

De la inclusión a la transformación. Experiencias docentes e institucionales

Omar De la Rosa López
Jessica Lucía Callado Francisco
Coordinadores

IV Congreso
Internacional de
Transformación
Educativa



*Amapsi
Editorial*



De la inclusión a la transformación. Experiencias docentes e institucionales es un libro editado por Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Alcaldía Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 55-4649-0254. Editor responsable: Javier Armas. ISBN: 978-607-7506-41-6. Responsable de la actualización de este libro: creamos.mx, Javier Armas. Calzada Santa Anita 250. Alcaldía Iztacalco. C.P. 08200. Fecha de última modificación: 15 de septiembre de 2023.

Se permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
Omar De la Rosa López Jessica Lucía Callado Francisco	
EL PAPEL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN REGULAR.....	11
Alejandro Pérez Paz	
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PROCESO EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE.....	31
Justino Vidal Vargas Solís <i>UNAM FES Iztacala</i>	
LA IDENTIDAD DEL DOCENTE INCLUSIVO.....	51
Laura Guadalupe Zárate Moreno <i>Sociedad Mexiquense de Psicología UPN 151 Sede regional Acambay Centro Universitario UAEM Atlacomulco</i>	
María del Carmen Ramos Vázquez <i>Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM</i>	
REFORZANDO LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA EN DIFERENCIAR LAS VOCALES MEDIANTE DESARROLLO AUDITIVO EN FORMACIÓN INICIAL.....	70
Sergei Konstantinovich Fokin Martha Patricia Aguilar Romero Ma. Edith Guadalupe Juárez Real <i>Escuela Normal No. 3 de Toluca, Edo. de México</i>	

EL MODELO NUEVAS VARIABLES PARA EL APRENDIZAJE. APLICADO EN LA
PANDEMIA, SUS RESULTADOS: 2019-2022.....84

María Cristina Caramón Arana
Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER LA INDUCCIÓN
PROFESIONAL DEL DOCENTE NOVEL EN LA ESCUELA NORMAL.....104

Wendy Adilene Ruiz Cruz
Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, México

Irma Inés Neira Neaves
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México

LA LECTURA DEL MUNDO Y DEL TEXTO EN SUS DIVERSOS FORMATOS,
PLATAFORMAS Y REPRESENTACIONES DENTRO DE LA PRÁCTICA
REVITALIZADA EN EL AULA.....122

Agulía Lira Grajales
Docente de las preparatorias EPO 55 y 224

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMO TRAYECTO FORMATIVO:
BREVES APUNTES METODOLÓGICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....139

Omar De la Rosa López
Jessica Lucía Callado Francisco
*Maestría en Docencia para la educación Medias Superior (MADEMS)
FCPyS de la UNAM*

ENSEÑANZA INNOVADORA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE.....160

Claudia Angélica Sánchez Calderón
Irma Isabel Ortiz Vadéz
José Luis Gama Vilchis
Amelia Guadalupe Sánchez Calderón
Universidad Autónoma del Estado de México

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROBLEMAS DEFINIDOS Y EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS INACABADAS.....	177
Jacob Guzmán Zacatula Yolanda Jiménez Naranjo	
MODELOS EMERGENTES DE UNIVERSIDADES: TENDENCIAS REGIONALES Y ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN.....	209
Axel Didriksson Takayanagui	
LA IDENTIDAD DEL DOCENTE INCLUSIVO.....	239
Laura Guadalupe Zárate Moreno <i>Sociedad Mexiquense de Psicología</i> <i>UPN 151 Sede regional Acambay</i> <i>Centro Universitario UAEM Atlacomulco</i>	
María del Carmen Ramos Vázquez <i>Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM</i>	

INTRODUCCIÓN

La Educación y el sistema educativo, a lo largo de los años, han presentado diversos problemas y áreas de oportunidad, sin embargo, con la declaración de la pandemia se presentaron nuevos problemas correspondientes a diversas áreas, como el uso de las nuevas tecnologías por parte del docente y del alumno, la creación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, el fortalecimiento de la relación docente-alumno, la importancia de la figura del docente para el aprendizaje y el desarrollo integral del alumno, así como la revalorización docente tanto por la escuela como por la sociedad.

Es por lo anterior que, mediante el Congreso Internacional de Transformación Educativa, se da la oportunidad a los docentes para compartir sus vivencias, experiencias e investigaciones derivadas de los problemas acaecidos por la pandemia. En la IV edición del Congreso se abordaron temas socioeducativos referentes a: la inclusión, la innovación, la identidad del docente; además de aquellos que tienen que ver con asuntos estructurales como: la innovación, los modelos educativos de universidades emergentes, las debilidades de la educación alternativa y otros tantos más específicos dentro del currículo educativo: la investigación-acción, la lectura y el lenguaje.

