estatus, el cual depende del lugar que ocupen entre sus hermanos, si son las únicas mujeres entre hermanos varones, o hijas e hijos únicos.

Debido a que el estatus es algo que se otorga de manera voluntaria en las relaciones, es también recíproco. De este modo, aun cuando dichos estudiantes, se encuentren sometidos en relaciones de poder donde su posicionamiento depende de otros, ellos también pueden otorgarles un estatus a estos. Por tanto, en la medida en que sus padres y tutores, otorguen un estatus a las y los estudiantes, estos otorgarán uno a cambio. Por tanto, es posible percibir en qué medida dispensan a estos un estatus, al ver de qué manera los incluyen y representan en sus proyectos de vida.

Así, es posible percibir, que aquellos estudiantes que reciben en sus relaciones un estatus que no satisface sus necesidades afectivas, presentan distintos niveles de apego respecto a sus padres o tutores, lo que afecta la manera en que los incluyen en sus proyectos de vida y las emociones que se hacen presentes en sus relatos. Es decir, si la o el estudiante, vive bajo relaciones de poder donde existe abuso de este y un otorgamiento preca-

rio de estatus, esto derivará en carencias afectivas, habrá un menor apego emocional en sus proyectos de vida. Un bajo apego emocional, así como un estatus precario recíproco, expone proyectos de vida en los que las y los estudiantes no sienten la necesidad de ser recíprocos con sus padres o tutores. La reciprocidad se torna normativa, o no existe en los relatos. El deseo de huir, de alejarse de la familia, e incluso del país de origen se presenta con más frecuencia, y en ocasiones no existe la pretensión de establecer relaciones interpersonales en las que sus necesidades afectivas se vean satisfechas.

En consecuencia, este tipo de proyectos se caracteriza por una visión utilitarista de las carreras profesionales, la asimilación del discurso del éxito total, así como una mayor inclinación por la satisfacción de aspectos materiales, incluso por la aspiración al lujo. O en contraparte, una idealización desproporcionada de la familia, de las relaciones de pareja, derivado de la necesidad de satisfacer sus demandas afectivas.

Por otra parte, cuando existe un abuso de poder, pero el estatus que se otorga no presenta carencias, surge un sentimiento de culpa. Lo que deriva en una necesidad de reciprocidad desproporcionada, que incluyen en sus proyectos de vida como una meta en sí misma, devolver a sus padres todo lo que les han dado, darles una mejor vida por todos los sacrificios que han hecho por ellos. En ocasiones, la necesidad por ser recíproco es tanta, que ya no queda lugar para otras relaciones interpersonales, formar una familia o conseguir una pareja apenas es mencionado.

Es importante añadir que las emociones no solo se emanan de la posición que tienen las y los estudiantes en la estructura social. Sino que, a la vez, de acuerdo con Arlie Hochschild (citada por Bericat, 2000), las emociones se encuentran sujetas a las normas sociales. Por ende, están cargadas de significados anclados a un contexto social, el cual define qué emociones son normativas y cómo deben expresarse. En consecuencia, podemos apreciar que esas emociones provienen de la asimilación del discurso del éxito total, o la reciprocidad normativa. Es decir, si el éxito total, establece que debo expresar rechazo, y sentir la emoción de desprecio sobre aquellas actitudes y comportamientos que obstaculizan la consecución del logro, las y los estudiantes expresarán su rechazo y frustración por no aprender de inmediato los conocimientos que les otorgarán el triunfo, no contar con suficiente tiempo para estudiar, o no poseer los medios materiales para facilitar los aprendizajes. O, aun cuando exista el deseo de huir del ámbito familiar, se mencionará el apoyo financiero a los padres, porque de acuerdo con las normas sociales, es lo apropiado y deseado que las y los hijos provean a sus padres y velen por ellos.

Es así, que las emociones que expresan los jóvenes en sus proyectos de vida son consecuencia de su posicionamiento en la estructura social que los coloca como hijos, dependientes de sus padres o tutores, quienes les

otorgan un estatus que satisface o no sus necesidades afectivas y la forma en que expresan dichas emociones se encuentra sujeta a las normas sociales, las cuales determinan cómo deben expresarlas y en qué medida. Si la norma social se basa en el triunfo total y dicho discurso ha sido asimilado o es rechazado por los jóvenes, se expresará rechazo por tales o cuales actitudes que van en contra de la norma, afinidad y anhelo por aquellas que les permiten mantenerse. Y en caso de no desarrollar emociones respecto a algo, que en la norma social es lo deseado y apropiado, como la reciprocidad, está se tornará normativa y obligada. Es algo que debe hacerse, aunque no se sienta, o se exprese el sentimiento de huir.

Por ello, el apego emocional que desarrollan desempeña un papel importante en la construcción de sus relatos, porque, de acuerdo con Cyrulnik (2020), cuando no existe tal apego, el individuo se repliega sobre sí mismo, se aparta de los otros, y se concentra solo en la satisfacción de sus aspiraciones personales. De manera que los proyectos de vida carecen de la inclusión de relaciones interpersonales y del deseo de entablarlas, e incluso no hay necesidades afectivas que satisfacer, porque hay un desapego emocional de todo lo que no sea uno mismo. En cambio, cuando el apego emocional es demasiado, raya en la dependencia sobre las relaciones con las que cuentan en ese momento, principalmente los padres o tutores.

Cuando existe un apego emocional equilibrado, como consecuencia de relaciones de poder donde no hay abuso, y el otorgamiento de estatus satisface las necesidades afectivas, incluyen a sus padres o tutores, sin una necesidad de reciprocidad desproporcionada. Existe el anhelo de incluir otras relaciones en un futuro próximo, pero no hay una idealización de la pareja, o de la familia nuclear, porque éstos no van a fungir el papel de subsanar carencias afectivas.

A continuación, se mostrarán testimonios de las y los estudiantes, en las que se pueden apreciar algunas emociones vinculadas con la reciprocidad, y la reciprocidad normativa. Así como aquellas que si bien, muestran desapego emocional por los otros, se repliegan y se centran en la construcción de sí mismos.

(...)me encantaría formar una familia, con dos hijos y un perro. Vivir en los Estados Unidos, tener una vida estable hablando económicamente, llevar a mi esposa y a mis hijos a muchos lugares del mundo. Dar a mis padres lo que ellos me están dando, como un agradecimiento a todo su esfuerzo, cuidarlos y brindarles muchas alegrías con sus nietos. Así mismo, pienso en brindar todo el apoyo a mis hijos tanto económico y moral, ese es mi objetivo más grande en esta vida, darles a mis hijos más de lo que mis padres me han dado. Hombre, 2017.

Lo que espero a corto plazo es salir del [nombre de la institución] con un buen promedio (...)dejaré de estudiar un año para poder ahorrar dinero e irme a la universidad que quiero que es la UAEM, de Cuernavaca, en la carrera de químico farmacéutico o biología, también dejaré de estudiar para prepararme mucho más, aprender mucho más cosas de las que ya sé algo que sí me gustaría aprender en ese tiempo sin estudiar a tocar el violín y practicar el deporte de tiro con arco, entrando a la universidad entraré con todas las ganas del mundo y seré un buen biólogo, a largo plazo, espero graduarme de la universidad(...) y conseguir un trabajo fijo, teniendo el trabajo ahorraré dinero para construir mi casa, espero casarme y tener solo dos hijos, comprarme un carro para transportarme y seguir con mi vida normal hasta morir. Hombre, 2017.

En esta etapa de mi vida no tengo otro objetivo más que terminar la preparatoria con un promedio de más de nueve, quiero ganarme una beca del cien por ciento en el Tec de Monterrey porque quiero estudiar la licenciatura en nutrición. Pretendo irme a estudiar a la ciudad de México con mi hermana, cuando termine mi carrera deseo trabajar en una clínica o un hospital. Quiero superarme, salir adelante para devolver a mis padres el favor que me dieron al permitirme estudiar. Mujer, 2017.

Mi proyecto de vida a corto plazo en este momento de mi vida es graduarme y después el poder ingresar a una universidad para seguir con mis estudios en la licenciatura en gastronomía(...) A largo plazo sería el tener un trabajo en otro estado de la república mexicana, el poder apoyar a mi familia económicamente ya que soy la hermana mayor, también en mis planes a largo plazo sería el poder abrir mi propio restaurante de comida. Mujer, 2017.

Lo que quiero hacer con mi vida a corto plazo es lograr terminar mi bachillerato y titularme como buen analista clínico; a mediano plazo es asistir a cursos para preparación de examen de nuevo ingreso para la universidad UAM y así una vez concluido los cursos, me sea más fácil poder contestar e inclusive pasar el examen. Y a largo plazo es poder terminar todos mis estudios completamente, tener una profesión. En este caso ser un buen médico que pueda atender y curar sin ningún problema a sus pacientes, tener un hogar comprado con mi propio dinero que gane, tener una familia, así como me gustaría seguir preparándome más para tener un rango de estudios más altos y mejores posibilidades económicas. Hombre, 2018.

Lo que quiero hacer en corto plazo en sencillo, salir con honores del CBTis sin adeudar ninguna materia y tener todo preparado para dar el siguiente paso que es la universidad donde me gustaría que fuera una buena universidad y no se encuentre tan alejada de mi hogar y

no alejarme de las amistades que hice durante estas etapas. A mediano plazo (...) quiero terminar por completo mis estudios (...) tener un empleo temporal para poder comprar y pagar todos mis gustos, tener tiempo libre para poder salir a lugares recreativos o simplemente salir para distraerme. Y por último a largo plazo me gustaría teniendo un empleo estable, poder viajar por el mundo y practicar todo lo que pueda, y/o simplemente dedicarme al trabajo para tener mi vida tranquila por varios años. Hombre, 2018.

Lo que me gustaría hacer de mi vida a corto plazo radica principalmente en terminar esta etapa en la que estoy cursando, posteriormente seguir estudiando en la universidad la carrera que tengo en mente y, a largo plazo he considerado varios planes en mi vida tales como: trabajar, ser una persona que conozca muchos lugares, quiero viajar, tener la oportunidad de seguir al lado de mis padres y si se presentan buenas circunstancias a lo largo del camino, seguir haciendo una buena vida al lado de una maravillosa persona. Mujer, 2018.

Ser una mejor persona, un mejor estudiante, mejor hijo, ser formado con valores y con un mejor criterio para mi bienestar, mi meta es lograr mis sueños, para alcanzarla debo tener en cuenta la experiencia y el aprendizaje, esforzarme para vencer todos los obstáculos que se me presenten al realizar mis objetivos. Llegar a ser un elemento importante en la sociedad, para ser capaz de ayudar a tener un mejor progreso, para poder marcar una gran diferencia, dentro de ella, reconociendo mis capacidades y dificultades para desarrollarme en diferentes momentos de mi vida. Me gustaría ser algún día un hombre de familia, responsable, respetuoso e importante para mi familia, contar con un buen empleo, (un puesto importante dentro de él), ser una persona que vive la vida y trabaja por gusto, para así poder tomar y disfrutar de cada decisión que pueda tomar. Hombre, 2019.

En la vida mi sueño es tener una carrera en odontología para poder ejercer un servicio de salud a mi comunidad. Hasta ahorita lo que quiero es ser una gran odontóloga, tener mi propia clínica, con esos ingresos poderlos invertir en algo que me dé más ingreso, viajar, tener mi propia casa, carro, tener salud ante todo y a tener una familia a la que pueda compartir mis experiencias. Estos son mis planes que, si tengo vida, los quiero cumplir, con la fuerza que tengo y las ganas que tengo de lograrlo. Mujer, 2019.

A corto plazo(...) quiero concluir mis estudios a nivel bachillerato, llegar a mi graduación para recibir mis papeles, poder ver a mis amigos felices porque logramos nuestra meta más importante durante estos tres años (...) A mediano plazo, lograr terminar mis estudios a nivel li-

cenciatura o ingeniería, conseguir un buen empleo en lo que me gusta hacer, aprender algún otro idioma aparte de reforzar mi inglés e ir generando ingresos propios para planes futuro. A largo plazo, vivir en mi propio departamento, viajar más con mi familia, amigos y sola, conocer otros países, seguir trabajando para poder seguir generando ingresos y estos después se conviertan en un proyecto emprendedor para así superarme profesional y personalmente. Mujer, 2019.

Reflexiones finales respecto a las emociones y el apego

Es preciso recordar, una vez más, que estamos hablando de jóvenes estudiantes que se encuentran en una etapa de su vida que se define por apenas comenzar a salir del ámbito doméstico, y que se disponen a iniciar relaciones fuera de este. Sus amigos, y en el caso de algunos, parejas, son las primeras relaciones interpersonales que establecen fuera de la familia. Por lo tanto, aun cuando existen relatos con desapego emocional, y una asimilación irreflexiva del éxito total, ello no se traduce directamente en que estos estudiantes se mantendrán de la misma forma. La incursión en la universidad, en el mundo laboral, o de ambos a la par, desatará inevitablemente una serie de situaciones nuevas, como el cambio de su posicionamiento en la estructura social, otras relaciones interpersonales en las que el poder y el estatus se encontrarán en niveles distintos. Nuevas normas sociales aplicadas a contextos diferentes y otros discursos, harán que, posiblemente se replanteen sus nociones afectivas, su capacidad para apegarse emocionalmente a otros, en menor o mayor medida.

Actualmente la mayoría de los testimonios reflejan a jóvenes que podrían enfrentar cierta desilusión por la mezcla de un probable optimismo irreflexivo, con aspiraciones desproporcionadas. O bien, se muestran poco interesados en vincularse con los otros, sus proyectos de vida irán cambiando y adaptándose al contexto que les toque enfrentar. Así mismo, es importante señalar que son pocos los jóvenes que se han enfrentado a situaciones en las que se han visto afectados por una enfermedad propia, o la de algún familiar, así como la muerte de alguien cercano, o de un familiar directo. Por ello, es frecuente que no exista una noción clara del envejecimiento de los padres y su posterior muerte. Mucho menos de su propio envejecimiento, sus experiencias de vida, así como de que sus relaciones interpersonales son limitadas.

En consecuencia, sus proyectos de vida se construyen mediante creencias y valores familiares, se ven influenciados por discursos mediáticos que les llegan por diversos medios de comunicación; así como aquellos discursos educativos que promueve la escuela, por lo que es común que su elección

de carrera a nivel licenciatura se encuentre estrechamente vinculada con la especialidad en la que estaban inscritos.

Más allá de que esto sea un indicador de las escasas experiencias y relaciones que establecen las y los estudiantes entre el ámbito familiar y escolar, es una muestra de lo influenciables y adaptables que son como actores sociales, pues es posible apreciar en qué medida, sus relaciones interpersonales, condiciones materiales y los discursos con los que conviven en su día a día, determinan o afectan la construcción de sus proyectos de vida y, por lo tanto, las decisiones que tomarán a corto plazo para intentar llevarlos a cabo.

Bibliografía

- Aristegui, Noticias. (2012). 30,000 jóvenes cooperan con el crimen organizado: reporte. Disponible en: <https://aristeguinoicias.com/2110/mexico/30-mil-jovenes-cooperan-con-el-crimen-organizado-reporte/>
- Bericat, E. (2000) La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. En *Papers Revista de Sociología*. Vol. 62, pp. 145-162
- Benno, H. y Ruiz, J. (2019). Introducción: el análisis del discurso en Sociología. En *Análisis sociológico del discurso. Enfoques, métodos y procedimientos*. Universidad de Valencia, España. pp. 8-49
- Chan, G., Druet, N. y Sevilla, D. (2020). Sentido de vida y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato. En *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 7(1), pp. 22-32
- Cyrulnik, B. (2020). Vivimos en mundos de imágenes. En *Escribí soles de noche*. Cord. Beltrán, M. Editorial Gedisa. Barcelona, España. pp. 118-128
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31 (1), 61-65, [fecha de consulta 24 de julio 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84806409>
- Pastor, Y. (2018). *El yo y la identidad en el contexto escolar*. En *Psicología social de la educación*. Editorial UOC, Barcelona. pp. 25-60.

