

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 14, núm. 55, octubre-diciembre de 2024

PLANES DE ESTUDIOS Y APROPIACIÓN CURRICULAR

¿Cómo se ha acercado el profesorado de una secundaria al Plan de Estudios para la Educación Básica 2022?

Aprendizajes organizacionales negativos con liderazgos disfuncionales. El caso de las instituciones formadoras de docentes

Los métodos de la ciencia e ingeniería como fundamento para la educación del futuro

Dimensiones de la apropiación curricular

Colaboran

José Antonio Becerra Chávez • Fernando Iván Ceballos Escobar • Armando Chávez Hernández • Armando Gómez Villalpando • Matthieu Olague • Gustavo Olague • Miguel Ángel Pérez Reynoso • Gabriel R. Reyes Jaimes • Óscar Reyes Ruvalcaba •

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 14, núm. 55, octubre-diciembre de 2024, 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 2024. 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: LatinRev, 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
Planes de estudios y apropiación curricular	
¿Cómo se ha acercado el profesorado de una secundaria al Plan de Estudios para la Educación Básica 2022?	11
Fernando Iván Ceballos Escobar	
Aprendizajes organizacionales negativos con liderazgos disfuncionales. El caso de las instituciones formadoras de docentes	35
Armando Gómez Villalpando y Miguel Ángel Pérez Reynoso	
Los métodos de la ciencia e ingeniería como fundamento para la educación del futuro	55
Matthieu Olague y Gustavo Olague	
Dimensiones de la apropiación curricular	71
Óscar Reyes Ruvalcaba	
Elementos formativos para gestionar la violencia en la escuela	95
Gabriel R. Reyes Jaimes	
Meritocracia, precariedad salarial y desigualdades en la Universidad de Guadalajara	113
Armando Chávez Hernández y José Antonio Becerra Chávez	

EDITORIAL

No hay fecha que no llegue, ni plazo que no se cumpla, así dice el dicho, y, como tal, se aplica a la propuesta de Recrea en Jalisco, la cual nació a capricho de un gobernador que quiso ver a Jalisco como un estado independiente y lejos de las políticas que la SEP venía impulsando en materia educativa, en tanto, así terminará, con una excusa burda basada en una petición de un diputado de la oposición; la verdadera realidad es que no tiene un peso específico para trascender los sexenios y poder quedarse en la historia como lo hizo, en su momento, el Plan de Once Años.

Qué dejará a Jalisco Recrea, definitivamente lo mismo que dejaron en su momento propuestas sexenales como los Encuentros Educar, los Encuentros de Valores y lo que aportó Phillipe Perrenoud cuando se le trajo a Guadalajara para que nos recitara un resumen de lo que ya sabíamos acerca de las competencias en sus libros, realmente muy poco, si acaso el recuerdo de que alguna vez existieron.

Sabemos de los logros que se tuvieron en Jalisco por voz del secretario de Educación, entre otras cosas:

- La Red Jalisco e internet gratuito de alta velocidad al 100% de las escuelas.
- Seis mil recursos didácticos al alcance de la comunidad Recrea.
- Proyectos integradores para la interacción entre estudiantes con el conocimiento.
- La digitalización de cientos de trámites y procesos administrativos con RecreaApp y Mi Muro.
- Creación del Fideicomiso de la Infraestructura Educativa para rehabilitar y remodelar escuelas.
- Recrea Familia en todo el estado para su vinculación con la escuela.
- Impulso de Recrea inglés y el Enfoque STEAM para cultivar el talento del futuro.
- Los eventos estelares de Recrea Academy para la formación de maestros y la masificación de la docencia.

Vistos así, dichos logros, suenan bastante reconfortables y halagadores para un gobierno que está llegando a su fin, también es entendible que le hagan un recorte presupuestal al proyecto, ya que 180 millones de pesos significan muchas cosas que ya no se harán y, por lo tanto, es más fácil para Educación Jalisco recargarse y sumarse a la Nueva Escuela Mexicana (como debió haber sido desde el principio) lo cual le servirá para culminar decorosamente este sexenio en materia educativa.

Lo que falta saber, de toda esa letanía de logros de Recrea, es el impacto que tuvo en los aprendizajes de docentes, padres de familia y estudiantes y no sólo contabilizar los logros como las 20, 30, 40 o 66 mil personas que participaron en Recrea Academy cada vez, porque no tiene caso tener 6 mil recursos didácticos al alcance de la comunidad Recrea si éstos no son consultados, utilizados y mucho menos que se interactúen con ellos, lo cual denotaría un pequeño defecto, que quienes los diseñaron no tienen la menor idea y conocimiento de la comunidad a la cual están dirigidos.

Lo cierto es que se acaba el sexenio y se acaba Recrea, lo que no se acabará nunca es el show mediático, en tanto, ya vendrá un siguiente gobierno y confeccionará una idea para hacer que los maestros se involucren e intentar descubrir el hilo negro de la educación y, de una vez por todas, se logre una mejor escuela y una educación que transforme la realidad de los individuos y la sociedad, mientras eso llega: ¡adiós Recrea!, lejos quedaron los objetivos de hacer una mejor educación y refundar Jalisco.

PRESENTACIÓN

Cerramos el 2024 con un número que recoge trabajos relacionado con los planes de estudio de educación básica, la apropiación curricular y la meritocracia en la educación superior.

Abrimos el debate con un texto de Fernando Iván Ceballos Escobar, que al hablar de los planes de estudio en educación básica, concluye que, en general se pueden encontrar dos vías de acceso: las oficiales y las alternas, ambas presentan rasgos distintivos y le significan posibilidades diferentes a los sujetos.

Armando Gómez Villalpando y Miguel Ángel Pérez Reynoso al centrarse en los aprendizajes negativos de las organizaciones, sugieren que, la construcción de una universidad libre de líderes disfuncionales es un desafío que requiere el compromiso de todos los actores de la comunidad. Solo mediante la acción colectiva se podrá crear un espacio de aprendizaje y trabajo sano, justo y productivo para todos.

Matthieu Olague y Gustavo Olagueal hablar de los métodos de aprendizaje hacia el futuro proponen que, el método científico es ampliamente reconocido como el medio por el cual hemos desarrollado la civilización tal como la conocemos. De esta manera, podemos pensar que esta es la mejor y probablemente la única forma en la que podemos generar conocimiento y tecnología.

Óscar Reyes Ruvalcaba, al hablar de la apropiación curricular, sugiere que, está constituida por los procesos cognitivos, afectivos y prácticos que llevan a cabo los sujetos para comprender, interpretar, resignificar e implementar los programas institucionales en su actuar educativo.

Gabriel R. Reyes Jaimes al hablar sobre la violencia escolar, propone que resulta necesario incidir en la construcción de nuevos mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones que no retroalimenten esta cultura de violencia, sino que promuevan y generen equilibrios en las relaciones de convivencia y puedan gestionar la violencia.

Finalmente, Armando Chávez Hernández y José Antonio Becerra Chávez, al presentar un trabajo sobre Meritocracia, precariedad

salarial y desigualdades en la Universidad de Guadalajara, concluyen que, , resulta pertinente preguntar ¿Si se reciben más de dos ingresos a que actividad se da prioridad? Y ¿cómo es que la dispersión obligada por los bajos salarios o insuficiencia de estos contribuye a la calidad? La dinámica que se ha normalizado de la necesidad de buscar ingresos que resultan compensatorios del salario base, es una perversión mediante la cual el Estado y, de la cual la universidad se aprovecha, para eludir sus responsabilidades de salarios dignos y suficientes que garanticen la profesionalización en beneficio de la formación de los jóvenes de este país.

¿CÓMO SE HA ACERCADO EL PROFESORADO DE UNA SECUNDARIA AL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022?

Fernando Iván Ceballos Escobar

Doctor en Ciencias. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061. Villa de Álvarez, Colima. ferceb89@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-8897-5328>

Recibido: 7 de julio 2024.

Aceptado: 15 de agosto 2024.

Resumen

El objetivo del estudio fue conocer las vías de acercamiento al Plan de Estudios 2022 por parte de la comunidad educativa en una escuela secundaria. Se trata de una investigación cualitativa de alcance exploratorio a través de un estudio de casos. Los hallazgos dan cuenta de las diferentes fuentes de información a las que accedieron para conocer en qué consistía la propuesta curricular, los tipos de mensajes que recibieron y la valoración que le atribuían. Se concluye que la comunicación oficial suele ser poco valorada por el profesorado y caracterizada como confusa e insuficiente, a diferencia de otras voces como los youtubers, a quienes se les asigna mayor legitimidad debido a que se vinculan de manera más directa con sus dudas e inquietudes.

Palabras clave: Plan de estudios, profesorado, Educación básica, escuela secundaria.

Abstract

The study inquired about the ways in which teachers in a secondary school approached Curriculum 2022 to learn about it. It is a qualitative research of exploratory scope through a case study. The findings show the different ways of approaching it, the types of messages they accessed and the value they attributed to it. It is concluded that official communication tends to be poorly valued by teachers and characterized as confusing and insufficient, unlike other voices such as youtubers, who are assigned greater legitimacy because they are more directly linked to their doubts and concerns.

Keywords: Curriculum, teachers, basic education, secondary school.

Introducción

Las reformas educativas tienen la intención de procurar estructuras más funcionales a las necesidades económicas, políticas o sociales de una nación o, por lo menos, buscan estar en mejor sintonía con ellas (Ramírez y Meyer, 2011). Aunque también se promueven con el propósito de proyectar que se está respondiendo a las exigencias sociales y problemáticas en materia educativa (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007). En ambos casos, la reforma representa una idea de transformación y mejora, así como un reconocimiento de que un cambio es la forma para responder a las demandas que se le han hecho a la escuela. Para el caso latinoamericano, Dussel (2005) afirma que una de las estrategias preferidas por parte de los gobiernos para dar respuesta a los problemas educativos han sido las reformas curriculares. En México es posible observar esto si tomamos en cuenta que cada una de las tres últimas administraciones federales han emitido un Plan de Estudios diferente para la Educación Básica, con solo algunos años de diferencia entre cada uno de ellos (2011, 2017 y 2022).

En particular, el vigente Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 se presenta explícitamente como una ruptura con las propuestas curriculares que le antecedieron, a las que caracteriza a partir de rasgos como el eficientismo, conductismo e instrumentalismo (DOF, 2022). A partir de lo cual se presenta como un currículum desde la diversidad, que revaloriza al profesorado a partir de su involucramiento en el co-diseño de la propuesta y que replantea los fines de la educación, al orientarla al involucramiento con los problemas de la comunidad (DOF, 2022), lo que implica el desafío de comunicar estos principios al profesorado.

A lo ambicioso que resultan los objetivos del actual Plan de Estudio habría que añadir las dificultades documentadas para que una política curricular se comunique con los sujetos que habrán de operarla, los diferentes modos de adopción y lo incierto de las acciones y resultados que se obtienen una vez que una propuesta se integra a la realidad insitucional (Tyack y Cuban, 2001; Ezpeleta, 2004; Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007).

Sin embargo, y a diferencia de las propuestas curriculares anteriores, en el actual Plan de Estudios se hace explícito el propósito de promover una apropiación de sus elementos por parte de los miembros de la comunidad escolar (DOF, 2022). Aunque en los documentos normativos no queda lo suficientemente claro qué se entiende por apropiación, además de que los medios utilizados para comunicar a los docentes sobre el contenido y los sentidos de la nueva propuesta son similares a los de iniciativas previas: la formación continua del profesorado y los consejos técnicos escolares.

En este contexto de cambio curricular, algunas voces han dado cuenta de algunas dificultades asociadas a la comunicación que ha enfrentado el profesorado durante el primer año de trabajo con el Plan de Estudios 2022, como la confusión en las directrices que se ofrecen desde las autoridades federales (Carro, 2024), lo complejo que resulta para las y los docentes el posicionarse como diseñadores curriculares (Crowley, 2023) y la considerable cantidad de contenidos que deben gestionar (Santizo, 2023).

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio se preguntó acerca de las vías mediante las cuales el profesorado se entera sobre los principios del plan de estudios 2022 y de qué manera la información a la que acceden posibilita la comprensión de las tareas del co-diseño y la apropiación de la propuesta.

Metodología

Con el propósito de acercarse a las vías de acercamiento para conocer un nuevo plan de estudios en una escuela secundaria se llevó a cabo un estudio cualitativo, el cual permite encarar el mundo empírico mediante la producción de datos descriptivos y el estudio de las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan (Taylor y Bogdan, 2000).

Lo que se busca son los significados que el profesorado construye en torno a los mensajes que reciben y de qué manera valoran su utilidad para comprender los cambios que deben llevar a cabo. Por tal motivo, la investigación tiene un énfasis interpretativo, debido a que el interés se enfoca al descubrimiento de “los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas” (Erickson, 1989, p. 11).

De acuerdo con lo anterior, se trabajó bajo un estudio instrumental de casos (Stake, 1998), el cual se trató de una escuela secundaria general perteneciente al sistema estatal. Se ubica en una zona urbana de Villa de Álvarez, Colima, cuenta con una planta de 64 docentes y una matrícula de 468 alumnos (as) distribuidos en 15 grupos.

Estrategias

La recolección de la información se llevó a cabo en dos etapas, en cada una de la cual se utilizó una técnica diferente, como a continuación se detalla:

Tabla 1.

Etapa	Técnica	Participantes
1	Grupo de discusión	9 docentes
2	Entrevista semiestructurada	1 Supervisora 1 Directora 1 Subdirectora 2 docentes

Fuente: Elaboración propia.

El grupo de discusión (Barbour, 2013) tuvo el propósito de acercarse a las formas en que conocieron los principios del Plan de Estudios 2022, las dinámicas de organización para las tareas y la información que recibían para llevar a cabo, los posicionamientos sobre la utilidad y pertinencia de los mensajes que les hacían llegar y las experiencias con la información que recibieron durante los consejos técnicos escolares.

La entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011) buscó rescatar información con respecto a la experiencia del profesorado en su participación en acciones de formación continua, las prácticas enmarcadas en el nuevo plan de estudios que han llevado a cabo en el aula, así como las dificultades a las que se han enfrentado y la forma en que han resultado sus dudas.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre enero y marzo del 2024, para lo cual se contó con la autorización de las autoridades educativas, además del consentimiento informado de la totalidad de los y las participantes.

Análisis de la información

Para la construcción de los datos se llevó a cabo un análisis de contenido a partir de la interpretación de los significados (Kvale, 2011), el cual se realizó mediante el cruce entre los referentes teóricos, la información empírica recuperada a través de las tres técnicas y las preguntas de investigación (Buenfil, 2011).

A partir de lo anterior, se diseñaron las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 2.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Acercamientos al Plan de Estudios	Comunicación oficial	Claridad y suficiencia de la información para comprender el contenido y las implicaciones de la nueva propuesta curricular.
	Mensajes alternos	Tipo y características de la información a la que accede el profesorado a través de canales no oficiales.
	Formación continua	Niveles de participación en las ofertas formativas vinculadas al Plan 2022, valoración de su pertinencia y necesidades de formación externadas.

Fuente: Elaboración propia.

Se llevó a cabo la descripción densa (Geertz, 2006) como una estrategia metodológica para interpretar los discursos de los sujetos en el marco de las condiciones en que fueron expresados. De esta manera, los hallazgos se presentan a partir de descripciones analíticas (Rockwell, 1995) sobre cada una de las categorías y subcategorías construídas.

Hallazgos

Acercamientos al Plan de Estudios

Esta categoría explora las diferentes vías a través de las cuales los miembros de la comunidad escolar han conocido los elementos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022. En particular, se indaga en su valoración con respecto a la pertinencia de la información, los

tipos de mensajes a los que acceden, su experiencia en los diferentes procesos y espacios formativos y el impacto que pueden llegar a tener en la apropiación de la nueva propuesta curricular.

Comunicación oficial

Esta subcategoría hace referencia a la percepción de algunos miembros de la comunidad escolar con respecto a la claridad de los mensajes y la suficiencia de la información que se les ofreció para comprender los contenidos relevantes de la nueva propuesta curricular y las implicaciones para su práctica cotidiana.

En general, la comunicación sobre el Plan de Estudios 2022 se ha dado a través de las orientaciones ofrecidas por la Secretaría de Educación Pública para organizar los trabajos de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los talleres intensivos de formación continua. A nivel central se emiten guías para su organización, en las que se ofrecen algunos recursos como videos, cápsulas, lecturas, actividades, sistematización de experiencias, entre otros.

Uno de los principales cuestionamientos a la información que se les ofrecía conforme se desarrollaban las reuniones de CTE y los talleres eran los constantes cambios en los mensajes: “estamos como a ciegas: a ver qué sale, a ver qué resulta. Apenas nos vamos familiarizando con términos, luego nos cambian el nombre y lo que teníamos ya apropiado, ya lo perdimos” (GD.2/M-Doc). El testimonio da cuenta de una percepción de incertidumbre asociada a la falta certezas, y como esto genera un acercamiento al nuevo currículum caracterizado por los constantes avances y retrocesos.

Además de los continuos cambios en la comunicación, la falta de claridad también se ha asociado a lo complejo que resultan algunos mensajes, lo que ha generado frustración durante el proceso:

No sé si sea un proyecto que estén haciendo con nuestros cerebros, pero es que redundante, redundante, redundante. Nos aclaran y [después] dicen: “ah no, pero aquí dice esto”, nos vuelven a sacar y otra vez nos vuelven a entrar. Yo creo que no redundar tan-

to, que sea más contundente la información, que nos clarifique. Ahora sí que [...] nosotros somos de manzanas y peras. Qué nos clarifiquen sin tantas letras (GD.1/M-Doc).

Durante el desarrollo de las sesiones de CTE y de los talleres se fueron compartiendo versiones preliminares del Plan de Estudio y los programas sintéticos para que fueran analizados por los colectivos escolares. Sin embargo, esta situación no fue bien vista por el profesorado, quienes manifestaban lo poco conveniente de trabajar con documentos que después se modificarían:

Lo que llegó hasta incomodar es que [...] no hubiera todos los materiales, y que de repente se cambian, como las formas de hacer algunos trabajos o la misma información, [...] que se ha modificado; y como no tener algo en concreto, pues se nos ha dicho trabajar de esta manera, y después intenten trabajar de esta otra manera, entonces como esta parte [...] ha sido difícil (Ent.3/M-Sub).

La multiplicidad de mensajes también se asocia a la diversidad de personas que intervienen en el proceso, cuyas interpretaciones proviene de múltiples fuentes y se integran en el espacio de lo común, pero sin lograr construir las certezas que el profesorado demanda:

Hoy nos dicen algo, [pero] si ya alguien tiene una idea diferente, o ya escucharon algo en otra escuela, se va cambiando poco a poco; y en sí, no podemos tener algo completo a la primera, sino que hasta ahorita todavía no, bueno desde mi punto de vista, no tengo todavía una idea concreta, y ya va medio año (GD.3/H-Doc).

De manera similar, la modalidad tradicional de capacitación “en cascada” presenta también la limitante de la alteración y reducción de los mensajes conforme se transmite de un sujeto a otros: “ahorita nos tienen dando palos de ciego, porque a pesar de que bajan las estrate-

gias, las dinámicas, los materiales, o sea, va bajando la escalerita por lo que es la estructura organizacional de la secretaría, acá nos vienen aterrizando siempre a como entendié y a como les dio a entender, y al teléfono descompuesto” (GD.4/M-Doc). Los talleres intensivos llevados a cabo entre el colectivo escolar tenían la intención de promover una formación más horizontal y que no se fundamentara en la transmisión de saberes por parte de una persona que asumiera la figura de “experto”. Sin embargo, esta modalidad aún presenta algunos rasgos de la formación en cascada y no logra atender la demanda del profesorado de vincularse con la información de manera directa:

Yo pienso que el pasar la información de terceros a cuartos, no sé si sea una cuarta persona la que nos pasa la información, ya está muy procesada. Y esa persona nos dice lo que entendié, del que entendié, del que entendié. Entonces, no sé si fuera algo más directo o que fuera en línea, pero directamente de la fuente. Es como ver una película en español, pues es la traducción, no realmente lo que dijeron. (Ent.4/m-Doc).

Una de las formas de afrontar la incertidumbre fue asumir un papel activo en el proceso y documentarse por su propia cuenta: “tenemos que investigar, primero [...] que se prepararan bien nuestros directores para que nos dieran la información, porque al principio pues ni ellos ni nosotros, entonces pues tuvimos que investigar mucho” (Ent.5/h-Doc).

Además, una vez concluidos los materiales curriculares se ofreció mayores certezas al profesorado, lo que favoreció el acercamiento:

Como iniciamos en el ciclo escolar ya conocemos un poquito más del nuevo Plan de Estudios, porque [...] ya hay más materiales, ya salieron las versiones [...] definitivas. En el proceso anterior, donde apenas se había presentado el nuevo Plan de Estudios pues estaba incompleta la información porque eran materiales de trabajo, que ahí señalaban que eran de trabajo. Entonces creo que actualmente ya estamos más inmersos (Ent.3/M-Sub).

Habría que mencionar que el ciclo escolar al que se refiere el testimonio es el 2023-2024, en el que se puso en marcha de manera oficial el Plan de Estudios 2022, pues el anterior se estableció como un periodo de formación, en donde la mayor parte del tiempo se trabajó con materiales presentados en versiones preliminares. Es decir, el ciclo escolar en el que el profesorado comenzó a trabajar con la nueva propuesta curricular en sus aulas, fue cuando recién pudo tener acceso a los recursos concluidos.

Estos hallazgos se relacionan a lo encontrado por Cruz (2018) con docentes normalistas, quienes manifestaron incertidumbre, presión y molestia frente a un nuevo currículum al que consideraban como poco estructurado. Frente a lo cual demandaban mayor información y orientaciones específicas.

De acuerdo con lo presentado hasta el momento, se puede identificar una intención de flexibilizar el diseño del Plan de estudios y compartir los avances con el profesorado para que lo fueran explorando. Sin embargo, esta estrategia no fue bien valorada por los y las docentes en el caso estudiado, quienes demandan las mayores certezas que les brinda un material concluido.

Además, el acercamiento a través de las versiones preliminares no se concibió como una forma progresiva de ir conociendo la nueva propuesta curricular, sino como fuente de confusión debido a los constantes cambios que se hacían a los documentos, algunos de ellos en conceptos centrales. Esto le confería una imagen de improvisación al proceso.

Con respecto a los consejos técnicos como espacios de formación horizontal, se pudo identificar que se trata de una estrategia que no cumple con la necesidad de contar con información de “primera mano” manifestada por el profesorado. Además, se siguen reproduciendo algunos rasgos de la formación en cascada.

Las condiciones presentadas en este apartado, en palabras del profesorado del caso estudiado, condicionan la apropiación del Plan de Estudios. El primer acercamiento a una nueva propuesta curricular es una fase fundamental, que habría que pensarse como parte del proyecto curricular, a través de estrategias integrales, progresivas y que se vinculen a los tiempos del diseño.

Mensajes alternos

En este apartado se revisan algunos de los medios y canales no oficiales a los que el profesorado ha recurrido para acceder a distinta información con respecto al Plan de Estudios para la Educación Básica 2022. De igual forma, se analizan los rasgos de los mensajes y sus formatos, así como la valoración que les asignan las y los docentes.

En principio habría que señalar que, según su posición, los sujetos recurrían a diferentes referentes en su búsqueda de comprender en qué consistía la nueva propuesta curricular y cómo realizar las tareas específicas que se les solicitaban. Por un lado, la supervisora y las directivas referían a los documentos oficiales como su única fuente de información: “siempre nos basamos en lo institucional, ¿no? Entonces, en las orientaciones o leyendo todo, [...] el libro sin recetas, o sea, partimos de ahí, del [...] programa de estudio, lo que dice ahí” (Ent.1/M-Sup); mientras que por otro, el profesorado señalaba a los espacios digitales y los divulgadores conocidos como “youtubers” como sus referencias principales: “yo estoy seguro [de] que más del 70% vemos los videos por internet” (GD.5/H-Doc).

Este tipo de recursos no solo representan una fuente confiable para las y los docentes, sino que también les significan una posibilidad de encontrar las respuestas a sus cuestionamientos de manera inmediata:

En mi caso yo [recurso] al internet y a los [...] “youtubers” más famosos que hay, con lo que ellos decían, con lo que hay en las cuentas escritas. Porque también, cuando preguntaba aquí a los directores, a veces [...] me decían “permítame tantito, déjenme investigar”. Entonces decía: no, pues de aquí a que terminen, entonces yo investigaba (Ent.5/H-Doc).

De acuerdo con lo anterior, no solo se le asigna una mayor legitimidad a este tipo de voces, sino que se llegan a preferir por encima del apoyo que les pueden brindar las autoridades inmediatas. Aunado al hecho de que, al parecer, la información suele estar disponible y solo hay que buscarla.

Algunos de los rasgos que el profesorado del caso estudiado valoran positivamente en este tipo de fuentes tiene que ver con la posibilidad de acceder a recursos concretos y alineados a las tareas que deben de realizar, así como el formato mediante el que se presentan: “en grupos de maestros, en grupos también de Facebook, comparten material [...] comparten documentos o ejemplos de proyectos, los videos de cómo hacer los programas analíticos, lo mismo pero visual” (GD.2/M-Doc). Si bien, no se trata de información distinta o adicional, como se señala en el testimonio, sí se presenta de una manera más atractiva y cercana a sus dudas e intereses, como en el ejemplo de la explicación para el diseño de los programas analíticos y de los modelajes de proyectos que se comparten.

Otro aspecto que es bien visto es la concreción y la duración corta de los mensajes:

Quizás también lo que favorece mucho a [los videos de YouTube] es que en vez de estar así, lo van haciendo en videos cortos, para no también estar como dos horas ahí, sino 20 minutos, 15 minutos de una idea, y vas tomando, y vas tomando la semana, y de esa manera empiezas a formar tu propia idea de contenido (GD.6/H-Doc).

La mayor parte del profesorado no cuestiona la validez de los mensajes que se comparten en estos medios y les atribuyen una legitimidad que en ocasiones supera a los documentos oficiales. Sin embargo, uno de los docentes señalaba un posible riesgo en las múltiples interpretaciones que ofrecen los diferentes generadores de contenido audiovisual:

Hay varios “youtubers” y cada quien conforme entiende, dice: “aquí tengo una propuesta de planeación, aquí tengo una propuesta de instrumentos de evaluación”, pero cada “youtuber” es diferente, [...] porque cada quien lo entiende diferente. Entonces, dicen algo aquí, vemos algo diferente con este maestro que enseña por línea, vemos algo diferente aquí, entonces por eso estamos así [confundidos] (GD.7/H-Doc).

Un aspecto a destacar es el hecho de que estos agentes estén diseñando sus propios formatos para realizar las tareas de planeación y evaluación, como una forma de responder a la exigencia del profesorado de contar con referentes específicos para el trabajo que se les solicita, una vez que las autoridades centrales tomaron la decisión de que no habría un formato definido desde esas instancias. Además, llama la atención que solo uno de los docentes señale que los “youtubers” son parte del problema de la comunicación con respecto a los principios del nuevo plan de estudios, ya que, para casi todos, se trata de más bien de una alternativa que resuelve sus dificultades.

Para el mercado tampoco han pasado desapercibidas las dificultades del profesorado con respecto a la apropiación de la nueva propuesta curricular y, desde algunas instancias, se ha buscado capitalizar el apoyo que se les pueda brindar:

También hay editoriales como la Santillana, las editoriales [...] que nos entregaban los libros anteriores, nos mandaron mensajes por correo para contactarnos, para poder adquirir los libros y nos mandaban otros materiales. Si tienes alguna suscripción con ellos, te mandan ejemplos de planeaciones, ejemplos de instrumentos de evaluación, un poco más profesionales que los de los youtubers (GD.7/H-Doc).