Este libro inicia con un tema que en los últimos años se ha colocado como prioritario en las agendas educativas nacionales, sobre el cual, tanto órganos e instituciones internacionales como nacionales, han trabajado para poder concretarlo. Nos referimos a la inclusión educativa, la cual se ha buscado hacer efectiva al implementar una serie de acciones para evaluar el hacer institucional, las prácticas docentes, y, sobre todo, el entorno social dentro y fuera de la escuela con el fin de hacerle frente a las situaciones de hostilidad y violencia en la que viven diversos sectores vulnerables.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

Los capítulos fueron ordenados conforme a bloques temáticos. El primer bloque está conformado por tres capítulos que trabajan la temática de la inclusión desde diversas miradas, aunque sus conclusiones tienen varios puntos de convergencia. Los capítulos son: *El papel del docente de educación especial en el proceso de inclusión en la educación regular*, escrito por Alejandro Pérez Paz; *La inclusión educativa: proceso en construcción permanente*, escrito por Justino Vidal Vargas Solís y *La identidad del docente inclusivo*, de las autoras Laura Guadalupe Zárata Moreno y María del Carmen Ramos Vázquez. Las reflexiones convergen en dos asuntos de alta relevancia. El primero, es comprender que la inclusión sigue siendo un tema en construcción, donde a pesar de los avances en la materia, aún queda mucho por hacer para lograr que los espacios escolares se conviertan en espacios de igualdad y aceptación de las diversidades.

El segundo, resaltar el papel del profesor en la construcción de ambientes inclusivos. Sin el respaldo y la acción docente difícilmente las escuelas podrán convertirse en espacios no excluyentes, para ello, seguir fomentando formación de una conciencia inclusiva en los profesores es una tarea de alta prioridad. En este tenor, la formación de una identidad docente que permita una práctica inclusiva y no sólo se enfoque a la mera “formación de formadores tradicionales”, promueve el logro de un sistema que permita poner al docente al centro para que pueda enlazar la teoría, la reflexión y la acción.

Los tres trabajos siguientes conforman el segundo bloque. Aquí se plantean propuestas y modelos de aprendizaje. En el capítulo IV *Reforzando la capacidad lingüística en diferencia las vocales mediante desarrollo auditivo en formación inicial* escrito por Sergei Konstantinovich Fokin, Martha Patricia Aguilar Romero y Ma. Edith Guadalupe Juárez Real, presentan los resultados de un estudio donde dan cuenta de la relación

tan estrecha que existe entre el desarrollo auditivo y lingüístico, así como de su importancia de atenderla durante la formación inicial.

El capítulo V, *El modelo Nuevas Variables para el Aprendizaje* escrito por María Cristina Caramon Araba presenta los resultados de la aplicación de un Modelo innovador para fomentar al aprendizaje que fue aplicado a estudiantes de bachillerato durante la Pandemia. La relevancia de este modelo es que es un trabajo donde existe diálogo interdisciplinar entre la educación, la programación neurolingüística, la neuro didáctica, entre otros.

En el capítulo VI titulado: *El acompañamiento pedagógico para promover la inducción profesional del docente novel en la escuela normal*, escrito por Wendy Adilene Ruiz Cruz e Irma Inés Neira Neaves, se reflexiona sobre la necesidad de un acompañamiento pedagógico significativo con el alumno de escuela normal desde las aulas, para que, al momento de convertirse en docente novel, tenga la autonomía, confianza y convicción para ejercer la docencia.

El tercer bloque lo conforman los capítulos VII y VIII, los cuales se caracterizan por construir sus propuestas desde el enfoque sociocrítico de la educación. Por su parte, en el capítulo VII: *La lectura del mundo y del texto en sus diversos formatos, plataformas y representaciones dentro de la práctica revitalizada en el aula* de la autora Ayulía Lira Grajales, presenta la importancia del conocimiento y comprensión de la lectura del texto como un acercamiento a la lectura del mundo, entendida esta como la interpretación del contexto y de las situaciones que ‘amarran’ a los sujetos a determinadas condiciones opresoras de vida. Leer el mundo es identificar las posibilidades de emancipación.

Siguiendo posicionamientos epistémicos similares, en el capítulo VIII: *La investigación en educación como trayecto formativo: breves apuntes metodológicos desde la perspectiva de la Investigación-acción*, Omar De la Rosa López y Jessica Lucía Callado Francisco presentan la importancia del fomento, la motivación y el impulso hacia la creación del conocimiento mediante la investigación, vista ésta como trayecto formativo, es decir, una forma de aprendizaje que permite al individuo potenciar sus habilidades de lectura, escritura, análisis, síntesis, pero también la comprensión y necesidad del hacer profesional para la transformación social.