Nota

¹ Se aplicó en el espacio co-curricular de habilidades socioemocionales en un bachillerato tecnológico de sostenimiento.

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL SUSTENTADO EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA RESTABLECER EFICACIA EN CENTROS EDUCATIVOS DE NIVEL BÁSICO EN MÉXICO

Verónica Cruz-Morales

Instituto Politécnico Nacional, Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás, Ciudad de México. veronicacruzmorales@yahoo.com.mx

Recibido: 30 de julio 2020

Aceptado: 5 de septiembre 2020

Resumen

La presente investigación pretende documentar el impacto de la Reforma Educativa sobre la organización, estructuración y movimiento de personal docente y directivo para el cumplimiento al mandato de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), mediante la selección de profesionales que cumplan con los perfiles y parámetros que los tiempos exigen.

Sin embargo, México está viviendo en crisis en todos los ámbitos que circundan nuestra cultura, derivado de malas políticas públicas de los gobiernos sexenales; en consecuencia la educación está en procesos de cambios, donde el Estado delega autonomía de gestión a las escuelas lideradas por directivos que tienen la problemática y la necesidad de formación y profesionalización del cargo, esto derivado de las observaciones y entrevistas a docentes y directivos mediante una metodología etnográfica educativa; lo cual nos permite reflexionar que las evaluaciones no son la

panacea del cambio, finalmente el problema continuará mientras no se despliegan programas de formación y profesionalización para docentes y directivos.

Palabras claves. Autonomía, educación, formación, gestión y liderazgo.

Abstract

The present research aims to document the impact of the Educational Reform on the organization, structuring and movement of teaching and management personnel for compliance with the mandate of the General Law of the Professional Teaching Service (LGSPD), through the selection of professionals who fulfill the profiles and parameters that the times demand.

However, Mexico is living in crisis in all the areas that surround our culture, derived from bad public policies of the sexennial governments; Consequently, education is in a process of change, where the State delegates management autonomy to schools led by managers who have the problem and the need for training and professionalization of the position, this derived from observations and interviews with teachers and managers through a Ethnographic educational methodology; Which allows us to reflect that evaluations are not the panacea of change, finally the problem will continue until training and professionalisation programs for teachers and managers are deployed.

Keywords. Autonomy, education, training, management and leadership.

De acuerdo a literatura internacional según (Bolívar, 2010) la eficacia y mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educacionales e incrementar los resultados del aprendizaje, por su parte (Weinstein, 2011) menciona que, en aquellos establecimientos donde la gestión es eficiente, los alumnos alcanzan mejores resultados y la comunicación es eficaz. Siendo esto, resultado de la forma de trabajo, la motivación entendida como el compartir un propósito moral y ético con los docentes y con la supervisión adecuada de las habilidades y competencias de los profesores en el aula.

En este sentido, ambos investigadores, aseguran que el liderazgo de los directores escolares presenta un impacto positivo en el desempeño, en conjunto, del cuerpo docente y administrativo de las escuelas que les toca liderar, sin embargo existen escuelas con resultados deficientes y en desventajas a razón de otras, debido a la desvinculación del liderazgo o a la falta de apoyo de la comunidad escolar, reflejado; en los bajos aprendizajes de los estudiantes y la nula motivación del director hacia el cuerpo docente, que finalmente son éstos, quienes están en contacto a diario con los estudiantes.

Es bien sabido que los directivos con una débil formación en el cargo, dedican mayor tiempo a resolver problemas administrativos propios del sistema educativo, así como atender problemas y conflictos entre personal de apoyo, docentes, alumnos e inclusive con padres de familia, y le restan tiempo a la gestión educativa, pedagógica y la tareas para detectar oportunidades con la finalidad de mejorar la calidad en el desempeño de los docentes y estudiantes; propósito de corto, mediano y largo plazo con miras hacia el desarrollo integral del ser humano para una mejora convivencia en sociedad, logrando el perfil de egreso de la educación básica.

Sin embargo, ante un directivo sin una buena preparación, se presenta con mayor frecuencia ausentismo tanto de docentes como de estudiantes, lo que representa un factor que provoca baja calidad educativa y que ésta no se alcance, de igual forma, al no tener objetivos claros, la ruta de mejora no se logra por la falta de compromisos de todos los protagonistas de la educación.

Por otro lado, numerosos informes evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación. Además, se debe contemplar, que los directivos de las escuelas, cuentan con muchas responsabilidades, ya que los ambientes escolares son un tanto complejos, en este sentido, la investigación de (Bernal & García, 2015) destacan la importancia del liderazgo del profesor como un objetivo clave de la gestión en los centros educativos.

Asimismo, en la literatura que hace referencia al liderazgo, existe un consenso internacional en que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012). Ya que de ello depende el logro de escuelas eficaces; siempre y cuando exista compromiso de todos los protagonistas de la educación; porque no es el maestro el único que hacer cambios en su actuar, en sus metodologías de enseñanzas, sino en directivos que sean honestos y verdaderos líderes para la comunidad, alumnos que habidos de conocimientos y padres de familia que orienten y dediquen tiempo a sus hijos en el acompañamiento de sus aprendizajes.

Por lo anterior, de acuerdo con (Ramos Bañobre, *et al.* 2015) en la dirección educacional se presentan carencias en el desempeño de los directivos, como por ejemplo: el predominio de una dirección por crisis, la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo, deficiencias en la planificación del trabajo, la delegación y otras herramientas, habilidades y capacidades de dirección, la centralización excesiva de las funciones, o el empleo de prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos empíricos no idóneos y no acordes con los tiempos modernos.

Con el fin de apoyar al director o al nuevo director surge la formación que denominan “profesionalizante” que consiste en ampliar y profundizar las

capacidades de directivos para responder a los requerimientos actuales de gestión efectiva de sus centros escolares (Albornoz, 2007), aunque se percibían insuficientes para las necesidades y potencialidades reales.

En este sentido, las insuficiencias normalmente están asociadas a la carencia de un desempeño ideal de los directivos educacionales, además de que para la dirección educacional se hace poco énfasis en las competencias profesionales que deben poseer los directivos para desempeñarse de manera eficiente (Ramos Bañobre, *et al.*, 2015). A lo anterior se le atribuye el exceso de carga administrativa en donde meramente solo se enfocan a dar informes bajo una plantilla que copian y reproducen; dejando a un lado por ejemplo el acompañamiento pedagógico hacia los maestros para mejora de las prácticas de enseñanzas o bien la mediación de conflictos sin tomar parte de ella, porque no se debe ser juez y parte de un problema.

Así, recientes investigaciones realizadas por (LaFrance & Beck, 2014; Spillane & Lee, 2014) citados por (Carrasco, Gajardo & González, 2017) han listado las características y las habilidades que el director debería demostrar para cumplir con éxito su función. Entre estas destacan determinación, auto-confianza, balance emocional, sensibilidad, visión a largo plazo, afrontamiento inteligente del fracaso, optimismo, preocupación y cuidado del sistema escolar. Además, según estos autores, el director debe ser capaz de mantener relaciones interpersonales de alto nivel, usar recursos de manera efectiva, estar familiarizado con las regulaciones del trabajo, construir relaciones basadas en la confianza, ayudar a los maestros a crecer, personalmente, académicamente y laboralmente; además ser parte de un ambiente escolar asertivo, donde se promuevan aprendizajes desafiantes.

Lo anterior, son algunas competencias de tantas que un director escolar debe poseer, ya que de transitar de las aulas a la gestión escolar con rol de director, además se presenta un punto crítico, significativo y agudo para el nuevo director, un cambio considerable y abrupto tanto de expectativas como de tareas laborales, asimismo, significa un proceso de asimilación y socialización en la escuela. El director, requiere reconstruir y consolidar una identidad personal y profesional frente a la comunidad escolar a la que representa.

Por tanto, la administración de estos roles en competencia representa un conflicto permanente, y para los directores recién llegados, este conflicto crea potencialmente dilemas de identidad a medida que se adaptan en la posición (Carrasco, Gajardo & González, 2017). Ya que existen muchos vicios en el interior de las escuelas, grupos de poder, diferencias de opinión, diferencias personales; sí el director toma partido la escuela seguirá dividida y sí hace valer sus competencias de líder transformacional promueve a que se trabaje de forma colaborativa por el bien común.

Por otro lado, la formación de los directivos escolares en México es un tema primordial que ya no debe postergarse por el bien de los futuros ciudadanos como para el desarrollo de la nación y que tiene fundamento en que no ha existido un proyecto de nación en educación y éste se ha ido retrasando como un programa oficial de la federación de acuerdo en los intereses propios del gobierno en curso.

Aunque es cierto que han existido distintas reformas a la educación que han intentado potenciar la calidad educativa en México, esto no se ha logrado, debido a que se reinventa en cada sexenio y va encaminado más a una suerte política que a una verdadera estrategia educativa que impacte y que se logren las competencias globales a las que todo profesional de la educación está llamado. Por lo anterior, es de suma importancia un programa de formación de directivos antes, durante y posterior al asumir el cargo.

Así, uno de los aspectos de esta investigación fue, aplicar instrumentos y actividades, entrevistar mediante un instrumento semi-estructurado de preguntas con directivos y docentes de escuelas secundarias de la Ciudad de México, asistentes al Centro de Actualización Magisterial; en la cual se destaca un problema crítico en donde se diagnostican carencias de formación y de actualización tanto de los docentes como de los directivos en educación, y que éstas se han postergado durante mucho tiempo, por lo que surge la necesidad de un plan nacional en educación y en este caso en específico de profesionalización de directivos y docentes en programas permanentes para el logro de la calidad educativa.

En este sentido, en la investigación se hace uso de la metodología cualitativa, con técnicas de entrevistas semiestructurada y cuestionarios en la que se lleva a cabo un estudio microetnográfico educativo, donde el investigador es un observador participante: con el fin de demostrar que es necesario y urgente el acompañamiento de personal especializado y que se cuente con diplomados o cursos virtuales en gestión y liderazgo para la resolución oportuna y eficaz de los problemas que se viven a diario, en las aulas, en los pasillos, en la calle, en las oficinas, porque se trabaja con personas, no con objetos y las escuelas tienen que reinventarse para alcanzar la eficiencia terminal de la educación básica, con buenos equipos docentes liderados por directores capacitados hacia la mejora.

Marco teórico

Considerando que; la educación es un medio para alcanzar un mejor futuro; que sienta las bases para promover el desarrollo; permite reducir desigualdades económicas; y logra construir una sociedad marcada por la integración (OCDE, 2017) y que además, un país próspero llega a depender de trabaja-

dores cualificados y con educación, surge la problemática de requerir estrategias coherentes que vinculen los resultados educativos a las necesidades y demandas de la sociedad de un modo que fomente el crecimiento integrador.

Para delinear esas estrategias se requiere una coincidencia en el ordenamiento de instituciones, de la sociedad, de mercados y sectores que conforman el mundo actual, además de un sólido liderazgo con perspectiva para definir un futuro deseable e ideal. Además, en palabras de Ángel Gurria –Secretario General de la OCDE (2017)–, la educación estimula el crecimiento personal, sobre todo cuando se trata de una educación de gran calidad y se ha impartido con equidad, así como el desarrollo económico, especialmente si se acompaña de un profundo entendimiento del vínculo entre las competencias y el mercado laboral.

Así, es responsabilidad de todos aquellos que laboran, se encargan y desempeñan funciones relacionadas con la educación, garantizar que esa educación cubra las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de hoy y los prepare para sus aspiraciones del futuro, tanto en el ámbito personal como profesional, y es en este sentido donde se debe trabajar con directivos escolares en la formación de sus competencias como líderes de instituciones educacionales.

Por otro lado, la calidad de la educación, es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas, sin embargo, se trata de un concepto con una gran diversidad de significados, donde la definición de una educación de calidad varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros (UNESCO, 2007).

Como ejemplo, en los países de América Latina y el Caribe se observan al menos dos interpretaciones acerca de lo que es “calidad de la educación”. La primera se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social, que es similar a como lo apunta la OCDE, de acuerdo en los párrafos anteriores. La segunda concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas, como es el caso de México.

Haciendo referencia a México (DOF, 2019), el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos expone en su primer párrafo:

...Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado [...] impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...], y en su párrafo 4° ...La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar

armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje [...].

Pero para que esto se logre junto con una educación de calidad y que además se debe contemplar un aprendizaje con una orientación integral, que incluya el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (DOF, párrafo décimo segundo, 2019), se debe trabajar desde y para los encargados de la educación en los centros educativos, principalmente con los directivos escolares, otorgando y estableciendo herramientas que les sirvan para que logren y alcancen esas metas ideales y que en opinión del investigador deben tener base y fomentar su formación en la gestión, perfeccionar sus competencias y desarrollar su liderazgo.

Esto se justifica desde la Ley General del Servicio Profesional Docente que emana de la Reforma Educativa que declara en el párrafo sexto del artículo 3o de la Constitución [...] Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF 2019b).

Pero esto, no debe desmeritar el hecho de que en México no se diseñen sistemas educacionales a largo plazo, de acuerdo a la realidad, y de no empezar a hacerlo pronto, el tiempo cobrará su factura y la sociedad quedará rezagada y perderá oportunidades de mejorar su calidad de vida, y el desarrollo y crecimiento nacional se verán comprometidos.

Formación de directivos

Para ofrecer servicios académicos se requiere formar personas con orientación y/o vocación para la enseñanza, así existen centros especializados para tales fines tanto públicas, ofertadas en centros Normalistas, como en instituciones privadas, sin embargo, la dirección de centros educativos, en particular de nivel básico y medio superior, requieren de un líder en la cabeza, quien funge como el director de escuela.

En este sentido, se requiere que el director de escuela cuente con un perfil de mayor especialización para desempeñar ese puesto, la opción, actualmente, es lo que se ha dado en llamar “formación profesionalizante” y su foco es ampliar y profundizar las capacidades de directivos para responder a los requerimientos actuales de gestión efectiva de sus centros escolares.; en donde no sólo cuente con las credenciales académicas; sino que verdaderamente se entregue a la vocación de servicio por la educación de México.

A decir de (Albornoz, 2007), se trata de abarcar tres ámbitos principales de la formación que permitan a los directores escolares; el desarrollo de estrategias de intervención en sus instituciones educativas, a través de la apropiación de competencias para el desarrollo de un saber-hacer práctico; la búsqueda y construcción de fundamentaciones para justificar y analizar los saberes prácticos, a través del manejo de marcos conceptuales; y la capacidad de analizar y cuestionar las prácticas institucionales y los elementos que le permitan configurar nuevas formas de hacer nuevas prácticas.

Para Álvarez de Zayas (1999), citado por (Ramos Bañobre, *et al.* 2015), el proceso formativo, atendiendo a su función, se manifiesta en tres dimensiones: la educativa, la desarrolladora y la instructiva. Así, para estos autores, la formación, en específico en gestión, se debe usar como una herramienta para crecer en eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia, con la flexibilidad, madurez y apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer que se están detonando en los microsistemas escolares, que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema del sistema educativo y en particular en el nacional.