Se trata también de un modelaje de productos similares a los que el profesorado tiene que hacer como parte del proceso de co-diseño, pero en este caso la “profesionalidad” que se les atribuye justifica el que tengan un costo, a diferencia de los recursos encontrados en grupos de maestros y de los que ofrecen los youtubers. Resulta significativo el que las y los docentes estén dispuestos a invertir sus propios recursos económicos para formarse o, por lo menos, para resolver algunas demandas concretas:

Hay una página que me ayuda mucho con material que descargo de ahí, casi todo [...] viene en PDF. Me gusta mucho porque, digo, aunque no es de nuestro contexto, es material que puedo editar y que tengo el permiso para editarlos, porque pago la anualidad y me sirve para todo, yo lo uso mucho (Ent.4/M-Doc).

En el testimonio hay un reconocimiento de que estos recursos son estandarizados y no ajustan necesariamente a sus condiciones particulares, sin embargo, es posible identificar un proceso de apropiación en la medida en que la maestra afirma que los modifica para adaptarlos a sus necesidades y no reproducirlos tal cual se diseñaron.

Como se ha podido observar, en la comunicación de la nueva propuesta curricular han surgido otras voces a las que el profesorado en el caso estudiado atribuye una legitimidad suficiente para acercarse a los contenidos de la propuesta a través de ellas, incluso por encima de la comunicación oficial.

En estos grupos de maestros es posible identificar lo que Espinoza y Mercado (2009) describen como redes informales sostenidas por los docentes mediante las cuales fluye y se alimenta la producción social de saberes docentes, aunque en este caso se configuran en el espacio virtual.

A diferencia de la comunicación oficial, a la que caracterizan como parcial, redundante y confusa; la información que circula en estos grupos y en los videos de los “youtubers” se valora positivamente debido a que son mensajes cortos, visuales y enfocados en las dudas concretas del profesorado. Con esto se puede inferir que en los procesos de cambio curricular no solo importa el mensaje que se comunique a los y las docentes, sino también el medio y la forma en que se les hace llegar.

También es posible identificar la existencia de un mercado que busca aprovechar la coyuntura y capitalizar las dudas y necesidades del profesorado. En este sentido, las editoriales también entran en la pugna por el sentido del Plan de Estudios, sobre todo con el propósito de ofrecer respuestas prácticas, aunque estandarizadas a las inquietudes del magisterio.

Formación continua

Una última vía de acercamiento al Plan de Estudios para la Educación Básica fueron las acciones de formación continua que se ofrecen al profesorado de educación básica y que, por lo menos desde el 2021, en Colima han estado fuertemente orientadas al abordaje de los ele-

mentos que conforman la nueva propuesta curricular. Lo anterior se alinea a las prioridades que establece la política en este rubro, lo cual se puede observar en el segundo objetivo del *Programa para el Desarrollo Profesional Docente*:

Desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales del personal docente, técnico docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica en la función que desempeñan en el aula, la escuela y/o la zona escolar, a través del desarrollo de acciones de formación, para el conocimiento y apropiación del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022).

Un primer aspecto para analizar sobre la formación fueron los niveles de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en el caso estudiado. Al respecto se identificó que estos fueron altos cuando se trataba de figuras con posiciones directivas: “están los cursos de formación continua, que son muy importante tomarlos y que pues, su servidora los tomó con la finalidad de comprender un poquito más” (Ent.2/M-Dir). Desde una perspectiva similar, la subdirectora señalaba lo siguiente: “a mí me agrada, siempre trato de incluirme porque siempre hay algo que uno puede aprender: más estrategias que podemos retomar de ahí y aplicarlas al trabajo. Y pues mi experiencia ha sido positiva” (Ent.3/M-Sub).

De acuerdo con sus testimonios, las directivas no solo se mostraban dispuestas a involucrarse en los procesos formativos, sino que los valoraban positivamente al enfatizar en su importancia como espacios para desarrollar saberes que pueden llegar a impactar en las prácticas profesionales de quienes participan en ellos.

El alto grado de participación de estas figuras en acciones formativas también se puede inferir al revisar las temáticas de los cursos y diplomados a los que manifiestan haber asistido:

Hacia una nueva metodología de la nueva escuela, gestión escolar para el desarrollo emocional de los adolescentes, para el

pensamiento crítico, para una pedagogía [...], no recuerdo bien los nombres, pero son un montón, [...] también participé en lo del *proyecto steam*, las metodologías (Ent.2/M-Dir).

Por su parte, la subdirectora afirmaba haber tomado el “*diplomado de las metodologías*, [...] también de *Proyectos de TIC* y de *Equidad de género*, que son los recientes” (Ent.3/M-Sub). Como se puede observar por los nombres que se mencionan, la mayoría de las acciones formativas se relacionan con conceptos o nociones que, en diferentes momentos del proceso de comunicación, se han establecido como parte del nuevo Plan de Estudios.

Sin embargo, la participación en este tipo de experiencias formativas es más baja cuando se trata del profesorado: “yo tomo muchos cursos porque también trabajo en la universidad, pero no de esto [Plan de Estudios 2022], y yo creo que no ha de haber sido muy significativo si tomé uno, porque no me acuerdo, la verdad” (Ent.4/M-Doc). Incluso la subdirectora generaliza esta situación al señalar que se trata de un rasgo del magisterio contratado por la entidad: “veo que hay poca participación del sistema en el que estamos, del sistema estatal; a diferencia de otros compañeros del federal” (Ent.3/M-Sub).

La directora explica esta situación a partir de la poca disposición del profesorado para formarse en días no laborables:

Lo único que pasa es que, como esos cursos son voluntarios, pues algunos docentes no quieren ir. Y es en nuestro tiempo libre, pues obviamente no quieren utilizarlo. Algunos argumentan que porque trabajan a contra turno, y otros que porque, bueno, están demasiado saturados administrativamente y que ese tiempo ellos lo devengan pues para ver temas, planeaciones, que un curso más estarían ellos, como saturándose de trabajo. Ahora que a la gente que le gusta, [...] ahora sí que cumplir retos, son las sí entran (Ent.2/M-Dir).

Si bien se manifiestan algunas condiciones de trabajo que obstaculizan la participación del profesorado en acciones formativas, el

testimonio concluye en que la negativa se trata más bien de una cuestión de voluntad personal y falta de motivación por parte de algunos (as) docentes. Lo anterior se alinea al testimonio de uno de los profesores, que refería a los tiempos en que se ofrecen los cursos como un área de mejora en este sentido:

Les falta también [...] organización, o algo para que los cursos no sean a contratiempo o a contra turno, que no tengamos que tener sábado y domingo para asistir. Por ejemplo, no sé, a lo mejor el día de descarga administrativa que no vienen los alumnos nos mandarán a tomar el curso (Ent.5/H-Doc).

Desde otra perspectiva también se señalan motivos como la etapa en la trayectoria profesional y la participación en las políticas de estímulos a docentes:

No sé si sea apatía, porque la difusión se da, se baja la información con los compañeros. No a todos pues les interesa agregarse, generalmente vemos que es como los maestros de las nuevas [...] generaciones con pocos años de servicio los que se incorporan, a lo mejor un argumento puede ser que son los que actualmente están en procesos de promoción y participan en los procesos USICAMM [Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros] (Ent.3/M-Sub).

Al considerar lo anterior, no resulta extraño que una de las solitudes en que coinciden las directivas sea la de eliminar el carácter de voluntario en los cursos: “no dejarlo como que quien se quiere escribir, porque muchos tenemos que no se escriben de nuestros colectivos” (Ent.1/M-Sup). En este mismo sentido, la subdirectora proponía lo siguiente: “que llegarán esos cursos a los planteles de una forma pues obligatoria, pues al menos los más que tengan mayor impacto en la planeación del maestro” (Ent.3/M-Sub).

Acerca de la valoración sobre la pertinencia y utilidad de los cursos para la apropiación del Plan de Estudios 2022, las perspectivas

son distintas de acuerdo con la experiencia y la expectativa de cada uno de los y las profesoras:

En lo que tiene que ver con la integración del programa analítico, [...] no me aclararon bien la duda, porque no sé enfocaban, se enfocaban como en la temática general, pero no en la conformación. Y yo cuando asistí, que fue el año pasado, al inicio este ciclo escolar, yo esperaba eso, como que me dieran claridad de esos elementos, justamente. Y no, nadie se enfocaba en eso, en la integración del programa analítico. En la temática, sí, pero no [...] en eso (Ent.1/M-Sup).

La supervisora valoraba su experiencia en el curso a partir de la posibilidad de resolver las dudas con respecto a una demanda que en ese momento representó un desafío para el profesorado a nivel nacional, el de construir el programa analítico. De acuerdo con ella, la propuesta se quedó a un nivel enunciativo y la mediación de los encargados de impartirlo no logró resolver sus dudas con respecto a cómo realizar las tareas relacionadas con el proceso de co-diseño:

Nos decían: “ah, pues hagan”, porque siempre el producto final era un programa analítico, o cómo aplicarlo en el aula, o con los directivos, pero nos decían: “ustedes háganlo”, pero el documento ¿cómo?, dime, asesórame, o qué elementos, y ya ahí no se metieron. Entonces uno entregó lo que creyó (Ent.1/M-Sup).

Otra de las valoraciones negativas al proceso se enfocaba en la falta de devolución en las acciones de formación a distancia: “en el momento creo que lo hice en línea, pero también no teníamos a alguien que nos estuviera a cada ratito dando alguna retroalimentación o resolviendo dudas, también cada quien lo resolvía por su parte y subía la actividad” (Ent.5/H-Doc).

En contraste con lo anterior, la directora daba cuenta de una experiencia positiva que le había permitido trasladar lo aprendido al desarrollo de su función:

Sí, fueron muy buenas, eh [...] llenaron mis expectativas y me abrieron el panorama sobre cómo asesorar a mis compañeros, a los docentes. De cómo poder diferenciar [...] de hecho, parte de los cursos vine y se los expuse aquí a ellos: cómo era el proyecto de steam, cuál era la diferencia entre el proyecto ABP y cómo era el proyecto steam, para que marcaran la diferencia. [...] Entonces sí, yo creo que me ha servido mucho para mí, y pues para asesorar un poco más a los compañeros (Ent.2/M-Dir).

De acuerdo con el testimonio, la participación en una de las acciones formativa le permitió comprender algunos rasgos del Plan de Estudios y hacer distinciones entre dos elementos de la propuesta curricular. Además, pudo trasladar los saberes abordados a su escuela para compartirlos con el profesorado, con lo que también fortaleció su función de acompañamiento pedagógico a través de la mediación entre el Plan y el profesorado. De esta manera, la formación continua favoreció el proceso de apropiación, tanto lo individual como en lo colectivo.

A partir de sus valoraciones, algunos de los sujetos se posicionaron frente a la organización de las acciones formativas y esbozaban algunas propuestas para fortalecer el proceso. La primera de ellas se relaciona con lo disciplinar:

Insisto que no hay nada de inglés, [...] todo es en general. Y cuando hacen, yo me certifico cada año porque lo tengo que hacer por la universidad y es la única vez que puedo hacerlo, pero por ejemplo, de todos los cursos que hay, no hay nada de inglés, nada, nada, nada de inglés (Ent.4/M-Doc).

La cuestión disciplinar resulta de particular importancia en secundaria, porque es el eje de la organización del trabajo cotidiano en las escuelas y, pese al cambio hacia los. Cambios formativos, las clases se siguen impartiendo por asignaturas. Considerando esto, no resulta extraño que una de las propuestas consiste en ofrecer acciones formativas destinadas específicamente al profesorado de secundarias:

debería hacerse ya más particular, por nivel, porque es diferente porque es diferente nuestra necesidad (Ent.1/M-Sup).

Finalmente, la subdirectora enfatiza en la necesidad de que las y los docentes sean los principales destinatarios de la oferta formativa:

el ciclo escolar pasado se nos invitó a un evento a Alegra que era referente al nuevo programa pero eran a directivos, [...] yo creo que a ese tipo de eventos que se incluyera a los docentes, porque el que está en el grupo con el contacto con los chicos, pues es el docente. Y a veces en el camino perdemos información al querer bajarla [...] con los maestros, bueno dejamos a un lado la información relevante porque cada quien tiene la manera de interpretar los contenidos. O sea, si es importante que vayan directivos, pero todavía más importante que reciban la capacitación los docentes (Ent.3/M-Sub).

El testimonio reitera la demanda de que el profesorado reciba información de primera mano y reconoce que, en su mediación como directiva, el mensaje puede llegar a deformarse. Si bien no se trata de una propuesta de eludir sus responsabilidades como directiva, sí señala la importancia de que en esos espacios también se incluya a quienes habrán de apropiarse del plan de estudios en las aulas y directamente con el alumnado.

Como se ha podido observar en este apartado, la participación en acciones de formación es distinto según la posición de los sujetos, siendo las directivas las más dispuestas en cursar las diferentes modalidades que se ofrecen. De manera contraria, el interés del profesorado es más bajo, no solo en lo que se refiere a la oferta sobre el Plan de Estudios 2022, sino a la formación continua en general.

Al respecto, Bustamante (2010) señala que “todas las acciones adquieren significados múltiples, sentidos múltiples y se transforman en prácticas significativas, dependiendo de las posiciones y los modos de participación de los sujetos en las relaciones” (p. 47). En este sentido, las experiencias durante un cambio curricular difieren en función de las responsabilidades y atribuciones según la función que desem-

peñan los sujetos. En el caso de las directivas, es posible que busquen proyectar los mensajes institucionales y estar preparadas para cumplir con la función de apoyo a los docentes.

De acuerdo con lo se identificó en los testimonios de los sujetos, la oferta de continua en la entidad se ha conformado fuertemente de temáticas y contenidos de la nueva propuesta curricular. En este contexto, algunos de los miembros de la comunidad en el caso estudiado participaron con la expectativa de encontrar respuesta a dudas prácticas sobre su trabajo, aunque no siempre las encuentran. Aun así, hay caso en que la participación fortalece la apropiación del Plan de Estudios, no solo para quien participa sino para el resto del profesorado.

Hay una percepción muy extendida en que la oferta de formación continua es muy general y no necesariamente se adapta a las características particulares al trabajo en secundaria. Ante lo cual, se propone que los cursos y sus diferentes modalidades se organicen por niveles y que los diseños también atiendan el trabajo por disciplinas.

Conclusiones

En el presente documento se analizaron las formas en que el profesorado de una escuela secundaria recibía y encontraba información acerca del Plan de Estudios para la Educación Básica. En general se pueden encontrar dos vías de acceso: las oficiales y las alternas, ambas presentan rasgos distintivos y le significan posibilidades diferentes a los sujetos.

Se encontró que el profesorado del caso estudiado tendía a valorar de manera negativa a la información que provenía de los canales oficiales, al señalar las desventajas de los constantes cambios en los mensajes, la confusión que generaba el trabajar con documentos inacabados y la incertidumbre de trabajar con datos segmentados. Situación que condicionó la apropiación del Plan Estudios, por lo menos en los primeros momentos de acercamiento.

En contraste, la información que se ofrecía a través de medios alternos era mejor valorada por el profesorado. Los “youtubers” eran caracterizados en sus testimonios como mediadores válidos y legítimos para

acceder a los contenidos del nuevo plan de estudios. También se identificaron grupos virtuales de maestras (os) en los que circulaban saberes y producciones materiales. Otros actores en el proceso fueron las editoriales, quienes entraron en la pugna por ofrecer respuestas y soluciones a las y los docentes. En general, estos tipos de mensajes y recursos se vinculaban de manera directa a las tareas que en esos momentos se realizaban en las escuelas y partían de las dudas concretas del profesorado.

También se pudo identificar que los sujetos seleccionan las vías de acercamientos al plan de estudios y las valoran de manera distinta según la posición que ocupan en la estructura organizativa. Quienes desempeñan funciones directivas suelen utilizar y aceptar más fácilmente los recursos oficiales, mientras que el profesorado se apoya en recursos de canales alternos, generalmente más pensados para el trabajo didáctico o las tareas docentes.

Próximos estudios podrían profundizar en el papel que juegan los youtubers en el procesos de apropiación del plan de estudios 2022, además resulta necesario indagar sobre la experiencia y valoración del profesorado al participar en las acciones de formación enmarcadas en el cambio curricular.

Bibliografía

- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata
- Buenfil, R. (2011). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Rosa Buenfil (Ed.). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Santillana.
- Bustamante, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Nora Emilce (Ed.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41–61). Manantial.
- Cabrera, D. y Cruz, R. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria.

- CPU-e *Revista de Investigación Educativa*, 22, 200–225. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283143550010>
- Carro, A. (2024). El plan de estudios 2022 a revisión. *Educación Futura*.
- Crowley, C. (2023). La antesala de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2022 y sus Libros de Texto Gratuitos. *Educación Futura*.
- Cruz, K. (2018). Reforma a la formación inicial docente. Modelo curricular basado en competencias/Reform to the initial teacher training. Curriculum model based on competences. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 7(14), 82–97. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v7i14.152>
- Díaz, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina nuevos actores, nuevos problemas. En *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 93-102). Santillana.
- DOF. (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Gobernación.
- (2022). *Acuerdo 40/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2023*. Secretaría de Gobernación.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 23–47). Paidós.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación (Vol. 9). México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Gedisa
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Popkewitz, T. Tabachnik, R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Ediciones Pomares.

- Ramírez, F. y Meyer, J. (2011). Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales. En M. Caroso y H. Tenorth. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Elsie R. (coordinadora). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Santizo, C. (2023). La tendencia centralista en el Plan de Estudios 2022. *Educación Futura*.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en la escuela pública*. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

APRENDIZAJES ORGANIZACIONALES NEGATIVOS CON LIDERAZGOS DISFUNCIONALES. EL CASO DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Armando Gómez Villalpando* y Miguel Ángel Pérez Reynoso**

*Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Unidad UPN 111 Guanajuato. agvillalpando@upn111gto.edu.mx <https://orcid.org/0000-0002-9568-3080>

**Doctor en educación. Profesor-investigador de la UPN Guadalajara, Unidad 141. safimel04@gmail.com

Recibido: 1 de julio 2024.

Aceptado: 31 de agosto 2024.

Resumen

El texto analiza cómo los liderazgos disfuncionales en las instituciones formadoras de docentes generan aprendizajes organizacionales negativos. Estos liderazgos, caracterizados por prácticas corruptas, favoritismo y subordinación a intereses políticos o sindicales, afectan la moral, la motivación y la salud mental de los miembros de la comunidad educativa. Entre las consecuencias destacan la desconfianza, la pérdida de valores éticos y el deterioro del desempeño institucional. Además, los trabajadores adoptan estrategias de supervivencia como

el cinismo y la evasión, perpetuando así un entorno tóxico. El texto concluye que combatir estos liderazgos requiere transparencia, participación y educación ética.

Palabras clave: Liderazgo disfuncional, Aprendizajes negativos, corrupción institucional.

Abstract:

The text analyzes how dysfunctional leaderships in teacher training institutions generate negative organizational learning. These leaderships, characterized by corrupt practices, favoritism and subordination to political or union interests, affect the morale, motivation and mental health of members of the educational community. Among the consequences are distrust, loss of ethical values and deterioration of institutional performance. In addition, workers adopt survival strategies such as cynicism and evasion, thus perpetuating a toxic environment. The text concludes that combating these leaderships requires transparency, participation and ethical education.

Keywords: Dysfunctional leadership, Negative learning, institutional corruption.

Introduction

Las instituciones formadoras de docentes, como espacios de formación y desarrollo integral, no son inmunes a la presencia de liderazgos disfuncionales. Estos líderes, amparados por lógicas partidistas, clientelares y sectarias de los mandos gubernamentales, generan un ambiente tóxico que afecta negativamente a todos los actores de la comunidad integrante de las instituciones formadoras de docentes, incluyendo a los estudiantes, maestros, personal administrativo y de intendencia.

Este texto abordará los aprendizajes organizacionales negativos que cada uno de estos grupos experimenta en un contexto con lideraz-

gos disfuncionales. Se analizarán las consecuencias de su presencia en la motivación, desarrollo profesional, desempeño laboral y salud mental de los miembros de la comunidad universitaria.

Breve contextualización del tema de liderazgo

Con vistas a tener un panorama general de los temas de liderazgo usuales en la literatura académica de ese campo, se realizó una revisión selectiva y se encontraron los temas centrales: liderazgo que genera relaciones de intercambio – beneficio; líderes que logran que los demás actores cooperen y lo hagan mediante el intercambio de recompensas de manera que actúan como el líder lo espera; líderes que desarrollan relaciones a corto plazo entre líder y subordinados; liderazgo que busca formas de mantener el statu quo en la organización; carisma y motivación; relación líder-seguidor; y liderazgo administrativo. A continuación, pasaremos revista general a lo que dicen algunos autores sobre esos temas.

Con relación al liderazgo que genera relaciones de intercambio-beneficio, Blau (1964) desarrolló la teoría del intercambio social, que explica cómo las relaciones se basan en un intercambio de recursos y recompensas. Burns (1978) distinguió entre liderazgo transaccional, que se enfoca en intercambios, y liderazgo transformacional, que va más allá del intercambio para inspirar y elevar a los seguidores.

Respecto del carisma y la motivación, House (1977) desarrolló la teoría del liderazgo carismático, que enfatiza el papel del carisma en la influencia de los seguidores. Bass (1985) expandió la teoría del liderazgo transformacional para incluir el concepto de carisma.

Al abordar el tema de la relación líder-seguidor, Heifetz (1994) propuso la teoría del liderazgo adaptativo, que se enfoca en la capacidad del líder para fomentar el aprendizaje y la adaptación en los seguidores, mientras que Lipman-Blumen (1996) desarrolló la teoría del liderazgo conector, que enfatiza la importancia de las relaciones y la colaboración en el liderazgo.

En el ámbito del liderazgo administrativo, Fiedler (1967) desarrolló la teoría de la contingencia del liderazgo, que sugiere que el estilo de

liderazgo más efectivo depende de la situación, Vroom y Yetton (1973) generaron el modelo de liderazgo de la ruta-meta, que se enfoca en cómo los líderes pueden ayudar a los seguidores a alcanzar sus metas.

Manifestaciones específicas del liderazgo disfuncional

Veamos de manera puntual como se desconfigura cada una de esas características del liderazgo cuando éste se hace disfuncional y apuntaremos, según nuestro parecer, las causas de ello:

- Liderazgo que genera relaciones de intercambio–beneficio:
 - Disfuncionalidad: puede volverse disfuncional cuando la reciprocidad se desequilibra, creando desconfianza y percepciones de favoritismo.
 - Causas: falta de transparencia en las transacciones, inequidad en la distribución de beneficios.
- Lograr que los demás actores cooperen mediante el intercambio de recompensas:
 - Disfuncionalidad: la dependencia excesiva en recompensas puede generar motivación superficial y desinterés genuino.
 - Causas: ausencia de reconocimiento intrínseco, falta de alineación de valores.
- Desarrollar relaciones a corto plazo entre líder y subordinados:
 - Disfuncionalidad: puede generar inestabilidad y falta de compromiso a largo plazo.
 - Causas: enfoque exclusivo en metas inmediatas, falta de visión a largo plazo.
- Buscar formas de mantener el statu quo en la organización:
 - Disfuncionalidad: resistencia al cambio, estancamiento en la innovación.
 - Causas: comodidad con la rutina, temor a lo desconocido.
- Carisma y motivación:
 - Disfuncionalidad: puede llevar a la manipulación si el carisma se utiliza sin ética.
 - Causas: falta de integridad, enfoque en el autointerés.

- **Relación líder-seguidor:**
 - Disfuncionalidad: desigualdades en las relaciones pueden generar descontento y división.
 - Causas: favoritismo, falta de inclusión.
- **Liderazgo administrativo:**
 - Disfuncionalidad: enfoque excesivo en la gestión puede descuidar la inspiración y motivación.
 - Causas: falta de equilibrio entre la administración y el liderazgo.

Aprendizajes y desaprendizajes en una organización corrompida por liderazgos disfuncionales

Los trabajadores en organizaciones con liderazgos disfuncionales y corrupción pueden experimentar muchos aprendizajes y desaprendizajes negativos como los siguientes:

- **Normalización de la corrupción:** la exposición a prácticas corruptas puede llevar a los trabajadores a aceptarlas como algo normal o inevitable, reduciendo su sentido de ética y responsabilidad. Ejemplo: “Así son de puercas las cosas aquí”.
- **Desarrollo de estrategias de supervivencia:** para enfrentar la disfuncionalidad y protegerse, los trabajadores pueden desarrollar estrategias como la adulación, la evasión de responsabilidades o la participación en actos corruptos menores. Ejemplo: “Todo mundo hace eso”.
- **Cinismo y pérdida de confianza:** la impunidad de los líderes corruptos y la falta de resultados éticos pueden generar cinismo, desconfianza en la organización y desmotivación entre los trabajadores. Ejemplo: “Da lo mismo hacer bien que hacer mal las cosas”.
- **Desvalorización de la misión y valores de la empresa:** los trabajadores se burlan de las declaraciones éticas de la organización, considerándolas vacías e hipócritas. Ejemplo: “La empresa habla de integridad, pero mira cómo ascienden a los que hacen trampas”.

- **Desapego emocional y mental:** los trabajadores se distancian de su trabajo y sus colegas, adoptando una actitud de indiferencia y apatía. Ejemplo: “No vale la pena esforzarse aquí, al final todo da igual”.
- **Sarcasmo y humor negro:** el cinismo se manifiesta en bromas y comentarios mordaces que reflejan la desilusión y el desencanto. Ejemplo: “¿La nueva campaña de responsabilidad social? Seguro que es para lavar la imagen”.
- **Desconfianza en la integridad de los líderes:** los trabajadores pierden la fe en que sus superiores actuarán de manera ética y justa. Ejemplo: “No puedo confiar en mi jefe, siempre antepone sus intereses”.
- **Descrédito en las promesas y planes de la organización:** los trabajadores dudan de la veracidad de los objetivos y compromisos de la empresa. Ejemplo: “No creo que realmente vayan a cumplir con los ascensos prometidos”.
- **Sensación de vulnerabilidad e indefensión:** los trabajadores se sienten desprotegidos y expuestos a abusos por parte de la organización. Ejemplo: “Si denuncio la corrupción, seguro que me despiden o me hacen la vida imposible”.
- **Disminución del compromiso y la productividad:** los trabajadores pierden interés en su trabajo y realizan sus tareas con menos esfuerzo y dedicación. Ejemplo: “Solo vengo a cumplir con lo mínimo y cobrar mi sueldo”.
- **Aumento del ausentismo y la rotación laboral:** los trabajadores faltan más al trabajo y buscan activamente otras oportunidades de empleo. Ejemplo: “Estoy buscando otro trabajo donde se valoren mis esfuerzos y se respeten los principios éticos”.
- **Empeoramiento del clima laboral:** el ambiente de trabajo se vuelve tenso, hostil y poco colaborativo. Ejemplo: “Hay mucha tensión y desconfianza entre los compañeros, nadie se siente cómodo hablando abiertamente”.