Como último bloque aparecen los capítulos IX, X y XI, donde el análisis a la estructura del sistema educativo, así como la necesidad de la innovación educativa, los modelos de educación alternativa y los modelos emergentes de educación superior, son la inquietud transversal que acompaña a las tres aportaciones, las cuales proponen un acercamiento significativo a los planes y programas de estudio y al docente, a su perfil, a su identidad y su actuar.

Claudia Angélica Sánchez Calderón, Irma Isabel Ortiz Vadéz José Luis Gama Vilchis y Amelia Guadalupe Sánchez Calderón, redactan: *Enseñanza innovadora desde la experiencia docente*. En su trabajo muestran cómo se han implementado acciones tenues en las aulas y el sistema escolar, con la intención de usar la etiqueta de la innovación, pero han dejado de lado a uno de los actores principales para el logro de esta, al docente, asimismo, plantean la diferencia entre la innovación educativa y la innovación en la enseñanza.

Por su parte, el trabajo de Jacob Guzmán Zacatula y Yolanda Jiménez Naranjo intitulado: *Instituciones de Educación Superior: problemas definidos y Experiencias alternativas inacabadas*, permite identificar y visualizar los problemas y debilidades estructurales de la educación alternativa y la educación superior oficialista. Por último,

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

cerrando el bloque y el libro, Axel Didrikson con su trabajo: *Modelos emergentes de universidades: tendencias regionales y escenario de transformación*, con la finura reflexiva y elocuencia que lo caracteriza, analiza los modelos diseñados e implementados en las universidades emergentes, mismo que remarca la jerarquía entre instituciones universitarias.

Gracias a la colaboración de todos los autores e investigadores, se pone a su disposición este libro que bien pretende responder algunas preguntas ya conocidas, pero cuya misión más importante es seguir creando dudas, plantear nuevas preguntas para dejar abiertas las puertas a la investigación educativa, pues no hay que olvidar que la sociedad y sus individuos tienden a cambiar, y en el mejor de los casos, a transformarse.

Julio de 2023.

Omar De la Rosa López
Jessica Lucía Callado Francisco

EL PAPEL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN REGULAR

Alejandro Pérez Paz

Resumen

La exclusión en educación es un fenómeno que no se ha logrado erradicar a pesar de contar con un marco jurídico y legal que lo sanciona, por lo que la discriminación, sigue siendo latente en la escuela y en el aula.

Los procesos de inclusión educativa que se desarrollan están enfocados a un sector de la población en particular, sin considerar que este concepto es mucho más amplio en su definición y extensión, incluyendo a otros sectores vulnerables de la población. Entre los objetivos de este artículo está analizar el papel del docente de USAER y delinear el perfil de desempeño tomando en cuenta la inclusión de todos los sectores vulnerables de la población.

Desarrollar un proceso de inclusión educativa dirigido a todos los sectores de la población en condición de vulnerabilidad implica redimensionar el papel del Maestro de Educación Especial que se desempeña en la Escuela Regular. Se concluye que cuando los docentes de Grupo Regular parten por reconocer que sus alumnos presentan necesidades e intereses propios, estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y que implica planear e intervenir acorde a sus condiciones y necesidades, se está sentando las bases de la inclusión.

Palabras clave: exclusión, discriminación, inclusión, diversidad, docente

Introducción

La problemática que se aborda presenta diferentes aristas, una de ellas se relaciona con la experiencia de los docentes de Educación Especial con la Educación Regular. La otra es con relación al reduccionismo del concepto de inclusión y una tercera, quizá la más álgida, Inclusión Educativa sin Educación Especial. El docente de Educación Especial desde el origen formal de esta ha desempeñado diferentes funciones. A partir de 1980, con los Grupos Integrados, se le asigna un grupo de alumnos con dificultades en el aprendizaje, repetidores de 1º o 2º grado de Educación Primaria, habilitando un espacio para su atención.

Al paso del tiempo (1993) se constituyen los Grupos de Apoyo, éstos se caracterizan por brindar atención a alumnos con dificultades en el aprendizaje, problemas de conducta, lenguaje y algunos con discapacidad. Contando para ello con un espacio habilitado o exprofeso dependiendo de las condiciones institucionales. Bajo esta modalidad, los alumnos asisten al Aula de Apoyo en un horario definido juntamente con la Maestra del Grupo Regular, recibiendo atención dos veces por semana en un tiempo de una hora treinta minutos aproximadamente.