Por otro lado, para Imbernón, (2002:18) citado por (Escamilla Tristán, 2006) la formación profesional es entendida como “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad educativa, investigadora y de gestión”, para lo cual se requiere que los sujetos de la formación participen reflexiva y activamente en las distintas fases del proceso formativo; llevando a la práctica lo aprendido en la teoría y analizando los resultados.

En este sentido, se requiere una nueva manera de entender la formación, la cual debe estar cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y enlatados y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente según Marcelo (2005: 50) citado por (Escamilla Tristán, 2006). Además, la redefinición del proceso formativo implica la consideración de nuevas estrategias que requieren un nuevo marco para su realización. En lo que se refiere a las nuevas estrategias Imbernón (2001: pp. 65-70) citado por (Escamilla Tristán 2006) menciona cinco ejes fundamentales; del problema a la situación problemática; de la individualidad al trabajo colaborativo; del objeto de formación al sujeto de formación; de la formación aislada a la

formación comunitaria y; de la actualización a la creación de espacios enriquecedores con iguales para compartir los éxitos y las áreas de oportunidad.

De este modo, la formación debe verse como una herramienta que permite obtener destrezas para que los directivos en función o aspirantes adquieran capacidad investigadora para construir bases conceptuales educativas de vanguardia mediante el análisis de la praxis diaria, desarrollar métodos novedosos de gestión en todos los ámbitos en los centros educacionales y para adquirir o desarrollar distintas habilidades con el fin de mejorar y aumentar la calidad educativa en el centro educacional a su cargo.

Sin embargo, se debe estructurar la formación de los docentes de acuerdo con los referentes de las competencias a desempeñar en el puesto de trabajo, lo cual no implica que se limite a su saber hacer sino que deberá estar vinculado con los otros saberes que enriquecen las inteligencias emocionales para responder de manera ética a las distintas problemáticas que se viven en las escuelas de nivel básico.

Competencias

Ahora bien, la formación debe estar vinculada a las competencias que se deben obtener de acuerdo al cargo profesional a desempeñar. En este sentido, la formación puede ordenarse esencialmente en; competencias relacionales y de convivencia escolar, orientadas a la construcción de interacciones cooperativas y productivas para el mejoramiento de los servicios educativos; competencias orientadas al logro de resultados escolares de calidad, asegurando para ello, el desarrollo de capacidades institucionales de gestión curricular y pedagógica; y competencias institucionales y estratégicas, que posibiliten el desarrollo de capacidades de liderazgo para la generación de una visión estratégica de la institución educativa y para la producción y gestión de proyectos (Albornoz, 2007).

En este sentido, las competencias suponen que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de nuevos procesos, de las oportunidades y de las soluciones a la diversidad de situaciones, siendo el propósito fomentar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, además, el director puede apoyarse en promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, en la cual, cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa, aprovechando las capacidades individuales para fortalecer la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de algunos de los procesos, para mejorar los resultados educativos (SEP, 2010), en su centro educativo.

Esto supone un gran esfuerzo por parte del director, de acuerdo con Murillo y Muñoz-Repiso (2002) citado por (SEP, 2010), implica aprovechar las competencias, los esfuerzos e ilusión de toda la comunidad involucrada “enrolando” a los distintos miembros, según la actuación requerida, más que delegando tareas y responsabilidades, haciendo partícipes a cada miembro para lograr resultados encaminados a la calidad educativa.

Por otro lado, el trabajo en equipo, buena comunicación, adecuada visión y planeación, apoyo de colaboradores y libertad de acción entre otros, son factores que han permitido a los directores generar experiencias exitosas que les han permitido guiar sus centros educativos, según Morán (2008) mencionado por (SEP, 2010). A esto se debe sumar, el involucrarse como sujeto activo que aproveche el recurso humano de la institución y, el fomento de valores y de relaciones interpersonales de respeto que ayudan para influir de manera proactiva y efectiva a la labor docente.

Conviene subrayar que, desarrollar competencias puede contribuir eficazmente a la gestión de la dirección escolar, dado que resalta el aspecto profesional y personal de los directivos. Así, (Teixidó, 2007), manifiesta que los directivos deben tener competencias técnicas específicas como el manejo de programas informáticos, generación de horarios, interpretación de la normatividad educativa, formalización de un proyecto educativo, gestión de recursos materiales, humanos, financieros, entre otros.

Además, el director escolar debe considerar desarrollar habilidades encaminados a una serie de atributos y cualidades, como la anticipación, la proyección, la concertación, la animación, la empatía y la asertividad, aunque para ello no existe una formación específica establecida, éstas son cualidades que se conforman con la experiencia en el campo y se obtienen en procesos formativos personales y de desarrollo profesional.

Asimismo, hay una competencia más trascendental que debe incorporar el directivo escolar entre sus capacidades para que se proyecte al interior y exterior del plantel educativo, donde el valor primordial son los aprendizajes de los estudiantes y que para ello tiene que estimular a que los docentes den lo mejor de sí en las aulas, surgiendo así, esta categoría que debe valorarse y que potencia al director escolar, la destreza de un “buen líder”.

Además, si el director da un buen apoyo y acompañamiento a sus docentes, mantiene un canal de comunicación eficaz y proactivo, éstos se sentirán parte del equipo y se comprometerán; por ende los resultados de los aprendizajes de los estudiantes acrecentarán y a la vez se sentirán con una identidad plena de pertenecer a la escuela no como un edificio de cuatro paredes, sino como un centro educativo que los espera con entusiasmo todos los días y que el interés no solo por sus aprendizajes, sino por su crecimiento personal están latentes en cada instante.

Liderazgo

Los directores de escuelas de nivel básico son considerados a menudo más como administradores de centros educativos que individuos que se ocupen de funciones pedagógicas y de ser líderes de centros de alta eficiencia generadores de estudiantes con altos estándares de aprendizaje, siendo así la composición, estructura y realidad en América Latina y El Caribe (UNESCO, 2002), y particularmente en México.

Sin embargo, en países altamente desarrollados esa percepción ha cambiado en las últimas 3 décadas. Los directores además de ser excelentes administradores han desarrollado habilidades de liderazgo, ejecutivos emprendedores que dirigen sus esfuerzos hacia resultados permanentes en la calidad de sus servicios y para la administración de centros educativos, es decir, no conformarse con asegurar que todo marche bien, sino que buscan permanentemente fórmulas y estrategias que logren que “todo esté mejor”, involucrando al equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución (Maureira, 2006).

Además, independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal, entre otros. Tomando en cuenta la realidad en la que se vive para que a partir de un buen diagnóstico se trabaje de forma inclusiva y con equidad para todos los protagonistas de la educación.

En este sentido, el director líder favorece que la comunidad educativa pueda idear nuevas soluciones a viejos problemas, es receptivo y busca potenciar su profesionalización. De acuerdo con (Leithwood, 2009), el liderazgo es la capacidad de influenciar en los demás, para tomar decisiones en las líneas propuestas para su acción, sin necesidad de ejercer una autoridad formal, especialmente en el aspecto organizativo. Así, la gran mayoría de los estudios que identifican escuelas eficaces, a través del tiempo, han señalado que, detrás de un centro eficaz, subyace la figura de un director que ejerce un liderazgo efectivo (Maureira, 2006).

Como ejemplo, investigaciones anglosajonas (UNESCO, 2005) que resaltan escuelas eficientes encuentran que; el rol de la dirección, manifestado a través del liderazgo del director en el centro y su énfasis en el control de la instrucción son las características más singulares; otros actores de la dirección, aparte del director, fungen como colaboradores en rol de liderazgo; y los modelos comprensivos de eficacia escolar destacan, dentro del nivel de los procesos escolares, al liderazgo como una función principal del equipo de dirección, así (Maureira, 2006) los líderes eficaces ejercen una influencia indi-

recta pero poderosa sobre la eficacia del centro. Es decir, ejercer un liderazgo que sea capaz de generar nuevos líderes en la organización, promoviendo un liderazgo compartido (Darling-Hammond & Mclaughlin, 1996), ya que como sostiene (Bolívar, 2002) una organización no progresará mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona.

Por lo que se refiere a México, la atención a la eficacia de las escuelas ha sido tenue. Así, sobre las variables asociadas a la escuela que están relacionadas con el aprovechamiento escolar, se precisa que el liderazgo del director, el ambiente de trabajo, la responsabilidad del maestro en el proceso de aprendizaje, entre otras, constituyen los elementos clave (Martinic & Pardo, 2003) que deben atenderse, siendo el liderazgo del directivo el que detonaría la mejora en los demás elementos, ya que como líder tendría la capacidad y habilidad para lograr incentivar y persuadir a sus colegas hacia la mejora en la educación y aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la presencia o ausencia de liderazgo en los centros educativos es y será siempre un vínculo a la calidad educativa, es por ello que debe ser considerado factor para la transformación de la gestión directiva. Además, últimamente ha sido considerado el enfoque teórico transformacional como fundamento y base de la eficacia y la mejora escolar de acuerdo a innumerables estudios, según (Bass, 2000; Bernal, 2000; Leithwood, 2004; Pascual, 1993; Thieme, 2006), mencionados por (Maureira, 2006).

Efectivamente como bien lo mencionan los autores anteriores, para que una escuela funcione bien y vaya hacia la mejora no solo referente a los egresos, sino a la mejora de la infraestructura física del plantel educativo, porque dependerá de la gestión del director para lograrlo, así como la mejora de la calidad de las enseñanzas de los profesores que siendo motivados por el director hacen valer sus credenciales académicas exigiendo altas expectativas hacia los estudiantes, dedicándole a cada quien el tiempo que necesite para el logro de los aprendizajes esperados de forma inclusiva y combatiendo el rezago escolar con el compromiso de todos.

Liderazgo transformacional

Un buen líder debe desarrollar habilidades que le permitan ser quien detone buenas prácticas educacionales y pedagógicas, y que además contagie a sus colaboradores en la cultura de alcanzar eficacia en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con la literatura, esto es posible mediante una formación tanto de experiencias personales como de estudios profesionales y de especialización en las que se adquieran conocimientos en competencias específicas tanto de gestión, técnicas y de liderazgo como de desarrollo y crecimiento personal.

Sin embargo, en la actualidad, un líder no puede desempeñar ni hacer todo, y para poder lograr que su centro educativo sea eficaz debe apoyarse en todos los recursos con los que cuenta, independientemente de cuales sean estos, debe tener la capacidad necesaria de acuerdo en su formación y competencias, para poder gestionar esos recursos a favor del centro, así, en el caso del recurso humano a su disposición, delegar funciones de manera sostenida y distribuida debe considerarse una práctica para el bien final.

Por otro lado, a mediados del siglo pasado, se creía que era muy importante respetar la autoridad, respetar a la Iglesia, respetar el gobierno y evitar cuestionar la autoridad. Hoy, eso ha cambiado, se cree que es más importante aceptar la responsabilidad de las acciones, a estar dispuestos y seguros de aceptar los desafíos, y a cuestionar la autoridad cuando sea necesario. Como ejemplo; en la década de 1950, ir más allá de los intereses personales para el bien de una organización era una norma del trabajador, éste se dedicaba a la empresa y no se cuestionaba la autoridad, para la década de 1990, las normas de conformidad incuestionables se reemplazaron por escepticismo y cinismo, ir más allá de los intereses personales para el bien de una organización requería alinear los intereses y valores de los miembros individuales con los de la organización (Bass, 1999), en el presente, se requiere confianza en el liderazgo para estar dispuesto a identificarse con una organización.

A decir de las organizaciones de hoy en día y especialmente los centros de educación básica, están en constante cambio y deben adaptarse a entornos nuevos y a veces globalizados, por lo que es fundamental contar con colaboradores comprometidos con la misma, dispuestos a ser partícipes de cambios constantes. Así, en un centro educacional existen los líderes y los seguidores, los mismos que tienen que relacionarse día a día para lograr los objetivos de escuelas de calidad, eficaces y que además logren el aprendizaje en los educandos. Por lo tanto, se requiere de líderes efectivos que puedan influenciar en sus seguidores y poder recibir de ellos un alto desempeño en la ejecución de las tareas encomendadas y el cumplimiento de los objetivos de la escuela.

En este sentido, desde hace tiempo, diversas teorías han abordado el estudio de liderazgo dentro de las organizaciones, para identificar la conducta de los directivos y la influencia hacia sus colaboradores (Mendoza, 2005) citado por (Mendoza Martínez, Marín López & Hernández Vera, 2015). Esas teorías han evolucionado; en un inicio se centraron en la personalidad y el comportamiento, después se analizaban las situaciones y contingencias, y por último las teorías consideran la relación de la persona con su entorno. De éstas últimas, se encuentra la teoría de liderazgo transaccional y la teoría de liderazgo transformacional (Burns, 1978) citado por (Bass, 1999).

El liderazgo transaccional de acuerdo con (Bass, 1999) se refiere a la relación de intercambio entre el líder y el seguidor para satisfacer sus propios

intereses. Puede tomar la forma de una recompensa contingente en la que el líder aclara al seguidor lo que debe hacer para ser recompensado por el esfuerzo. Puede tomar la forma en la que el líder supervisa el desempeño del seguidor y toma medidas correctivas si el seguidor no cumple con los estándares. Entendiéndose como una relación de costo beneficio entre el líder y el seguidor (Pesantez-Molina, 2015).

Por otro lado, el liderazgo transformacional se refiere al líder que mueve al seguidor más allá de sus propios intereses inmediatos a través de la influencia idealizada o carisma, la inspiración o la estimulación intelectual, además, eleva el nivel de madurez así como las preocupaciones por el logro, la autoactualización y el bienestar de los demás y de la organización, establece un ejemplo a seguir y altos estándares de desempeño, muestra determinación y confianza, también, el líder ayuda a los seguidores a ser más innovadores y creativos, prestan atención a las necesidades de desarrollo de los seguidores, y delegan tareas como oportunidades de crecimiento (Bass, 1999).

De manera semejante, otros autores, como Kouzes y Posner (2000) mencionados en la tesis de (Mendoza Martínez, 2005), manifiestan que los líderes transformacionales se desenvuelven de acuerdo en cinco prácticas que los caracterizan, siendo éstas prácticas; Desafiar los procesos, en la cual, el líder sale a la búsqueda de oportunidades que presenten el desafío de cambiar, crecer, innovar y mejorar así como experimentar, correr riesgos y aprender de los errores que se producen; Inspirar una visión compartida, donde transmiten un futuro edificante y ennoblecedor y hacen lo posible por reunir a otros en torno a una visión común apelando a sus valores, intereses, esperanzas y sueños; Habilitar a los demás para que actúen, es decir, fomentan la colaboración mediante la promoción de metas cooperativas y la generación de confianza, además fortalecen a las personas mediante la cesión de poder, la posibilidad de elección, el desarrollo de la competencia, la adjudicación de tareas críticas y el ofrecimiento de apoyo; Modelar el camino, que se refiere a que el líder da el ejemplo de comportarse en forma coherente con los valores compartidos así como de lograr pequeños triunfos que promuevan el progreso firme y generen compromiso de sus seguidores; y Dar aliento al corazón, en la cual el líder reconoce las contribuciones individuales y celebra los logros del equipo en forma regular.

Mientras que, Noel M. Tichy y David O. Ulrich mencionados por (Pagan & Edlund, 2008) en la revisión del libro *"The Leadership Challenge-A Call for the Transformational Leader"*, buscaban definir una nueva marca de liderazgo. En sus análisis exigían una nueva generación de líderes que puedan ayudar a una organización a desarrollar una nueva visión, reunir el apoyo y la aceptación de las partes interesadas, guiar a la organización a través de una fase de transformación y poseer la capacidad de institucionalizar los cam-

bios. Esos líderes caían en la teoría de líderes transformacionales, porque crean algo nuevo a partir de algo viejo. Mientras que un gerente de transacciones puede hacer ajustes a la misión, estructura y recursos humanos, un líder transformador va más allá y genera cambios fundamentales en los sistemas políticos y culturales básicos de la organización (Tichy & Devanna, 1986), siendo esto último lo que diferencia a los líderes transformadores de los gerentes transaccionales.