Sin embargo, también ocurre que, paradójicamente, se den aprendizajes positivos como los siguientes:

- **Resiliencia y adaptabilidad**: enfrentar un entorno disfuncional puede desarrollar la capacidad de los trabajadores para adaptarse a situaciones difíciles, resolver problemas con creatividad y encontrar soluciones alternativas.
- **Conciencia de la importancia de la ética**: experimentar las consecuencias de la corrupción puede reforzar la importancia de la ética y la integridad personal para los trabajadores, motivándolos a actuar con rectitud.
- **Solidaridad y apoyo mutuo**: los trabajadores pueden unirse para enfrentar las presiones disfuncionales y corruptas, desarrollando redes de apoyo y solidaridad que les brinden protección y fortaleza moral.

La normalización de la corrupción causada por los liderazgos disfuncionales y sus efectos nocivos

La normalización de la corrupción ocurre cuando prácticas corruptas se vuelven tan frecuentes y aceptadas en un entorno laboral que los trabajadores comienzan a verlas como algo normal o inevitable. Esto tiene consecuencias graves para la ética y responsabilidad individual y colectiva:

Ejemplos de normalización de la corrupción:

- **“Todos lo hacen”**: la percepción de que la corrupción es generalizada lleva a pensar que es la única forma de hacer las cosas. Ejemplo: “Para conseguir un contrato con el gobierno, hay que pagar sobornos, es así como funciona”
- **“Es necesario para sobrevivir”**: la creencia de que la corrupción es necesaria para mantener el empleo o avanzar en la carrera. Ejemplo: “Si no participo en los desvíos de fondos, me van a despedir”.
- **“No es tan grave”**: la minimización de los efectos negativos de la corrupción, considerándola un mal menor o incluso algo positivo. Ejemplo: “Los sobornos ayudan a agilizar los trámites burocráticos”.

Consecuencias de la normalización de la corrupción:

- **Reducción del sentido de ética y responsabilidad individual:** los trabajadores se desensibilizan ante la corrupción y pierden la capacidad de identificarla como algo incorrecto.
- **Debilitamiento de la cultura organizacional ética:** la organización pierde credibilidad y legitimidad, y se dificulta la implementación de medidas anticorrupción.
- **Perpetuación de la corrupción:** la normalización contribuye a que la corrupción se arraigue en la organización y se vuelva cada vez más difícil de erradicar.

Estrategias de supervivencia en entornos con liderazgo disfuncional

En entornos laborales disfuncionales, donde impera la corrupción, el cinismo y la falta de confianza, los trabajadores suelen aprender y desarrollar estrategias de supervivencia para protegerse y navegar por la situación. Estas estrategias, aunque a veces comprensibles, pueden tener consecuencias negativas para el individuo y la organización.

Ejemplos de estrategias de supervivencia:

- **Adulación:** elogiar en exceso a los líderes corruptos o poderosos para ganar su favor y evitar represalias. Ejemplo: “El jefe siempre tiene la razón, aunque esté equivocado”.
- **Evasión de responsabilidades:** evitar tomar decisiones o asumir riesgos para no ser culpado en caso de fracaso. Ejemplo: “No es mi responsabilidad, que lo haga otro”.
- **Participación en actos corruptos menores:** involucrarse en pequeñas faltas éticas o legales para obtener beneficios o evitar problemas. Ejemplo: “Si todos lo hacen, ¿por qué yo no?”.
- **Desconexión emocional:** distanciarse psicológicamente del trabajo para no sufrir por las injusticias y abusos. Ejemplo: “Solo vengo a cumplir con mi horario y cobrar mi sueldo”.

- **Formación de alianzas:** unirse a grupos o facciones dentro de la organización para protegerse y obtener apoyo. Ejemplo: “Si no estás con nosotros, estás contra nosotros”.

Consecuencias de estas estrategias:

- **Perpetuación de la disfuncionalidad:** al adaptarse a las dinámicas corruptas, los trabajadores contribuyen a que estas se mantengan y se normalicen.
- **Deterioro del clima laboral:** la desconfianza, el miedo y la falta de colaboración generan un ambiente tóxico que afecta el bienestar y la productividad.
- **Daño a la reputación personal:** la participación en actos corruptos, aunque sean menores, puede afectar la integridad y credibilidad del trabajador.
- **Debilitamiento de la ética organizacional:** la normalización de conductas poco éticas erosiona los valores y principios de la empresa.

Liderazgo tóxico

En el oscuro espectro de los liderazgos disfuncionales, emerge una figura que envenena el clima laboral y erosiona el bienestar de los equipos: el líder tóxico. Lejos de inspirar y guiar, su presencia genera ambientes hostiles, marcados por el miedo, la desconfianza y la desmotivación. Debido a las seguras represalias que sufriría quien se ocupe de estos líderes en el campo de la educación pública, en general, y de las instituciones formadoras de docentes de nuestro país, en particular, la mayoría de los autores que han trabajado este tema han sido extranjeros. Tal es el caso de Namie y Namie (2009), Hogan y Kaiser (2007), Porath y Erez (2007), Antonakis, Avolio y Sivasubramania (2014), Sutton (2018), Riggio (2018), Fernández-Aráoz (2015) y Hamel (2004).

En un primer momento, generalizando sus aportes, para en un segundo momento ocuparnos de sus planteamientos diferenciales, podríamos decir que el liderazgo tóxico se caracteriza por:

- Control excesivo: supervisan de forma asfixiante, desconfiando de las capacidades de sus colaboradores y negándoles autonomía.
- Comunicación agresiva: utilizan la crítica destructiva, la humillación y las amenazas para imponer su autoridad.
- Manipulación y favoritismo: crean bandos y generan competencia desleal, fomentando la división y la desconfianza entre los miembros del equipo.
- Ausencia de reconocimiento: ignoran los logros y aportes de sus colaboradores, desmotivándolos y minando su autoestima.
- Obsesión por los resultados: Anteponen las metas a la salud y el bienestar de las personas, propiciando ambientes de estrés crónico y burnout.

Las consecuencias del liderazgo tóxico son nefastas, afectando tanto a los individuos como a la organización en su conjunto:

- Deterioro del clima laboral: genera tensión, conflictos y desconfianza, erosionando la colaboración y la productividad.
- Aumento del estrés y el burnout: provoca desgaste emocional y psicológico en los colaboradores, afectando su salud y calidad de vida.
- Desmotivación y pérdida de talento: impulsa la renuncia de los mejores profesionales, quienes buscan entornos más saludables y estimulantes.
- Daño a la reputación de la institución: dificulta la atracción y retención de talento, perjudicando su imagen y competitividad.

En un primer momento, generalizando sus aportes, para en un segundo momento ocuparnos de sus planteamientos diferenciales, podríamos decir que el liderazgo tóxico se caracteriza por:

- Control excesivo: supervisan de forma asfixiante, desconfiando de las capacidades de sus colaboradores y negándoles autonomía.

- Comunicación agresiva: utilizan la crítica destructiva, la humillación y las amenazas para imponer su autoridad.
- Manipulación y favoritismo: crean bandos y generan competencia desleal, fomentando la división y la desconfianza entre los miembros del equipo.
- Ausencia de reconocimiento: ignoran los logros y aportes de sus colaboradores, desmotivándolos y minando su autoestima.
- Obsesión por los resultados: Anteponen las metas a la salud y el bienestar de las personas, propiciando ambientes de estrés crónico y burnout.

Las consecuencias del liderazgo tóxico son nefastas, afectando tanto a los individuos como a la organización en su conjunto:

- Deterioro del clima laboral: genera tensión, conflictos y desconfianza, erosionando la colaboración y la productividad.
- Aumento del estrés y el burnout: provoca desgaste emocional y psicológico en los colaboradores, afectando su salud y calidad de vida.
- Desmotivación y pérdida de talento: impulsa la renuncia de los mejores profesionales, quienes buscan entornos más saludables y estimulantes.
- Daño a la reputación de la institución: dificulta la atracción y retención de talento, perjudicando su imagen y competitividad.

Y ahora veamos lo que plantean en específico cada uno de ellos:

Namie y Namie (2009) encontraron que el 75% de los empleados han experimentado algún tipo de comportamiento de acoso en el trabajo, y que el acoso laboral puede tener un impacto negativo significativo en la salud mental y física de los empleados, así como en su productividad.

Hogan y Kaiser (2007) hallaron que los malos líderes pueden costarle a una empresa millones de dólares en términos de rotación de

empleados, pérdida de productividad y litigios, así como pueden dañar la moral y la cultura de una empresa.

Porath y Erez (2007) descubrieron que las razones por las que los empleados permanecen en lugares de trabajo tóxicos incluyen la falta de alternativas, el miedo a las represalias y la esperanza de que las cosas mejoren.

Antonakis, Avolio y Sivasubramania (2014) pudieron determinar que el liderazgo tóxico puede tener una serie de consecuencias negativas para las organizaciones, incluyendo el aumento de la rotación de empleados, la disminución de la productividad y el daño a la reputación.

Riggio (2018) describe los diferentes tipos de liderazgo tóxico y su impacto en las organizaciones, y ofrece consejos sobre cómo identificar y lidiar con líderes tóxicos.

Fernández-Aráoz (2015) analiza las razones por las que las empresas contratan a malos líderes, y ofrece consejos sobre cómo las empresas pueden evitar contratar a malos líderes y cómo pueden deshacerse de ellos si ya los han contratado.

Liderazgo tóxico en las universidades

El tema del liderazgo tóxico en las universidades ha sido trabajado por autores como Clawson (2019), Armstrong y Hamilton (2018), Sternberg (2010), Buxó i Casanovas (2020) y Pérez-Soler, A. I. y García-Pérez, M. J. (2019). A continuación, veremos que plantea cada uno de ellos.

Clawson (2019) en un estudio de caso, analiza el liderazgo tóxico de un presidente de universidad que creó un ambiente de trabajo hostil y disfuncional, y encontró que el liderazgo tóxico del presidente tuvo un impacto negativo en la moral, la productividad y la retención de los empleados.

Armstrong y Hamilton (2018) exploraron el acoso y el abuso de poder en el ámbito académico, incluyendo el liderazgo tóxico, y en él ofrecen ejemplos de casos de liderazgo tóxico en universidades y analiza las consecuencias de este tipo de liderazgo.

Sternberg (2010) ofrece consejos para lidiar con personas difíciles en el trabajo, incluyendo a los líderes tóxicos en el ámbito univer-

sitario, así como estrategias para protegerse del acoso y el abuso de poder en el trabajo.

Buxó i Casanovas (2020) en un estudio de caso analiza el liderazgo tóxico en una universidad española, donde encontró que el liderazgo tóxico de la decana de una facultad tuvo un impacto negativo en el clima laboral y la satisfacción de los profesores.

Finalmente, Pérez-Soler, A. I. y García-Pérez, M. J. (2019) analizaron la perspectiva de los profesores sobre el liderazgo tóxico en las universidades, y encontraron que los profesores que experimentan liderazgo tóxico tienen más probabilidades de sufrir agotamiento, estrés y baja satisfacción laboral.

Resumiendo, de manera puntualizada, podemos mencionar las siguientes consecuencias negativas:

- **Deterioro del clima laboral:** un liderazgo disfuncional o tóxico puede generar un ambiente de trabajo hostil, caracterizado por la desconfianza, el miedo y la falta de comunicación.
- **Disminución de la productividad:** los empleados que experimentan un liderazgo tóxico pueden tener menos motivación y ser menos productivos.
- **Aumento del absentismo y la rotación de personal:** los empleados que trabajan en un ambiente tóxico pueden ser más propensos a faltar al trabajo o a buscar otro empleo.
- **Daño a la reputación de la universidad:** un liderazgo tóxico puede dañar la reputación de la universidad y dificultar la atracción de estudiantes y profesores talentosos.

El liderazgo disfuncional en las instituciones formadoras de docentes

Cualquier trabajador con los suficientes años de permanencia en una institución formadora de docentes ha tenido conocimiento, o ha experimentado en carne propia, los daños ocasionados por algunos vectores de disfuncionalidad como la designación forzada de líderes formales, los pagos de cuotas políticas al sindicato, las ventajas personales,

la subordinación ciega a intereses políticos perversos, la sumisión a intereses sindicales egoístas, y la intervención política perversa. Veamos de manera puntual como afectan estos factores negativos a las instituciones formadoras de docentes:

- Designación Forzada de Líderes Formales:
 - Disfuncionalidad: la imposición de líderes incompetentes y sin méritos suficientes afecta la eficacia y la moral del equipo.
 - Causas: intervención política para favorecer intereses específicos, ignorando habilidades y competencias.
- Pagos de Cuotas Políticas al Sindicato:
 - Disfuncionalidad: líderes comprometidos con agendas políticas en lugar de los objetivos organizativos.
 - Causas: satisfacción de acuerdos políticos a expensas del liderazgo efectivo.
- Ventajas Personales:
 - Disfuncionalidad: enfoque en beneficios individuales en detrimento de la misión organizativa.
 - Causas: liderazgo motivado por intereses egoístas, descuidando el bienestar del equipo.
- Subordinación Ciega a Intereses Políticos Perversos:
 - Disfuncionalidad: manipulación del liderazgo para servir a agendas políticas perjudiciales.
 - Causas: falta de independencia y autonomía del líder ante presiones políticas.
- Subordinación Ciega a Intereses Sindicales Egoístas:
 - Disfuncionalidad: líderes que priorizan demandas sindicales sobre el rendimiento y la eficiencia.
 - Causas: dependencia excesiva del líder hacia el sindicato, comprometiendo la toma de decisiones objetiva.
- Intervención Política Perversa:
 - Disfuncionalidad: influencia política indebida que socava la autoridad y credibilidad del liderazgo.
 - Causas: presiones políticas para favorecer intereses específicos a expensas de la integridad organizativa.

- Grupos de poder del directivo (red sectaria)
 - Exclusión-inclusión de miembros de ese grupo sectario a través de la contratación-recontratación-no contratación del personal de honorarios y de interinato.

En conjunto, estas disfuncionalidades derivadas de la subordinación ciega a intereses políticos y sindicales perversos comprometen la integridad, eficacia y cohesión del liderazgo, afectando negativamente el desempeño y la cultura organizativa de las instituciones formadoras de docentes.

Varios prestigiados académicos mexicanos, como Ibarrola (2012) y Muñoz Izquierdo (2012), han señalado que, cuando un liderazgo político superior, disfuncional y/o tóxico, impone decisiones partidarias o sectarias a un director de una escuela, surgen numerosos problemas y disfuncionalidades que afectan negativamente a la institución y al director, tales como:

Daño a la calidad educativa:

- Priorización de la agenda política sobre el aprendizaje efectivo, como la inadecuada preparación e improvisación de quienes ocupan los cargos de autoridad educativa, y el sentimiento de desvalorización profesional y falta de autonomía del director y del profesorado.
- No asignar las plazas por concurso de oposición a maestros y a directores.

Desmotivación y malestar docente:

- Sentimiento de desvalorización profesional y falta de autonomía del director y del profesorado.
- Baja moral y posible éxodo de docentes talentosos, afectando la estabilidad y continuidad de los procesos educativos.
- Obstaculización de la toma de decisiones basada en la escuela y las necesidades del contexto educativo inmediato.

- Lentitud y burocracia en la resolución de problemas escolares concretos.

Cultura escolar tóxica:

- Clima de miedo, desconfianza y sospecha entre la comunidad educativa.
- Deterioro de las relaciones entre el director y la autoridad superior, dificultando la colaboración y el diálogo constructivo.

En resumen, la imposición de decisiones políticas sin considerar las necesidades educativas reales genera un ambiente tóxico y disfuncional en las instituciones formadoras de docentes, perjudicando gravemente la calidad educativa, la motivación del personal y el bienestar de toda la comunidad escolar.

Conclusiones

Este capítulo ha abordado los aprendizajes negativos que genera la presencia de liderazgos disfuncionales en las instituciones formadoras de docentes para todos los actores de la comunidad: estudiantes, maestros, personal administrativo y de intendencia. Se ha analizado cómo estos líderes, amparados por lógicas partidistas, clientelares y sectarias, impactan negativamente en la motivación, desarrollo profesional, desempeño laboral y salud mental de los miembros de las instituciones formadoras de docentes.

Los principales aprendizajes negativos que se desprenden de este análisis son:

1. Desmotivación y desilusión:

- Percepción de un sistema corrupto e injusto.
- Falta de confianza en la institución.
- Deterioro del clima académico y laboral.

2. Obstáculos para el desarrollo personal y profesional:

- Limitación del pensamiento crítico.
- Desvalorización del conocimiento y del trabajo.
- Falta de oportunidades de crecimiento.

3. Daño al desempeño:

- Deterioro de la calidad educativa.
- Disminución de la eficiencia y la productividad.
- Aumento del absentismo y la rotación de personal.

4. Impacto en la salud mental:

- Ansiedad, estrés y burnout.
- Desesperanza y desconfianza.
- Deterioro del bienestar emocional y psicológico.

Además de estos aprendizajes negativos, la presencia de líderes disfuncionales y en las instituciones formadoras de docentes también tiene consecuencias negativas para la institución en su conjunto:

- Deterioro del clima organizacional.
- Fuga de talentos.
- Daño a la imagen y reputación.
- Disminución de la competitividad.

Es fundamental que la comunidad de las instituciones formadoras de docentes tome medidas para combatir este problema. Algunas acciones que se pueden tomar son:

- Promover una cultura de transparencia y rendición de cuentas.
- Establecer mecanismos de denuncia y control.
- Capacitar a los miembros de la comunidad para identificar y combatir los liderazgos disfuncionales.
- Fomentar la participación activa en la toma de decisiones.

La construcción de una universidad libre de líderes disfuncionales es un desafío que requiere el compromiso de todos los actores de la comunidad. Solo mediante la acción colectiva se podrá crear un espacio de aprendizaje y trabajo sano, justo y productivo para todos. Este capítulo ha contribuido a la comprensión de los efectos negativos de los liderazgos disfuncionales en las instituciones formadoras de docentes. Se espera que esta información sirva para crear conciencia

sobre este problema y promover acciones para combatirlo. A futuro, se necesitan más investigaciones que exploren en profundidad las características, tácticas y consecuencias de estos liderazgos en el contexto universitario. También es necesario desarrollar estrategias de intervención efectivas para prevenir y combatir este fenómeno.

Referencias

- Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2014). The dark side of leadership. *Research in Organizational Behavior*, 34, 1-23.
- Armstrong, E. A. & Hamilton, L. T. (2018). *The bully pulpit: Tyranny, leadership, and the abuse of power in academia*. Johns Hopkins University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Buxó i Casanovas, M. J. (2020). Liderazgo tóxico en las universidades: un estudio de caso en una universidad española. *Revista de Educación*, 384, 1-23.
- Clawson, J. G. (2019). *Toxic leadership in higher education: A case study of a university president*. Emerald Publishing Limited.
- De Ibarrola Nicolín, María. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34(spe), 16-28. Recuperado en 5 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es
- Fernández-Aráoz, C. (2015). *Why bad leaders happen to good companies*. Harvard Business Review Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Belknap Press.
- Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2007). The high cost of bad leadership. *Harvard Business Review*, 85 (11), 106-116.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Lipman-Blumen, J. (1996). *The connective edge: Leading in an interdependent world*. Jossey-Bass.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. (2012). Tres problemas fundamentales del sistema educativo. *Perfiles educativos*, 34(spe), 154-159. Recuperado en 5 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500014&lng=es&tlng=es
- Namie, G. & Namie, R. (2009). *The toxic workplace: A survey of the prevalence and impact of workplace bullying*. Workplace Bullying Institute.
- Pérez-Soler, A. I. & García-Pérez, M. J. (2019). El liderazgo tóxico en las universidades: un análisis desde la perspectiva de los profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 243-262.
- Porath, C. L. & Erez, A. (2007). Why do employees stay in toxic workplaces? A theoretical framework and empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 28(4), 471-493.
- Riggio, R. E. (2018). *Toxic leadership: The destructive effects of bad behavior in the workplace*. Rowman & Littlefield.
- Sternberg, R. L. (2010). *The academic bully: How to deal with difficult people at work*. Jossey-Bass.
- Vroom, V. H. y Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press.

LOS MÉTODOS DE LA CIENCIA E INGENIERÍA COMO FUNDAMENTO PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Matthieu Olague* y Gustavo Olague**

*Ingeniero en Mecatrónica. Gerente de proyectos en IBM Technology Campus.
matthieu.olague@ibm.com

**Doctor en Visión por Computadora. Profesor del Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada.
gustavo.olague@ieee.org

Recibido: 11 de julio 2024.
Aceptado: 30 de agosto 2024.

Resumen

El siglo XXI está corriendo ante nuestros ojos con cambios sorprendentes en cuanto a la tecnología aplicada y el conocimiento científico. Las carreras que fueron punta de lanza en el siglo pasado están siendo discontinuadas por los avances en todas las áreas del desarrollo humano. En este artículo expondremos un “tour d’horizon” a lo que se avecina como la revolución de la educación en cuanto a los cambios en la necesidad de formar las nuevas generaciones. Esto lo abordaremos desde dos ejes principales ligados a los estudios inter-trans-multi, y meta-disciplinas. Observaremos como los dos principales métodos para la creación de conocimiento deben de servir para que enfoque-

mos la guía de ruta hacia donde dirigir los esfuerzos en el desarrollo del país. Esta propuesta integra tanto el método científico como el de la ingeniería afín de alcanzar una comprensión de como es posible generar ciencia y tecnología sin olvidar el recurso más valioso que tiene una nación y que es su gente.

Palabras clave: Inter-trans-multi-meta-disciplinas, método científico, método de la ingeniería

Abstract

The 21st century is rushing with surprising changes in applied technology and scientific knowledge. Universities are discontinuing careers at the forefront of the last century due to advances in all areas of human development. This article will present a “tour d’horizon” of what is coming as the revolution in education, focusing on the need to train new generations. We will approach this from two main axes linked to inter-trans-multi, and meta-discipline studies. We will observe how the two main methods for creating knowledge should focus the route guide toward where to direct efforts in developing the country. This proposal integrates both the scientific and engineering methods to understand how it is possible to generate science and technology without forgetting the most valuable resource a nation has, which is its people.

Keywords: Inter-trans-multi-meta-disciplines, scientific method, engineering method

Introducción

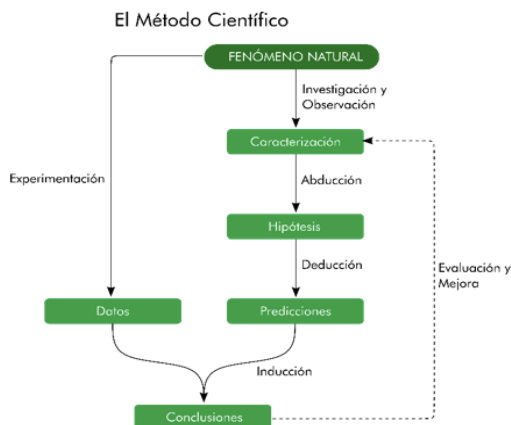
Los jóvenes tienden a cuestionarse qué carrera deberían elegir para hacer realidad sus sueños. No obstante, esta cuestión atormenta a aquellos que cursan una carrera en la educación superior. Los profesores de universidades y centros de investigación deben invertir tiempo en elaborar los planes de estudio y las carreras que se ofrecen en sus aulas y laboratorios. Se puede señalar que, en el pasado, las diversas

carreras profesionales ofrecidas se centraban en el concepto de educación alrededor de una disciplina como el caso de la matemática, ingeniería civil, electrónica, ingeniería mecánica, por mencionar algunas especialidades. Sin embargo, en este siglo nos enfrentamos cada vez más a ideas alrededor de conceptos como multi-inter-in, y trans-disciplinas (Nicolescu, 2014). ¿Pero, qué es esto?. En un diccionario etimológico podemos identificar conceptos en función de sus raíces griegas, latinas u otras. La palabra disciplina (formación, educación) se deriva de un vocablo latino que proviene de la palabra “discipulus”, que significa discípulo. La raíz disc- del verbo “discere”, que significa aprender y está relacionada con la raíz indoeuropea “dek”, y se entiende como tomar, aceptar y está presente en palabras como dogma, diestro, destreza, docente, doctrina, documento, etcétera. Además, la raíz “-cip-” del verbo capturar, agarrar relacionada con palabras con raíz “*kap-” que encontramos en palabras como capacidad, concepto, y muchas otras. El elemento “-l-” se identifica con el sufijo “-ulus” de la palabra “discipulus”, que es una forma diminutiva que se encuentra en palabras como párvulo, óvulo, célula y cálculo (piedra). Por tanto, podemos entenderlo como un campo de conocimiento caracterizado por métodos y objetos específicos. Entonces, cuando hablamos de inter, multi, trans y meta, queremos decir que, de alguna manera, hay principios diferentes y diversos que interactúan entre sí (Vanderburg, 2009).

El método científico

El método científico es un proceso de descubrimiento basado en un conjunto de principios para describir el mundo que nos rodea (Gauch, 2003). La Figura 1 muestra cómo podemos utilizar estos principios para sacar inferencias de fenómenos naturales mediante la caracterización, el razonamiento y la experimentación. En primer lugar, al investigar y examinar el mundo, los científicos pueden extraer características de la realidad. Esto implica utilizar perspectivas filosóficas e históricas para obtener la visión más completa posible del tema en cuestión.

Figura 1. Abstracción de los principios del método científico y sus conexiones.



Por un lado, los científicos siguen un proceso para caracterizar la naturaleza y formar hipótesis y predicciones a partir de sus observaciones utilizando razonamiento abductivo y deductivo.

Mientras tanto, los datos del mundo real se obtienen mediante experimentación, que luego se utiliza para probar predicciones y sacar conclusiones mediante razonamiento inductivo. El método científico es un proceso cíclico porque la generación de nuevos conocimientos depende de evaluar y mejorar características existentes de la realidad.

Investigar y observar los fenómenos naturales es uno de los pilares de la ciencia, y es a través de estas prácticas que podemos formar preguntas que aporten conocimiento. Cuanta más información confiable pueda reunir un investigador sobre un fenómeno, más recursos tendrá disponibles para encontrar posibles explicaciones a los eventos. En el caso de que sean necesarias varias disciplinas un científico o un grupo de estos tendrán la tarea de formar dicho conocimiento. El proceso de búsqueda de justificación se llama razonamiento simulado, donde las observaciones se utilizan para crear reglas, llamadas hipótesis en ciencia (Sebeok y Umiker-Sebeok, 1979). La abducción es un acto humano natural, porque es algo que hacemos de manera constante e inconsciente. Usando la imaginación y el instinto, podemos crear declaraciones que expliquen lógicamente un evento.

Supongamos que un científico intenta comprender cómo los humanos pueden llegar a integrar ideas sobre su percepción visual del mundo: ¿Cuáles son las reglas formales para llegar a conceptos válidos? Luego de investigar e identificar las explicaciones aceptadas por la sociedad científica, el científico buscó ampliar los límites del conocimiento proponiendo una nueva hipótesis. ¡A partir de su experiencia, creó una interpretación completamente nueva!

Para probar esta nueva regla, se hacen predicciones a partir de casos observados utilizando razonamiento deductivo. Es decir, partiendo de un caso básico y una regla general, se puede predecir el resultado. De esta manera, el objetivo de esta serie de pasos es encontrar la base que mejor explique o integre las ideas existentes sobre un tema.

Paralelamente, el científico en cuestión realizará una serie de pasos que le permitirán confirmar su hipótesis. A través del proceso de prueba, se recopilarán datos reales y se compararán con predicciones para sacar conclusiones mediante el razonamiento inductivo.

Este tipo de razonamiento parte de un caso básico y resultado asociado, lo que produce una formulación general, de modo que al comparar esta fórmula con la hipótesis inicial se pueden extraer conclusiones que fortalecen el punto de vista del fenómeno en estudio.