El proceso de integración educativa se desarrolla en esta dinámica, planteándose actualmente la inclusión educativa, el concepto como tal y desde la Educación Especial se ha acotado a las personas con discapacidad, sin embargo, en su extensión es más abarcativo y considera a todas aquellas personas que sufren de rechazo y discriminación, que son excluidas de los procesos sociales y educativos. La exclusión se plantea en dos sentidos, sobre aquellas personas que no tienen acceso a la educación o que

estando dentro del sistema educativo son motivo de rechazo, discriminación y excluidos de los procesos escolares, violentando con ello sus derechos.

La inclusión no sólo refiere a personas con discapacidad sino a todas aquellas personas que se han ubicado dentro de los grupos vulnerables, sin embargo, considerando la cultura mexicana, hay una fuerte tendencia hacia la discriminación, la xenofobia, a violentar los derechos humanos. Todos en algún momento nos hemos sentido discriminados, rechazados, excluidos; dependiendo de espacios y contextos, reconociendo que esto se acentúa más en determinados sectores de la población.

La inclusión no es una tarea que el docente de la Educación Regular pueda atender por sí solo, es necesaria la participación de la comunidad escolar: autoridades, docentes, padres de familia y alumnos. Una característica de la Educación Regular es el verticalismo con que se plantean los procesos educativos y pedagógicos, desde esta perspectiva, son procesos obligados que carecen de creatividad e innovación. De ahí la importancia del papel del docente de Educación Especial en Educación Regular, puede ser el articulador del proceso, el mediador, el facilitador, el orientador del proceso de inclusión educativa. De eso trata este artículo, de ponderar su papel. Ante la ausencia de propuestas al respecto, este artículo es propositivo en el sentido de ponderar el papel del docente de Educación Especial que durante años se ha desempeñado en la Educación Regular.

Se plantean las interrogantes siguientes:

¿Cuáles son los fundamentos de la inclusión?

¿Cuáles son los saberes docentes respecto a la inclusión?

¿Cuáles son las características de un grupo que se atiende en la diversidad y la inclusión?

¿Cuál sería el papel del docente de educación especial para favorecer procesos inclusivos en la educación regular?

Con este artículo se pretende:

- Analizar los fundamentos jurídicos, pedagógicos y didácticos de la Inclusión Educativa.
- Identificar los saberes del docente de Educación Especial respecto a la Inclusión Educativa
- Reconocer el contexto áulico y escolar como espacios en los que se concretan los procesos de Inclusión Educativa.
- Delinear el papel del docente de Educación Especial en los procesos de Inclusión Educativa

¿Por qué o para qué?

La Inclusión Educativa se plantea como un reto, aunque existe un fundamento pedagógico y didáctico no logra concretarse en los espacios áulicos e institucionales. Las prácticas al respecto siguen siendo excluyentes, discriminatorias, selectivas. Es importante reconocer que el grupo escolar no es homogéneo, sino que se presenta una diversidad en el alumnado en sus características físicas, sociales, culturales, necesidades, intereses, formas de pensamiento, de género, etc.

Desde esta perspectiva las prácticas educativas, escolares y pedagógicas son diversificadas respondiendo a la necesidad de cada uno de los educandos, sobre todo, el potencial con que cuenta cada uno de ellos. Los procesos de inclusión requieren de un acompañamiento que aseguren no solo la permanencia sino la participación en las diferentes actividades escolares y del aula de todo el estudiantado. El Maestro de Educación Especial que participa en la Escuela Regular puede ser el elemento que articule dicho proceso de inclusión, convirtiéndose en el mediador entre los sujetos participantes, el facilitador del proceso.

Los beneficios de lograr procesos inclusivos es ofrecer a la sociedad escuelas abiertas a la diversidad, teniendo cabida todos los aspirantes. La educación es un derecho que no es posible soslayar, de ahí la importancia de plantear alternativas más viables y pertinentes, ajustadas a la realidad y el contexto.

Para el desarrollo de este artículo se consideró pertinente disponer del análisis de contenido, primero porque el trabajo toma como fuente de análisis los documentos oficiales que se han publicado sobre la Inclusión Educativa y segundo, porque es el más pertinente para ello. Considerando el modelo de Glaser y Strauss (1999), el análisis de contenido permite develar el contenido latente y manifiesto del texto, reelaborar los datos para su integración a una interpretación de mayor nivel o desde otra perspectiva, dándoles mayor profundidad y riqueza analítica.

Exclusión

Tanto Tezanos (1999) como Lipton (1998) conciben la exclusión como una dicotomía, desde esta perspectiva encontraremos sectores y grupos de la sociedad incluidos por aquellos que la conforman y configuran, en tanto que, otros serán excluidos, viviendo

al margen de ésta, negándoseles el derecho de participación en la vida social. A diferencia de la anterior definición, otros autores como Alkinson y Hills (1998) refieren que la exclusión se presenta con situaciones intermedias, privaciones en diferentes esferas y con diferente intensidad, significa que, en la participación social se puede ser excluido de determinadas esferas con determinado nivel de intensidad y estar incluidos en otros campos, con ello se plantea que la exclusión es relativa y multinivel.