Así, estos autores, Trich y Ulrich, delineaban los cambios en una organización con base en una serie de suposiciones; Un evento desencadenante indica que se necesita un cambio; El cambio desata sentimientos encontrados, ya sean positivos o de resistencia; Una solución rápida no puede funcionar, y para que funcione se necesita un líder transformador. El Liderazgo transformacional es la clave para la revitalización (Pagan and Edlund, 2008).

En este sentido, para revitalizar una organización, un líder transformador debe crear una nueva visión, movilizar el compromiso con esa visión e institucionalizar esos cambios, en parte evaluando y renovando la cultura organizacional, él debe, y lograr que sus seguidores acepten y comprendan los finales, lo que les permitirá encontrar un nuevo sentido de valor en la organización, así los líderes son más que administradores.

Bajo las diversas visiones que tienen los distintos autores que abordan la teoría transformacional, éste, el liderazgo transformacional, puede ser el más eficaz y el adecuado para dirigir u organizar los centros educacionales de nivel básico, siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que se está frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”, se presenta hasta ahora como la teoría que mejor se adapta a la situación que viven las escuelas y las dependencias de servicios educativos, en particular en México, debido al rezago en el aprendizaje de los alumnos y al bajo rendimiento educacional de acuerdo a la métrica PISA.

Como ejemplo; Chile aventaja a México un grado en comprensión lectora, dos terceras partes de grado en ciencias y menos de un grado escolar en matemáticas, considerando que México obtuvo un promedio de 420 puntos en cada dominio, pero, si se compara con Canadá el cual cuenta con un promedio de 520 por dominio, México se encuentra tres grados escolares por debajo, en los tres dominios (OCDE, 2019).

De esta manera, el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques del liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización escolar, centrándose más en dar significado al ser humano, considerando sus dimensiones teóricas más esenciales: la visión, la cultura y el compromiso.

Por lo anterior, y de acuerdo con los distintos autores, es imprescindible el liderazgo en los centros escolares y el director quien es el representante

de la escuela debe desarrollar las competencias necesarias para el logro de liderazgos situacionales que le permitan desenvolverse profesionalmente no solo frente a sus maestros, al alumnado, a los padres de familia, sino a las autoridades y políticos, con quienes debe negociar los beneficios para la escuela de forma transparente y que sea parte de su persona la rendición de cuentas de sus actividades.

Por otro lado, es necesario decir que en México, aún se trabaja con liderazgo transaccional, con prácticas difíciles de erradicar, que los cambios que se imponen en las reformas educativas que vienen de arriba abajo, es decir de gobierno a magisterio, no se aplican como se indica y que el director de la escuela para no tener problemas con su personal trabaja a solas con el personal que considera de confianza, los cuales tienen más privilegios que otros; de igual forma difícilmente se trabaja con liderazgo distribuido so pena que otros tengan más autoridad que el propio director y compartir la autoridad en México no aplica.

Queda mucho trecho por recorrer por los estilos de liderazgo, la aplicación de las estrategias correctas para el logro de la mejora y el bien común mediante un liderazgo transformacional, aún está en proceso de gestación sin generalizar dicho pronunciamiento, desde luego existen escuelas bajo un liderazgo que funciona y que mantiene a la comunidad escolar en orden.

Método

La metodología que fundamenta a la investigación es de corte cualitativo y estudio de campo de tipo microetnográfico educativo de carácter ideográfico y extrapolable, donde la recolección de datos se realizó mediante dos instrumentos y por medio de la observación y convivencia, (observación participante).

Así, la entrevista semiestructurada, se sitúa dentro del enfoque cualitativo, en la cual se estudió la realidad del fenómeno social, para identificar las perspectivas en términos de liderazgo y su concepción referente a la formación y a las competencias necesarias de un directivo de escuela, así como identificar como el director se percibe en la dirección de su centro educativo. Además, se buscó la expansión de la información mediante un cuestionario de opciones múltiples con escala tipo Liker con el fin de determinar la opinión por parte de los docentes de la manera en que se dirige el centro educativo al que pertenecen.

Ahora bien, el modelo microetnográfico educativo, sirvió de apoyo y permitió construir registros narrativos a partir de comprender el comportamiento mediante la observación, las entrevistas y las encuestas, usando la confianza, la curiosidad y la naturalidad del investigador en las entrevistas y

en los momentos de observación y convivencia con los sujetos de estudio para adentrarse a los contextos individuales y colectivos.

En este sentido, la etnográfica educativa descriptiva, consistió en una observación participante donde se registró gran parte del contexto; desde las conversaciones y entrevistas hasta el soporte de los cuestionarios, así como de informantes claves y grupos de discusión en la recopilación de datos. Lo anterior se fundamenta en la técnica de la entrevista semiestructurada, que tiene como finalidad aplicarlo de manera informal en la convivencia con los sujetos de estudio (directivos y docentes) en este caso de escuelas secundarias de la Ciudad de México.

Un aspecto a resaltar en el análisis de los datos en la teoría etnográfica, es el uso de la especulación, de la clasificación y de la categorización de datos y conceptos para la construcción teórica de acuerdo a lo que Peter Woods (1987) citado por (Rivas, 2006) aconseja para la discusión de los datos. Además, la credibilidad de los resultados se fundamenta tanto en la validez del contexto en el que se desarrolla la investigación como en la parcialidad de datos obtenidos, de acuerdo al carácter ideográfico y extrapolable de la recogida de datos y de la investigación de acuerdo con Woods (1987) citado por (Barba Martín, 2001).

Por otro lado, la etnografía según (Woods, 1987), es la descripción del modo de vida de un grupo de individuos, es decir, identificar el comportamiento de los sujetos de estudio en sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y modo en que se desarrolla o cambia con el tiempo, donde el observador participante se involucra con el grupo o los sujetos de investigación. La validez y confiabilidad son los significados e interpretaciones que el investigador presenta en sus resultados. Además, la etnografía es un modelo para recoger datos y una teoría para interpretarlos, lo cual fundamenta los objetivos de la investigación.

Con respecto a la interpretación, Del Rincón (1997) citado por (Sequera Flores, 2014) sugiere, que el informe etnográfico debe incluir suficientes detalles descriptivos para que el lector conozca lo que pasó y como pasó, y se sienta trasladado a la situación social observada.

Esta investigación se realizó dentro de la demografía del Centro de Actualización Magisterial, ubicado en la Alcaldía Cuauhtémoc de la Ciudad de México, Los sujetos investigados fueron directivos y docentes de 13 centros educativos de nivel básico de secundaria, siendo la muestra representativa de 103 escuelas, circundantes a la Dirección Operativa 1. Ahora bien, de éstas trece escuelas, 9 son centros educativos del sistema público y 4 escuelas privadas con una media de 700 y 450 alumnos respectivamente, donde el personal docente, administrativo y de dirección es representado por 60 personas en promedio en cada uno de los 13 centros educativos.

En este sentido, se utilizó la fórmula que calcula el tamaño de muestra conociendo el tamaño de la población sujeto de estudio, la fórmula es:

$$n = \frac{(N) \times (Z^2) \times (p) \times (q)}{(d^2) \times (N-1) + (Z^2) \times (p) \times (q)}$$

Donde;

N = Tamaño de la población.

*Z*² = Nivel de confianza.

p y *q* = Representan respectivamente la proporción de la población con atributos o sin ellos.

*d*² = Error máximo admisible en términos de proporción-percepción.

Asimismo;

	Directivos	Docentes
N	103	750
Z²	90 (1.65)	90 (1.65)
p	50%	50%
q	50%	50%
d²	20%	10%

De esta manera se decidió tomar una muestra de 13 centros educativos, liderados por directores participantes de cursos en los el Centro de Actualización Magisterial que se localizan en la intersección de las 3 alcaldías (Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y Azcapotzalco) debido a la facilidad tanto de ubicación como de traslado a las escuelas, asimismo se contempló considerar una muestra de 65 docentes (5 docentes por cada escuela) que se lograron reunir debido a una junta de consejo técnico escolar.

Análisis de resultados

Como resultado, se entrevistó a 13 directivos de la Dirección Operativa 1, de los cuales 8 directores fueron seleccionados por concurso de oposición en la primera fase de la evaluación en el 2014-2015 y para el 2017 debían nuevamente ser evaluados para determinar si cumplen con los parámetros que marca el INEE, de lo contrario regresarían a sus funciones anteriores. Algunos entrevistados consideran que fue muy sencillo pasar los filtros del procedimiento de selección y aun cuando no han recibido ninguna capacitación se mostraron entusiastas para ir aprendiendo en el hacer de sus funciones y consideran muy necesario e importante la formación de directivos antes y durante el cargo, todos los entrevistados conocen el contexto en el que laboran y coinciden que es difícil trabajar en un ambiente insano

ya que es notorio la desorganización entre los docentes, que la mayoría se resisten al cambio porque consideraban que la mal llamada reforma educativa es meramente política y laboral que no proponía nada nuevo en cuestión pedagógica.

Los 13 directivos al igual que los maestros conocen la ruta de mejora que la SEP manda a implementar a las escuelas y estas, de acuerdo al diagnóstico de su contexto se ejecutan las acciones necesarias para lograr que la ruta de mejora alcance las metas mediante el esfuerzo y compromiso de todos los protagonistas de la educación.

Los 8 directivos seleccionados consideran que mediante el liderazgo participativo lograran corresponsabilizar a los docentes, estudiantes y padres de familia para mejorar los conocimientos esperados. En cuanto a la autonomía de gestión los 13 directivos consideran que no existe como tal, debido a que la centralización de los recursos no permite que haya mejoras y es una mera simulación el hecho que las autoridades diseñen estrategias de autonomía a las escuelas, cuando en la realidad es otra.

Los 5 directivos dictaminados antes de la reforma educativa, consideran que los perfiles y parámetros que evalúa el INNE son muy laxos, cuando lo que verdaderamente se requiere es de gente comprometida por el bienestar de los estudiantes, y no solo por administrar los recursos sin rendición de cuentas, además hicieron énfasis en la importancia de la experiencia para liderar una escuela, de lo contrario irán al fracaso.

Los 13 directivos concluyen que la LGSPD, ha dejado cabos sueltos y no ha cumplido al 100% por ejemplo en la capacitación y acompañamiento a los directivos por personal especializado, sin embargo, los inspectores de zona han resuelto estos problemas; tratando de dar seguimiento y evaluando a los nuevos directores.

Por último, coinciden en que no se alcanzará las metas del PND, puesto que las políticas de México cambian cada sexenio y no se tiene un proyecto de nación, lo cual impacta a la sociedad y al estudiantado en particular de no tener claro sus proyectos de vida.

Por otro lado, los resultados obtenidos en la encuesta a los docentes de las 13 escuelas mediante una encuesta aplicado a los profesores permite hacer una comparativa de la organización que se tienen en las escuelas dirigidos por directores dictaminados de muchos años atrás y aun así han sido llamados a certificar su cargo, de lo contrario invitados a jubilarse, por otro lado las nuevas estrategias que están implementando los nuevos directivos seleccionados por concurso, en este sentido el 62% de los docentes consideran que los nuevos directivos no aplican bien la normatividad y aún teniendo los conocimientos, les falta las competencias necesarias para dirigir bien una escuela.

El 88% opina que la reforma educativa no pretende que la calidad educativa mejore y menos si no hay capacitación hacia sus directores y docentes de las escuelas, ya que el acompañamiento no ha sido efectivo en su totalidad, debido a la falta de comunicación, al diseño de estrategias en conjunto, ya que los directivos la mayor parte del tiempo están en sus oficinas arreglando situaciones administrativas y no pedagógicas, independiente que se cuente con las figuras de apoyo.

Además, el 71% del profesorado opina que como parte del CTE, es tomado en cuenta para la gestión de las propuestas de trabajo para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, aunque en el mismo porcentaje consideran no satisfactorio el ambiente laboral que se tiene en la escuela y que el director casi siempre intenta mejorar los ambientes, aunque a veces existen cotos de poder en las escuelas difíciles de erradicar y lo malo es que el director (a) toma partido toma partido y lejos de mediar conflicto a veces las empeoran, por eso muchos maestros buenos están jubilándose o se cambian de centro de trabajo.

Los maestros encuestados coinciden en un 92% que el directivo orienta la ruta de mejora hacia el logro de competencias y tienen la firme intención de implementar los rasgos de la reforma educativa y del nuevo modelo educativo; porque es la orden de la SEP, que se implemente la Reforma educativa sin importar si se tienen los mecanismos para hacerlo, lo que importa es que se valide la Reforma educativa ante organismos internacionales; es bien sabido que todo la política educativa es una mera simulación.

También el 61% de los profesores considera que el directivo usa el diálogo y la comunicación para atender las necesidades y demandas de la comunidad escolar, mientras que el resto opina que el directivo forma parte de los grupos de poder.

El 43% de los maestros opina que el directivo tiene la capacidad de distribuir el liderazgo y gestionar eficazmente proyectos que vinculen a la escuela con la comunidad, así como el 72% considera que los nuevos directivos no son empáticos y quieren aplicar la normatividad tal cual y que apuestan a que fracasarán si continúan con la actitud de autoritarios.

Así, la opinión del 61% muestra que los nuevos directivos resuelven las distintas problemáticas que se presentan en la escuela, de acuerdo a la normatividad; con la ayuda de maestros los problemas se resuelven y los padres de familia si no se van contentos, pero sí conformes con la solución a sus demandas.

Por otro lado, el 80% de los maestros opina que los viejos directivos toman mejores decisiones con respecto al funcionamiento de la escuela y se muestran más paternalistas, esto puede ser debido a la relación laboral que llevan los directivos con el personal docente; implementando un liderazgo

transaccional para que todos estemos contentos (aunque algunos abusan, porque hay compañeros que se salen de la escuela a comerse unos tacos en la calle).

Por último, el 95% de los encuestados considera importante y necesario la formación tanto de docentes como directivos para lograr los objetivos de una educación de calidad.

Conclusiones

En los distintos contextos en los que el director sujeto de estudio, tiene a bien implementar diferentes competencias para resolver las situaciones problemáticas desde violencia física y verbal entre alumnos, diferencias entre docentes, quejas de los padres de familia, rezago escolar, reprobación, inasistencias tanto de estudiantes como de profesores; hacer valer la normatividad, uso de la mediación y la motivación para la solución de problemas.

Las entrevistas fueron con el objetivo de conocer los procesos que han vivido los directivos para ocupar el cargo, sus años de servicio en el sistema educativo, sus percepciones con referencia a la transparencia de la evaluación, así como el acompañamiento que prometía la LGSPD, formación y profesionalización por parte de las autoridades educativas de la SEP, los estilos de liderazgo que maneja en el contexto que le toca trabajar, los resultados que ha notado a partir de su gestión, las competencias que manifiesta ante los docentes para la mejora continua, el consenso con el consejo técnico escolar para la implementación de la normalidad mínima a lograr en el ciclo escolar y la organización de los diferentes rubros que se maneja en la Ruta de Mejora. De los 13 directores de la Dirección Operativa 1 del centro de la Ciudad de México; el 61% de directivos son seleccionados por evaluación y el 39% directivos dictaminados mucho antes de la entrada en vigor de la reforma educativa, pero aun así han sido invitados por el INEE a certificarse para la permanencia del puesto.