Desde esta perspectiva, los científicos dependen del progreso de los ingenieros para obtener los medios necesarios para probar con éxito sus hipótesis. En el caso de la energía nuclear, los avances en la ingeniería permitieron a los científicos mejorar y perfeccionar nuestra comprensión de la energía y de cómo producirla de forma económica. Un claro ejemplo multidisciplinar de esta coexistencia entre ciencia e ingeniería lo podemos encontrar en el caso anterior, que involucra reglas formales y capacidad tecnológica para sacar no solo conclusiones válidas sino tecnología de punta.

Aquí, los científicos preguntan qué reglas gobiernan las leyes de la materia y los ingenieros utilizan su dominio de la técnica para revisar la literatura, recopilar datos y proponer nuevos dispositivos para derivar una respuesta específica a un problema planteado. La aplicación de métodos científicos impulsados por la técnica demuestra cómo la

colaboración entre científicos e ingenieros impulsa el progreso y la comprensión en áreas importantes que trascienden las disciplinas clásicas, y destaca la necesidad continua de avances en ambos campos para mejorar nuestra comprensión del mundo y la tecnología.

Por esta razón, el método científico se considera un proceso cíclico mediante el cual se pueden utilizar inferencias lógicas para evaluar y mejorar las propiedades existentes de la realidad, contribuyendo así a la formación de nuevos conocimientos.

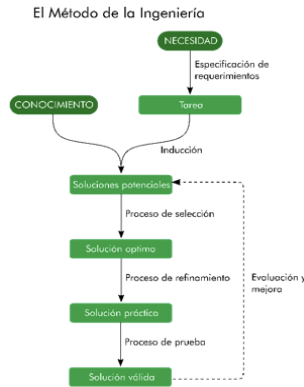
El método de la ingeniería

Los métodos de ingeniería, también conocidos como procesos de diseño de ingeniería, son un medio para crear productos y procesos funcionales con el objetivo de resolver problemas de la manera más apropiada y factible (Pahl *et al.*, 2007). Así como los científicos describen los fenómenos naturales para crear conocimiento, los ingenieros utilizan el conocimiento para desarrollar soluciones a los problemas. La importancia del método de la ingeniería radica en la comprensión de nuestro mundo (Koen, 1988). De manera similar, mientras los científicos están limitados por los datos para probar o refutar sus ideas, las soluciones de los ingenieros están limitadas por los requisitos de la tarea a realizar.

Hay algunos trabajos técnicos que tienen una mayor similitud con el método científico, como por ejemplo la investigación aplicada. Aunque ambos incluyen una fase de prueba y los resultados se comparten de manera similar a través de publicaciones, los objetivos de ambos trabajos son fundamentalmente diferentes. La investigación aplicada busca resolver problemas o métodos específicos mejorando los procesos existentes o proponiendo nuevas soluciones. Tenga en cuenta que, en este caso, el objetivo final ya no es describir un fenómeno natural, sino encontrar una manera de aplicar el conocimiento adquirido para encontrar una solución que satisfaga la necesidad. Al comprender nuestra relación con la creación de conocimiento y la búsqueda de soluciones, podemos comprender y educar mejor sobre el impacto y la importancia del trabajo que se realiza. La Figura 2 muestra

una forma de entender el flujo de trabajo de este proceso a través de un conjunto de principios básicos que pueden adaptarse al contexto específico de cada problema.

Figura 2. Resumen de los principios básicos de los métodos de ingeniería y sus relaciones.



Los ingenieros comienzan definiendo una tarea que satisfaga la necesidad y al mismo tiempo cumpla con las especificaciones de diseño. Luego se sugerirán posibles soluciones en función de la tarea y el conocimiento disponible del área. Si hay una solución óptima, se mejora, se convierte en una solución funcional y finalmente se valida mediante un proceso de prueba. Los resultados se pueden utilizar para evaluar y mejorar nuevas soluciones.

A partir de una tarea claramente definida, el ingeniero comenzará a imaginar posibles soluciones basadas en el conocimiento y la información disponibles sobre el tema. A través del proceso de selección se seleccionará la mejor solución que se adapte a sus necesidades. El diseño es entonces fundamental para comprender el proceso de la ingeniería, por lo que se conocen diferentes niveles de diseño (Haik y Shahin, 2011). Si no se encuentra una solución factible o práctica, la tarea debe redefinirse o detenerse por completo. De hecho, los expertos aventajan significativamente

a estudiantes al recolectar más información con un mayor alcance (Atman *et al.*, 2007). Después de tomar una decisión, si se encuentra una solución, se pasará por un proceso de selección para encontrar una solución viable. Finalmente, la solución debe validarse mediante una estrategia de prueba adecuada. El proceso de diseño de ingeniería, similar al método científico, también es cíclico; porque se pueden utilizar soluciones correctas para evaluar y mejorar nuevas soluciones potenciales. Asimismo, la ingeniería es fundamental para el desarrollo de la sociedad porque partiendo de sus principios podemos transformar los conocimientos desarrollados por los científicos en procesos útiles que mejoren la calidad de vida humana. El diseño del proceso de la ingeniería es relevante en la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática que se conoce por sus siglas en inglés STEM y que se propone para mejorar la enseñanza de maestros (Lin *et al.*, 2021). Dado que el desarrollo de productos funcionales es una tarea muy compleja, el trabajo de ingeniería se puede dividir en varias etapas. En el siguiente ejemplo, mostraremos cómo aplicar el enfoque de ingeniería de forma secuencial para crear un producto final a partir de una serie de soluciones válidas interconectadas.

Ciclo combinado entre ciencia e ingeniería

En las dos secciones anteriores, presentamos ideas que nos ayudan a distinguir entre el método científico y el de ingeniería. Ahora utilizaremos estas definiciones para crear una descripción general de los roles, limitaciones e interacciones entre estos procesos. A través del método científico podemos encontrar explicaciones a diversas preguntas y confirmarlas sistemáticamente y así construir una base de conocimiento sobre el tema. Tenga en cuenta que, aunque la ciencia sirve como división entre disciplinas, solo describe y caracteriza la naturaleza.

Figura 3. Panorama general del papel de la ciencia y la ingeniería en un ciclo combinado.



La humanidad, inspirada por la naturaleza, es capaz de generar ideas más precisas mediante la aplicación repetida y secuencial de métodos científicos y técnicos.

Si nuestros objetivos van más allá de comprender la naturaleza y buscan soluciones a los problemas, comenzamos a adentrarnos en el mundo de la ingeniería. En la Figura 3 podemos ver que a medida que nos acercamos al final del campo científico encontraremos el campo de la investigación aplicada. En esta sección, se utiliza el enfoque de ingeniería para explotar el conocimiento científico para diseñar soluciones con objetivos prácticos.

La construcción de catedrales es un excelente ejemplo de cómo los conocimientos de arquitectura, geometría, así como las distintas técnicas de construcción pueden ser utilizados para encontrar soluciones innovadoras e interesantes, contribuyendo al desarrollo de las ciudades.

En la sección anterior mencionamos que las técnicas de ingeniería se pueden utilizar de forma secuencial para crear soluciones cada vez más complejas. Siguiendo la secuencia en la Figura 3, vemos que podemos usar nuevamente métodos de ingeniería, pero esta vez inspirados en un conjunto de soluciones de diseño para producir productos funcionales. Este proceso es un claro ejemplo, donde la investigación y el desarrollo continuos conducen a la creación de soluciones confiables. Además, es fundamental que el proceso de diseño de la ingeniería se implemente en los salones de

clase de ciencias para niños de preescolar, primaria y secundaria (Arik y Topçu, 2022).

Para ilustrar este concepto, considere un equipo de ingenieros que trabajan para mejorar el motor de recomendación de una plataforma de transmisión de video. Gracias a la investigación activa, las pruebas y la colaboración interna, se han creado una serie de soluciones que no solo resuelven un problema específico, sino que también contribuyen a la expansión del conocimiento general en el campo. La fase de desarrollo de productos aprovecha estas soluciones avanzadas, utilizando un enfoque de ingeniería para integrar y adaptar estos avances en un sistema funcional que satisfaga las necesidades siempre cambiantes de los usuarios.

Un ejemplo perfecto en este contexto es OpenAI, una empresa que ha aprovechado los avances en la investigación del aprendizaje profundo para crear soluciones innovadoras como ChatGPT, mostrando cómo el diseño incremental puede dar paso a productos innovadores que tienen un impacto significativo en el mundo. Otro producto destacado serán los programas de corrección de textos; por ejemplo, Grammarly basado en LISP, que es un paradigma de programación simbólica clásico.

De esta manera, podemos comprobar cómo la ciencia y la ingeniería juegan un papel importante en el desarrollo de nuestra sociedad. La naturaleza inspira a los científicos a describir el mundo, lo que a su vez inspira a los ingenieros a encontrar soluciones a los problemas; El panorama general de este proceso es como una serie de ideas cada vez mejores se asemeja a una cascada de ideas cada vez más refinada.

La era de las carreras en varias disciplinas

Como hemos visto el conocimiento especializado se refiere a una rama profunda en el contenido educativo del conocimiento de un tipo o tema en particular y que se denomina disciplina. Además, se expusieron dos métodos diferentes y complementarios para generar conocimiento teórico y práctico. El conocimiento interdisciplinario se refiere a la combinación de dos o más disciplinas académicas en una actividad específica, mientras que el conocimiento multidisciplinario se refiere al

conocimiento desde muchas perspectivas diferentes en la combinación de campos o temas de investigación o estudio.

Se puede observar que una persona puede especializarse en un nuevo campo, definido como ciencia interdisciplinaria dentro de campos científicos tradicionales como la electroquímica, la química física o la bioquímica, incluso teniendo un nombre que incluya estas disciplinas anteriores en campos completamente diferentes, como la biogeografía, biotecnología, etcétera. Así el contexto interdisciplinar incluye la relación entre disciplinas de las ciencias sociales o humanidades como la psicología integradas a las artes para ampliar la sensibilidad y habilidad (Lindauer, 2010). Normalmente, un experto con formación interdisciplinaria integrará los equipos de investigación, y esto será posible a medida que las máquinas del futuro resuelvan problemas que actualmente se consideran nuevos. En otro ejemplo, investigadores realizaron un estudio sobre actividades de aprendizaje en relación al proceso de diseño de la ingeniería en estudiantes de secundaria durante la epidemia de COVID-19, cuyo resultado muestra la necesidad de incorporar dicho modelo de aprendizaje especialmente en el contexto interdisciplinario (Precharattana *et al.*, 2023).

La multidisciplinariedad es una combinación no integrada de varias disciplinas, donde cada disciplina mantiene sus métodos y supuestos sin cambiar ni desarrollar las demás.

De esta manera, los expertos que participan en un proyecto multidisciplinario establecen cooperación para objetivos comunes. Tenga en cuenta que esto implica la interacción de varios profesionales trabajando juntos y generalmente se logra a través de un líder que es responsable de seguir el plan general. Cuando se dice no integrador, se refiere a la creación de una disciplina nueva y única, no al hecho de integrar un grupo de personas para resolver o investigar un problema o tema. La atención médica en sí es de naturaleza multidisciplinaria porque requiere que diferentes profesionales trabajen juntos para diagnosticar, evaluar y tratar a los pacientes. El término múltiple disciplinario se introdujo a manera de constatar que en la medicina se reconocen tres términos: multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario por lo que es necesario buscar otras formas de integrar

dichos conceptos que no son intercambiables (Choi y Pak, 2006). De esta forma, transdisciplinario se refiere a una estrategia de investigación que cruza fronteras disciplinarias para crear un enfoque integral. Así se desarrollaron conceptos o métodos para una industria y ahora se utilizan en alguna otra industria, como los sistemas de información eficaces en la investigación biomédica. Un ejemplo es la etnografía, un método de investigación de campo desarrollado originalmente en antropología y ampliamente utilizado en otras disciplinas como la salud y la educación. De esta forma no existen consensos en cuanto a las definiciones que se comprenden mejor desde el punto de vista histórico (Chen y Luetz, 2020).

La idea de una meta-disciplina para nosotros incluiría todo lo anterior en una visión del futuro. Creemos que el término meta-disciplina implica una propuesta simple y a la vez poderosa que puede aglomerar todos los términos existentes y por inventar que se desarrollen no solo en investigación sino en educación. El prefijo meta proviene de una preposición griega que significa después o más allá, y en español indica un concepto que es una abstracción sobre otro concepto, usado para completar o añadir algo acerca de este último. Actualmente, se cree que las profesiones más rentables son aquellas que incorporan los conceptos aquí presentados, como: ingeniería ambiental, desarrollo de software, ciberseguridad, robótica, ingeniería genética, marketing digital, recursos humanos, ciencia de datos y más. Nuestro país debe cambiar su enfoque hacia actividades rentables basadas en el conocimiento, en lugar de actividades primarias o de escaso valor añadido. Ya seas estudiante, empleado o entusiasta, ¿cómo quieres contribuir a esta cadena de valor?

Conclusiones

El artículo explora dos métodos distintos que existen para generar conocimiento y resolver problemas, y como estos son utilizados en las diferentes carreras que combinan múltiples disciplinas. El método científico es ampliamente reconocido como el medio por el cual hemos desarrollado la civilización tal como la conocemos. De esta manera,

podemos pensar que esta es la mejor y probablemente la única forma en la que podemos generar conocimiento y tecnología. ¡Nada más lejos de la verdad! Aquí analizamos brevemente otro método que se utiliza ampliamente. Además, se recalca la idea de que las carreras del futuro necesitan contemplar la integración de múltiples disciplinas de maneras diversas, dinámicas y originales. Las ideas principales son:

- El método científico es una metodología exploratoria que se basa en un conjunto de principios para describir el mundo que nos rodea.
- El método de la ingeniería es un medio por el cual se crean productos y procesos funcionales con el objetivo de resolver problemas de la manera más factible y viable, el cual se caracteriza por practicar la prueba y el error.
- La naturaleza inspira a los científicos a caracterizar el mundo, lo que a su vez inspira a los ingenieros a crear soluciones a los problemas; Podemos empezar a ver desde el panorama general de este proceso algo que se asemeja a una cascada de ideas cada vez más refinadas.
- Las nuevas opciones de estudio enfocadas en el concepto de meta-disciplina incluye los conceptos inter-multi-trans- y todos aquellos existentes o por proponer y que se caracterizan por combinar los dos métodos expuestos tanto a nivel teórico como práctico sin olvidar la formación de recursos humanos en el marco de las carreras del futuro.

Este artículo esta dirigido a estudiantes, profesionistas o entusiastas de la ciencia y la ingeniería en carreras universitarias y tecnológicas que entiendan la importancia de ampliar su panorama más allá de las carreras típicas y sin menos cabo de la importancia del conocimiento clásico.

Referencias

Arik, M., y Topçu, M. S. Implementation of Engineering Design Process

- in the K-12 Science Classrooms: Trends and Issues. *Research in Science Education*. Springer, Vol 52, 2022, pp. 21-43.
- Atman, C. J., Adams, R. S., Cardella, M. E., Turns, J., Mosborg, S. y Saleem, J. Engineering Design Process: A Comparison of Students and Experts Practitioners. *Journal of Engineering Education*. 2007, pp. 359-379.
- Chen, J. M. y Luetz, J. M. Mono-/Inter-/Multi-/Trans-/Anti-disciplinarity in Research. In: Leal Filho, W., Azul, A., Brandli, L., Özuyar, P., Wall, T. (eds). *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. 2019.
- Choi, B. C. y Pak, A. W. Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*. Medicine Clinique et experimentale, 29(6) 2006, pp. 351-364.
- Gauch, H. G. Jr. *Scientific Method in Practice*. Cambridge University Press. 2003.
- Haik, Y. y Shahin, T. *Engineering Design Process*, Second Edition. Cengage Learning. 2011.
- Koen, B. V. Toward a Definition of the Engineering Method. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 13(3), 1988, pp. 307-315.
- Lin, K. Y., Wu, Y. T., Hsu, Y. T. y Williams, P. J. Effects of infusing the engineering design process into STEM project-based learning to develop preservice technology teacher's engineering design thinking. *International Journal of STEM Education*. Springer. Vol. 8(1) 2021, pp. 1-15.
- Lindauer, M. S. Interdisciplinarity, the Psychology of Art, and Creativity: An Introduction. *Creativity Research Journal*. Vol. 11, 1998, pp. 1-10.
- Nicolescu, B. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Indisciplinarity, and Transdisciplinarity: Similarities and Differences. *RCC Perspectives*, No. 2, Minding the Gap: Working Across Disciplines in Environmental Studies, 2014, pp. 19-26.
- Pahl, G., Beitz, W., Feldhusen, J. y Grote, K. H. *Engineering Design: A Systematic Approach*. Springer-Verlag London, 2007.

- Precharattana, M., Sanium, S., Pongsanon, K., Ritthipravat, P., Chuechote, S. y Kusakunniran, W. Blended. Engineering Design Process Learning Activities for Secondary School Students during COVID-19 Epidemic: Student's Learning Activities and Perception. *Education Sciences*. 2023, 13, 159, pp. 1-18.
- Sebeok, T. A. y Umiker-Sebeok, D. J. "You Know My Method": A Juxtaposition of Charles S. Peirce and Sherlock Holmes, *Semiotica*, 1979.
- Vanderburg, W. H. Rethinking Engineering Design and Decision Making in Response to Economic, Social, and Environmental Crises. *Bulletin of Science, Technology & Society*. Vol 29(5), 2009, pp. 425-432.

DIMENSIONES DE LA APROPIACIÓN CURRICULAR

Óscar Reyes Ruvalcaba

Doctor en Ciencias Sociales. Docente en la Unidad 65 de Colima.
oscar_reyes_ruvalcaba@yahoo.com.mx

Recibido: 7 de julio 2024.

Aceptado: 26 de agosto 2024.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo proporcionar un marco conceptual para la construcción de la categoría de *apropiación curricular*, a fin de utilizarla como dispositivo heurístico orientado a la comprensión de las maneras en que el profesorado mexicano hace suya la propuesta curricular del Plan de Estudios 2022. Explora el concepto de currículo, la noción de apropiación y cómo se interrelacionan. Mediante el examen de diversas dimensiones de la apropiación curricular, el texto construye una comprensión integral de esta categoría.

Palabras claves: apropiación curricular, apropiación, currículum.

Abstract

This article aims to provide a conceptual framework for constructing the category of curricular appropriation. This framework serves as a

heuristic device to understand how Mexican teachers adopt the curricular proposal outlined in the 2022 Curriculum Plan. It explores the concept of curriculum, the notion of appropriation, and how these concepts intersect. By examining the various dimensions of curricular appropriation, the article develops a comprehensive understanding of this category.

Keywords: curriculum appropriation, appropriation, curriculum.

Introducción

El propósito de este artículo consiste en aportar elementos conceptuales para la construcción de la categoría *apropiación curricular*, a fin de utilizarla como dispositivo heurístico orientado a la comprensión de las maneras en que el profesorado mexicano hace suyo el Plan de estudios de educación básica 2022.

Tiene su origen en el seminario teórico metodológico desarrollado por un colectivo docente de la Universidad Pedagógica Nacional que investiga las formas en que las y los profesores se han apropiado de la nueva propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

El escrito tiene como antecedente un artículo de autoría propia que lleva como título “Apropiación, docencia y currículum” (Reyes, 2024), del que constituye a su vez una recapitulación y una extensión, pues considera algunos de los temas desarrollados en ese texto y, a su vez, se centra en las diversas dimensiones o perspectivas desde las cuales es posible usar el concepto de apropiación curricular en la investigación educativa.

Cabe aclarar que los sujetos del presente texto no son las y los docentes sino las y los *agentes educativos*, en el entendido de que no es sólo el profesorado quien se apropia del currículo, sino también las madres y padres de familia, el estudiantado, los funcionarios del sistema educativo, e incluso toda persona o instancia interesada en el acontecer educativo. En las disciplinas humanas se entiende por agencia la capacidad que tienen los sujetos para actuar sobre su entorno (Giddens, 1995; Bourdieu, 1997).

El escrito desarrolla los siguientes elementos: el concepto de currículo; la noción de apropiación; algunas de las dimensiones o perspectivas desde las cuales comprender esta categoría; finalmente, se integran estos diferentes aspectos para construir la categoría de apropiación curricular.

Apropiación curricular

En este documento se propone la construcción de un concepto integrador que permita comprender las diversas maneras en que las y los agentes educativos hacen suyo el nuevo plan de educación básica. La categoría vinculante se denomina *apropiación curricular* (AC). En sección se elabora una primera aproximación a dicha categoría a partir del análisis de los elementos que lo integran, esto es, apropiación y currículum.

Currículo

El currículum puede ser considerado como un sistema integrado por contenidos, actores, normas, valores y mecanismos, formales e informales, a través de los cuales se pretende lograr determinados fines educativos. Bajo este concepto se encierra una amplia gama de perspectivas desde las cuales atender los procesos que pretenden normar el quehacer educativo. Haremos un brevísimo repaso de algunos de los principales enfoques desde los cuales se pretenden entender el currículo.

Desde una óptica institucional se habla de *currículum formal* para referirse a la normatividad educativa que desde una racionalidad técnico-administrativa intenta comprender la relación entre contenidos y objetivos pedagógicos. Es decir, esta mirada procura establecer los lineamientos operativos que guiarán la adquisición de aprendizajes. Se objetiva en planes y programas de estudio que establecen el *deber ser* de la educación (Tyler, 1973; Bloom, 1971).

Otra perspectiva curricular se centra en el *ser* y en los aspectos vivenciales de la educación, aunque no formalmente normados, y se conoce como *currículum oculto*. Este constructo hace referencia al

conjunto prácticas y aprendizajes no explícitos que las y los agentes educativos experimentan en su paso por los recintos escolares. Estos aspectos van desde habituales normas no escritas que regulan y sancionan la conducta de las y los estudiantes, hasta formas de resistencia por parte del alumnado para esquivar dicha normatividad (Anyon, 1981; Jackson, 1968; Torres, 2011).

Entre estos dos polos de formalidad e informalidad en la comprensión del currículum, se expresan otras posturas: unas ponen énfasis en la estructura escolar como una forma de imposición social, esto es, ven el currículo como una instancia de reproducción cultural de las desigualdades de raza, de clase y de género (Apple, 1991; Bernstein, 1998; Bourdieu y Passeron, 2017); otros pensadores atienden el carácter relacional y humanista del currículum (Beane, 2005; Rogers, 1996); también están las y los pedagogos que asumen una posición emancipadoras respecto al currículo oficial (Freire, 1972; Giroux y McLaren, 1998).

Ya sea como currículum oculto, técnico-racional, reproductivista, humanista o emancipador, todas las posturas coinciden en que la educación es un medio para otorgar herramientas culturales a las y los educandos para desarrollarse en sociedad (Durkheim, 2012).

Apropiación

En el concepto de apropiación confluyen una amplia gama de perspectivas del conocer y quehacer humano. Ha sido abordado desde perspectivas filosóficas, sociológicas, antropológicas, históricas, culturales, tecnológicas y pedagógicas. Estas disciplinas del saber humano atienden el concepto desde dos grandes ópticas: la apropiación entendida como extracción de algo que me pertenece (expropiación), o bien, incorporar algo que no era originalmente mío (apropiación como internalización).

Así, la apropiación implica, por un lado, una forma de extracción y control por otros de lo que me es propio, o bien, una forma de incorporación de algo originalmente ajeno, pero que adquiero como propio a través de un proceso constructivo. En ese sentido Roger Chartier considera que “el concepto de apropiación puede mezclar el control y la invención” (2000, p. 91).

Desde la perspectiva pedagógica constructivista, Alexei Leontiev (2007) considera que, a diferencia de los animales, las y los niños no se adaptan a su entorno natural, sino que *se apropian* de un mundo culturalmente construido, por ello Barbara Rogoff (1997) observa que los infantes se apropian de los dispositivos culturales a través de su participación activa y por mediación de otros seres humanos. O como observa Frida Díaz Barriga: “El aprendizaje es un proceso multidimensional de apropiación cultural. Involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (2008, p. 1)”.

En breve, la apropiación es un proceso a través del cual los seres humanos hacen suyo lo que originalmente les era ajeno. Se apropian a través de una participación activa y creativa en el que adoptan, adaptan y transforman insumos culturales originalmente extraños para incorporarlos al propio mundo. Por ello, Bernardo Subercaseaux considera que la apropiación “implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio” (1988, p. 130).

Sin embargo, no basta una definición de apropiación curricular para usarla como herramienta conceptual para el análisis educativo. Es importante considerar ciertas perspectivas desde las cuales es posible utilizar esta categoría, pues la AC conlleva diversas dimensiones, algunas de las cuales se atenderán en el apartado que continua.

Dimensiones de la apropiación curricular

En tanto proceso complejo y dinámico, la apropiación comprende varios aspectos para analizar un currículo, como son: los grados, las fases, los medios, los factores, entre otros. En lo que sigue se desplegarán varias de estas dimensiones, en el entendido de que solo son algunas de las perspectivas a considerar al abordar las formas de apropiación curricular.

Apropiación diferenciada de los componentes curriculares

Como señala Beane (2005), el currículo es un sistema que contempla, entre otros aspectos, contenidos, actores, normas, valores y mecanis-

mos para orientar el proceso educativo. La actual propuesta curricular está integrada por un conjunto de componentes articulados a través de los cuales se pretende lograr los fines educativos, expresados en el perfil de egreso de las niñas, niñas y adolescentes. Cada agente educativo se apropia de manera diferenciada de cada uno de estos elementos. De acuerdo al actual Plan de Estudios para educación básica de México (DOF, 2022), los componentes principales del currículum son:

- *Los principios* que orientan la filosofía educativa, como son la autonomía docente, integración curricular y el vínculo escuela-comunidad.
- *Los contenidos de aprendizaje*, objetivados en los programas sintéticos.
- *El codiseño curricular*, entendido como la reflexión de los colegiados docentes sobre su entorno socioeducativo, del cual emana el programa analítico de la escuela.
- *Los actores educativos*, que tienen como centro las niñas, niños y adolescentes; las y los docentes; y la comunidad, que incluye a los padres y a las madres de familia.
- *Los campos formativos*, en tanto integración de diversas disciplinas articuladas en un mismo ámbito educativo.
- *Los ejes articuladores*, entendidos como orientaciones socio-pedagógicas que fomentan el desarrollo de sujetos críticos, incluyentes y creativos que coadyuvan a la construcción de una sociedad más armónica, justa y democrática.
- *Los métodos sociocríticos*, en referencia a la elaboración de proyectos pedagógicos activos y situados, esto es, que involucran al estudiantado al análisis de su realidad como principio generador del aprendizaje.
- *Los procesos de desarrollo del aprendizaje*, respecto a la secuencia y grado en que las y los educandos elaboran sus saberes.
- *La evaluación formativa*, entendida como la reflexión sobre las propias formas de conocimiento, así como el error como fuente de aprendizaje.

Sin embargo, las y los agentes educativos no se apropian del currículum como un todo, sino van incorporando cada uno de sus componentes de manera diversa, asincrónica y, en ocasiones, asistemática. Algunos aspectos serán interiorizados de manera pronta y creativa, otros serán incorporados de forma pasmosa y crítica, y algunos más serán abiertamente resistidos y hasta rechazados. De estos segmentos, las y los educadores y educandos van desarrollando su propio sistema pedagógico, esto es, se van apropiando gradual y diferencialmente de la propuesta curricular.