De acuerdo con Tezanos (1999) la exclusión es un proceso de carácter estructural que afecta a grupos sociales de manera multidimensional en aspectos laborales, económicos, sociales y culturales, generando una crisis en las relaciones sociales y por consecuencia, resentimientos. Con el modelo neoliberal la exclusión adquiere una tendencia dinámica y expansionista. Hernández (2010) analiza cada uno de los elementos que subyacen en los procesos de exclusión: es estructural en el sentido de que se genera a partir del sistema económico, político y social, es una contradicción del sistema, así mismo, sus transformaciones minan la posibilidad de inclusión. Es relativa dependiendo de contextos y ámbitos. La exclusión sigue un proceso dinámico, no es algo estático y definido, lo que significa que, depende de la trayectoria social e individual, no afecta a determinados grupos en particular, es cambiante, nadie está exento de ser objeto de exclusión, depende del nivel de vulnerabilidad ante el riesgo y la marginación. Exclusión-inclusión es un continuo.

Es un proceso dinámico en el sentido de que conduce a los sujetos por diferentes niveles y grados de exclusión desde la vulnerabilidad hasta una exclusión grave, se transita por diferentes fases y la ubicación en una de éstas, depende del ritmo intensidad de las desventajas sociales.

Es multifactorial porque no hay una determinante causal, sino que confluyen diferentes factores, hay un cúmulo de condiciones y circunstancias interrelacionadas entre sí.

Es multidimensional porque no solo afecta un ámbito en particular, al respecto, Subirats (2005) destaca las siguientes dimensiones: económica, laboral, formativa, socio-anitaria, residencial, relacional y participativa. La exclusión también es considerada como un proceso heterogéneo, afectando a muchos y diferentes grupos.

La exclusión tiene un elemento subjetivo que tiene que ver con la persona y el sentido que se le atribuye a su condición de vulnerabilidad, precariedad o exclusión, el sujeto actúa con sus propios recursos, por lo que la exclusión es un proceso personal y único, aunque hay puntos en común con otros casos de exclusión. Al ámbito personal se le atribuyen factores de riesgo de exclusión social.

Los grupos o sectores poblacionales que se consideran en riesgo de exclusión son: adultos mayores, mujeres, jóvenes, niños, familias, minorías étnicas, inmigrantes, personas sin hogar, reclusos y personas con discapacidad (Subirats, 2004, 56)

Exclusión y desigualdad en la educación

Para la UNESCO (2012) “Los patrones de desigualdad y exclusión en la sociedad en general suelen determinar los patrones de desigualdad y exclusión en la educación, y esta última, puede reforzar la exclusión social” (Pág. 1). Con este panorama, el fenómeno de la exclusión y la desigualdad en educación se presenta en dos momentos o situaciones distintas, primero es con relación a aquellos niños, niñas y jóvenes que por alguna razón no lograron ingresar al sistema educativo y la otra es respecto aquellos que ingresan a la educación y que son motivo de exclusión y de trato desigual en los procesos escolares y áulicos.

La problemática de la desigualdad y la exclusión tiene un carácter sociohistórico, para María de Ibarrola Nicolín (2012) la problemática educativa en México ha estado definida por problemas que considera añejos y aquellos que se han derivado de las reformas educativas, estas mismas, son un problema en su punto de vista. La problemática que identifica la autora es: problemas de cobertura, de calidad, de gestión inadecuada, de recursos insuficientes.

Para la primera situación que se plantea sobre la exclusión y la desigualdad está en relación con la cobertura del servicio educativo, hay contextos que carecen del servicio o que, para acceder a éste, es necesario trasladarse a otro lugar o recorrer grandes distancias, la carencia de recursos para el pago de la educación, aunque se diga que la educación es gratuita en realidad implica un costo para los usuarios, la falta de tiempo o el dedicarse a las actividades laborales desde pequeños es otro factor que impide acceder a la educación. Para los niños, niñas y jóvenes que acceden al sistema educativo se enfrentan a situaciones que resultan excluyentes y discriminatorias, reportar un bajo nivel de aprendizaje, contar con saberes no validados por la escuela, la condición de género, el color, la estatura, el peso, condición económica, presentar alguna discapacidad, no responder a las expectativas de la escuela; lo que puede derivar en problemas del aprendizaje, rezago y abandono escolar.

La exclusión puede presentarse en cualquier momento del proceso educativo, al ingreso, durante el proceso de aprendizaje o al final. Al inicio, una evaluación diagnóstica, desde la exclusión, permite observar las pocas perspectivas para el aprendizaje, durante el proceso de aprendizaje, se excluye de la participación regular de las niñas, niños y jóvenes, al final del proceso, se les excluye del reconocimiento al logro en el aprendizaje.