Estos últimos, en entrevista han mencionado que no están de acuerdo con la llegada de los nuevos directivos, seleccionados por examen, ya que no cuentan con la experiencia de gestionar una escuela y que lejos de ir a la mejora, las escuela están en riesgo, porque consideran que no es posible que una evaluación determine las competencias de los nuevos directivos, ya que ellos tuvieron muchos años de trabajo y estudio para lograr ascender por escalafón y trabajo sindical, que si se prestaba a la corrupción, pero que actualmente también el sistema puede ser no transparente y es una mera simulación.

Los directivos seleccionados por evaluación a partir del ciclo 2014-2015, estaban estresados por ser evaluados nuevamente para continuar por cuatro años o bien dictaminar sus funciones permanentes; en general ma-

nifiestan su descontento con el sistema, ya que no han recibido acompañamiento prometido, por lo que muchos han tenido que pagar cursos, diplomados y posgrados, y otros han tenido que aprender en el camino y con apoyo de otros miembros de la comunidad, además tienen la perspectiva que las escuelas están en crisis porque nos cuentan con la infraestructura necesaria para brindar educación de calidad.

Además los directivos entrevistados, comentan que los padres de familia en general manifiestan su disgusto con las estrategias de enseñanza de algunos docentes y los docentes cansados de atender a más de 300 alumnos por día, sin el apoyo de la familia en casa, están en el desánimo de implementar la reforma educativa, porque las estrategias nos son las adecuadas para los jóvenes de hoy, consideran que los docentes no se han comprometido al 100% por implementar las indicaciones en el nuevo modelo educativo, los directivos manifiestan que mientras no haya cursos de actualización especializados tanto para docentes como para directivos no se alcanzarán las metas propuestas para una educación de calidad.

Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver problemas y se empieza a ver más que como un liderazgo de un solo individuo, a considerarse más como una comunidad, asumida por distintas personas según sus competencias y momentos. La tarea principal del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y competencias mediante el liderazgo transformacional.

De manera que, según (Murillo, 2005), el liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar desde un lugar central tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso. Que, visto así, es la posibilidad de aplicación democrática a las cualidades y posibilidades intelectuales de todos los integrantes de la comunidad escolar y con esto se fomenta el trabajo en equipo, para la corresponsabilidad de resultados independiente si los directivos son nuevos o viejos, lo importante aquí es que verdaderamente se trabaje en beneficio y para la mejora de la educación de México.

Por consiguiente, las escuelas irán a la mejora cuando todo el equipo docente se comprometa y realmente desempeñe bien sus funciones, mientras tanto le corresponde al director fomentar las buenas relaciones, el trabajo colaborativo, estimular los talentos y las diferentes competencias de los docentes y alumnos para apoyar el trabajo día a día; además dejar a un lado prácticas autocráticas que dividen a la organización escolar, provocar situaciones positivas involucrando a todos y valorando el trabajo de cada uno de los participantes.

Mediante el acompañamiento a los docentes en las aulas con una actitud efectiva y manejando un buen diálogo, los docentes no sentirán el estrés que les provoca ser supervisados y criticados en su labor, por el contrario, se abrirán a los cambios que el director pudiera sugerir para la mejora de los aprendizajes significativos de los estudiantes, conviviendo así en un ambiente sano y de concordia entre los protagonistas de la educación, dejando a un lado situaciones personales.

Es importante que los directivos cuenten con espacios de intercambios pedagógicos y conozcan bien a sus docentes, al igual que a los estudiantes, para que con base en esto sugiera estrategias de mejora.

Recomendaciones

Dado la investigación preliminar que se ha llevado a cabo, se observa una problemática en la carencia de liderazgo y gestión en los directivos de escuelas, en la conducción de los recursos humanos y materiales que les son conferidos de ahí la importancia de gestar un modelo de intervención para la formación en liderazgo y gestión estratégica de directivos de educación básica, garantizando así los objetivos proyectados en la ruta de mejora declarados por la SEP e implementados por las escuelas del país.

Referencias

- Albornoz, Carlos Concha. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(5e): pp. 133–38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025019>.
- Barba Martín, José Juan. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (42): 177–90.
- Bass, Bernard M. (1999). “Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership.” *European journal of work and organizational psychology* 8(1): 9–32 pp. http://techtied.net/wp-content/uploads/2007/10/bass_transformational_leadership.pdf (February 5, 2020).
- Bernal Martínez De Soria, Aurora and Sara Ibarrola García. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista iberoamericana de educación* 67: 55–70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf> (January 30, 2020).
- Bolívar, A. (2002). *Los Centros Educativos Como Organizaciones Que Aprenden: Promesas y Realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, Antonio. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones educational leaders-

- hip and its role in improvement: a current review of its possibilities and limitations. *Psicoperspectivas* 9: 9–33. <http://www.psicoperspectivas.cl> (January 30, 2020).
- Carrasco, Andrea, Jorge Gajardo and Pablo González. (2017). La Formación de Directores En Proceso de Inducción. *Informe Técnico N° 6*. Chile.
- Darling-Hammond, L. and M.W McLaughlin. (1996). “Policies That Support Professional Development in an Era of Reform.” *In Teacher Learning: New Policies, New Practices*, eds. M.W. McLaughlin and I. Oberman. New York. Teacher College Press.
- DOF. (2019^a). DECRETO Por El Que Se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de Los Artículos 3°, 31 y 73 de La Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, En Materia Educativa. México: Diario Oficial de la Federación del 15 de de Mayo de 2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true (January 30, 2020).
- (2019b). Ley reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos, en materia de mejora continua de la educación ley reglamentaria del Artículo 3° de la constitución política de los estados unidos mexicanos, en materia de mej. México: Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf (February 1, 2020).
- Escamilla Tristán, Sergio Antonio. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de Formación Para Un Desempeño Profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autonoma de Barcelona.
- Leithwood, Kenneth. (2009). ¿Cómo Liderar Nuestras Escuelas? Aportes Desde La Investigación. Santiago de Chile: Chile, Área de Educación Fundación. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5428> (February 4, 2020).
- Martinic, S. and M. Pardo. (2003). *La Investigación Sobre Eficacia Escolar En Iberoamérica*. Bogotá.
- Maureira, Oscar. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(4): 1–10. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140402.pdf> (February 4, 2020).
- Mendoza Martínez, Ignacio Alejandro. (2005). Estudio diagnóstico del perfil de liderazgo transformacional y transaccional de gerentes de ventas de una empresa farmacéutica a nivel nacional, Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://www.colpamex.org/Tesis/AMM.pdf> (February 5, 2020).
- Mendoza Martínez, Ignacio Alejandro, Patricia Guadalupe Marín López and Nancy Hernández Vera. (2015). Estudio del liderazgo transformacional

- desde las percepciones de jefes y seguidores de una empresa de consultoría en México. In *XX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*, eds. ANFECA and ALAFEC. Ciudad >Universitaria, México, 17. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xx/docs/3.08.pdf> (February 5, 2020).
- Murillo, J. (2005). Una Panorámica de La Carrera Docente En Latinoamérica. Sistemas de Reconocimiento y Promoción Del Desempeño Profesional. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* 1: 52–58.
- OCDE. (2012). Panorama de La Educación 2012. España. www.oecd.org/publishing/corrigenda. (January 30, 2020).
- (2017). *Panorama de La Educación 2017 indicadores de la OCDE*. España. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-es.pdf?expires=1580430427&id=id&accname=guest&checksum=52ABB17EFC87470A4863F0E72E5C7022> (January 31, 2020).
- (2019). PISA 2018 Results (Volume I). OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en (February 6, 2020).
- Pagan, Nicole, and Carol Edlund. (2008). Transformational leadership Review of “The Leadership Challenge-A Call for the Transformational Leader”. By Noel M. Tichy and David O. Ulrich. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/26015122/leadership.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DTransformational_leadership.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=A-KIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200205%2Fus-east-1%2Fs3%2Fa (February 5, 2020).
- Pesantez-Molina, Geovanny Wilson. (2015). Estudio de diagnostico del perfil de liderazgo transformacional y transaccional de directivos de empresas del sector agroindustrial de la caña de azúcar en la zona costanera de la provincia del cañar. In *XX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*, eds. ANFECA and ALAFEC. Ciudad Universitaria, México, 16. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xx/docs/3.07.pdf> (February 5, 2020).
- Ramos Bañobre, José, José A. García Rodríguez, Míriam E. Dorta Martínez and Oruam C. Marichal Guevara. (2015). “Gestión de La Formación Permanente de Directivos Educacionales.” *Revista Iberoamericana de Educación* 69: 157–86.
- Rivas, Rebeca. (2006). “Reseña de ‘La Escuela por dentro. La Etnografía En La Investigación Educativa’ de Peter Woods.” *Educere* 10(33): 383–84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603324> (February 11, 2020).
- SEP. (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Modulo Del Programa Escuela de Calidad. Alianza Por La Calidad de La Educación. México.

Historia particular de la educación en México: “una huella perdida en la ciudad”

Blanca Estela Camacho Hernández*, Jonathan Omar Bucio Rivera** y Alfredo Eloy García Ramos***

*Maestra en Ciencias de la educación. lunanemiliztli@hotmail.com

**Maestrante ISCEEM Ecatepec. bucio0300@gmail.com

***Maestrante ISCEEM Ecatepec. alfredoeloyga2208@gmail.com

Recibido: 5 de junio 2020

Aceptado: 31 de julio 2020

Resumen

La cultura escolar como objeto de estudio es algo reciente, si bien la escuela se enmarca como una de las instituciones consagradas de las sociedades modernas, debemos de considerar que al interior de cada una de ellas se conforman particularidades que dan una caracterización única a dicha cultura, en este sentido es importante mencionar que la presente investigación es resultado de un ejercicio intelectual y de sistematización por tratar de entender como se ha configurado la cultura escolar en un contexto determinado, la relevancia radica en el valor del inmueble en el que se ha construido y conformado la escuela, ya que hablamos de una construcción que data de finales del siglo XIX y que fue propiedad de Margarita Romero Rubio, esposa del entonces Presidente Díaz, quién para el año 1867 la dona para albergar lo que más tarde sería el internado para los hijos de las madres obreras.

Palabras clave: Cultura Escolar, Escuela “Casa Amiga de la Obrera”, Antropología visual, Historia CDMX, Etnografía.

Abstract

School culture as an object of study is somewhat recent, although the school is framed as one of the consecrated institutions of modern societies, we must consider that within each one of them particularities are formed that give a unique characterization to said culture. In this sense, it is important to mention that this research is the result of an intellectual and systematization exercise to try to understand how school culture has been configured in a given context, the relevance lies in the value of the property in which it has been built, and formed the school, since we are talking about a construction that dates back to the end of the 19th century and which was owned by Margarita Romero Rubio, wife of the then President Díaz, who donated it in 1867 to house what would later be the boarding school for the children of working mothers.

Keywords: School Culture, School “Casa Amiga de la Obrera”, Visual Anthropology, CDMX History, Ethnography.

Muchas veces las grandes urbes se caracterizan por tener edificaciones y entre estas se esconden tesoros que uno nunca jamás imaginaria, sin embargo, cuando las causalidades de la vida hacen que uno encuentre sin querer cosas interesantes y la presente investigación es una de ellas, los edificios encierran historias que al paso del tiempo se van perdiendo en la cotidianidad de la vida misma de la ciudad, es así pues que el presente texto da cuenta de la investigación realizada en la Escuela Primaria de Participación Social núm. 1 (EPPS1) de la CDMX la cual desde su edificio encierra una historia que es digna de contarse y rescatarse.

Para iniciar con el testimonio de esta investigación es necesario que el lector se ubique en la realidad social de la cual tratamos de estudiar desde una perspectiva cualitativa, por tal razón el presente texto es resultado de un trabajo colaborativo de investigación en el marco del Seminario Optativo del Programa de Maestría en Investigación de la Educación, 2018-2020, como un ejercicio propositivo de entender los procesos de apropiación de la cultura escolar, pero enmarcado en la historia particular que encierran los edificios de la gran urbe.

Construida en 1887, la EPPS1 manejada por la Secretaría de Educación Pública, es uno de los edificios más tradicionales y emblemáticos de la colonia Doctores. El estudio se realizó en la Escuela Primaria la cual se encuentra ubicada en las calles Dr. Vértiz esquina Dr. Navarro en la colonia Doctores Alcaldía de Cuauhtémoc en la CDMX. A continuación, se muestra un croquis en el cual se puede ubicar dicha escuela.



Por lo que se puede observar al llegar a la escuela en medios de comunicación y acceso a la misma se observa vías rápidas, medios de transporte tales como el sistema colectivo metro, camiones, combis, taxis entre otras, por las inmediaciones en las cuales se encuentra la escuela podemos hablar de un contexto sociocultural urbano. Es importante mencionar que, aunque la escuela se encuentra en una colonia céntrica, también es conocida por ser una de las más inseguras, esa fama ha tenido desde sus inicios e históricamente, ya que se decía que ahí vivían los empleados de servicio de los barrios del centro, así como peones de otras haciendas, se encuentra rodeada de otras colonias como la Guerrero y la Buenos Aires, colinda al norte con el Centro Histórico, al oriente la colonia Obrera, al sur con la colonia Narvarte y al poniente con la colonia Roma, por la cercanía que tiene con Tepito, se dice que comenzaron a vender las refacciones robadas, hay asaltos a mano armada de automovilistas, etcétera, la violencia y crímenes son una constante del día a día. Después del terremoto de 1985 se construyeron varios edificios para damnificados que actualmente muchos funcionan como vecindades las cuales alojan a muchas familias.

Es importante mencionar que derivado del breve tiempo que se nos permitió estar en la escuela, este artículo muestra un panorama general del objeto de estudio tratado, sin embargo, pretende abrir vetas en la investigación educativa a fin de que la cultura escolar sea analizada a profundidad y de esta manera desentrañar las dinámicas que se generan en las escuelas y cómo los sujetos que en ellas convergen construyen y se apropian de dicha cultura.

Metodología de investigación

La presente investigación es de corte cualitativo a fin de dar cuenta lo que sucede en el aula, “Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados en educación, aquellos que realizan la investigación cualitativa, llegan a las escuelas, las visitan y observan a los profesores” (Elliot, 1998, p. 49) en este sentido podemos decir que el corte cualitativo nos permite de manera objetiva dar cuenta de los procesos que suceden al interior de la escuela y por ende los procesos de apropiación en la cultura escolar, es por eso que como parte de la metodología se usaron como principales fuentes de obtención de información: la entrevista abierta, semi estructurada, los relatos de los entrevistados y fuentes documentales que el equipo de investigación obtuvo en la realización de la misma, destacando el uso de la fotografía como un documento histórico y social que muestra evidencia de los hechos, lugares y tiempo, apegado con una perspectiva de antropología visual enfocada en la etnografía.

En la investigación se planteó y dada la singularidad de la arquitectura de la escuela la siguiente pregunta que guio el desarrollo de la misma:

¿Cómo se dan los procesos de apropiación de la cultura escolar y la apropiación de los espacios en la EPPS1?

Para darnos a la tarea de dar respuesta a esta interrogante se hicieron las gestiones necesarias y permisos correspondientes a fin de poder entrar a la escuela y visitarla, situación que nos fue favorable y en parte es la razón de ser de estas líneas, para tal efecto nos referimos a los informantes que más tiempo llevaban laborando dentro de la institución, a fin de que a partir de las entrevistas realizadas y las narrativas que expresaron con la finalidad de poder indagar un poco acerca de la cultura escolar que está conformada en la escuela antes mencionada, es importante mencionar que el periodo de la investigación abarcó el periodo comprendido del 3 al 14 de diciembre de 2019.