Factores de la apropiación curricular

Otro acercamiento para comprender la forma como las y los agentes educativos se apropian del currículum conviene resaltar algunos *factores* que inciden en este proceso (Tardiff, 2010). Por factores se entiende todas aquellas circunstancias o variables que, en mayor o menor medida, condicionan al profesorado en su proceso apropiación curricular, entre los que se incluyen...

- *Características personales*: las creencias, valores y motivaciones educativas influyen en su forma de apropiarse del currículum.
- *Formación profesional*: la cual le proporciona los conocimientos y habilidades necesarios para incorporar el currículum en sus prácticas educativas.
- *Experiencia educativa*: que le ayuda a comprender y aplicar el currículum en la práctica con base en su saber experiencial.
- *Contexto institucional*: el ambiente educativo, constituido por las normas explícitas y por reglas y costumbres implícitas, constriñen, aunque no determinan, las formas de apropiación curricular.

Medios y mediaciones: acción mediada

Las y los agentes educativos acceden al currículum por medio de diversos conductos y a través de diversos intermediarios. Cabe dis-

tinguir entre medios y mediaciones. James Wertsch (1999) acuña el término de *acción mediada* para referirse tanto a los *medios* o *herramientas culturales*, así como a los *agentes* o *mediadores* que participan en su uso.

Los medios o modos de mediación

Wertsch (1999) utiliza el término *modos de mediación* para referirse a las herramientas de interacción humana condicionadas “en lo cultural, institucional e histórico (p. 49)”. En este texto se habla de *medios* para hacer referencia a los *dispositivos y conductos materiales o digitales* través de los cuales se accede a la información curricular. En el ámbito educativo es fundamental identificar el canal a través del cual se transmite un comunicado, pues como sostienen Marshall McLuhan y Quentin Forie (2020): *el medio es el mensaje*. Al respecto, Gimeno Sacristán observa que la “dependencia de los profesores respecto de los medios que presentan el currículum es un fenómeno extendido en muchos sistemas educativos, convirtiéndose en una peculiaridad del sistema curricular” (1988, p. 179). Los principales medios para acceder al currículum suelen ser...

- *Los canales oficiales*: los planes y programas de estudio se presentan de manera formal a través de medios institucionales formales, como los acuerdos y normas oficiales, o bien, por medio de libros de texto u otros materiales pedagógicos en donde se objetivan los mandatos y orientaciones oficiales.
- *Los conductos interpersonales*: ya sea la interacción cara a cara, o bien, por intermediación digital personaliza, como el WhatsApp o el correo electrónico. Son medios usados por las y los educadores y educandos para acercarse al currículum.
- *Medios sociales alternos*: el currículum también se difunde a través de programas televisivos, cápsulas informativas, noticias y otros conductos digitales de difusión social.

Mediaciones y mediadores

Las mediaciones hacen referencia a los *intermediarios humanos* que facilitan la información curricular, necesariamente interpretada previamente por ellos. Bonfil Batalla hace énfasis en el papel que juegan los intermediarios en los procesos de comunicación intercultural, ya que pueden influir en la toma de decisiones de un colectivo: “Los intermediarios y negociadores emplean en el desempeño de su función los elementos culturales propios del grupo que representan, pero también hacen uso de un repertorio mayor o menor de elementos que corresponden a la cultura ajena” (1988, p. 15). Entre los procesos de mediación curricular destacan...

- *Los responsables de la formación continua:* las figuras institucionales proporcionan a las y los educadores la información oficial para que comprendan el contenido y exigencias del nuevo modelo educativo. Estos agentes corporativos fungen como mediadores privilegiados para la apropiación e implementación de la propuesta curricular. Por ejemplo, Nélica Landreaini (1996) observa que en los planteles escolares el novel profesorado se adapta al orden jerárquico a través de la incorporación de las normas y hábitos vigentes, a lo que denomina *apropiación institucional*.
- *El intercambio de experiencias entre docentes:* las voces, concepciones y valoraciones que colegas hacen de los componentes curriculares suelen incidir en las propias apreciaciones que construye cada docente. La valoración del currículo es una postura particular, pero está interpersonalmente mediada. De allí que Epifanio Espinosa y Ruth Mercado consideren que la apropiación puede ser entendida como un proceso “en el que paulatinamente los maestros, en interacción con personas más informadas y con sus colegas, producen sentidos y saberes prácticos necesarios sobre los recursos sociales propuestos” (2009, p. 347).
- *Los mediadores digitales no oficiales:* youtuberos educativos, influencers pedagógicos, líderes de opinión, suelen fungir como

intermediarios relevantes entre los programas educativos oficiales y los agentes educativos. En la era de la comunicación instantánea, visual y abreviada, los mediadores digitales se vuelven cada vez más significativos.

- *Las y los docentes como mediadores educativos*: no sólo las y los profesores son receptores de las mediaciones, sino también operan como mediadores de otras interacciones. Al respecto, Gimeno Sacristán argumenta que la “mediación, trasladada al análisis del desarrollo del currículum... significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos” (1988, 197).
- *El profesorado en su reflexión sobre la propia práctica*: el análisis de su entorno y de la forma en que realizan su quehacer cotidiano, permite a las y a los docentes valorar aquellos elementos curriculares que son factibles incorporar a su actividad profesional. Wertsch (1999) utiliza la categoría de *apropiación de los modos de mediación* para hacer referencia a las maneras en que los sujetos hacen suya una herramienta cultural, pero no solo cuando la dominan, sino principalmente cuando hay cambio subjetivo al hacer propio un medio simbólico ajeno, pues se le imprime un rasgo personal al momento de tomarlo en posesión.

La mediación curricular no implica una su incorporación mecánica de las consignas oficiales, sino las y los agentes educativos también operan como sus propios mediadores respecto a los mandatos institucionales y a la influencia social. Educandos y educadores tienen un papel importante en sus propios procesos de mediación, que son los modos particulares de apropiación del currículo.

Matriz de medios y mediadores: acción mediada.

MODOS DE MEDIACIÓN	Medios oficiales	Conductos personales e interpersonales	Canales sociales alternos (no oficiales)	Otros medios
---------------------------	------------------	--	--	--------------

Responsables de formación continua				
Intercambio de experiencias entre educadores				
Mediadores digitales (no oficiales)				
Docentes como mediadores educativos				
Reflexión sobre la propia práctica educativa				
Otros Mediadores				

Fuente: Elaboración propia.

Fases de la apropiación curricular

Por otra parte, en su calidad de proceso dinámico, las y los agentes educativos van haciendo suyo el currículum a medida que lo van utilizando en sus prácticas cotidianas. Este proceso de apropiación curricular también se puede entender como un continuo que se caracteriza por las siguientes *fases*...

- *Fase de recepción*: en esta etapa las y los agentes educativos realizan un primer acercamiento con el currículum. Exploran y se familiarizan con sus contenidos, objetivos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, con base en el currículum presentado a las y los educadores (Gimeno Sacristán, 1988).
- *Fase de comprensión*: en este momento, las y los agentes educativos interpretan el currículum a partir de sus propios sa-

beres, condiciones y experiencias. Reflexionan sobre los significados de los contenidos, los objetivos y las orientaciones metodológicas del currículum prescrito. Sin embargo, ya en este periodo puede surgir la resistencia, pues como observa Charrier: “Siempre existe una distancia entre la norma y lo vivido, entre el dogma y la creencia, entre los mandatos y las conductas. Es en este desfase en el que se imponen las reformulaciones y las desviaciones, las apropiaciones y las resistencias” (2007, p. 115).

- *Fase de resignificación*: en este periodo, las y los profesores le otorgan nuevos sentidos al currículo para adecuarlo a su contexto. Consideran las necesidades de sus estudiantes, las características del entorno escolar y las posibilidades de incorporarlo en su práctica educativa. Gimeno Sacristán argumenta que las concepciones de las y los educadores sobre la educación, sobre la relevancia de los contenidos y competencias propuestas, conducirán “a éstos a interpretar personalmente el currículum” (1988, p. 205). Constituye una etapa de reflexión crítica, en las que las y los profesores deliberan sobre las limitaciones, pero también sobre las virtudes de las propuestas curriculares.
- *Fase de adaptación*: durante esta etapa las y los maestros modifican los mandatos institucionales para ajustarlos a las necesidades de sus estudiantes y de su contexto escolar y comunitario. Lucía Petrelli (2014) considera la adaptación como aquella etapa en las y los educadores adecuan las exigencias institucionales a su entorno escolar. Es a lo que se refiere Fernando Ceballos (2023) con la categoría de *apropiaciones locales de políticas educativas*, para comprender cómo un colectivo docente construye nuevos sentidos de un mandato institucional externo para ajustarlo a su contexto educativo.
- *Fase de aplicación*: en este nivel, las y los docentes implementan en su práctica educativa el plan educativo ya reconstruido. Planifican sus clases, desarrollan actividades y valoran los aprendizajes de sus estudiantes. Corresponde al currículum en acción, en términos de Gimeno Sacristán (1988).

- *Fase de evaluación*: en este periodo las y los profesores realizan un recuento sobre lo andado, y valoran las dificultades y problemáticas, tanto en la comprensión como en la implementación del currículum. Los cierres o apertura de los ciclos escolares son momentos propicios en que el profesorado suele realizar esta recapitulación.

Cabe observar, que las fases no son necesariamente secuenciales, sino que pueden darse de manera simultánea o intercalada. Por ejemplo, un sujeto puede estar interpretando el currículo mientras lo implementa, o bien, puede estar revisando nuevos contenidos curriculares en tanto evalúa los resultados de su aplicación.

Grados de apropiación curricular

Por otra parte, también se puede atender el currículo de acuerdo al *grado de apropiación* con que lo incorporan las y los educadores en sus prácticas educativas...

- *Baja o cuasi-nula*: algunos agentes educativos suelen rechazar una buena parte los componentes curriculares, ya sea porque les interpela las formas tradicionales en que venían trabajando, o bien, porque tienen críticas informadas y argumentadas sobre la improcedencia del nuevo modelo educativo. En relación a la apropiación digital, Delia Crovi (2020) considera que hay un *nivel de apropiación bajo*, cuando las personas apenas se limitan a explorar y usar los contenidos de la información, sin obtener realmente un nuevo aprendizaje de la experiencia educativa. De igual manera, García y Castro (2021) consideran que hay un tipo de *apropiación cuasi-nula* cuando un sujeto adquiere solo una de las tres dimensiones de la apropiación: o la competencia de elegir un saber pertinente, o la destreza para producir un conocimiento o un dispositivo, o la capacidad para ubicar y comprender una teoría.
- *Reproducción*: la o el profesor implementa el currículo de manera mecánica, siguiendo las directrices y materiales propor-

cionados por las instancias institucionales, sin realizar modificaciones sustantivas. Bernardo Subercaseaux (1988) considera que existe un *modelo de reproducción cultural* consistente en la imitación de grupos sociales de formas culturales ajenas a ellos, lo que da lugar a la pasividad, al pensamiento acrítico y, finalmente, a la simulación.

- *Acomodación*: el o la docente realiza modificaciones al currículum para ajustarlo a las necesidades de su alumnado o al contexto de su centro escolar, o a los esquemas de trabajo que ha implementado en práctica profesional. Justa Ezpeleta considera que es consustancial de la apropiación curricular de parte del profesorado “adaptarse a las reglas, cambiarlas o producir conductas que combinan aceptación y crítica” (1989, p. 98).
- *Reconceptualización*: el o la educadora reinterpreta el plan o programa de estudios de manera profunda, modificando algunos objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza. Para Clifford Geertz (1996) es propio de los seres humanos interpretar toda información para otorgar un nuevo sentido, acordes a sus contextos de vida; esto es lo que hace de las personas seres simbólicos que construyen la red de significados que constituye su cultura.
- *Innovación*: el o la docente va más allá del currículum oficial y reconstruye el plan de enseñanza y aprendizaje considerando sus propias necesidades, experiencias e ideas. Al respecto, Olga Lucía Zuluaga, considera que la apropiación curricular implica la innovación, pues “apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento” (1997, p. XIV).

Proceso estructural, relacional y jerárquico: el juego de roles en la AC

Además, dado que la apropiación es un *proceso estructural*, conlleva un aspecto *relacional y jerárquico*. Ana Luisa Bustamante (2010) considera que la apropiación se transforma en prácticas significativas dependiendo de las posiciones y de los grados de participación de los

sujetos involucrados en una situación educativa; así los agentes educativos con mayor grado de poder y modos de participación en los procesos educativos se apropian de manera diferenciada de aquellos en posiciones pasivas y marginales. Implica que la interpretación e incorporación del currículo también la realizan los actores educativos en diferentes instancias de poder y de interacción, de acuerdo con el *rol diferenciado* que fungen en la interacción pedagógica. Además, un mismo sujeto puede jugar varios *papeles* durante el proceso de apropiación curricular, entre los que sobresalen:

- en tanto *docentes* frente al grupo áulico, en su práctica educativa cotidiana;
- como *colectivo escolar*, en los consejos técnicos o colegio académico de pertenencia;
- en su papel de *representante institucional*, frente a las madres y padres de familia;
- en cuanto *colegas*, respecto a sus pares académicos; en su rol educativo institucional, ya como docente, directivo, supervisor, etcétera;
- como *agremiado magisterial*, ya sea como sindicalista u otro corporativo institucional;
- en su calidad de *subordinado del aparato educativo*, por ejemplo, como burócrata, en tanto trabajador al servicio del Estado, etcétera.

Esa amalgama de relaciones socioeducativas también permea las diferentes formas en que las y los actores educativos negocian el significado y trascendencia de las reformas curriculares y de las maneras como hacen suyas las políticas oficiales, que son expresiones del currículum oculto institucional.

Apropiación curricular como proceso

Algunas de las características relevantes para comprender el currículo en tanto *proceso de apropiación* son:

- Es un *proceso situado*, es decir, la apropiación curricular se realiza en coordenadas histórico-geográficas y sociales específicas. Esto implica que las características del contexto escolar, el perfil de los docentes, las condiciones socioculturales de la comunidad, etc., pueden influir en la forma en que se las y los profesores hacen suyos los programas de estudio (Heller, 1977; Rockwell, 2005).
- Es un *proceso relacional*, ya que involucra la interacción entre sujetos y/o instancias institucionales que influyen en su forma de incorporar el currículo en su quehacer profesional. Las y los docentes se encuentran inmersos en una red de relaciones sociales con sus estudiantes, colegas, directivos, autoridades educativas y padres y madres de familia (Bonfil, 1988; Neüman, 2008).
- Es un *proceso dialógico*, en el que se da una interacción dialéctica entre lo propio y lo ajeno (Bonfil, 1983; Marx, 1971), entre lo interno y lo externo (Berger y Luckman, 1968; Vygotski, 1979). Los actores educativos no incorporan el currículo oficial de manera pasiva, sino que lo hacen de manera crítica y reflexiva, reinterpretándolo a partir de sus propios saberes y experiencias.
- Es un *proceso conflictivo*, ya que suele haber tensiones y negociaciones entre los sujetos y las instancias institucionales involucradas (Apple, 1991; Giroux y McLaren, 1998; Torres, 2011). Las y los maestros pueden resistirse a las exigencias curriculares, o bien, negociarlas para adecuarlas a sus contextos, pero también conservar sus inercias burocráticas.

En breve, la apropiación se caracteriza por ser un proceso dinámico, en la que los sujetos participan de manera activa, situada, dialógica y conflictiva al incorporar las propuestas curriculares a sus contextos profesionales y existenciales.

Posicionamiento educativo ante la propuesta curricular

Tabla: tipos de posicionamiento curricular.

POSICIONAMIENTO	TIPOS	ACTITUD FRENTE AL CAMBIO	EJEMPLO
Pasividad	Apático	<ul style="list-style-type: none"> * No muestran mayor interés en la propuesta. * Se mantienen al margen de su implementación. 	“Me da igual la nueva propuesta. Yo seguiré haciendo mi trabajo como siempre lo he hecho.”
	Resignado	<ul style="list-style-type: none"> * Aceptan la propuesta a regañadientes. * No muestran un verdadero compromiso en su implementación. 	“Lo mismo de siempre, pero, ni modo, hay que trabajarla”
	Expectante	<ul style="list-style-type: none"> * Observan con atención el desarrollo de la implementación. * Esperan ver resultados concretos. 	“No estoy convencida de que esta propuesta sea la mejor opción para la escuela, esperaré a ver los resultados
Cuestionamiento	Opositor	<ul style="list-style-type: none"> * Identifican debilidades o problemas en la propuesta * Se oponen abiertamente. 	“La propuesta tiene fallos que podrían afectar negativamente al aprendizaje de los alumnos.”
	Escéptico	<ul style="list-style-type: none"> * Dudan de la eficacia de la propuesta. * Se muestran cautelosos ante su implementación. 	“No creo que vaya a funcionar esta nueva propuesta educativa.”
	Crítico	<ul style="list-style-type: none"> * Expresan sus críticas de manera constructiva. * Proponen alternativas. 	“Considero que el proyecto tiene algunas fallas, pero creo que puede mejorar si...”

Aceptación	Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> * Se muestran abiertos a la propuesta. * Dispuestos a implementarla, con algunas reservas o dudas. 	“Me parece interesante la propuesta, pero tengo dudas sobre su aplicación.”
	Entusiasta	<ul style="list-style-type: none"> * Abrazan la propuesta de manera positiva * Ven una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. 	“Estoy muy ilusionada con este nuevo currículo, pues permitirá desarrollar los aprendizajes de los alumnos.”
	Participante	<ul style="list-style-type: none"> * Buscan comprender la propuesta a fondo. * Solicitan información y aclaraciones. 	“No conozco a fondo el proyecto, sin embargo, aquí estoy a la orden para apoyar”
Proactividad	Colaborador	<ul style="list-style-type: none"> * Trabajan en equipo para asegurar el éxito de la implementación. * Comparten experiencias y recursos. 	“Estoy interesada en participar en implementar la nueva propuesta, podemos mejorarla.”
	Motivador	<ul style="list-style-type: none"> * Inspiran a otros a participar en el cambio. * Generan entusiasmo y confianza. 	“Esta propuesta es un gran paso para nuestra escuela. Los animo a participar en su operación.”
	Líder	<ul style="list-style-type: none"> * Se convierten en promotores de la propuesta. * Trabajan para convencer a otros de sus beneficios. 	“Voy a promover esta iniciativa con todo el profesorado en mis espacios de intervención”

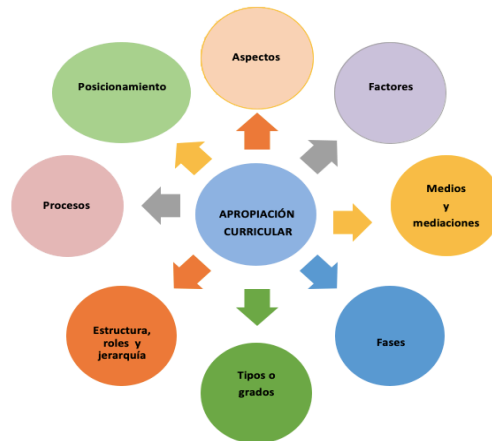
Fuente: Elaboración propia.

Este rubro hace referencia a los modos en que los agentes educativos se representan el currículo, y a partir de ello desarrollan prácticas para hacer frente a los nuevos retos pedagógicos. Bourdieu (1998) reconoce que hay un proceso de distinción y asimilación diferenciada, según la posición y el posicionamiento que asume cada sujeto en un campo sociocultural, en este caso educativo.

Resumen de dimensiones de la AC

En suma, la apropiación curricular implica una amalgama de diversos factores, entre los que destacan: una dinámica procesual, en tanto que discurre y va cambiando a lo largo del tiempo y acorde a las distintas circunstancias que experimentan los agentes educativos; está relacionada con la personalidad de cada sujeto, con su identidad biográfica en tanto ser humano singular; también interviene la formación y trayectoria profesional de las y los educadores; igualmente, discurre a través de distintas fases y grados de apropiación curricular; además, constituye un proceso estructural-relacional, pues la apropiación opera en diferentes instancias de interacción y de poder. Una expresión visual de las diversas dimensiones que contempla la categoría de apropiación curricular se presenta en el gráfico siguiente:

Gráfico: Dimensiones de la apropiación curricular.



Fuente: Elaboración propia.

A modo de cierre: categoría de apropiación curricular

Estableciendo la relación entre los conceptos de apropiación, currículum y las dimensiones que conlleva su integración, se puede concluir que la categoría de apropiación curricular se refiere al proceso dinámico, continuo y complejo mediante el cual las y los agentes educativos

interpretan, internalizan, adecuan y aplican el currículo en sus prácticas cotidianas, y que desarrollan a lo largo de sus trayectorias vitales y/o profesionales.

La apropiación curricular está constituida por los procesos cognitivos, afectivos y prácticos que llevan a cabo los sujetos para comprender, interpretar, resignificar e implementar los programas institucionales en su actuar educativo. Sin embargo, la apropiación suele ocurrir en situaciones de conflicto, resistencia y negociación, lo cual genera en las y los agentes educativos resistencias, tensiones y negociaciones. En ese proceso los sujetos suelen otorgar nuevos sentidos a los programas educativos prescritos, a fin de adaptarlos activamente a sus necesidades, a las características del entorno socioeducativo, con base en sus propios conocimientos, experiencias y estilos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe agregar, que la *apropiación curricular* no es concepto operativo y acabado, sino es, ante todo, una herramienta heurística que abre nuevos horizontes de indagación en torno a la complejidad de los fenómenos pedagógicos. Identificar las maneras en que los agentes se apropian del currículo ayuda a entender los alcances e incidencia de las políticas públicas en las prácticas cotidianas de educadores y educandos. Cuando las y los educadores y educandos comprenden e interpretan el currículo de manera crítica y creativa, lo pueden adaptar a su contexto, entonces se puede decir que lo internalizan conscientemente y lo pueden implementar de manera innovadora y efectiva.

Referencias

- Anyon, J. (1981). *Clase social y conocimiento escolar*. Barcelona: Ariel.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. México: Akal.
- Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 103.
- (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, No. 86 (Universidad de Brasilia), 13-53.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- & Passeron, J. C. (2017). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bustamante, A. L. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. E. Elichiry, *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-59). Buenos Aires: Manantial.
- Ceballos, F. (2022). *¿Más tiempo para qué? La apropiación del Programa Escuelas de Tiempo Completo en dos primarias de Colima. Tesis de Doctorado*. México: Instituto Politécnico Nacional CINVESTAV.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Crovi, D. (2020). *Para leer la apropiación digital. Una transformación de las prácticas culturales*. México: Tintable.
- Díaz Barriga, F. (2008). *Enseñanza Situada. Vincula entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DOF. (2022). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México: Secretaría de Gobernación.
- Durkheim, E. (2012). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Espinosa, E. & Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, vol. 35, núm. 2, 331-350.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Chile: UNESCO/OREALC.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

- García, A. & Castro, M. (2021). Un modelo para estudiar la apropiación del pensamiento crítico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 17-32, Albacete.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Landreaini, N. (1996). El proceso de apropiación institucional. *Crítica Educativa*, año 1, número 1, 6-14.
- Leontiev, A. (2007). Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. En L. V. Luria, *Psicología y pedagogía* (pp. 81-98). Madrid: Akal.
- McLuhan, M. y Forie, Q. (2020). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Marx, C. (1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política 1857-1858*. México: Siglo XXI editores.
- Neüman, M. I. (2008). Construcción de la categoría “Apropiación Social”. *Quórum Académico*, vol. 5, núm. 2, 67-98.
- Petrelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta Educativa* Número 42 Año 23, 65-76.
- Reyes, Ó. (2024). *Apropiación, docencia y currículum*. En prensa.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En SOMEHIDE, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. (pp. 28-36). México: Ediciones Pomares, S.A.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez, *La mente sociocultural* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Subercaseaux, B. (1988). La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina. *Estudios Públicos*, (30), 125-135.

- Tardiff, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.
- Torres, J. (2011). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Madrid: AIQUE.
- Zuluaga, O. (1997). *Prólogo del libro Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, vol. I*. Bogotá: Universidad de Antioquia

ELEMENTOS FORMATIVOS PARA GESTIONAR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Gabriel R. Reyes Jaimes

Doctor en Educación. Docente Investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

orcid.org/0000-0001-5307-6461

Resumen

Resultado de varias investigaciones realizadas sobre distintas formas y modalidades de la violencia escolar (Reyes, G. 2023; Reyes G. y Velázquez, L. 2022; Velázquez, L., Reyes, G. y Espinoza, L. 2021; Velázquez Reyes, L. y Reyes Jaimes, G. 2020), el presente escrito propone entender y conceptualizar el tema de la convivencia en la escuela a partir de una óptica diferente. Desde el ámbito disciplinar, se ha entendido como un constructo de reglamentos y normas que nada tienen que ver con lo formativo y se limita a la protocolización ante las situaciones de violencia; pero, ahora ha de entenderse desde una visión social que considere aspectos que permitan la convivencia escolar y que impacte en las políticas públicas y los marcos normativos. La escuela ha de enfocarse en una pedagogía de la convivencia que atienda la violencia escolar al tiempo que se logre el aprendizaje mediante tres condiciones esenciales: el cuidado, el reconocimiento y el respeto.

Palabras clave: Convivencia escolar, Violencia escolar, Cuidado, Reconocimiento, Respeto.

Abstract

As a result of several investigations carried out on different forms and modalities of school violence (Reyes, G. 2023; Reyes G. and Velázquez, L. 2022; Velázquez, L., Reyes, G. and Espinoza, L. 2021; Velázquez Reyes, L. and Reyes Jaimes, G. 2020), this paper proposes to understand and conceptualize the issue of coexistence at school from a different perspective. From the disciplinary field, it has been understood as a construct of regulations and norms that have nothing to do with training and is limited to protocol in situations of violence; but now it must be understood from a social vision that considers aspects that allow school coexistence and that impact public policies and regulatory frameworks. The school must focus on a pedagogy of coexistence that addresses school violence while achieving learning through three essential conditions: care, recognition and respect.

Keywords: School coexistence, School violence, Care, Recognition, Respect.

Cada cultura define qué es para ella el conflicto, por qué se genera y cómo se gestiona el mismo. A decir de Ross (1995) cada pueblo al construir su identidad, imprime su manera de convivir, creando el carácter interpretativo y las predisposiciones psicoculturales propias, lo cual da como resultado un filtro desde el cual se define lo que para ellos es deseable en términos de convivencia y también lo que se debe considerar violento “mediante definiciones culturales de identidad de grupo (nosotros frente a ellos) y mediante reacciones culturalmente aceptadas a las agresiones sufridas” (Ross, 1995, p. 31). En este sentido podemos aseverar que la construcción de la convivencia está mediada por el aprendizaje, y en dicho aprendizaje también se definen los límites de lo que se considera violencia.

Para enmarcar lo que queremos decir cuando hablamos de **Elementos formativos para gestionar la violencia en la escuela**, se necesita un contexto específico. Absurdo sería negar que la actualidad tiene condiciones de violencia que enmarcan muchas de las situaciones escolares.

En nuestros días, las concepciones y prácticas sobre la violencia escolar son tratadas en el que podríamos definir como paradigma pragmático/disciplinario. Las iniciativas y propuestas que parten de este paradigma tienden a la respuesta común y tradicional; atender de manera práctica y funcional los episodios que irrumpen en la convivencia, más aún cuando estos resultan violentos. Aunado a esto, lo disciplinar alude a la convivencia como construcción de reglamentos y/o normas.