De la exclusión a la inclusión: un largo camino por recorrer

La exclusión es un fenómeno que es tratable desde las políticas públicas, cada sociedad, estado nacional y modelo global son responsables de los riesgos y niveles de exclusión que se están alcanzando en la actualidad, de igual manera, del déficit de inclusividad, así como del bienestar social alcanzado.

Para Subirats y Gomá (2003, 30), la exclusión social es susceptible de ser abordada con medidas colectivas y desde la práctica institucional. Al considerarse sus factores estructurales, hay la posibilidad para abordarse de manera estratégica, con políticas internacionales y nacionales que favorezcan la inclusión. La exclusión en parte obedece a políticas ineficaces y a una planificación estratégica que garantice la participación de todos en los diferentes ámbitos de lo social. La participación integral puede reducir el nivel de vulnerabilidad.

El derecho de niños y niñas a la educación

La convención del 20 de noviembre de 1989 define los derechos de las niñas y los niños, a partir de ésta, los diferentes países del mundo se fueron apropiando y haciendo suyos el reconocimiento a este sector de la población, aunque no se planteaba como una obligación legal, algunos países establecieron un marco legal y jurídico al respecto. En México se tiene la Ley General de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes aprobada el 4 de diciembre de 2014. Sin embargo, una situación es plasmar en el documento ese derecho y otra, es su concreción en la realidad social y educativa de México.

Es de reconocer que culturalmente en los mexicanos existe la tendencia a discriminar, a negar, a violentar el derecho. En los últimos tiempos hay un reconocimiento a los derechos de los grupos de sectores vulnerables, quizá más por obligación que por convicción. Las organizaciones no gubernamentales y padres de familia han jugado un papel protagónico en la promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

Cabe destacar que las leyes de protección a sectores vulnerables en México están dispersas, aún se carece de una ley de inclusión social única garante de sus derechos. Como derechos fundamentales se destaca, el derecho a no ser discriminado, el derecho de inclusión social y el derecho a la educación. Así también, se plantea un proceso de nivelación o un proceso de cesión del derecho en la medida que el sujeto sea capaz de ejercerlo en su beneficio.

Respecto al derecho a la educación, se reconoce que la población de sectores vulnerables tiene derecho de recibir una educación laica, gratuita y obligatoria, al igual que todos, con equidad y justicia. Es decisión de los padres elegir el centro educativo que mejor les convenga. Este es un precepto que aún no se cumple en su totalidad, ya que aún existen instituciones educativas en los diferentes niveles que se atreven a negar el derecho y quien logra acceder a la educación, se enfrenta a una serie de situaciones que terminan en el abandono escolar.

Resulta difícil resistir al trato desigual, preferencial, a la discriminación y violencia que se genera por parte de alumnos, maestros y autoridades con esta población. Reconocer la diversidad y atenderla es un camino que aún tiene mucho por recorrer.

Por una escuela inclusiva y abierta a la diversidad

Cuando una escuela y sus maestros reconocen que la población que atienden no es homogénea, que cada uno presenta características propias, están marcando la pauta para la posibilidad de atender la diversidad de su alumnado y con ello dar paso a la inclusión. Cuando los maestros reconocen que sus alumnos presentan estilos de aprendizaje diferentes o cuando en los resultados de su evaluación diagnóstica ubica a los alumnos en diferentes niveles, están reconociendo que los alumnos no aprenden al mismo ritmo, que cada alumno tiene un nivel de aproximación al currículo y que, a pesar de su condición, plantean una estrategia de aprendizaje. Aquí están reconociendo la diversidad del alumnado y que, por lo tanto, las estrategias que se plantean son de una manera diversificada.

Sustentando, la Declaración de Incheon de la UNESCO plantea que la inclusión: “garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (SEP,2018 Pág.14).

Además de la diversidad que el maestro observa en sus alumnos aparentemente “normales” hay otra población que también demanda una educación y que por algún motivo se le ha venido negando, excluyendo de dicho proceso o en el mejor de los casos, se le ofrece un servicio paralelo que se caracteriza por ofertar una educación segregada, una educación de segunda o con un bajo nivel de calidad. Para garantizar la inclusión de la población menos favorecida es necesario impulsar acciones conjuntas que permitan eliminar o minimizar las barreras, los obstáculos que limitan el acceso, el aprendizaje y la participación.