La fotografía puede verse desde dos perspectivas diferentes, ya que, si bien representa la captura de un instante tanto en técnica como conceptualmente, Bourdieu determina que la fotografía es un arte que imita el arte. “...la placa fotográfica no interpreta nada, solo registra, su exactitud y su fidelidad, no pueden ser puestas en cuestión” (Bourdieu, 1965; p. 135) de esta manera la fotografía tiene su validez, de la misma manera con el uso e implementación en la vida social ha evolucionado y en esta idea.

Pasada una primera etapa preindustrial, la fotografía se democratizó, se vulgarizó, se desdobló dando origen a otros medios de producción de

imágenes técnicas y llegó a ser un elemento tan definitorio de la conformación de nuestro entorno que el siglo XX fue llamado por algunos el siglo de la imagen (Pérez, 2011; p. 9).

Vista la fotografía como documento histórico tiene su relevancia ya que desde la aparición de las cámaras fotográficas estas se usaron para obtener imágenes y dar cuenta sobre los sucesos y actividades que pasaban en un momento histórico determinado, su importancia en lo social radica en entender:

Cada momento histórico presencia el nacimiento de unos modos particulares de expresión artística que se corresponden con el carácter político, con las maneras de pensar y con los gustos de la época. El gusto no es una manifestación inexplicable de la naturaleza humana, sino que se crea en función de unas condiciones de vida muy definidas que caracterizan la estructura social en cada etapa de su evolución (Freund, 2006; p. 9).

Es por esta razón que la imagen obtenida en las fotografías puede ayudarnos a entender al paso del tiempo, cómo se han ido transformando los espacios, los lugares y a fin de dar cuenta sobre el proceso de la apropiación y conformación de la cultura escolar, antes y ahora.

Las fotografías usadas en este trabajo de investigación corresponden a una colección pública del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) la cual se puede consultar en el sitio electrónico: <https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/home>¹, dicha galería es conocida como el “Archivo Casasola” el cual corresponde al fotógrafo Víctor Agustín Casasola, Nació en la ciudad de México en 1874. Inició su labor periodística como tipógrafo y redactor. Hacia finales del siglo XIX comenzó a tomar fotografías para ilustrar sus notas. En 1890 ingresó en El Mundo Ilustrado, semanario de El Imparcial, donde consolidó su carrera como fotógrafo. En 1912 fundó la Agencia Mexicana de Información Fotográfica, que ofrecía servicios a periódicos, revistas y otros medios gubernamentales y particulares. al iniciar la revolución fotografió dicho movimiento social al inicio del siglo XX dando cuenta de la realidad cotidiana de la época. Durante los años veinte dirigió el Departamento Central de Fotografía de la Nación, realizando un importante trabajo de registro y colección de imágenes fotográficas de la vida social y política de la ciudad de México. En 1921 publicó el Álbum histórico gráfico y murió en 1938.

Su trabajo en la agencia le valió la elaboración de un archivo de doce mil imágenes que, desde 1976, se resguardan en la Fototeca Nacional de Pachuca, considerado uno de los archivos más importantes en toda Latinoamérica. Su obra ha sido publicada en libros como Agustín Víctor Casasola. El

hombre que retrató una época, 1900-1938; Agustín Casasola; jefes, héroes y caudillos: archivo Casasola y Agustín V. Casasola².

Estas fotografías están compartidas bajo el principio de la licencia creative commons³, lo cual nos permite hacer el uso de dicho material y lo citamos para la elaboración de las descripciones fotográficas que se encuentran en este texto, de igual manera es importante mencionar que gracias a la publicación de dicha galería podemos recuperar imágenes de la EPPS1 en sus inicios, lo anterior fue posible gracias al archivo fotográfico llamado Archivo Casasola.

Actualmente solo el Archivo Casasola está conformado por casi 400 mil piezas, fue la tarea o dedicación a retratar la historia que en el archivo Casasola que podemos mencionar dos períodos claves:

- El primero el Porfiriato que sería un período de paz y estabilidad;
- El segundo: La Revolución, guerra que sacudió al país por casi dos décadas, en la que murieron cerca de un millón de personas.

La cultura escolar como objeto de estudio

La escuela como elemento de la sociedad se encarga de perpetuar la cultura, ya que dentro de las dinámicas sociales podemos decir que desde la perspectiva de Emilie Durkheim plantea que la tarea de la escuela radica en

...los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de esta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido (Durkheim, 1990; p. 54).

En este aspecto entonces la escuela se puede ver como la institución que permite a los educandos apropiarse de la cultura en la cual está inmersa y al mismo tiempo reproducir las pautas que la cultura plasma en el currículo institucional, cuando hablamos de cultura podemos hacer referencia a Clifford Geertz, el cual define a la cultura como:

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas

de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, p. 20).

Si esto lo traspolamos a la noción de cultura escolar, podemos decir entonces que la razón de ser de la escuela como institución, asimismo se inserta como un espacio en el cual los sujetos que asisten a ella aprenden y reproducen estas pautas. En estas dinámicas sociales que se establecen al interior de las instituciones podemos entender que las culturas que se establecen al interior, podemos comprenderlas a partir de lo que Viñao propone, ver a la cultura escolar como:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Es en este sentido en el que cabría decir que la tarea del historiador es hacer la arqueología de la escuela. (Viñao, 2002; p. 73)

Por otro lado, a partir de la definición de Julia respecto a la cultura escolar podemos decir que de una visión histórica que,

...definir aquí lo que entiendo por cultura escolar, dado que esta cultura escolar no puede ser estudiada sin el análisis preciso de los nexos con-

flictivos o pacíficos que mantiene, en cada periodo de su historia, con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: cultura religiosa, cultura política o cultura popular. Para abreviar, se podría describir aquí la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas (Julia, 2001; p. 131).

Sin embargo, las dinámicas sociales son cambiantes, se modifican y se transforman, si nos insertamos al concepto de postmodernidad los centros escolares están en constante tensión debido a los cambios sociales.

Podría definirse como una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas... (Pérez-Gómez, 2004; p. 23).

Entonces podemos entender que son las condiciones necesarias para las cuales las sociedades han evolucionado hacia una forma más individual de ver y entender el mundo. Si bien ya con Viñao y Julia entenderíamos un poco más acerca del cual fue el origen histórico de la escuela y por ende del concepto de cultura escolar, parece que ahora que tenemos a la escuela como una institución bien consolidada y en algunos elementos de esta propia cultura, elementos muy sedimentados, la sociedad es tan cambiante que la posmodernidad alcanza todas las esferas de la escuela pública.

En este caso podemos decir entonces que se parten de la idea que la escuela es una institución ya definida la cual establece pautas y elementos sustanciales, Hargraves plantea que: “La educación es un proceso de transformación, siempre, siempre, siempre, lo que hacemos en educación es tomar algo con su propia naturaleza, toscamente formado con potencial y extraemos de esa naturaleza algo nuevo que incluso es más espléndido que lo que teníamos al comienzo”⁴. Si lo tomamos en este sentido, entonces significa que a pesar de que hay estructuras ya establecidas en las escuelas ante la dinámica social y el postmodernismo estas estructuras se tensionan y para salir adelante a estas adversidades es necesario renovar y cambiar tanto las prácticas de los maestros así como las formas en cómo se enseña y por ende los alumnos aprenden. Para que lo anterior suceda, Hargraves plantea que es necesario que el “profesorado” cambie las pautas en las cuales educa y enseña en las escuelas. De manera particular se pretende evidenciar dichas

dinámicas, rasgos y elementos que conforman la cultura escolar de la Institución en cuestión.

La apropiación de los espacios escolares

La escuela, como institución social, también realiza importantes y múltiples funciones, a través de las cuales genera colectividad, coadyuva a la madurez de los alumnos, tanto al grupo en general como a sus miembros, cumple la tarea de satisfacer ciertas necesidades de los individuos, en este sentido la educación contribuye también a fomentar el pensamiento crítico y la creatividad de los alumnos, a promover y prepararlos para el cambio social.

No obstante, se duda que la escuela, como institución educativa y dado el carácter conservador de la misma, pueda llevar a cabo el carácter innovador y progresista de la sociedad, sin embargo, a pesar de esta idea, como institución socialmente formada y legitimada sigue siendo el medio para poder apropiarse de la cultura que la conforma.

Dentro de la apropiación de la cultura escolar podría mencionarse la adquisición de los saberes prácticos que son el resultado de las experiencias cotidianas de la escuela:

“El proceso de apropiación de la cultura escolar tiene facetas oscuras y luminosas. En el terreno de trabajo los estudiantes encuentran una disposición institucional para mantener la organización y el clima de trabajo ya establecidos; esferas culturales que tienen que remontar para llevar adelante iniciativas y propuestas. En situaciones límite, los estudiantes expresan su capacidad de riesgo y de toma de decisiones; en este sentido, el pasaje por las aulas conlleva posibilidades de ejercer la autonomía. Los contextos institucionales enmarcan, encauzan o constriñen las experiencias formativas; pero su influencia no es determinante. En ciertas circunstancias y momentos, ellos logran remontar la fuerza conservadora del contexto y abrir una veta de cambio. La cultura escolar está en constante transformación y los estudiantes, como sujetos de la escuela, se apropian de ese movimiento” (Galván, 2007; p. 7).

La antropología visual con una perspectiva de etnografía

La etnografía como perspectiva de investigación nos ayuda a comprender la realidad que se quiere indagar “Las investigaciones etnográficas pueden organizarse de distintas maneras gracias al contexto político y académico en que los autores elaboran sus particulares organizaciones, y a los problemas teóricos, metodológicos o epistemológicos que desean resolver” (Bertely,

2000, p. 22) podemos entonces establecer que la forma de hacer investigación es variada, de esta manera podemos entender que cuando se hace investigación etnográfica:

Consiste en seguir una serie de acciones de forma metódica que se inician con una observación profunda que permite una excelente descripción de los acontecimientos que tienen lugar en la vida de un grupo a escala cotidiana, en la que se destacan las estructuras sociales, las interacciones, las conductas y las actitudes de los sujetos, lo cual posibilita un proceso de confrontación con la teoría para lograr comprender la significación y construir una interpretación y el sentido de la indagación. (Mejía, 1998; p. 132).

Por tal razón uno de los principales recursos en esta investigación es la fotografía. Si consideramos lo mencionado anteriormente, la fotografía no se cuestiona en cuanto a su veracidad por lo que podemos utilizarla como un recurso más en el proceso de investigación, de esta manera se vuelve un aliado técnico que permite dar cuenta de los hechos que se investigan.

La antropología visual como concepto surge entendido como la posibilidad de unir lo visual y social a fin de explicar los hechos:

A partir de esa herramienta y de metodologías específicas que se nutren de la perspectiva antropológica, propiciaremos un encuentro con las personas como co-constructores de sentido en la indagación sobre lo social. Nos proponemos bucear en los mecanismos que rigen el modo de ver hegemónico en la actualidad. Pondremos en cuestionamiento aquellas representaciones visuales más extendidas que se encuentran naturalizadas y que están condicionadas por lógicas que por lo general no se condicen con la propia visión.

Aunque nuestra sociedad sea hipervisual, las pedagogías con las cuales nos formamos están basadas en la palabra. Para generar un conocimiento partiendo de la fotografía, es preciso construir la propia mirada, desarrollar un pensamiento visual, convertir a la imagen en una forma de comprender y analizar aspectos y problemáticas de los grupos sociales como también en un medio para expresar y comunicar dicho conocimiento (Álvarez, 2008: p. 4).

Asimismo la importancia de la antropología visual radica en que la cultura puede expresarse y sintetizarse a partir de lo visual y en ese sentido:

Hoy en día, la afirmación de que la cultura occidental es eminentemente visual se encuentra ampliamente aceptada y se ha convertido en un cliché. Autores como Didi-Huberman, Rancière, García Canclini, Gubern, Debray, y Mirzoeff (entre otros) reflexionan sobre el hecho de que “la cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia”. Estamos rodeados y generamos nosotros mismos inmensas cantidades de imágenes que aparecen ante nuestros ojos y casi inmediatamente se desvanecen (Álvarez, 2008: p. 3).

Con lo anterior pretendemos que este ensayo no solo sea textual sino visual como una forma de dar testimonio a lo descubierto en la investigación.

Historia de la CDMX a lo largo de un siglo

Si partimos de la historia local el origen del distrito federal de cierta forma es algo incierto pues si bien en la actualidad alberga los poderes de la unión es bien sabido que no siempre fue la cede, el primer indicio que tenemos que tras la promulgación de la constitución de 1824 se estableció que:

“La Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, en su artículo 50, fracción 28, determinó que era facultad del Congreso de la Unión: Elegir un lugar que sirva de residencia a los supremos poderes de la federación y ejercer en su distrito las atribuciones del poder legislativo de un estado.

De tal forma, después de fuertes discusiones, el Congreso de la Unión decretó, el 18 de noviembre de 1824 la creación del Distrito Federal, tomando como centro a la Plaza de la Constitución de la Ciudad de México y un radio de 8,380 metros; el día 20 de noviembre, por instrucciones del primer presidente de México, Guadalupe Victoria, se publicó el decreto.

Antes de esta decisión la capital de la República había sido la capital del Estado de México, situación que propició una serie de problemas que fueron superados el 16 de enero de 1827 cuando la legislatura local declaró a Texcoco como capital de la entidad. Posteriormente esta capital también cambió y se estableció en San Agustín de las Cuevas (Tlalpan) desde 1827 y hasta 1830.

Ley de Organización Política y Municipal del Distrito Federal, del 26 de marzo de 1903, dividió el territorio en 13 municipalidades, que fueron: México, Guadalupe Hidalgo, Azcapotzalco, Tacuba, Tacubaya, Mixcoac, Cuajimalpa, San Ángel, Coyoacán, Tlalpan, Xochimilco, Milpa Alta e Iztapalapa (Dublán y Lozano, tomo XXXV, pp. 336-357).

Para el año de 1917, cuando se alcanzó el triunfo Constitucionalista, la división territorial del Distrito no había cambiado mucho de aquel 1903. Al ratificarse como residencia de los poderes federales el 13 de marzo de 1917, se configuró la Ley de Organización del Distrito y Territorios Federales el 14 de abril de ese año.

Con base en la Constitución de 1917, el Distrito Federal quedó conformado por las trece municipalidades que se señalaron en el año de 1903; y dicha división fue modificada al crearse la municipalidad General Anaya en el año de 1924.

En diciembre de 1928 se reformó el artículo 73, fracción VI, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dando nuevas bases para la organización política y administrativa y suprimiendo el sistema municipal en el Distrito Federal, encomendándose el gobierno del mismo al presidente de la República: "...quien lo ejercerá por conducto del órgano que determine la ley respectiva".

El órgano de gobierno creado por la ley orgánica (aprobada en diciembre de 1928 y entró en vigor en enero de 1929), recibió el nombre de Departamento del Distrito Federal. Las facultades de decisión y de ejecución fueron encomendadas a un Jefe del Departamento del Distrito Federal, bajo cuya autoridad fueron puestos los servicios públicos y otras atribuciones ejecutivas. El funcionario sería nombrado y removido libremente por el presidente de la República.