Por un lado, este paradigma remite a una visión estática de la realidad, buscar solamente la protocolización ante la aparición de hechos de violencia en las escuelas, lo cual no hace más que instrumentalizar la respuesta pragmática más común; ésta última siempre es situacional y en su abuso ha mecanizado las intervenciones de los involucrados en formas de actuar determinadas por el rol que desempeñan.

Esto repercute haciendo de la convivencia escolar un concepto solución para los actos violentos o disruptivos y no un ámbito de problematización que requiere seguir pensándose y mucho menos un ideal de formación para los alumnos. Así, la convivencia escolar se concibe más de forma reactiva que preventiva y mucho menos formativa. Es decir, se trabaja después de que haya sucedido un conflicto o alguna situación violenta y no desde un plano que genere nuevas formas de ser y estar en el mundo.

La imposición de límites, formas disciplinares y normas, no se sale de esta condición, por el contrario, al centrarse solamente en aspectos para la regulación social, sugieren una estabilización de las acciones y con ello, impiden mirar el devenir propio de las interacciones que están al centro de la convivencia, cayendo incluso en lo que Barreiro y otros (2011) denominan *normas perversas* cuya sola presencia puede fomentar la violencia escolar.

Un segundo factor para considerar es la conceptualización de la violencia desde este enfoque. Al atenerse a la inmediatas de las circunstancias, se ha impuesto una definición restringida para entender la violencia, desde esta definición, la única violencia considerada como tal es la que impacta en el plano físico, ya que puede ser medible y observable y no requiere de interpretaciones subjetivas.

Aquí habrá que reconocer la necesidad de discutir una definición más abierta y posibilitadora, pues como apunta Martínez, la violencia no es una sustancia o un hecho aislado, totalmente terminado y asible en sí mismo, sino que se trata de relaciones sociales o, mejor dicho, del tinte que asumen ciertas relaciones sociales. Desde esta perspectiva, la violencia puede ser vista como un adjetivo que califica determinadas formas de relación (2016, p. 15).

Estas problemáticas planteadas podrían tener como hilo conductor lo denunciado por Fierro y Carbajal (2019), sobre la falta de un enfoque claro que oriente los diversos aspectos de la convivencia escolar y que impacte en la conformación de políticas públicas y los marcos normativos para que estas se realicen. Esta penuria teórica conlleva prácticas donde el hacer es más importante que el conocer y transformar.

Pero es justo y necesario matizar esta afirmación. El hacer no es malo por sí mismo, por ejemplo, si nos ponemos en el lugar de las víctimas, para ellas lo primero son las consecuencias y no así las causas, por lo tanto, demandan la oportuna intervención de figuras como docentes y directivos para paliar sus efectos.

El problema viene después, cuando pasado el incidente las intervenciones se diluyen, al no estar inmersas en un panorama integral que mire el desarrollo de los sujetos en su más amplio espectro. Es aquí donde la penuria teórica es notoria, los esquemas de actuación se estandarizan sin una reflexión sobre las dimensiones del sujeto que necesitan ser potenciadas para gestionar de mejor manera el conflicto.

Al dejar de pensar la convivencia escolar como una problemática existente más allá de los incidentes visibles, se corre el riesgo de normalizar ciertas acciones que no caen en la definición restringida de la violencia, es decir, el plano físico. Acciones que tienden a ser validadas como pertenecientes a una etapa o circunstancia específica

en la vida de los estudiantes y llegan a pertenecer a lo normal en un marco de convivencia. Leemos por ejemplo en Dubet (1998, citado en Guzmán, 2012) que la formación de una violencia normalizada reposa sobre un acuerdo profundo acerca de las normas y las transgresiones, así, “desde el punto de vista de este autor, todas estas prácticas deberían ser consideradas como un tipo de desviación tolerada, es decir, concebirlas como parte de la vida escolar” (Guzmán, 2012, p. 121).

Con todo esto, podemos afirmar que el principal efecto del paradigma pragmático/disciplinario, es en la topología de dos umbrales; por un lado, el umbral de compasión se diluye, su área de influencia cada vez es más corta y se limita a eventos más cercanos o familiares, individualizando la compasión. Por otro lado, el umbral de indolencia (González, 2018) se acrecienta abarcando aspectos que antes no eran tolerados, convirtiendo en cotidiano lo que antes era extraordinario. Así, la violencia es especialmente dañina cuando se niega y aparece como lo normal en las interacciones.

Protocolizar entonces no sólo atiende de manera pragmática el acoso escolar, sino que también normaliza ciertas formas de concentrarse en la problemática y con ello, genera una capa protectora en las autoridades educativas ante los reclamos de una comunidad que insiste en solicitar ayuda para este tipo de situaciones.

Hasta aquí lo dicho tiene un dejo de pesimismo innegable, pero recordemos la tesis expuesta en las primeras líneas de este escrito; la necesidad identificar elementos formativos para la gestión de este contexto de violencia escolar. Para ello, se asumen las palabras de Mèlich (2014) cuando expone que no existe nada más paralizante que una buena conciencia. Apelemos a la mala conciencia que nos exige seguir en la construcción de algo distinto, seamos en este sentido pesimistas activos.

El primer elemento propuesto es la ampliación de los límites de lo pensable. Para romper con el paradigma actual requerimos nuevas maneras de mirar el problema, incluidos los resultados de la investigación educativa, entendiendo esta última como la capacidad de transformación sobre nuestra realidad. Ya Hugo Zemelman (1992) señalaba que cuando pensamos que la realidad se construye, estamos considerando un espacio social por conquistarse.

Así, la violencia escolar y su atención, como ámbito de realidad, requiere de nuestra intervención más allá de la inmediatez de las circunstancias; construir en este contexto es reconocer la penuria teórica en la que estamos inmersos con la finalidad de solventarla, pero al mismo tiempo, pasar de la suma de actividades remediales a intenciones formativas específicas y situadas, que tengan como meta la potenciación de los sujetos involucrados en ellas.

Para un nuevo paradigma partamos del hecho de que la convivencia escolar no se da por decreto ni está en la naturaleza humana. Por lo menos no en una primera definición de naturaleza como ámbito de lo biológico. Todos los marcos legales y normativos reconocen este hecho, pues en muchos sentidos las leyes, normas y reglamentos generan convivencia al establecer escenarios de actuación comunes para todos.

Pero preguntémosnos ¿basta con tener un marco legal, por muy completo que se considere, para solventar los problemas de acoso escolar? Para dar respuesta pongamos al centro de la discusión el ámbito de posibilidad más alentador: la idea de una convivencia pacífica, sana y armónica en nuestras escuelas. Y más aún, concibamos la convivencia como la manera más equilibrada de entre las múltiples posibilidades que la socialización permite, en la cual los intereses, sin ser abandonados, se resuelven en constante interacción mediante procesos de reconocimiento, cuidado, respeto, consenso, empatía, comunicación entre otros.

La esencia de esta ampliación se encontraría en la posibilidad de ubicar nuevos sentidos que más allá del decir, muestren pues de lo que se trata es de establecer *experiencias vitales* (Mèlich, 2010) más allá de la intelectualización de los fenómenos de violencia. Ampliar los límites de lo pensado nos permite imaginar estos procesos como parte de uno más amplio que involucra la construcción de un sujeto ético.

Un segundo elemento lo encontramos al pensar en la posibilidad de una pedagogía de la convivencia que ayude a contar con elementos para gestionar la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones al tiempo que genera elementos formativos para un desarrollo social más justo y equilibrado.

Esta pedagogía no se remite entonces a la identificación de las mejores formas para fomentar el aprendizaje de la convivencia, sino a las condiciones necesarias para que se logre este aprendizaje. Entre estas últimas encontramos tres de manera inicial: el cuidado, el reconocimiento y el respeto.

A decir de Leonardo Boff,

Cuidar es más que un *acto*, es una *actitud*. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de involucrarse afectivamente con el otro (Boff, 1999, p. 23).

En dicha actitud convergen varias dimensiones de lo humano que inciden directamente en la construcción de esta pedagogía de la convivencia escolar; la dimensión ética, la dimensión social y la dimensión pragmática.

La dimensión ética del cuidado

Partimos de entender que la ética surge a partir del rostro de alguien, rostro que “rompe lo neutral cuyo centro es el ser-en-el-mundo-” (Dussel, 2016, p. 119). Aquí, un matiz importante es que el cuidado mira al otro de manera concreta, no en tanto sus generalidades. Así, el vínculo entre ética y cuidado aparece como relación primera: el cuidado “en cuanto totalidad estructural originaria, la cura es existencialmente *a priori de toda* «posición» y «conducta» fáctica del «ser ahí», es decir, se halla siempre ya *en ella*” (Heidegger, 2021, p. 214), así, desde siempre, en todo comportamiento y situación aparece como condición primera en relación con los otros.

A decir de Dussel:

El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, desde una «vida buena» cultural e histórica (su modo de concebir la

felicidad, con una cierta referencia a los valores y una manera fundamental de comprender el ser como deber-ser, por ello con pretensión de rectitud también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad (1998, p.140).

El cuidado desde esta dimensión ética se opone una mirada biologicista o mecanicista en la cual la semiología que acompaña al término siempre es en relación con un sentido medicalista y a una perspectiva patogénica. El cuidado está presente y lo recreamos en cada una de nuestras acciones, en nuestras formas de abordar, comprender y actuar en la realidad. Implica un trabajo, que va más allá de una preocupación y genera un conjunto de ocupaciones (Foucault, 2009) para con nosotros mismos y con los otros.

El cuidado es una de las formas de la acción humana y más aún en la relación pedagógica, no es ocioso recordar que la palabra *pedagogo*, en su uso original para el pueblo griego, designaba al adulto cuya función era la de acompañar al niño, que lo guiaba hasta la casa del *didaskalos* (el que le enseñaba las letras). Era una función hacia el otro, desde la necesidad del otro, un niño que necesitaba a los adultos para ser protegido de los *peligros* de la calle o de la vida.

El pedagogo actual, heredero de esta tradición tiene al cuidado como fuente principal en su relación con el otro, la hace al mirarlo como sujeto y no convertirlo en objeto de la educación.

Cuidar supone un vínculo, y todo vínculo supone una relación entre dos o más personas, en las que se intercambian afectos. En ese intercambio implica el reconocimiento de las posibilidades y límites del otro, las diferencias entre uno y otro (Dornell, 2011, p. 71).

El pedagogo trabaja entonces con todos y con cada uno, desde la distinción no como exclusión sino como vínculo situado, individual e irrepetible.

Cuidar en este sentido es también “crear las condiciones para transformar la realidad” (Conde, 2011, p. 82), pero una transformación

en la cual se enfatice la “importancia imperativa del vínculo afectivo, de comprender que las relaciones humanas son todas relaciones de dependencia, siempre frágiles y discontinuas. Estas relaciones son fundamentales para la adquisición de las competencias éticas y para convertirnos en seres humanos autónomos” (Fombuena, 2006, p.105). Cuidar entonces significa “adaptar a la realidad para disminuir el sufrimiento que produce lo social” (Conde, 2011, p. 82), adaptación educativa, construida con, desde y para los otros, puesto que “no puede existir una enseñanza del cuidado humano sin la discusión de los aspectos éticos en juego” (Conde, 2011, p. 84).

La dimensión social del cuidado

El cuidado a decir de Foucault “constituye, no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social” (2009, p. 57). Resulta obvio, pero en el cuidado existe una relación de dependencia mutua y a la vez de responsabilidad compartida.

El cuidado parte de una mirada hacia uno mismo, en lo individual. El cuidado de sí como punto de partida que no debe entenderse como un egocentrismo narcisista, al contrario, ya Nietzsche apuntaba que “nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos” (2017, p. 593), por lo tanto, cuidar de sí es conocerse, “formarse, superarse a sí mismo, para dominar en sí a los apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza” (Foucault, 1984, p. 261).

Esta es la responsabilidad primera, actuar sobre uno mismo, conocerse y transformarse como principio material, bajo la cual “no hay que anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado de sí es éticamente primero, en la medida que la relación consigo mismo es ontológicamente primera” (Foucault, 1984, p. 264). Empero, esta relación ontológica primera no es un cierre hacia los otros, sino la base indispensable para la socialización puesto que implica “el conocimiento de cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. Cuidar de sí es equiparse de estas verdades: es ahí donde la ética está ligada al juego de la verdad” (Foucault, 1984, p. 262).

Pero hablamos de una dependencia mutua y una responsabilidad compartida, así, no basta con la mirada hacia uno mismo, sino que esta mirada es siempre en relación con los otros; “el otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo” (Foucault, 1994, p. 57). Aquí, el mismo Foucault nos deja enunciados tres ejercicios en relación con los otros, mismos que refuerzan el entramado social e intensifican los vínculos entre los sujetos: 1) El ejercicio del ejemplo, 2) El ejercicio de la capacitación y 3) El ejercicio del desasosiego, de ponerse al descubierto: lo que denomina enseñanza socrática.

Tres ejercicios que remiten a la figura del maestro; es este “el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe de tener de sí en tanto que sujeto” (Foucault, 1994, p. 49). Ser ejemplo, capacitarse y ponerse al descubierto remite, a una condición en la cual no basta con entenderse:

simplemente como individuo imperfecto, ignorante y que necesita ser corregido, formado e instruido, sino como individuo que sufre de ciertos males y que debe hacerlos cuidar ya sea por sí mismo, ya sea por alguien que tenga competencia para ello (Foucault, 2009, p. 57),

Es un sujeto actúa sobre sí mismo y al hacerlo, muestra un camino a los otros, una manera de situarse ante el mundo desde la cual se asume responsable de la imagen que proyecta a los demás.

Así, el sujeto se ve reflejado en aquellos que cuidan de si y es también reflejo para otros del cuidado y de la transformación que implica. El maestro entonces es entendido no como el que lo sabe todo del cuidado sino el que se ocupa de si y del “cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía” (Foucault, 1994, p. 49), por tanto “el maestro propiamente no habla, *muestra*, y... su forma expresiva es *inspiradora, evocadora, sugerente...*” (Mèlich, 2010, p. 277).

La dimensión pragmática del cuidado

Lejos de ser la simple intelectualización de un proceso de atención sobre el sujeto, el cuidado es ante todo una acción, una manera de objetivarse en prácticas concretas que inciden en lo que uno es y en lo que puede llegar a ser.

El término *epimeleia* (cuidado) no designa simplemente una preocupación, sino todo un conjunto de ocupaciones; es de *epimeleia* de lo que se habla para designar las actividades del amo de casa, las tareas del príncipe que vela por sus súbditos, los cuidados que deben dedicarse a un enfermo o a un herido... la *epimeleia* implica un trabajo (Foucault, 2009, p. 55)

El cuidado es traducir la existencia en un ejercicio permanente en el que las dimensiones anteriores (ética y social) se muestran en tanto la capacidad de un sujeto que sabedor de su finitud, actúa sobre sí mismo y con el acompañamiento de los otros, para transformar su manera de ser y estar en el mundo.

El cuidado está basado en lo relacional (Batthyány, 2011) por lo cual involucra acciones, emociones, recursos y energías, dirigidas hacia alguien o incluso algo, dependiendo el ámbito en el que está inserto. Tres son los principales ámbitos en este sentido, en los cuales el cuidado tiene implicaciones: el cuerpo, el entorno y la casa.

El cuerpo como principio material de la subjetividad (dimensión ética) sitúa al cuidado como una acción para sí, una mirada como una “problematización constante y detallada el entorno; valorización diferencial de ese medio por relación con el cuerpo, y fragilización del cuerpo por relación con lo que lo rodea” (Foucault, 2009, p. 116). Es un constante cuestionamiento sobre el valor de la vida y de la salud, el descuido es un *no hacer*, un abandonarse a los designios del destino. El cuidado se opone a los determinismos, actúa sobre las circunstancias y opone resistencia desde lo humanamente posible, el cuerpo entonces es principio y fin, se cuida porque es la vida misma y al ser la vida misma es el fin del propio cuidado. El primer trabajo entonces es

sobre el cuerpo, sobre este principio material ético que nos sitúa en un tiempo y un espacio.

El segundo ámbito es el entorno. Como sujetos somos seres eminentemente ecológicos, en este contexto, ecología es “relación, interacción y diálogo de todas las cosas existentes (vivientes o no) entre sí y con todo lo que existe” (Boff, 2000, p. 19), aquí se incluye tanto lo social como el mundo de la naturaleza, la cual desempeña un papel importante para el cuidado: “todo lo que existe, coexiste. Todo lo que coexiste, preexiste” (Boff, 2000, p. 19). En esta segunda acción pragmática, la relación entre el sujeto y el entorno debe partir del rompimiento de un paradigma en el cual la naturaleza es un bien por explotar.

El último ámbito es la casa, que como se apuntó en la dimensión social, es la posibilidad de generar comunidad a través del cuidado. Más aún, “el cuidado puede entenderse de forma amplia de tal manera que recoja todo lo que hacemos para mantener, reproducir y reparar nuestro mundo de tal manera que podamos vivir en el de la mejor manera posible” (Cortés, 2011, p. 9). En este ámbito entonces se conjuga lo individual con lo social y el entorno, la casa somos todos y ese todos incluye al mundo en tanto materialidad y en tanto simbolismo.

En estos tres ámbitos existe un común denominador: el trabajo. El cuidado es un trabajo sobre el cuerpo, sobre el entorno y sobre la casa, un ocuparse *de*. Un trabajo que implica atención, responsabilidad, competencia y receptividad (Cortés, 2011). A decir de Boff, el ser humano convierte el trabajo en un “«modo de ser» consciente y asume la condición de proyecto y estrategia con sus tácticas de modelado de sí mismo y de la naturaleza” (Boff, 2002, p. 75).

El cuidado le confiere al trabajo una “tonalidad diferente... dejamos de ver como objetos la naturaleza y todo lo que existe en ella. La relación no es sujeto-objeto, sino de sujeto-sujeto” (Boff, 2011). El cuidado entonces implica el reconocimiento como experiencia de relación entre los sujetos, un reconocimiento que, aparte de ser mutuo y recíproco, posibilita reforzar los vínculos afectivos y dimensionar los ámbitos ya planteado.

Vamos a la segunda condición para una pedagogía de la convivencia; el reconocimiento. Se entiende por reconocimiento la “lucha

intersubjetiva entre los individuos para hacer valer las reivindicaciones de su identidad” (Honneth, 2010, p. 20), lucha que no por necesidad remite a la violencia sino al conflicto en los términos de una dinámica vital.

Tres son las tesis que dan fundamento a la propuesta de Honneth y que aquí son retomadas como pilares para la concepción de esta pedagogía: 1) la idea de que la construcción del *Self* presupone un reconocimiento intersubjetivo, 2) la tesis de que en las sociedades modernas existen distintas formas de reconocimiento que se distinguen según el grado de autonomía que posibilitan al sujeto y 3) la idea de que existe una lógica de un proceso de formación (*Bildung*) que corresponde a la secuencia de esas tres formas de reconocimiento y que se realiza a través de la lucha moral (Leyva y Mesquita, 2016, p. 315).

Cada una de esta tesis nos muestra una cara del reconocimiento, primero como la construcción de una identidad a partir de las interacciones, bajo el reconocimiento se expone que toda subjetividad está en estrecha relación con los otros, la construcción del sí mismo es una construcción comunitaria que se desarrolla de manera progresiva en cada una de las esferas del reconocimiento.

En segundo lugar, la posibilidad de encontrar esferas del reconocimiento que permitan ampliar el espectro de estas relaciones, remite a una condición de apertura de la categoría, permite identificar tipos o manifestaciones del reconocimiento y con ello, siguiendo a Honneth, grados de autonomía que van desde lo individual con una mirada en necesidades concretas, mismas que son solventadas por la familia como primer círculo, hasta un sujeto de especificidad individual reconocido por el estado, pasando por la noción de persona autónoma formal, identificada en la sociedad civil.

Y, por último, como un proceso formativo que abona a la construcción de un sujeto capaz de convivir y gestionar la violencia circundante. Si identificamos que las tres formas del reconocimiento están en una relación de complejidad creciente, en la que el fin último es la formación de ciudadanos libres y comprometidos, el concepto de formación (*Bildung*) cobra un especial valor para entender la relación entre las esferas y la lucha por el reconocimiento.

Para hacer valer su reivindicación identitaria, el sujeto se afianza y se construye en ejercicios comunitarios. Aquí, la construcción de su identidad rebasa los aspectos biológicos que le son propios, instalándolo en esquemas generados a partir de las interacciones sociales. La familia como primera interacción, la escuela y la comunidad, le plantean al sujeto el reto de construir una imagen de sí mismo y de los otros. Aquí aparecen tres formas del reconocimiento indispensables para esta reivindicación identitaria: el amor, el derecho y la solidaridad, los cuales corresponden a su vez con tres esferas de la personalidad individual.

Tomando como base la propuesta de Honneth se puede afirmar que el amor es la base de cualquier interacción social, un amor que impulsa la naturaleza afectiva del individuo como un ser necesitado y que por lo tanto requiere de los otros, del vínculo afectivo para construir su propia autoestima. Esta forma del reconocimiento es necesaria para el desarrollo de los sujetos éticos y de la convivencia como vía de desarrollo. Una vía que no está de más insistir, remite a la conjunción de intenciones afectivas y a la generación de vínculos que refuerzan tanto la construcción del yo mismo, como la distinción de otro que se presenta como sujeto de afecto.

En este sentido el amor representa “el primer escalón de la formación en que el individuo puede experimentarse como subjetividad viva” (Honneth, 1997, p. 54). Escalón lleno de acciones específicas que imposibilitan entenderlo como un objeto de posesión sino como una relación ética para con el otro. Antes de ser una palabra o un sentimiento, el amor es una forma de ser en el mundo.

La segunda esfera propuesta por Honneth nos obliga a repensar el papel de las normas para la atención de la violencia escolar. Como ya se apuntó, el paradigma actual establece una serie de protocolos que incluyen la implementación de acciones normativas. Empero la pedagogía de la convivencia rescata la esencia de la normatividad; una atención cognitiva/ética que surge de la propia interpretación de las normas de convivencia y su interiorización en constante reconstrucción con la exterioridad que el otro representa.

Por último, tenemos a la solidaridad entendida como “una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas

de vida desarrolladas individualmente” (Honneth, 2010, p. 28). Aquí las cualidades y facultades específicas de cada sujeto son valoradas mediante la *exhortación recíproca* (Honneth, 1997), en donde encuentra el sujeto las vías para el desarrollo pues,

En la medida en que esta forma de reconocimiento debe presuponer la experiencia vital de cargas y responsabilidades compartidas, incluye siempre, más allá del momento cognitivo de un conocimiento ético, también el elemento afectivo de la empatía solidaria. La actitud positiva que un individuo puede adoptar hacia sí mismo cuando es objeto de este tipo de reconocimiento es la de la autoestima (Honneth, 2010, p. 30).

En el marco de esta posible pedagogía de la convivencia la participación es una condición necesaria desde esta esfera del reconocimiento, permite organizarse en una sociedad y tener posibilidades de autorrealización de manera íntegra, con el apoyo de los otros en sus relaciones prácticas. Una participación en la cual se articula el cuidado en todas sus dimensiones, pues establece formas de actuar y de estar con los otros, a partir del respeto por la vida, por otro, y por las formas diversas de la realidad.

La tercera condición es el respeto. La palabra por sí misma implica un momento de atención y cuidado con el otro, *re-respectare* es volver a mirar dice Han y en esa nueva mirada se establecen una conexión con el otro, se enseña “al ojo a mirar con calma” nos dice el autor (Han, 2012, p. 33).

Así, esta tercera condición lucha contra dos fenómenos muy arraigados en las instituciones escolares: la prisa y la actividad sin sentido. La primera obliga que la atención se ensimisme en el acontecimiento, no recupera la condición histórica de los hechos violetos. El “síndrome de la impaciencia” como lo denomina Bauman (2005), hace que la educación se vea como un producto antes que un proceso, por lo cual “el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana” (Bauman, 2005, p. 24), así, el producto debe aparecer lo más pronto posible, sin mediaciones innecesarias, debe ser adquirido completa e inmediatamente.

La actividad sin sentido por su parte, remite a un hacer por hacer, hiperactivismo que poco atiende las causas que están detrás de las acciones de cada uno de los implicados en los fenómenos violentos, actividad frenética que no modifica el planteamiento a través del cual se percibe el mundo y su relación con él. O peor aún, la tendencia de que nada cambie disfrazada por medio de fingir actividad.

En otras palabras; una pedagogía que involucre condiciones formativas para la construcción de elementos que permitan transformar nuestras propias disposiciones psicoculturales y las representaciones que hacemos de ellas, con la finalidad de acceder a una nueva forma de relación en la cual la violencia escolar sea menos tolerada y normalizada.

Se busca que la convivencia, sea en este sentido un horizonte de posibilidad; “el contorno todavía no construido, pero que está allí, rodeándonos con sus misterios y, por lo mismo, que nos enfrenta al desafío creativo de pensar las esperanzas que anticipen la posibilidad de lo nuevo.” (Zemelman, 1992, p. 166).

Por último, si como expone Fisas, “la cultura de la violencia es «cultura» en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones” (1998, p. 351) resulta necesario incidir entonces en la construcción de nuevos mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones que no retroalimenten esta cultura de violencia, sino que promuevan y generen equilibrios en las relaciones de convivencia y puedan gestionar la violencia.

Fuentes de información

Barreiro, Alicia, Beramendi, Maite, y Zubieta, Elena. (2011). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Aportes de la psicología social. *Ciencia, docencia y tecnología*, (42), 137-154. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162011000100005&lng=es&tlng=es.

- Batthyány, K. (2011). “Los cuidados desde una perspectiva de género y derechos”. En CARRASCO, Alma. *et al.* (Coord.) (2011). *El cuidado humano: reflexiones (inter) disciplinarias*. Montevideo. UR.FCS-DS: CSE: MSP.
- Bauman, S. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Boff, L (2000). *La dignidad de la tierra*. Madrid. Editorial Trotta
- (1999). *Saber cuidar*. Madrid. Editorial Trotta.
 - (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Conde, G. (2011). “El cuidado humano en riesgo de extinción. Reflexiones en torno a la Psicología y el cuidado humano”. En CARRASCO, Alma. *et al.* (Coord.) (2011). *El cuidado humano: reflexiones (inter) disciplinarias*. Montevideo. UR.FCS-DS: CSE: MSP.
- Cortés, S. (2011). El cuidado como objetivo político-social, una nueva mirada desde la ética del cuidado. En: *III Congreso Anual de la REPS (Red Española de Política Social) Los actores de las políticas sociales en un contexto de transformación*. Memoria electrónica. Navarra.
- Dornell, T. (2011). “La complejidad en los Cuidados: una cuestión de responsabilidad social compartida”. En CARRASCO, Alma. *et al.* (Coord.) (2011). *El cuidado humano: reflexiones (inter) disciplinarias*. Montevideo. UR.FCS-DS: CSE: MSP.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. México. Trotta.
- (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. México: Trotta.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. En *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/Ediciones UNESCO.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. 3. El cuidado de sí*. México: Siglo XXI.
- González, M. (2018). *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Washington: Amazon. Segunda Edición.

- Guzmán, C. (2012). Las lógicas de la violencia escolar: un aporte para la discusión. En *Rayuela*. Año 3, No. 6, mayo–noviembre. pp. 119-126. <https://xdoc.mx/documents/las-logicas-de-la-violencia-escolar-un-aporte-para-5f4eafc9d1917>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2021). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el Reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. España: Grijalbo.
- (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Leyva, G. y Mesquita, M. (2016). Teoría crítica: el indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. En De la Garza, E. y Leyva, G. (2016). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UAM.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. En *Política y Cultura*, otoño 2016, núm. 46, pp. 7-31.
- Mèlich, J. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (1992). *Así habló Zaratustra*. España: Planeta-Agostini.
- (2017) *Obra selecta*. México: Mirlo Editorial.
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría 1. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Versión preparada por Emma León. Barcelona: Anthropol/México/El Colegio de México.