Con ello se favorece la equidad, la justicia y la igualdad para todos los alumnos sin distinción. Hoy los maestros y la comunidad escolar toda, debe reconocer que ser diferente no es un defecto sino una cualidad que se debe apreciar y valorar, ya que enriquece los procesos educativos. Garantizar el acceso, la permanencia y la participación es el reto, es posible si se trabaja por eliminar esas barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales. Una estrategia que se plantea para favorecer la inclusión en la escuela es la construcción de comunidades educativas, al respecto:

- a) Promueven la valoración de la diversidad
- b) Se reconoce que no hay un alumno estándar
- c) Se adaptan a las necesidades de los alumnos
- d) Se garantiza la participación de todos
- e) Consideran que todas las personas son fuente de aprendizaje, todos tienen algo que aportar
- f) Minimizan, eliminan o previenen la existencia de las BAP
- g) Aseguran el trabajo en equipo
- h) Desarrollan un lenguaje común
- i) Planean la enseñanza atendiendo a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje

- j) Adaptan los recursos educativos de acuerdo con las características y necesidades del alumnado.
- k) Evalúan el aprendizaje teniendo en cuenta los contextos, capacidades, intereses y habilidades
- l) Aseguran que todos los alumnos experimenten sus logros (SEP, 2018).

Reconociendo la diversidad en el aula

Un grupo se integra por niños y niñas, hombres y mujeres con características físicas diferentes: con peso y talla diferente, con una diversidad cultural, de diferentes contextos sociofamiliares, de una condición social distinta, etc. Cuando se evalúa por primera vez, una evaluación diagnóstica permite reconocer que los alumnos y alumnas tienen un nivel de proximidad a currículo de grado, esto los puede ubicar como: altos, intermedios, bajos o en condición de rezago. Cuantos más instrumentos de evaluación se utilicen se podrá identificar que los alumnos y alumnas constituyen una diversidad en estilos y ritmos de aprendizaje, en habilidades, actitudes y disposición hacia las actividades escolares. Que unos resuelven la actividad escolar en el tiempo indicado, otros con gran rapidez y que otros más requieren de mayor tiempo para dar respuesta a la demanda escolar.

Reconocer la diversidad en el aula es el principio para crear las condiciones para su atención. Desde este reconocimiento ya no es posible desarrollar un trabajo escolar de manera homogénea, sino que es necesario idear ambientes y procesos de atención incluyentes y que respondan a las necesidades e intereses de todos. Cuando se habla de generar procesos inclusivos, inmediatamente se piensa en el currículo, la

exclusión y discriminación no se genera ni proviene del currículo por lo que es necesario trabajar y atender las diferentes dimensiones de lo educativo. Exclusión y discriminación es un fenómeno multifactorial, por lo tanto, habrá que responder con estrategias y alternativas de igual manera.

En el aula es crear el ambiente escolar y de aprendizaje propicio para la inclusión, un ambiente de respeto a la integridad, de participación. En el aula inclusiva y abierta a la diversidad el conocimiento es una construcción social y todos aprendemos de todos, cada uno tiene algo por aportar al conocimiento de los demás. La diferencia se convierte en una cualidad que nos une y que aporta a los demás.

Inclusión con o sin educación especial

Desde su origen (1980) la Educación Especial ha jugado un papel importante en la atención de la población que se le asignó o que se llegó a considerar que era la que demandaba de su servicio. Esta atención se creó como un servicio paralelo y de apoyo a la Educación Regular, sin embargo, al paso del tiempo y en la actualidad se plantea la construcción de Escuelas Inclusivas y Abiertas a la Diversidad. La población considerada en este proceso de inclusión va más allá de la que se venía atendiendo por parte de Educación Especial en sus diferentes servicios. La pregunta es: ¿hay que prescindir de su servicio? ¿O es posible que la Educación Especial, la que presta su servicio en Escuela Regular se transforme y responda a las nuevas necesidades que se plantean?

El proceso de inclusión está pensado y diseñado para que desde los maestros de grupo regular lo desarrollen, sin embargo, también para ellos es un reto al no disponer de las herramientas necesarias para ello. El planteamiento que se hace al respecto es

que el Maestro de USAER puede ser el encargado de coordinar, de articular y mediar en la Construcción de una Educación Inclusiva y Abierta a la Diversidad, de ello argumentaré al respecto en los siguientes apartados. Al respecto, existen documentos que plantean la reorientación de la USAER y convertirse en UDEEI (2015), (Unidad de Educación Especial y de Inclusión Educativa) considerando en su atención a todos los sectores de la sociedad en condición de vulnerabilidad.

La Nueva Escuela Mexica perfila una Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) sin embargo, no concreta cuál puede ser el papel de la Educación Especial en dicho proceso, sólo es un bosquejo de líneas y ejes que pueden articular dicho proceso. Interesante es lo que recupera de otros países España, Portugal y de países latinos sobre el marco jurídico respecto a la Inclusión.