En el artículo segundo de la Ley Orgánica del Distrito y Territorios Federales se manifestó que: "El territorio del Distrito Federal se divide en un Departamento Central y Trece Delegaciones". El artículo tercero indicó que: "El Departamento Central estará formado por las que fueron municipalidades de México, Tacuba, Tacubaya y Mixcoac". El artículo cuarto estableció que: "Las trece Delegaciones serán: Guadalupe Hidalgo, Azcapotzalco, Iztacalco, General Anaya, Coyoacán, San Ángel, La Magdalena Contreras, Cuajimalpa, Tlalpan, Iztapalapa, Xochimilco, Milpa Alta y Tláhuac".

Posteriormente, el 31 de diciembre de 1941, se aprobó la nueva Ley Orgánica del Departamento del Distrito Federal, derogando la Ley Orgánica anterior de 1928.

El artículo octavo de la nueva Ley manifestó que: "Para los efectos de esta ley, el Distrito Federal se divide:

- a. en la Ciudad de México, y
- b. en las delegaciones que serán: Villa Gustavo A. Madero, Azcapotzalco, Iztacalco, Coyoacán, Villa Álvaro Obregón, La Magdalena Contreras, Cuajimalpa, Tlalpan, Iztapalapa, Xochimilco, Milpa Alta y Tláhuac."

Para 1941, el territorio que se denominó sede del Departamento Central, se le llamó Ciudad de México, y desapareció la delegación de General Anaya, cuyo territorio se anexó a la Ciudad de México, quedando doce delegaciones en el Distrito Federal. La división territorial establecida en la Ley Orgánica de 1941, se modificó hasta el mes de diciembre de 1970, mediante reformas a dicha Ley.

Una de las reformas más significativas se observa en capítulo II, “Del Territorio”, en su artículo décimo: “El Distrito Federal o Ciudad de México se divide, para los efectos de esta ley y de acuerdo a sus características Geográficas, Históricas, Demográficas, Sociales y Económicas, en 16 Delegaciones...”. De tal manera, lo que fue la Ciudad de México se convirtió en Delegaciones: Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Cuauhtémoc y Venustiano Carranza.”⁵

En la actualidad se denomina CDMX ya que, en el año 2016 el entonces Distrito Federal dejó de existir para dar origen a la Ciudad de México, una entidad más dentro de todo el país, con una autonomía de gestión, una Constitución local propia, un Congreso, un gobernador y 16 alcaldes.

Historia y origen de las escuelas de participación social de la CDMX antes conocidas como “Casa amiga de la obrera”

La historia de la EPPS1 encierra una narrativa en particular, pues su historia no solo proviene de su inmueble arquitectónico, sin que a lo largo de su tiempo fue el resultado de políticas públicas a fin de dar atención a la primera infancia.

La educación en la primera infancia ha sido sin duda un tema prioritario para los gobiernos de los países pues la atención a los niños es fundamental para que estos se desarrollen en óptimas condiciones y al mismo tiempo sea razón suficiente y fundamental para que los futuros ciudadanos contribuyan en pro de una mejor sociedad, en este sentido una de las primeras escuelas que se originaron para atender a los niños en condiciones adversas se remontan al año de 1867.

Según Aguirre, la Sra. Carmen Romero de Díaz, esposa de Porfirio Díaz, fundó lo que se denominó “Casa Amiga de la Obrera”. En estas instituciones de carácter asistencial se atendió a los hijos pequeños de las madres obreras con pocas posibilidades de cuidar y proporcionarles una adecuada educación y atención durante su horario de trabajo de las madres y se les brindaba desayuno, comida y educación. El número de estas casas paulatinamente se amplió y en 1916, estas instituciones pasaron a depender de la beneficencia pública”.

Según algunas versiones, la escuela fue regalo de bodas de Porfirio Díaz a su esposa Carmen Romero Rubio, con quien se casó en 1881, desde 1904 ahí estuvo la Casa-Escuela Amiga de la Obrera núm. 1, institución que la señora Romero Rubio había fundado en 1887 en la actual calle de Bolivia, entonces calle de Moras Nos. 8, 11 y 12. La Exdirectora Concepción Cervantes, da como versión que el edificio fue regalo de Manuel Romero Rubio a su hija Carmen, quien en efecto promovió un espacio para hijos de madres trabajadoras⁶.

Según los informantes de la escuela que tuvimos oportunidad de entrevistar, la casa fue regalo de bodas de Porfirio Díaz a su esposa Carmen Romero Rubio, con quien se casó en 1881, el inmueble era usado como casa de descanso, fue a raíz de un incendio provocado en la casa de una de las trabajadoras, y debido a que no tenía con quien dejar a los hijos, dicha tragedia propició que la Sra. Carmen Romero Rubio donará la casa a fin de que se creara una casa de asistencia para los hijos de las madres solteras conocida como Casa amiga de la Obrera.

Es así que desde 1904 ahí estuvo la Casa-Escuela Amiga de la Obrera No. 1, institución que la señora Romero Rubio había fundado en 1887 en la actual calle de Bolivia, entonces calle de Moras.

En la primera semana el número de niños matriculados llegó a 137, en dos semanas, ya eran 187 de los cuales acuden diariamente entre 150 y 160. Se debía respetar un rango de edad entre los 3 y 5 años de edad, desde las 6 de la mañana hasta las 7 de la noche. La inscripción solo se realizaba los fines de Diciembre y a las madres se les daba una ficha para recoger al infante. Los gastos ascendían a \$600.00 mensuales y el ayuntamiento de la ciudad de México aportaba \$100.00. Un corte de caja del año 1898: Carmen Romero Rubio aporta \$50.00; las rentas de Moras 1, 2, 3, y 4: \$12.50; Ayuntamiento y Gobierno del D.F.: \$100.00; Sr. Rincon Gallardo: \$471.14⁷

Actualmente sabemos que 7 de las 10 Casas-Escuela Amiga de la Obrera fundadas continúan en funcionamiento con el nombre de Escuelas Asistenciales dependientes del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), lo anterior hasta 1993 año en que el DIF dejó de estar a cargo de dichas escuelas y quedaron bajo la supervisión de la SEP. por lo que nos comentan los informantes, todo el alimento que se les da a los niños es comprado con recursos federales y todos los menús están pensados y diseñados por los dietistas y sugerencias de la SEP, a fin de que sean preparados con la mejor calidad posible.

El lunes 2 de febrero de 2009 en el periódico “El Universal” publica que: El TSJDF altera entorno de este monumento histórico con la construcción de una guardería. la cual se encuentra en el mismo inmueble, pero no comparte accesos con la EPPS1.

El edificio conserva su estructura de dos plantas y altos cuartos que hoy son salones; si bien ha habido modificaciones, estas responden a las adaptaciones que requiere el recinto donde hoy en día estudian 390 niños con beca que le da derecho a servicio de comedor y médico, y permanecen en la escuela entre las 7:00 y 17:00 horas, las cuales fueron adscritas al programa de escuelas de tiempo completo.

Una visita llena de historia y cultura escolar

Todo inició con una charla sobre la EPPS1 de tiempo completo y gracias a la gestión del Lic. en Educación Jonathan Omar Bucio Rivera y su papá quien actualmente labora en dicha institución, conseguimos que nos dieran una visita guiada en las instalaciones donde pudimos tomar evidencias fotográficas, entrevistas y una investigación centrada en la cultura escolar con tanta historia y tan característica en sus aspectos organizativos entendidos como algunos elementos que conforman dicha cultura (Viñao, 2002; p. 74) así como su modalidad de medio internado pues cuenta con un servicio de 7:00 a 17:00 hrs., que caracteriza principalmente los límites temporales determinados de la escuela (Trilla, 1985, p. 24). y su ubicación en un espacio específico (Trilla, 1985; p. 22) que embarga una tonalidad emblemática de historia y civilización en la ciudad.

Desde que nos acercábamos a la escuela pudimos apreciar el ambiente de la colonia Doctores, pasamos a un costado del Hospital General de lado de urgencias, entre puestos ambulantes de comida y personas que improvisan la calle como sala de espera, las esquinas de las calles anchas no son ángulos de noventa grados más bien son poligonales de tal manera que forman octógonos, hay muchos autos estacionados, no hay espacios disponibles, las construcciones de las casas son viejas en su mayoría, como esa ciudad de lo cincuentas y entre más nos acercamos se observa más y más gente debido a las oficinas y los tribunales de la suprema corte de justicia, hasta que por fin llegamos. Nos paramos frente a la escuela para tener un referente de comparación con la fotografía que teníamos de archivo y así apreciar la fachada en diferentes tonos de color azul debido al desgaste de la pintura por el tiempo, ahí inició esta investigación y nuestras primeras fotografías.

Claramente se ve que el contexto ha cambiado mucho la escuela está en medio de edificios de otra generación más reciente, algunos ya muy modernos y de diferentes conceptos de construcción, la escuela ha perdido

terreno de ambos lados, los árboles frente a ella están muy crecidos y ocultan un poco la fachada, las personas pasan sin voltear a verla les es indiferente o simplemente pasa desapercibida, sin darse cuenta o preguntarse al menos ¿qué hay o qué pasa en esa construcción tan vieja o antigua?, estar frente a ella es una experiencia que te conduce al pasado, a la historia, a ese valor histórico de más de cien años, donde ha sido testigo de cantidad de eventos pero sobre todo de generaciones y generaciones escolares y véanla ahí de pie, brindando un servicio de educación primaria digno y de calidad a los habitantes más vulnerables de la ciudad de México.

Nos recibió un vigilante a través de una puerta con reja que está entre dos pilares o columnas con acabado biselado y en cuatro aguas en la parte superior, cuando nos dieron el paso hay una escalera corrida de no más de ocho escalones que da a una terraza principal bajo un techo sostenido por grandes columnas y unos hermosos arcos de medio punto francés y abajo balcones artísticos blancos con pequeñas columnas corintias tenía plantas de ornato y unas bancas de madera muy viejas que son de descanso.

Había una mesa con un libro de registro o control de entrada y salida, nos recibió la subdirectora quien mandó llamar a César, él nos daría la visita guiada al interior de la escuela pues tiene más de treinta años trabajando en ella, el recorrido inició en la entrada principal con una puerta grande que ya no es la original, primeramente un vestíbulo o hall que comunica a cuatro puntos diferentes, a la izquierda la dirección escolar, al fondo de ella, está la oficina de la directora, que para darle privacidad está en forma de cubículo rodeada de cancelas de aluminio mitad vidrio y mitad aluminio, sus funciones y trabajo está a la vista como una muestra de transparencia, a un costado escritorios en línea asignados a la subdirectora, secretarías y demás servicios escolares.

A la derecha está el consultorio de servicio médico y dental, que ofrece vigilancia médica a los alumnos que pudieran sentirse mal o estar enfermos. llevan un control de peso y talla de los alumnos, así como asistencia psicológica, que se realiza a través de servicio social, anteriormente contaban con una plaza de psicólogo, pero en cuanto se jubiló la psicóloga que estaba, en automático la plaza se cerró y ya no tuvo la escuela la oportunidad de contar con psicólogo de manera permanente.

Hacia enfrente se encuentra el primer patio (anteriormente llamadas plazuelas), rodeado de aulas escolares de diferentes grados sus espacios son muy amplios en forma geométrica de prismas rectangulares, con grandes paredes que sostienen altos techos o plafones, las paredes son aprovechadas como espacios didácticos para mostrar y compartir el trabajo en clase de los alumnos y alumnas, al fondo los famosos estantes, libreros y muebles que el docente administra y organiza para bienestar de los alumnos, el escritorio está frente a las mesas y sillas acomodadas en fila o en línea y el caracte-

rístico pizarrón para exponer las clases de todos los días, grandes ventanas y puertas tipo cancel que comunican directamente al patio, donde hay macetas muy grandes aprovechadas como bancas para sentarse, bebederos de agua potable, que sí funcionan, al fondo está el pasillo que comunica al segundo patio y a los extremos dos espacios pequeños acondicionados uno como sala de maestros y otro como la oficina de dos trabajadores sociales y prefectura quienes se encargan de apoyar en las guardias en el patio a la hora del receso.

Cuando pasamos al segundo patio (segunda plazuela) del lado izquierdo había más salones de otros grados con las mismas características de los anteriores solo que uno de ellos era más grande y está acondicionado como “sala de computación” una maestra es la responsable de los equipos de computación y de enseñarle a los alumnos habilidades digitales, son treinta computadoras con servicio de internet y disponibles en horarios programados para la atención de todos los grupos.

Del lado derecho está el auditorio, un espacio muy amplio y alto con plafón tipo bóveda que ayuda a la acústica de los eventos, tiene grandes paredes donde pintaron murales que representan y fomentan el nacionalismo a través de personajes de la Independencia de México, de la Revolución Mexicana, Miguel Hidalgo y Costilla con la campana de Dolores y el símbolo Nacional, detrás del escenario hay un gran mural de un paisaje de los volcanes, un río, su bosque y un cielo sin contaminación, tiene un escenario a desnivel para diferentes eventos, tres puertas dobles de acceso de piso a techo de cada lado, pero solo funcionan las que dan al patio, las que dan al pasillo derecho están cerrada permanentemente, en la parte de atrás hay un espacio que funciona como almacén de equipo de sonido, bocinas, luces, indumentaria y también está un piano que data de los años del porfiriato nos cuentan anécdotas de los diferentes coros y estudiantinas que ha habido en la escuela, en algún momento una de ellas viajaron a la ciudad de Arlington, Texas a representar a México en un evento de estudiantinas. El auditorio se llama “Salón de Actos” Maestra Concepción Cobos Eguiluz, fundada el 22 de Julio de 1963, testimonio de ello es una placa de bronce que está en su entrada. En este espacio anteriormente se daban talleres de calzado, carpintería, electricidad, corte y confección, contaban con máquinas de coser y finanzas. Alrededor de 1994 y 1998 se dio el taller de coro el cual fue muy reconocido. Actualmente se realizan proyecciones de películas, presentaciones de obras de teatro, reuniones de padres de familias, entre otras.

Pasamos al tercer patio que es más pequeño solo tiene dos árboles y sus bebederos al centro, dos salones más uno de cada lado de cuarto grado, al fondo el comedor, que tiene el ancho de la construcción, tiene dos grandes ventanas y en medio la entrada de columna a columna de piso a

techo, inmediatamente uno observa la decoración con un mural elaborado con 18 bastidores cuadrados que se unen para formarlos en su totalidad de 1.50 x 3.00 mts. con una técnica de pintura acrílica, además de piñatas con papel china y galletas de jengibre elaboradas con cartón, al interior del comedor observamos un espacio muy amplio donde se distribuyeron veinticinco mesas redondas con diez sillas cada mesa, lo que da un total de 250 sillas, sobre cada mesa un mantel blanco, platos, vasos y cubiertos para servir los alimentos en dos horarios, el desayuno en dos tiempos a las 7:15 y la comida en tres tiempos a las 12:20. Atrás del comedor se observa una pared muy grande con unas barras con ventana que conecta a la cocina, una puerta de ingreso a la cocina, al centro de lavado de la loza y a la cámara de refrigeración donde además está la bodega de los insumos, despensa, agua y abarrotes organizados, donde además una nutrióloga determina que desayunan y que comen los niños, programando semanalmente el menú, con personal de apoyo como cocineros, ayudantes, meseros y una administradora. Cuenta con un total de 12 personas para el servicio de comedor.

La visita continuó hacia la planta alta, nos llevaron por el pasillo de la derecha donde utilizamos una escalera de concreto colado de una sola pieza que nos llevó directamente a la planta alta donde solo la construcción de enfrente es la original, ahí está la biblioteca a la que le llaman “Amoxtli” dentro de ella un gran espacio lleno de estantes pegados a las paredes llenos de libros y al centro las mesas de trabajo con sus respectivas sillas, como la biblioteca da a la fachada principal tuvimos la oportunidad de salir al balcón principal que da a la calle y observamos una oficina que por el momento está fuera de servicio, en ella ofrecían terapias de psicología y apoyo familiar. En el otro extremo de la azotea están las aulas de quinto y sexto año y al centro las aulas de inglés lo demás es espacio abierto, existe una media barda con malla ciclónica para seguridad de los alumnos.