MERITOCRACIA, PRECARIEDAD SALARIAL Y DESIGUALDADES EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Armando Chávez Hernández* y José Antonio Becerra Chávez**

*Licenciado en Geografía. Profesor-investigador en el Departamento de Geografía y Ordenación Territorial de la Universidad de Guadalajara. armando.chernandez@academicos.udg.mx/<https://orcid.org/0000-0002-9165-0994>

**Maestro en Políticas Públicas, y en Administración Pública. Profesor en el Departamento de Ciencias de la Salud Poblacional del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. jose.bchavez@academicos.udg.mx/<https://orcid.org/0009-0006-6323-5861>

Resumen

El texto aborda la desigualdad salarial entre académicos de la Universidad de Guadalajara (UdeG), destacando la precarización laboral, la distorsión de la meritocracia y las estructuras desiguales. Se identifican brechas salariales significativas entre académicos, con profesores de asignatura recibiendo ingresos insuficientes, frecuentemente menores al salario mínimo, mientras que mandos medios y superiores obtienen ingresos muy elevados. La meritocracia, en teoría promotora de la equidad, perpetúa jerarquías y condiciones desiguales, donde pocos acceden a estímulos y beneficios. Este sistema fomenta una segmentación entre “castas” universitarias, impactando negativamente en la

calidad educativa. A pesar de diversos programas compensatorios, las estructuras salariales reflejan un rezago crónico que vulnera los valores de equidad y justicia que afectan la calidad de vida de los académicos. Se concluye que la universidad debe replantear sus políticas salariales para garantizar una retribución digna y equilibrada, como cimiento de la mejora integral de la universidad.

Palabras clave: desigualdad salarial, precarización laboral, meritocracia.

Abstract

The text examines wage inequality among academics at the University of Guadalajara (UdeG), highlighting labor precarization, the distortion of meritocracy, and unequal structures. Significant wage gaps are evident, with adjunct professors often earning below the minimum wage, while mid-level and senior managers receive significantly higher salaries. Meritocracy, theoretically aimed at equity, perpetuates hierarchies and inequalities, restricting access to benefits and incentives to a few. This system fosters segmentation among academic “castes,” negatively affecting educational quality. Despite compensatory programs, the wage structures reflect chronic underpayment, undermining values of equity and justice. The conclusion emphasizes the need for the university to reconsider its salary policies to ensure fair and balanced compensation.

Keywords: Wage inequality, labor precarization, meritocracy.

“Te voy a dar diez pesos para cada uno. Ahí nomás para sus gastos más urgentes. Les dices que el resto está aquí guardado y a su disposición. No es conveniente cargar tanto dinero andando en esos trajines... No estás allí para

ganar dinero, sino para aprender cuando ya sepas algo, entonces podrás ser exigente. Por ahora eres sólo un aprendiz; quizá mañana o pasado llegues a ser tú el jefe. Pero para eso se necesita paciencia y, más que nada, humildad”

Juan Rulfo *Pedro Páramo*

Introducción

La precarización laboral, el discurso meritocrático y la desigualdad estructural son fenómenos cada vez más visibles en el ámbito universitario, resultado de la implementación de políticas neoliberales, que han agravado la situación ya de por sí difícil de las universidades públicas en México. Estas instituciones, concebidas como espacios de equidad, movilidad social y producción de conocimiento, enfrentan transformaciones profundas impulsadas por sistemas de evaluación basados en la productividad y la creciente mercantilización de la educación y el abandono del Estado de una de sus responsabilidades más básica y trascendente (Ordorika, 2004).

El presente trabajo analiza la dimensión salarial de la estructura académica de la Universidad de Guadalajara (UdeG), como base de las desigualdades que van a contracorriente de la pretendida calidad que tanto se publicita, del discurso de bonhomía y consideración hacia los trabajadores académicos, lo que en la práctica no se refleja en sus posibilidades de calidad de vida, porque la mayoría no logra acceder a un ingreso suficiente para mantener la base material de sustento necesario, para ellos y sus familias.

Los conceptos de apoyo

El análisis del trabajo que aquí se presenta tiene como guía al menos tres conceptos, su definición da cuerpo a la aproximación crítica de

las condiciones laborales que generan y amplían la brecha de desigualdad, y producen condiciones desfavorables para las personas, la institución misma y sociedad toda.

La precarización laboral en las universidades mexicanas implica deterioro de las condiciones de trabajo, incluyendo empleo inestable, bajos salarios, incluso por debajo del mínimo, y falta de beneficios sociales, además, se observa una creciente contratación de académicos bajo figuras de trabajo temporal, como contratos por honorarios o plazas de asignatura, en detrimento de las plazas de tiempo completo (Anaya, 2019; Izquierdo, *et al.*, 2022; Lechuga, 2022). Los académicos precarizados se ven obligados a priorizar actividades que generen ingresos inmediatos en perjuicio de la actividad docente, esto repercute también en el alumnado, quienes reciben una educación de menor calidad debido a las cargas excesivas de trabajo y la dispersión del tiempo de dedicación de sus profesores, debido a la necesidad de empleos complementarios.

El discurso meritocrático se ha consolidado como un mecanismo de justificación de las desigualdades en las universidades. En teoría, la meritocracia promueve la idea de que el esfuerzo y las capacidades individuales determinan el éxito profesional (Villavicencio, 2021). Sin embargo, en la práctica, este ideal se ve distorsionado por factores estructurales y políticos que con facilidad desembocan en el clientelismo, sumisión y servilismo. “La llamada meritocracia es una especie de sistema avasallador que beneficia a unos pocos y perjudica a la mayoría, pero que finalmente nos afecta a todos por igual, puesto que ha corroído vínculos morales, políticos y sociales fundamentales y, lo más importante, ha puesto en peligro el bien común” (Sandel, como se citó en Dávila, 2021, p. 522), de tal manera que refuerza las jerarquías predominantes.

La desigualdad estructural agudiza el problema (ACNUR, 2023; Martin, *et al.* 2016), así la diferencia entre universidades centrales o periféricas, entre disciplinas, género, nivel socioeconómico y desde luego diferencias en trayectorias académicas, acentúan el círculo vicioso que deteriora los salarios y favorecen el clasismo en las universidades. La Universidad de Guadalajara (UdeG) da un buen ejemplo de las conse-

cuencias de esto. La desigualdad laboral no es exclusiva dentro del personal académico, afecta a toda la universidad, sin embargo, en este trabajo se analiza sólo a los académicos.

Procedimiento

El abordaje del tema se realiza mediante una aproximación preferentemente cuantitativa, se realizó un análisis exploratorio de datos (AED) mediante el programa de RStudio, de las métricas obtenidas se hizo una selección para desmenuzar la nómina académica de la UdeG, con el objetivo de comparar diferentes niveles de ingreso y por subgrupos. Esto favorece el proceso de detección de las diferencias y apoya el análisis a partir de los conceptos base y los conocimientos empíricos que hemos logrado de la convivencia diaria a lo largo de los años como académicos en la UdeG. No obstante que las métricas son elementales, permiten acercarnos con una mirada crítica a las diferencias de ingresos, las posibles razones profundas de tal situación, así como sus consecuencias.

La base de datos con la cual se realiza el presente trabajo se elaboró a partir de la descarga manual de información de los diversos tipos de trabajadores académicos, mandos medios y superiores de la página de transparencia de la Universidad de Guadalajara (*Nómina | COORDINACIÓN DE TRANSPARENCIA y ARCHIVO GENERAL*, 2019), del cruce de información quedó una base integrada por 15,563 registros (personas) correspondientes al mes de septiembre de 2024, la información no integra a todos los trabajadores, sólo a las y los académicos y aquellos registros relacionados con la estructura académica.

Los datos

En una visión de conjunto realizada a través de la nómina de la Universidad de Guadalajara (UdeG), se puede advertir la base del control corporativo, el sistema se puede calificar como perverso y al mismo tiempo, aunque a regañadientes brillante. Hay que reconocer que esto requirió disciplina, tiempo, consistencia y visión de futuro para lograr

el entramado que cementa las piezas de esta institución que se ha convertido en el fiel de la balanza política en Jalisco. Lo lamentable de este reconocimiento es que se trata de una institución pública de educación superior que tiene carácter patrimonial para todos los jaliscienses, aunque en la realidad no lo sea o por lo menos esa condición es cuestionable.

Los datos corresponden principalmente al ingreso mensual neto, esto significa que no pudimos analizar el salario desglosado, debido que para ello sería necesario ingresar a cada registro en particular, lo cual hace prácticamente imposible una base más completa, incluso en caso de acceder a cada registro, no es posible saber a qué se refieren cada una de las deducciones. Lo anterior es importante ya que los resultados pudieran ser cuestionados porque muchos profesores pagan préstamos personales, lo cual podría hacer variar algunos límites de los datos considerados para el análisis. Sin pretender ignorar este aspecto, consideramos que las diferencias en las brechas salariales son poco impactadas por esta situación y tampoco cambia sustancialmente el comparativo con el salario mensual mínimo vigente (\$7,468.⁰⁰ en 2024), como elemento de comparación que permite hacer consideraciones sobre las insuficiencias del ingreso para una vida digna.

Las personas que integran la base de datos corresponden a todos los académicos: asignatura (A), profesores investigadores, docentes (PA), técnicos académicos (TA), mandos medios y superiores o funcionarios (F), estímulos (E), sistema nacional de investigación (SNI) y pagos por honorarios (H) cuyo ingreso está relacionado con la base académica de la institución. Debemos admitir que quizás existen algunos registros aislados que no se integraron, posiblemente porque la complejidad de la nómina no permitió que se detectaran. En cualquier caso, los registros no captados corresponden a una minoría marginal que no cambia las consideraciones o análisis que aquí se realiza.

Una radiografía compleja

La dificultad para acceder a los datos de los salarios, así como la cantidad y variaciones posibles de la información en la nómina de la UdeG,

ha provocado que casi siempre se realicen análisis parciales, sea sobre grupos de trabajadores o sobre niveles de ingreso. Es necesario hacer notar que el acceso a los datos no cumple íntegramente los objetivos establecidos en el artículo 2 de la Ley Federal de Transparencia y menos aún lo establecido por los artículos 2 y 8 de la Ley de Transparencia del Estado de Jalisco. Por lo anterior, este ejercicio pretende profundizar y penetrar en los complejos cruces que existen en la nómina ya que un salario que pudiera parecer menor, en realidad corresponde a una visión parcial, puesto que esa persona puede tener otros ingresos dentro de la misma institución, que en no pocos casos pueden hacer variar sus condiciones de subsistencia personal y familiar de forma importante.

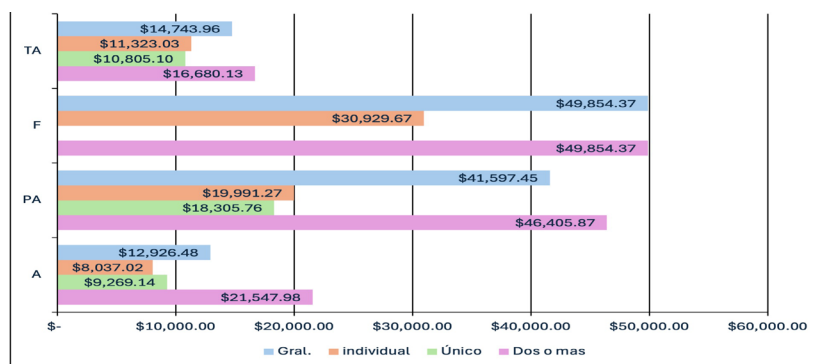
Una aproximación simple a los datos es comparar los promedios de ingreso por grupo, aquí hemos dividido a los académicos de la siguiente manera: profesores investigadores, docentes de tiempo completo y parcial (PA), profesores de asignatura (A), técnicos académicos de tiempo completo y parcial (TA) y mandos medios y superiores (F), estos últimos sólo aquellos que fueron detectados como parte de la estructura académica, ya sea porque son PA, A, TA o tengan ingreso adicional como SNI.

El salario promedio para académicos en la UdeG de acuerdo con la base de datos asciende a \$21,350.15 pesos. Los promedios de ingreso dan una aproximación elemental a las diferencias en salario final por mes, las conclusiones de ello pueden ocultar diferencias profundas. El promedio general o por grupo que incluye todos los tipos de ingreso que terminan por conformar el salario (Figura 1), muestra diferencias importantes, en general los funcionarios destacan se trate de cualquier promedio, ellos junto con los PA no solo son beneficiarios de la suma de ingresos, también sus salarios base marcan diferencia. Los TA y A tienen promedios bajos que, sin embargo, en el contexto económico de la ciudad pueden incluso resultar aceptables si consideramos los promedios mayores, pero no suficientes para tener condiciones de vida adecuadas, aunque como ya comentamos se esconden detalles importantes que analizaremos.

La percepción cambia conforme empezamos a profundizar en las diferencias entre grupos y dentro de ellos, así podemos observar

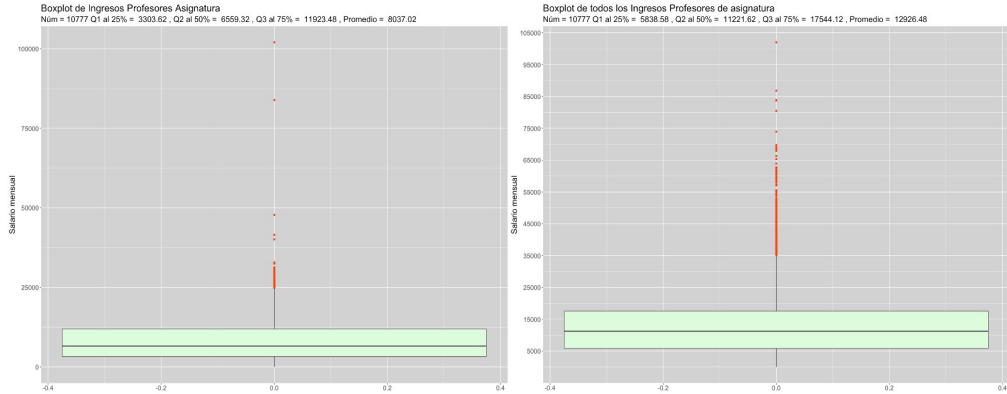
como la brecha se hace más amplia cuando consideramos las diferencias que imprime al salario el tener un solo ingreso o más dentro de la misma universidad. Hay que hacer notar que el salario promedio calculado para funcionarios en el caso de un ingreso es únicamente informativo, ya que todos ellos reciben más de un ingreso como componente de su salario mensual, lo cual es evidencia de que el privilegio hace funcional la meritocracia, de tal manera que la diferencia con respecto a TA, incluso considerando todos los ingresos es enorme.

Figura 1. Salarios promedio de académicos en la UdeG.



Una manera de ej Figura1 empílica la importancia de una visión integral del tema, puede ser más clara si analizamos a los profesores de asignatura con salario sólo de asignatura (Figura 2), vemos entonces que su promedio mensual es el más bajo dentro de la estructura académica con \$8,037.02 y que al menos el 50% de ellos tienen ingreso por debajo del salario mínimo, estos datos nos puede llevar a conclusiones erróneas, puesto que el juego de los ingresos reales modifica esa situación hasta un máximo promedio de más de 20 mil pesos, no obstante, en ambos ejemplos existe un sesgo con implicaciones complejas sobre las cuales profundizaremos en este trabajo. Es importante hacer notar que el universo de profesores es el mismo, el cambio de datos es notoria cuando los veos de forma aislada o en conjunto con todos los datos de ingreso, la diferencia más notable se puede observar en los puntos rojos de datos atípicamente altos (outlayers).

Figura 2. Boxplot de ingreso de profesores de asignatura.



Por el contrario, como ejemplo de una aproximación más integral podemos ver que el 57.5% de los académicos tienen un salario compuesto por un solo ingreso, el resto, poco más de 40% (Tabla 1), reciben salarios integrados por más de dos, esto puede hacer aparecer anomalías que resulta difícil comprender, o mejor dicho aceptar, como que el académico que mayor salario mensual percibe, \$145,898.⁰⁰ pesos, sea el equivalente a lo que ganan más de 200 profesores que sólo cobran horas de asignatura, pese a estos últimos suelen requerir más trabajo y horas frente a grupo ya que les corresponden mayor cantidad de alumnos porque los de arriba se dedican a cursos de posgrado o de licenciatura seleccionados.

Tabla 1. Composición general de salarios en la UdeG.

SALARIO	PA	%	A	%	F	%	E	%	SNI	%	TA		H		TOTAL	%
1 Ingreso	865	17%	7567	70%	0	0%	0	0%	0	0%	524	33%	0	0%	8956	57.5%
2 Ingresos	2148	43%	2601	24%	1270	77%	897	35%	363	18%	923	58%	599	66%	4402	28.3%
3 Ingresos	1885	37%	526	5%	384	23%	1485	59%	1522	76%	142	9%	199	22%	2048	13.2%
4 Ingresos	151	3%	80	1%	4	0.2%	150	6%	119	6%	0	0%	99	11%	151	1.0%
5 Ingresos	5	0.1%	3	0.03%	2	0.1%	5	0.2%	5	0.2%	0	0%	5	1%	5	0.0%
Total	5,054		10,777		1,660		2,537	1	2,009	1	1,589	1	902		15,564	

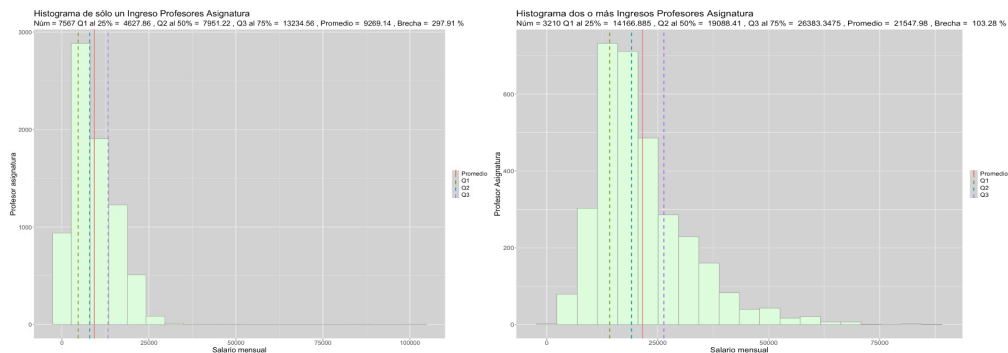
Nota: Los componentes se refieren a los pagos por diferentes conceptos que se pueden obtener como personal académico de la UdeG: Salario académico, funcionario, horas asignatura, estímulo, SNI, técnico académico y honorarios. Los estímulos sólo lo pueden obtener los académicos bajo ciertas condiciones, son incompatibles para el caso de que este sea funcionario y con las reglas vigentes los profesores de asignatura están excluidos del programa.

En principio se puede pensar que los eslabones más débiles en el entramado universitario son aquellos con un solo ingreso, si, en parte los son, pero aún entre ellos hay notables diferencias que abordaremos más adelante, de momento vale la pena destacar que ser funcionario o SNI casi garantiza tener salarios compuestos por tres tipos de ingreso. Debemos subrayar que los totales por cada grupo deben considerarse de manera separada, ya que al hacer las estadísticas de la columna total no corresponde a la suma porque una persona puede participar y tener ingresos al mismo tiempo en varias vías, es decir, un académico puede ser de manera simultánea profesor académico, funcionario, SNI, estímulos, cobrar horas de asignatura y pago por honorarios, por lo que puede recibir varios cheques al mes.

El detalle

Procedamos a desmenuzar la complejidad de la nómina en la UdeG, el 70% de los profesores de asignatura tienen ingreso único por concepto de horas clase, observamos que su salario promedio mensual es de \$9,269.14 y que 47.4% (3,587) de ellos están por debajo del salario mínimo (Figura 3); cuando realizamos el cruce de las diferentes formas en que se integran los ingresos que terminan por conformar el salario en la UdeG, incluidos los de ingreso único, vemos que el promedio mensual se eleva a \$12,926.48 y los que ganan por debajo del salario mínimo 34% del total, aumenta en números absolutos a 3,632 profesores de asignatura, lo que significa que 45 personas, pese a recibir más de un ingreso su salario se mantiene muy bajo. Por otra parte, un número importante 3,210 (30%) de profesores de asignatura reciben más de un ingreso que eleva su salario de forma importante que se refleja en el promedio mensual de 21,547.98 (Figura 3). No obstante que esto muestra una diferencia significativa, el asunto no para ahí, ya que también esa visión se aleja de las complicaciones e implicaciones que tiene un parte importante de académicos en la universidad, tanto en sus vidas, como en las actividades de educación que, al menos en teoría, son su razón de ser.

Figura 3. Histograma de ingreso de profesores de asignatura.



El que se eleve el salario para los profesores de asignatura por un segundo ingreso, no debe distraer la atención del hecho de que el pago por hora clase es paupérrimo. El tabulador de la Universidad de Guadalajara establece un pago de \$440.02 para profesores de asignatura A y \$539.94 para asignatura B por hora/semana/mes¹ (Universidad de Guadalajara, s. f.), esto se traduce en términos prácticos en menos de \$100 pesos por hora de clase. El pago mencionado ignora o pretende hacerlo, que la hora frente a grupo requiere tiempo de preparación, atención, retroalimentación y evaluación a alumnos, aunado a trabajo colegiado, lo que en realidad convierte el pago por hora en menos de \$50 pesos. No hace falta hacer más comentarios al respecto, es claro el desprecio y desvaloración de la actividad docente, en especial la de los profesores de asignatura.

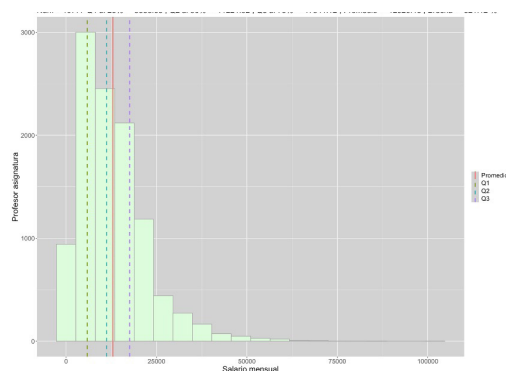
Condiciones como las mencionadas establecen brechas, no únicamente económicas, afectan a la vida de las personas de maneras más profundas, de ahí que podamos hablar de creación de verdaderas castas. Con esto se afecta el tipo de cursos que se imparten, la cantidad de horas frente a grupo, la cantidad de alumnos, los horarios de las clases, el acceso al programa de estímulos y por ultimo y no menos importante, se limita la participación en los órganos de decisión de la universidad,

¹ La diferencia entre profesores de asignatura A y B radica en que los A han logrado el grado superior (licenciatura o ingeniería) y los B (cualquier) posgrado, los A se concentran en el sistema de educación media superior (preparatorias), lo que, además, tiene diferentes implicaciones que rebasan los objetivos de este trabajo.

ya que todo lo anterior se decide, organiza y estructura privilegiando el tipo de nombramiento, con lo cual quedan excluidas las categorías académicas más bajas, sobre todo profesores de asignatura.

Del total de profesores de asignatura el 34% (3,632) tienen un ingreso mensual menor al salario mínimo, quienes padecen esa condición son todos profesores de asignatura donde incluso algunos de ellos tienen más de un ingreso, por supuesto predominan aquellos que únicamente tienen el ingreso por horas clase (3,587), eso significa que la carga horaria es menor a 12 horas semana mes. Hay problema añadido durante este año, cualquier profesor de asignatura que desea promoverse para una plaza permanente debe cumplir el requisito de tener 12 horas en el mismo departamento, esto constituye un requisito que deja a muchos fuera de la posibilidad, desde luego que es un impedimento calculado y mal intencionado². Bajo esas circunstancias obligan a un trabajo adicional o autoempleo para poder completar ingresos que les permitan sobrevivir, con los problemas logísticos que implica, lo cual termina por repercutir en la calidad de la docencia.

Figura 4. Histograma de todos los ingresos de profesores de asignatura. El panorama para los PA en comparación con los de asignatura



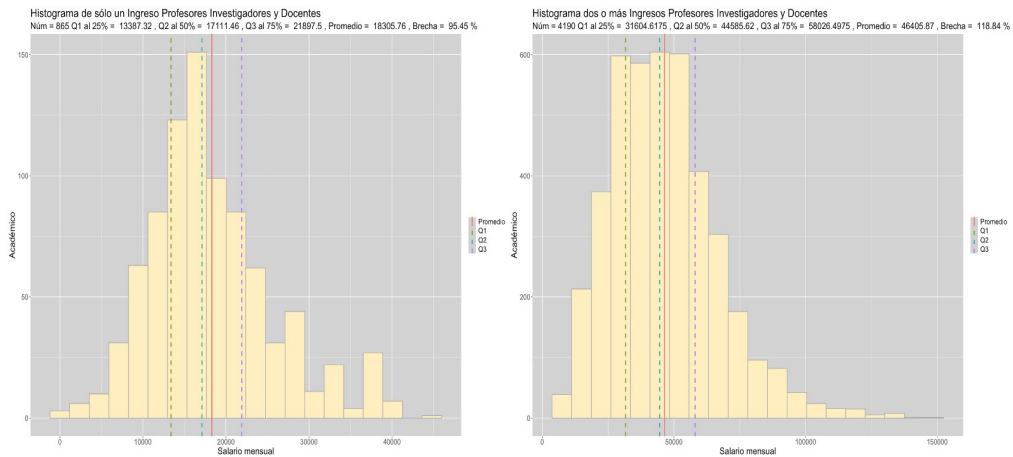
resulta sustancialmente distinto, menos del 1% presentan un ingreso menor al salario mínimo. El promedio de ingreso de este grupo es con-

² La convocatoria se puede consultar en <https://cgrh.udg.mx/servicios-academicos/programa-especial-de-promocion-para-la-ocupacion-de-plazas-de-profesor-de>

trastante, aquellos que sólo tienen un ingreso mensual de \$18,305.76, este promedio se eleva a \$41,957.45 para aquellos que ganan más de un ingreso (Figura 5), las combinaciones pueden ser salario de PA más cualquiera o varios de estos: F, SNI, E, H, incluso hay casos donde además de tener plaza de PA tienen nombramiento de técnico académico y/o profesor de asignatura.

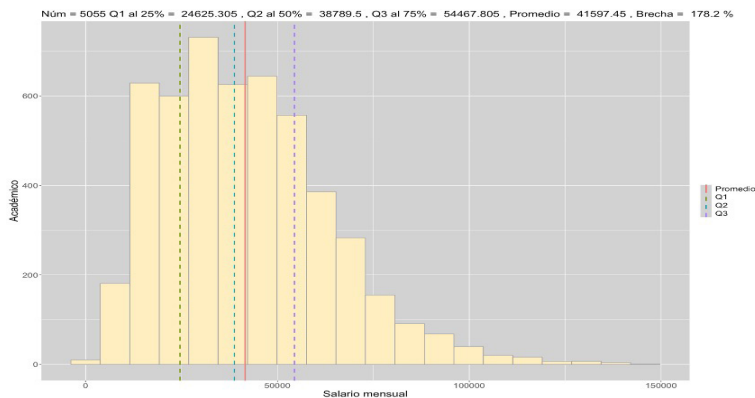
También es contrastante la comparación entre PA que tienen un ingreso o dos o más en términos del primer cuartil, para los primeros su ingreso no llega a dos salarios mínimos, mientras que para los segundos casi lo triplica. El segundo cuartil muestra una separación mayor influida por los salarios de funcionario. Pese a los inconvenientes los PA son los que gozan de las mayores y mejores oportunidades, su categoría contractual da acceso privilegiado a la diversificación de ingresos.