Continuando con el recorrido pasamos al patio trasero ahí vimos algunos grupos trabajando en su clase de educación física, otros más ensayando sus números artísticos para su festival decembrino, nos detuvimos por un momento en la oficina del profesor de educación física y dimos cuenta de cómo organiza todos sus materiales y equipos para su clase, de ese mismo lado la típica tienda escolar, y un cuarto de lavandería donde lavan los manteles del comedor y donde incluso se utiliza como conserjería, nos llamó mucho la atención que dentro de este espacio aún existen la estructura de una caldera, su chimenea, así como la instalación hidráulica que aunque ya no funciona queda como un vestigio de lo que fue su organización todavía hasta hace diez años.

El patio de la escuela está al final del terreno de la escuela en su barda perimetral hay un enorme mural con diferentes temáticas, está techado con

una estructura de tridilosa y un techo de láminas a dos aguas con la suficiente altura para que sea un lugar fresco y agradable a intemperie, dos multicanchas deportivas y dos accesos de vuelta a la entrada, uno por el pasillo de la izquierda que debes subir escaleras de lado de los salones con su respectivo balcón con el mismo concepto de la construcción original, al final de este hay una campana que no nos pudieron precisar si es la original o no y qué función tenía está, sin embargo es un símbolo que ha permanecido en el mismo lugar durante años, por este pasillo regresamos a la entrada principal, el otro pasillo está a nivel de piso donde hay unas habitaciones utilizadas como bodega, cuartos multiusos y unos sanitarios.

La visita nos dejó una experiencia enriquecedora ya que nosotros trabajamos en escuelas estatales con conceptos de construcción de los últimos treinta años, nunca nos imaginamos una escuela con esas características, con organización diferente, pero con muchos elementos y rasgos similares de la cultura escolar pero también grandes diferencias que atestiguamos.

Imágenes que cuentan la historia

La imagen como forma de expresión tiene su relevancia, a continuación, se presentan la comparativas de las fotos que pertenecen al archivo Casasola y las fotografías que el equipo de investigación tomó en la visita el día 6/12/2019, aquí es importante mencionar que dadas las condiciones de privacidad, las fotos fueron realizadas mientras los niños de la escuela no se



Fotografía 1. “Fachada”.

encontraban usando los espacios, esto fue a petición de la directora del plantel de la EPPS1.

En la primer foto se puede apreciar una visión de la totalidad de la fachada de esta infraestructura, se puede observar que cuenta con árboles en la parte exterior, mismos que en la fotografía actual impiden la vista general del edificio, sin embargo es grato pensar que a pesar de la gran civilización que surgió en la ciudad, se respetó y se mantiene la naturaleza que



Fotografía 2. "Entrada".



Fotografía 3. "Auditorio".

este espacio alberga. Da evidencia del crecimiento de un árbol en años transcurridos. Mantiene la arquitectura de origen de la época del porfiriato, que está influenciada en la arquitectura Francesa, misma que da evidencia de la cultura y estilo de vida de aquella época. Se pueden apreciar las columnas y barandales, así como los arcos y biseles que decoran el edificio. En la actualidad ha sufrido cambios debido a las tareas de mantenimiento, de hecho actualmente se observa con una tonalidad azul con blanco que expresa una tranquilidad y serenidad en su ambiente, se puede apreciar que está rodeada de objetos propios de la urbe así como la creación de jardineras alrededor de los árboles.

En ambas imágenes podemos observar la entrada al vestíbulo principal de la casa, en la fotografía de Casasola se observa la casa originalmente como lucía, mientras que en la segunda fotografía se muestra actualmente como se ve, podemos observar que hay elementos que perte-

necen a la cultura escolar tales como carteles de bienvenida y material informativo que la comunidad escolar puede leer a fin de saber sobre los eventos que se están llevando en el mes de curso.

En ambas imágenes podemos observar el auditorio de la escuela, en la foto de Casasola se puede observar lo que sería un salón de eventos sociales, mientras que en la segunda foto podemos ver que este espacio fue habilitado para ser el auditorio de la escuela, podemos ver que el cambio es notorio sin embargo algo importante de resaltar es el techo ya que en la actualidad se puede observar la técnica de construcción conocida como bóveda y piso de loseta, mientras que en el caso de la primera foto aparece un plafón y piso de madera, pareciera que dichos elementos fueron removidos. Otro elemento importante es que afuera del auditorio localizamos una placa que dice a la letra <<“Salón de Actos” Maestra Concepción Cobos Eguiluz, fundada el 22 de Julio de 1963>>, dando a entender que a partir de esa fecha lleva dicho nombre.



Fotografía 4. “Piano”.

Casasola era un fotógrafo que capturó momentos históricos y precisos, en la primera fotografía se observa a un coro dirigido por una docente que afina, entona y acompaña con un piano a las alumnas del coro estudiantil de la entonces “Casa Amiga de la Obrera número 1”. Se aprecian los detalles de la vestimenta de esos años en los uniformes de las alumnas y alumnos, así como el vestido y el peinado de la maestra, un silla y una tarima para sobresalir del nivel de piso,

ese piano clásico de siete octavas, construido en maderas finas al alto brillo, aun existe, en la segunda fotografía, al fondo pegado a la pared, se observa tapado con una funda de tela, que aunque ya no lo utiliza es un elemento histórico que conserva la escuela y que está en el auditorio como evidencia de la cultura escolar de una época.

El comedor es un espacio importante dentro de la institución que forma parte de la vida cotidiana, ya que es un servicio que llama la atención de la comunidad pues ofrece, el desayuno y comida a los alumnos, este a tenido cam-



Fotografía 5. “Comedor Escuela Primaria de Participación Social núm. 1”.

bios muy visibles, de entrada en la primer fotografía extraída de la colección de Casasola se observa que las mesas eran como especies de tablonces a lo largo del lugar, inclusive se puede apreciar que los tablonces de los costados dan vista hacia la pared, solo el del centro puede tener contacto con la persona que se sienta de frente. Sin embargo, en la actualidad se miran mesas redondas que permite más la interacción con sus compañeros pues se miran de frente y se presta para incrementar el diálogo. Por otro lado, se aprecia que en la primera fotografía no existe ninguna evidencia de decoración del mismo

por parte del personal de la institución a diferencia de la fotografía actual que el decorado puede dar evidencia de la apropiación del lugar que el personal adquiere, asimismo muestra evidencia de la época en la que se ha tomado la fotografía. En la infraestructura también hubo cambio pues en la primera fotografía solo se ve una entrada que hacía privada las actividades de cocina, lavado e insumos, sin embargo, actualmente se abrieron una especie de ventanas que permiten la comunicación e interacción entre personal y los alumnos.



Fotografía 6. “Pasillo derecho”.

El pasillo de lado derecho con respecto a la fachada, es el que más ha tenido cambios pues incluso la primera fotografía observamos puertas que daban a un patio lateral de la construcción, no había ventanas ni acceso a la fachada, del otro lado vemos las puertas de las aulas, to-



Fotografía 7. “Salón de Clases y Patio”.

eléctrica e iluminación. Es un pasillo muy utilizado por los alumnos pues también tiene el acceso a las escaleras para subir a la planta alta.

Al indagar en el archivo fotográfico Casasola no encontramos estos elementos en la época que inició la escuela, sin embargo, considerando que la investigación retoma los elementos de la cultura escolar consideramos importante incluir-



Fotografía 8. “Pasillo izquierdo”.

das eran de madera, tres de ellas corresponden al auditorio, y un gran ventanal con puerta al centro, es del comedor, ya que esté abarca el ancho de la construcción, el piso era de cemento fino pulido. En la segunda fotografía ya observamos muros sin puertas y una modificación, pues tienen ventanas arriba para la iluminación natural, abajo construyeron un tipo de bancas para sentarse, al fondo se aprecia un acceso a la fachada principal, el material de las puertas ha cambiado, pero mantienen el concepto de comunicación al pasillo y el piso es de loseta de cerámica, además de que ya cuenta con instalación

ellos a modo que el lector se de cuenta un poco de cómo es la dinámica al interior de la escuela y cómo lucen estos espacios en la actualidad.

En ambas fotografías podemos observar el pasillo izquierdo con respecto a la fachada principal, se aprecia el enorme ventanal con puerta al centro, que corresponde al comedor, el resto de las ventanas son de las aulas también tienen puerta, hasta el fondo el acceso a la fachada sin necesidad de pasar por el interior de la escuela. En la primera fotografía apreciamos el barandal de columnas corintias y bancas para sentarse, complemen-

to de mesas que están al centro seguramente realizaban actividades en ese tiempo, el piso era de cemento fino, actualmente es de loseta de cerámica, el barandal ya es corrido, si nos asomamos ya existen la construcción de otra sección, mientras que antes vemos con claridad la barda perimetral, además de que ya cuenta con instalación eléctrica e iluminación.

Conclusiones

Es importante mencionar que este artículo es el resultado del proceso de investigación que se dio en el marco del Seminario Optativo I del programa de la maestría en investigación de la educación en la promoción 2018-2020 ofertado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, donde el objeto de estudio se centró en el conocimiento y comprensión de la cultura escolar, en este marco del seminario antes mencionado, es que propuso tanto la investigación como el presente artículo siendo una oportunidad de dar a conocer y dar cuenta de lo encontrado en este proceso de investigación.

Desde el inicio y durante todo el desarrollo de la investigación y del seminario, manejamos elementos de la cultura escolar desde diferentes autores como: María Bertely, Justa Ezpeleta, Cecilia Fierro, Elsie Rockwell, Antonio Viñao, Andy Hargreaves y ese intercambio de ideas, pensamiento y experiencias que nos han permitido generar conocimiento al respecto, es a partir del propio seminario que tuvimos la oportunidad de escuchar al maestro Roberto Ruiz, y nos compartió su experiencia, como profesor egresado de la Normal de Ayotzinapa, nos mostró fotografías, que fueron contundentes con sus palabras pero sobre todo sus anécdotas, que se vuelven historias de lucha social, de cambios políticos y de cultura escolar que se pone en práctica en todos los niveles, mientras hacíamos la investigación encontramos ciertas semejanzas entre la Escuela Normal de Ayotzinapa y la EPPS1, por la simple razón de hacer algo más que enseñar o educar, como ocuparse de la alimentación de los alumnos, la formación artística, deportiva y cultural, la atención médica, el internado o tiempo completo y la atención a los alumnos más vulnerables.

Otra visita grata y llena de conocimiento fue la del Maestro. Pedro Atilano Morales, académico del instituto de la división Tejupilco, quien vino a compartir el extracto de una investigación de cultura escolar que realizó y sus aportaciones fueron de mucha ayuda para escribir y retomar los elementos de la cultura escolar, los discursos, lenguajes, conceptos, modos de comunicación; la cultura, material de la escuela, el entorno físico, material y de objetos; aspectos organizativos de la institución como prácticas y rituales, graduación y clasificación de alumnos, distribución y uso del espacio y los actores como los profesores, alumnos, padres de familia y personal administrativo y de servicio,

no siendo estos los únicos rasgos de la cultura que pudimos observar, sino además los procesos de apropiación de la cultura escolar y de la apropiación de los espacios en la EPPS1, entendiendo que es un proceso dinámico de participación, disponibilidad, acceso y participación, mientras hacíamos la visita, el profesor que nos guió, nos explicaba y nos describía prácticas escolares que tenían en la escuela y comenzamos a tomar fotografías de cada espacio y de cada actividad, así como notas de campo, que iban construyendo un panorama general para interpretar las prácticas y procesos en la investigación, además de que ya habíamos hecho trabajo de campo previo haciendo unas entrevistas a la subdirectora, a la directora, a un profesor y a la enfermera así como el trámite para tener acceso a la institución.

El trabajo realizado fue colaborativo pues una vez efectuado el trabajo de campo de dos días de visita se pudo sistematizar y analizar dicho material obteniendo una perspectiva diferente de cultura escolar a la que ya teníamos desde nuestros propios lugares de trabajo e incluso desde el mismo instituto, es que logramos construir dos categorías la cultura escolar y la apropiación de los espacios desde un entramado teórico-empírico, pertinente y coherente; dentro del marco interpretativo de la cultura escolar como lo marcan los objetivos particulares del programa del seminario.

Este tipo de experiencias nos permite reconstruirnos en nuestra labor docente pues más allá de una investigación, nos brinda un panorama muy extenso de singularidades que son importantes de considerar pues es ahí, donde podremos comprender las formas y prácticas que encierran la labor educativa.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2008). *Fotografía Antropológica: La cámara como herramienta en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Taller Multinacional. Obtenido de <https://www.tallermultinacional.org/wp-content/uploads/2017/08/FOTOGRAFIA-ANTROPOLOGICA.-La-camara-como-herramienta-en-la-investigacion-social-4.pdf>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1965). *Un arte medio, Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Casasola, A. V. (10 enero de 2020). Obtenido de <http://fotografica.mx/fotografos/agustin-victor-casasola/>
- Durkheim, É. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.

- Enciclopedia de los municipios de México. (10 enero de 2020). Obtenido de Historia-Distrito Federal: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/historia.html>
- Escuela Casa Amiga de la Obrera núm. 5 (1887-2011). (09 enero de 2020). Obtenido de <http://sanfernandotlalpanmxico.blogspot.com/2011/07/escuela-casa-amiga-de-la-obrera-no-5.html>
- Fernández, J. R. (2011). *La teoría fotográfica contemporánea: hacia una nueva pragmática del campo fotográfico*. Valencia : Universidad Politecnica de Valencia.
- Freund, G. (2003). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili. Galería Casasola. (10 diciembre de 2019). Obtenido de <https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/home>
- Galván, L. R. (2007). Formación de Profesores y apropiación de la cultura escolar. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (p. 7). Mérida Yucatán: COMIE.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. New York: Gedisa.
- Mejía, R. (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Leartes.

Notas

¹La página mencionada anteriormente se consultó durante el desarrollo de la investigación el día 11 y 12 de diciembre de 2019.

²Información tomada del sitio <http://fotografica.mx/fotografos/agustin-victor-casasola/> consultado 10 Enero de 2020.

³Las licencias Creative Commons, que aparecieron en 2001, es parecido al copyright, pero se trata de una versión más moderna que surgió con la idea de solucionar los problemas de derechos de autor que han aparecido a consecuencia de las nuevas tecnologías. Por tanto, debemos resaltar que una obra está licenciada en Creative Commons no significa que no tenga derechos de autor, sino que éstos han sido revocados por su mismo autor, para que personas ajenas puedan utilizarla, pero siempre respetando el tipo de licencia que ha escogido el creador y dando crédito a sus autores originales.

⁴Palabras tomadas de la conferencia dictada por A, Hargraves en la CIIIE 2012. Consultada en la página. https://www.youtube.com/watch?v=6roSs2l_Rxw&t=294s consultada 15 Octubre de 2019

⁵La información fue obtenida de la página <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/historia.html> consultada 10 enero de 2020.

⁶Información obtenida de la página <http://sanfernandotlalpanmxico.blogspot.com/2011/07/escuela-casa-amiga-de-la-obrera-no-5.html> consultada 9 enero de 2020.

⁷<http://sanfernandotlalpanmxico.blogspot.com/2011/07/escuela-casa-amiga-de-la-obrera-no-5.html> consultada 10 enero de 2020.

NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad 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, p. 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