Figura 5. Histograma de ingreso de profesores investigadores y docentes.



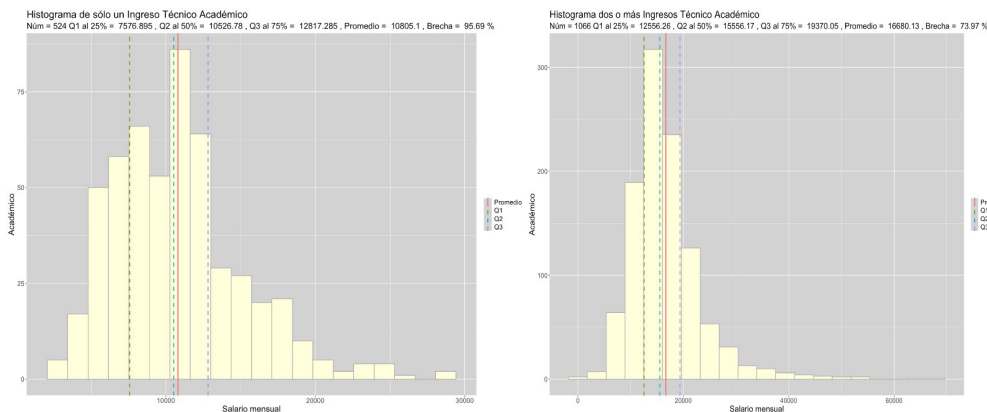
Producto de los ingresos adicionales la situación cuando evaluamos a todos en conjunto muestra algo que parece más halagüeño en todos los cuartiles, pero oculta lo que antes se comentó. Esta situación viene dada porque los PA con ingreso único, no llegan a ser el 20% y eso produce un sesgo aparentemente positivo (Figura 6).

Figura 6. Histograma de todos los ingresos de profesores investigadores y docentes.



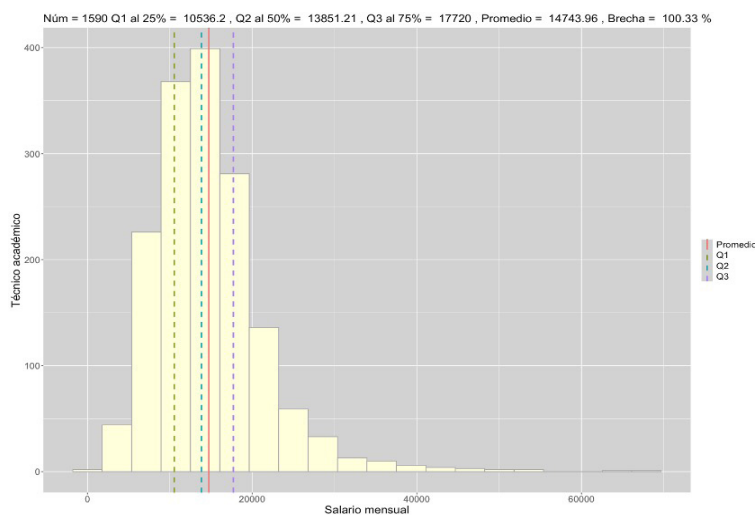
Los TA es el segundo subgrupo más castigado después de los de asignatura, poco más de 500 de ellos apenas logran un promedio mensual de 10 mil pesos (Figura 7). Al igual que los casos anteriores, los datos muestran que más de un ingreso hace la diferencia, pero es este caso, es una diferencia que pese a ello mantiene sus salarios bajos y con pocas posibilidades de desarrollo en la institución. De hecho, la evolución de este subgrupo muestra que disminuye en número a lo largo del tiempo, dicho de otra manera, tiende a desaparecer.

Figura 7. Histograma de ingreso de técnicos académicos.



El análisis global de los TA en la universidad no es un en modo alguno apetecible, puesto que las cargas laborales no se compensan con el salario, el promedio no llega a dos salarios mínimos (Figura 8). Más del 50% de los TA no obtienen ni dos salarios mínimos, la saturación del tiempo por sus actividades casi cancela la posibilidad de un segundo ingreso o trabajo adicional fuera de la UdeG, que les permita subsanar esta situación.

Figura 8. Histograma de todos los ingresos de técnicos académicos.



Es importante resaltar que entre PA y TA existe la constante de tener por lo menos dos ingresos mensuales, en su mayoría por el acceso al programa de estímulos -apoyo del cual están excluidos los profesores de asignatura-, con lo cual pueden mejorar su ingreso, aunque al final no se reflejará en los procesos pensionarios, salvo algunos casos que cumplen los requisitos de SNI.

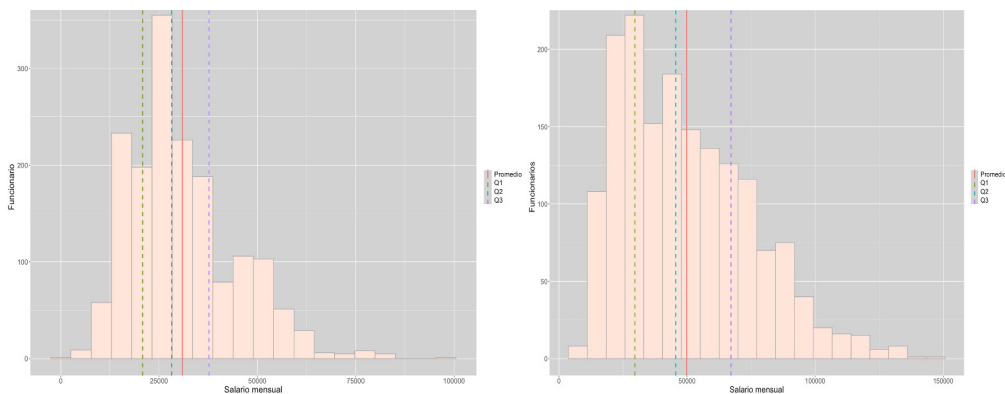
Los casos anteriores son ejemplo de la problemática que implican los bajos salarios de base, a lo que la institución ha respondido mediante programas insuficientes, paliativos y precarios, dejando de lado el gran problema de origen, el rezago salarial crónico en un mercado laboral que minusvalora la actividad educativa. Esto desmiente

claramente el postulado de la meritocracia, puesto que el ingreso continúa afectado sin importar los denodados esfuerzos que el profesorado ha realizado en su capacitación y la mejora docente y de investigación que muchos han logrado.

En todos los grupos, existen brechas importantes según se consideren más ingresos o niveles salariales. Todo esto hace un complejo panorama dentro de una intrincada red salarial que utiliza diferentes recursos de compensación, premio o castigo, según sea la decisión discrecional o la cercanía al poder.

Los funcionarios son un caso interesante, el promedio de sus ingresos sólo por concepto de mando medio y superior es de \$30,929.67 mensuales (Figura 9), pero si consideramos todos los ingresos que reciben, es decir, académicos, SNI, técnico académico, incluso asignatura, el promedio se eleva a \$49,854.37. La brecha salarial pese a ser grande, es la segunda menor entre los promedios de ingreso entre cuartiles, claro con los salarios más elevados dentro de la UdeG, esto parece una condición de privilegio, dado el predominio de salarios bajos en la institución.

Figura 9. Histograma de ingresos de funcionarios.



Los ingresos por concepto de actividad de funcionarios deben ser moderados ya que son desproporcionados con respecto a los que ganan los demás componentes de la universidad en su conjunto, si bien el reflejo de los promedios se ve atenuado por el volumen global de personal,

cuando entramos a los detalles por grupo (Figura 10), observamos que su influencia en las diferencias es crucial, lo que puede ser observado en los puntos rojos (outlayers) que son valores atípicamente altos que contribuyen, a nuestro juicio a las diferencias injustificables (Figura 11).

Una demostración posible de los bajos salarios generales puede observarse cuando comparamos el promedio de ingreso general de todos los ingresos, de un promedio real actual de \$21,350.15, si comparamos con el promedio de ingreso único cae un poco más de 100% a \$10,231.80, así vemos que el rol que desempeñan los ingresos adicionales es fundamental para todos los trabajadores académicos.

Figura 10. Histograma de ingresos en conjunto.

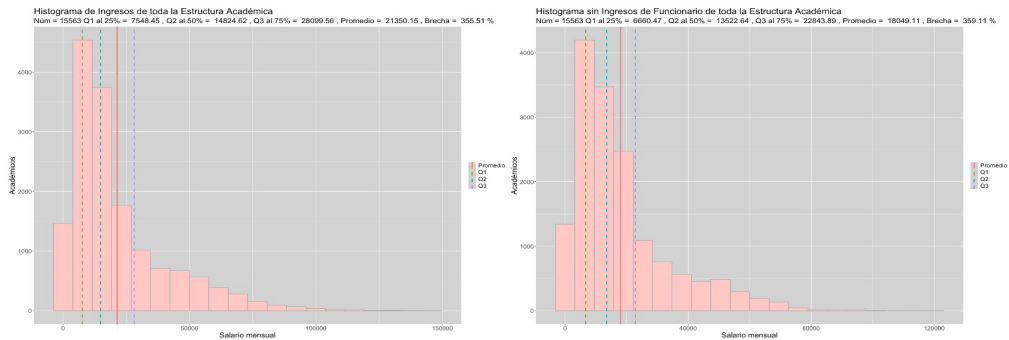
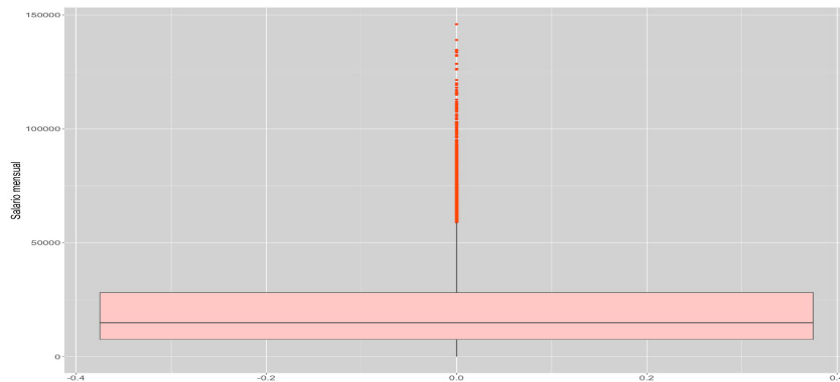


Figura 11. Boxplot de todos los ingresos de toda la estructura académica.



Las brechas de la desigualdad

A manera de síntesis del AED pormenorizado por subgrupo realizado en líneas previas, se presentan las brechas salariales con base en los comparativos entre promedios por subgrupo y promedios de cuartiles Q1 y Q3 (Tabla 2). Las brechas condensan la apreciación de las desigualdades.

Los promedios entre subgrupos señalan que el menor salario sería para los profesores de asignatura con ingreso único, así es porque dos razones fundamentales, el bajo pago por hora clase y pocas horas que, además, pueden ser variables e inestables; el segundo más bajo corresponde a los técnicos académicos con ingreso único, entre ambos subgrupos quedan afectados por esta condición casi el 50% del personal académico de la UdeG. En contraposición los dos mejores ingresos promedio son para funcionarios que reciben todos los ingresos y en segundo para los profesores investigadores y docentes de medio tiempo y completo que tiene dos o más ingresos, estos datos confirman la diferenciación que causan los altos salarios de funcionarios y lo determinante de tener varios ingresos a los cuales la mayoría no pueden acceder.

De los promedios dentro de los mismos subgrupos podemos ver que tener ingreso único y más de uno los aleja en más de un 100%, así ocurre entre PA y entre A, la menor diferencia en entre los que integran el subgrupo de TA y que son también los menores en número.

Las brechas porcentuales entre los promedios de cuartiles, claramente señala como el subgrupo más contrastado a los profesores de asignatura (321%), le siguen los profesores de ingreso único, ambas cosas se pueden explicar por una de dos razones o la combinación de ambas, esto es el número de horas y tener otros ingresos, noten que los promedios de ingreso mensual de los cuartiles acusan muy bajos salarios.

Los PA por su parte muestran la mayor diferencia dentro del subgrupo, cuando consideramos todos los ingresos (178%), la mayor homogeneidad la encontramos entre los PA con ingreso único. Los ingresos promedio mejoran significativamente respecto a los de asignatura, pero no corresponden a la cualificación general de los académicos.

Los TA constituyen el subgrupo más homogéneo y de menor número de personas, quizás esto último sea la razón menor diferencia-

ción interna, lo desfavorable es que se da en un contexto de bajos salarios puesto que predominan ingresos inferiores a dos salarios mínimos, ligeramente superiores a los profesores de asignatura, conformando en conjunto el conjunto de académicos más numeroso y vulnerable dentro de las condiciones salariales en la UdeG, la paradoja de ello radica en que pese a los bajos ingresos ambos subgrupos son los que llevan el mayor peso en la actividad docente de los jóvenes en la UdeG.

Si consideramos las comparaciones de todos los ingresos y todos los grupos, la diferencia entre profesores de asignatura y el resto resulta abismal. El promedio de ingreso mensual general de 15,563 académicos para el primer cuartil es de \$4,351.09 mensuales contra \$19,819.72 del tercero, una diferencia de 356%. En los dos primeros cuartiles se ubican todos los profesores de asignatura con un sólo ingreso, incluso algunos que aún con dos ingresos dentro de la UdeG no cubren sus necesidades más básicas, ni hablar de esparcimiento y cultura (que ocurra en la Universidad de Guadalajara es más que una ironía). Estas condiciones producen una segmentación y diferenciación notoria que impacta y fortalece el “clasismo”, la idea de universitarios de primera, de segunda y otras, resulta en una verdadera tensión entre “castas”.

Tabla 2. Asimetrías.

Subgrupo	Núm.	Prom.	PromQ1	PromQ3	Brecha %
PA_U	865	18,305.76	9,865.52	19,282.47	95.45
PA_D	4,190	46,405.87	23,201.22	50,773.44	118.84
PA_T	5,055	41,597.45	16,817.91	46,786.90	178.2
A_U	7,567	9,269.14	2,615.06	10,405.61	297.91
A_D	3,210	21,547.98	10,929.34	22,216.89	103.28
A_T	10,777	12,926.48	3,381.18	14,238.74	321.12
TA_U	524	10,805.10	5,922.06	11,588.93	95.69
TA_D	1,066	16,680.13	9,947.66	17,306.34	73.97
TA_T	1,590	14,743.96	7,820.23	15,665.92	100.33
F	1,661	30,929.67	15,797.64	32,513.35	105.81
F_T	1,661	49,854.37	21,373.34	55,749.97	160.84
T	15,563	21,350.15	4,351.09	19,819.72	355.51
T_U	8,956	10,231.80	2,942.14	11,559.31	292.89

PA= Profesores investigadores y docentes de medio tiempo y completo; A= Profesores de asignatura; TA= Técnicos académicos; F= Mandos medios y superiores; T= Totales. _U= ingreso único; _D dos o más ingresos; _T= Todos los ingresos todos los subgrupos.

Aparejado a un salario inequitativo, están las desigualdades de las actividades mismas, un profesor con nombramiento de titular, que puede acceder a estímulos, que cuenta con beneficios SNI, puede tener sólo dos o tres cursos (máximo 9 horas semana), generalmente de posgrado lo que implica pocos alumnos, contrasta con profesores de asignatura que pueden tener varias horas de cursos distintos, en aulas de más de 30 alumnos, con salarios verdaderamente penosos.

A manera de conclusión

Debemos resaltar que, durante el análisis nunca utilizamos la palabra merecimiento para destacar las diferentes posibilidades de obtener ingresos adicionales, esa fue una decisión consciente debido a que resulta un terreno lúbil para la discusión, consideramos que ese tema requiere de un texto complementario dedicado al tema. Consideramos que mientras no existan igualdad de oportunidades, el merecimiento que sin duda todo el profesorado tiene, sólo podría ser una justificación poco sólida para legitimar el discurso de la meritocracia. Nos queda claro que no existen condiciones de equidad para el acceso a mejoras en los ingresos, pese los diferentes académicos tienen nivel de formación y condiciones semejantes.

Las posibilidades o no de tener más de un ingreso en la universidad o incluso uno decoroso, es sumamente casuístico, para lograr una mejora no pasa por los deseos, cualificación o posibilidades personales, si no por estar o no dentro de los circuitos de poder o relación que hagan la magia de acceder a más ingresos.

La Universidad viola la Ley Federal del Trabajo, esta estipula que nadie debería ganar menos del mínimo, incluidos los profesores de asignatura, en la UdeG 3,798 de estos profesores tienen un ingreso mensual menor a \$7,468 correspondiente al salario mínimo, otros tantos con dificultad llegan a dos salarios mínimos, esto significa que más de la mitad del profesorado de los 15,563³ académicos que integran la

3 De acuerdo con datos de la Coordinación de Recursos Humanos de la Universidad de Guadalajara, al 31 de octubre de 2024, se contaba con 17,442 académicos totales. La diferencia en el dato se puede explicar porque la misma persona se puede contar dos o hasta tres veces, ya que están registrados como profesor de asignatura, PA y/o TA.

base de este trabajo están afectados por bajos y muy bajos ingresos. Si se quiere ser congruentes y mantener la vigencia y estabilidad de la universidad esta injusticia debe ser resuelta, se requieren acciones urgentes, al menos es fundamental el incremento al salario, equilibrios en las cargas horarias, diseño de un programa de ingresos complementarios más equitativo y que incida entre los menos favorecidos.

Creemos que la gran mayoría compramos el boleto de la meritocracia como forma de mejorar nuestras condiciones personales, en ese camino toda posibilidad que sumara al ingreso era y es bienvenida, los posibles conflictos éticos que encarna ese proceso fueron soslayados o ignorados, la doctrina de la mercantilización puso a la vera del camino la conciencia, la ética, los principios, los valores que deberían ser cultivados sin duda en una institución pública de educación y que sin embargo en muchos casos sucumbieron a la transacción.

La meritocracia se alimenta de los ciclos de certificación, estímulos, PRODEP, SNI y los que sean inventados, algo muy profundo debe reflexionarse al respecto, puede ser necesario mantener en alerta al profesorado para que mantenga su actualización y productividad, pero no debe confundirse con productivismo y simulación que es lo que parece dominan en la actualidad.

Quizás la política impuesta por la gestión federal desde 1985 con los diferentes sistemas de evaluación y certificación para asociarlos al pago de ingresos adicionales fue el pretexto perfecto para consolidar el sistema de “premios” que garanticen la docilidad del profesorado debido a la dinámica individualista en detrimento de lo colectivo (Ordorika, 2004). Así la capacidad de negociación se diluyó y la diferenciación creció, dejando cada vez más afectados. Sea como sea, es necesario reflexionar sobre la necesidad de que prevalezca el interés colectivo, para evitar las graves diferencias que a todos afectan.

Consideramos que una consecuencia de lo antes mencionado es la normalización de situaciones como que el 42.5% de los académicos en la UdeG obtengan un salario integrado por más de un ingreso y, que dentro de ellos estén todos los funcionarios, pese a que su ingreso es desproporcionado e injustificable respecto a instituciones de otros partes del mundo (Chávez, 2024). Quizás la normalización también en-

cuenta mayor respaldo por el reconocimiento tácito de los bajos salarios en la universidad.

Si aceptamos que quizás un segundo salario suena lógico en un contexto de bajos ingresos condición en la que están más de 4,000 personas ¿cómo es que podemos aceptar que casi el 60% queden fuera de ese tipo de condiciones? Sobre todo, ¿cuándo en su mayoría son salarios que no permiten cubrir con solvencia las necesidades más básicas? Sobre todo, porque los ingresos adicionales que completan el salario en la UdeG dan cuenta del bajo salario base, como lo documenta Ordorika (2004, p. 43), en otras universidades del mundo, los ingresos adicionales rondan entre el 5% y el 15% adicional, aquí en el 96% (2,443) de los profesores beneficiados con estímulos significa entre el 30% y más del 100% del salario académico, de ahí la angustia de contar o no con ellos.

La integración de salarios por más de una vía es forma fácil de eludir y atender los problemas profundos y los graves vicios que eso implica. Las situaciones descritas y analizadas en este documento afectan a muchas personas dentro de la institución, eso está lejos honrar los valores de equidad, justicia y beneficio social, como algunos de los más preciados dentro de una institución educación pública como la UdeG ¿o no?

Un detalle que no puede dejarse pasar es el pago de honorarios, este ingreso por definición no es continuo, pero constituye el último recurso -siempre es bueno tener un respaldo de última hora-, para mantener engrasado el sistema, es la manera de apoyar diferentes aspectos como el emprendedurismo académico, una forma de “reconocimiento”, etcétera, con lo cual termina por redondearse el poder de la nómina.

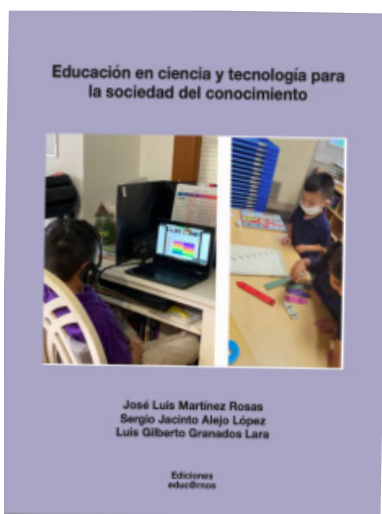
Para terminar, resulta pertinente preguntar ¿Si se reciben más de dos ingresos a que actividad se da prioridad? Y ¿cómo es que la dispersión obligada por los bajos salarios o insuficiencia de estos contribuye a la calidad? La dinámica que se ha normalizado de la necesidad de buscar ingresos que resultan compensatorios del salario base, es una perversión mediante la cual el Estado y, de la cual la universidad se aprovecha, para eludir sus responsabilidades de salarios dignos y suficientes que garanticen la profesionalización en beneficio de la formación de los jóvenes de este país.

Referencias

- ACNUR. (2023, 24 de abril). *La definición de desigualdad y el reto de superarla*. Recuperado 9 de febrero de 2024, de https://eacnur.org/es/blog/definicion-de-desigualdad-tc_alt45664n_o_pst-n_o_pst#:~:text=Cuando%20nos%20referimos%20a%20los,-su%20religi%C3%B3n%20o%20su%20cultura.
- Acosta, A. (2004). El soborno de los incentivos. En Ordorika Sacristán, I. (coord.). *La academia en Jaque perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (primera, pp. 75-90). Universidad Autónoma de México. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/2/6.Ordorika-Imanol_2004_LaAcademiaEnJaquePerspectivasPoliticasSobreLaEvaluacion.pdf
- Anaya, E. D. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX (2), 9-34. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/download/2/RLEE.XLIX2>
- Buendía, A. & Acosta, A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible. *Navarrete, Z. y Navarro, MA (coords.), Globalización, internacionalización y educación comparada, Ciudad de México: Plaza y Valdés/somec*.
- Chávez, A. (2024). Aproximación a las condiciones laborales y deterioro estructural en la Universidad de Guadalajara. *Vínculos Sociología Análisis y Opinión*, 5(10), 67-85. <https://doi.org/10.32870/vinculos.v0i10.7707>
- Dávila, J. A. (2021). Meritocracia y daños sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66 (242), 521-526. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.77421>
- Izquierdo, A. I., Catalán Montiel, A. & Ponce Crespo, C. I. (2022). Condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana: percepciones, capacidades y recursos de los investigadores. *Revista de Educación Superior*, 51 (204), 1-21. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.204>
- Lechuga, M. T. (2022). Precarización laboral y organización internacional de los trabajadores académicos de la educación superior en

- el siglo XXI. *Superación Académica*, 62, 10-14. https://supauaq.org/images/SUPERACION_ACADEMICA_62.pdf
- Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública. (2016, 9 mayo). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGTAIP.pdf>
- Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Jalisco y sus municipios. (2013). *Secretaría del H. Congreso de Jalisco*. https://info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/leyes/ley_de_transparencia_y_acceso_a_la_informacion_publica_del_estado_de_jalisco_y_sus_municipios.doc
- Martin, R., Moore, J. & Schindler, S. (2016). Definiendo la desigualdad. *ARQ*, 93, 30-41. <https://doi.org/10.4067/s0717-69962016000200005>
- Nómina COORDINACIÓN DE TRANSPARENCIA y ARCHIVO GENERAL*. (2019, 5 junio). Universidad de Guadalajara. Recuperado 7 de octubre de 2024, de <http://www1.transparencia.udg.mx/>
- Ordorika, I. (2004). El mercado de la Academia. En Ordorika Sacristán, I. (coord., *La academia en Jaque perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (primera, pp. 35-74). Universidad Autónoma de México. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/2/6.Ordorika-Imanol_2004_LaAcademiaEnJaquePerspectivasPoliticasSobreLaEvaluacion.pdf
- Sandel, Michael. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.
- Schmoll, Heike. (2013). "Schavans Dokortitel aberkannt" Frankfurter Allgemeine Zeitung [en línea]. 5 de febrero. Disponible en: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/plagiatsverfahren-schavans-dokortitel-aberkannt-12052730.html> [Consultado el 4 de nov. de 2020].
- Universidad de Guadalajara. (s. f.). *Remuneraciones por puesto*. Recuperado 10 de agosto de 2024, de https://transparencia.udg.mx/sites/default/files/v-e-sujeto-obligado/2024/Remuneraciones_Por_Puesto_2024.pdf
- Villavicencio, G. (2021, 28 de enero). Hablemos sobre meritocracia: ¿qué es y por qué no funciona? nexos.com.mx. Recuperado 19 de febrero de 2023, de <https://economia.nexos.com.mx/hablemos-sobre-meritocracia-que-es-y-por-que-no-funciona/>

RESEÑA



Martínez Rosas, José Luis, Alejo López, Sergio Jacinto y Granados Lara, Luis Gilberto. (2024). *Educación en Ciencia y Tecnología para la Sociedad del Conocimiento*. Guadalajara: Educ@rnos. 230 pp.

Preocupados por educar en ciencia y tecnología para impulsar el desarrollo nacional desde una perspectiva social, vinculada al desarrollo sostenible y sustentable, este libro aporta saberes, análisis y reflexiones de orden teórico, así como experiencias educativas innovadoras en esta temática.

Los autores se proponen fortalecer la educación y la formación en ciencia, tecnología e innovación en el marco de la sociedad del conocimiento, desde las bases mismas del sistema educativo, iniciando desde el nivel preescolar, hasta culminar en educación superior; contrariamente a la idea más generalizada de que este tipo de educación solo debe ser profesional y semiprofesional e iniciar en el nivel de educación media superior o superior.

En consecuencia, educar en y para la sociedad del conocimiento exige articular las instituciones, programas de formación y diseños curriculares destinados a estos temas, en todos los niveles educativos.

Esta educación contribuye a la acción conjunta de los sectores gubernamental, económico y social y de los sistemas de innovación, para fortalecer el desarrollo nacional en todos los órdenes.

El libro contiene aportaciones sobre: la relación entre la sociedad del conocimiento y educación, los retos de la cuarta revolución industrial, la educación STEM, la robótica educativa, la teoría y los pro-

cesos de formación basados en la gestión y modo II de producción de conocimiento; experiencias innovadoras en preescolar y primaria en educación y ciencias y con la aplicación de TAC.

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