Formación inicial y perspectivas del maestro USAER

La formación inicial de un Maestro de USAER puede ser en Educación, Pedagogía, Psicología o en alguna de las especialidades que ofrecen las Instituciones Formadores de Docentes en Educación Especial. Esta formación fue pertinente en su momento, más aquellos procesos de formación continua en los que se participa. En la actualidad, que la población se diversifica, demanda que el docente de USAER se actualice, busque o genere sus propios procesos formativos. No hay duda de que el docente de USAER tenga conocimiento de la Inclusión Social y Educativa, la actualización reciente se ha enfocado en ese sentido, sin embargo, hay que reconocer que el concepto de inclusión es mucho más amplio en su extensión y está considerando a otros sectores vulnerables, no sólo a los alumnos que presentan alguna discapacidad u otra dificultad consideraba en el repertorio de Educación Especial. Se considera como grupos vulnerables a niños, niñas y jóvenes en condición de calle, migrantes, con discapacidad, indígenas,

etc. A ello habrá que agregar las características físicas, de género, sexuales, condición social, cognitivas, contextuales y culturales, que hacen del aula una diversidad.

Atender procesos de Inclusión de Diversidad Social y Educativa, implica a toda la sociedad, la situación es multifactorial, a instancias legalmente constituidas, a Organizaciones civiles, grupos no gubernamentales, Padres de familia, todos y cada uno. A propósito, son sólo cinco países en el mundo que cuentan con una ley de educación inclusiva entre ellos: Chile, Italia, Luxemburgo, Paraguay y Portugal. En lo educativo, las Instituciones Formadoras de Docentes ya deben de considerar una formación en Inclusión Social y Educativa que permita a los futuros profesionales de la Educación atender a esa diversidad a que se hace referencia.

El papel del docente de educación especial como promotor y facilitador de la inclusión

Mario Martínez Silva y Saúl Fernando Liñán Pérez (2017) sugieren un perfil docente considerando las competencias de un Maestro inclusivo. Traduciéndolas en acciones y considerando el redimensionamiento de su función, tenemos que:

- Se empodera como el profesional de la educación más indicado para construir una escuela abierta a la diversidad e inclusión educativa.
- Se asume como el profesional encargado de generar, coordinar, mediar y facilitar de procesos de inclusión educativa en la institución de que es partícipe.
- Favorece el diálogo y la comunicación entre los actores de la comunidad educativa.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

- Garantiza la apertura de la escuela para el ingreso de toda la población demandante sin menoscabo de su condición.
- Promueve una política de inclusión para niños, niñas y jóvenes que demandan el servicio de la Escuela Regular.
- Coordina con los Maestros y Autoridades, un diagnóstico de los niveles de inclusión y apertura de la Escuela, así como de las condiciones para dar respuesta a la demanda que se genera.
- Participa en la construcción de referentes que permitan sustentar y orientar las prácticas inclusiva.
- Contribuye con sus aportes al diseño de un plan de operación de la inclusión educativa.
- Colabora con los Maestros en la búsqueda de estrategias en el aula para crear ambientes de aprendizaje para todos, de acceso al currículo escolar y al aprendizaje.
- Sugiere, recomienda y comparte los materiales y herramientas necesarias para un mejor y mayor aprendizaje.
- Recupera junto con los maestros, la tecnología como una herramienta para el aprendizaje y la inclusión.
- Participa y promueve la formación continua relacionada con procesos de inclusión.

- Establece comunicación y convenios de participación con instituciones que coadyuven en los procesos inclusivos.

Conclusiones

La Inclusión social y educativa cuenta con un marco legal y jurídico en el ámbito internacional, nacional y estatal, sin embargo, éste se encuentra disperso para cada grupo o sector vulnerable de la sociedad. Es una necesidad disponer de una Ley de Inclusión social y educativa que coadyuve en este proceso y que incorpore a todos los sectores vulnerables.

Los saberes docentes sobre la inclusión provienen de los cursos de actualización que se ofertan por parte de las autoridades educativas, de lo que aborda la agenda nacional del Consejo Técnico Escolar y de instituciones formadoras de docentes. Este saber se enfoca directamente en la atención de los alumnos que presentan una discapacidad, problemas en la comunicación, en el aprendizaje. Sin considerar a los otros sectores vulnerables que es necesario estudiar.

Se reconoce la diversidad en el aula desde el momento en que el Maestro de Grupo Regular se da cuenta que, ante una evaluación diagnóstica, sus alumnos presentan resultados diferentes y que cada uno resuelve de manera distinta la demanda que se plantea. Hay que reconocer que sus alumnos tienen un nivel diferente de aproximación al currículo escolar, que aprenden con su propio estilo y ritmo, son principios básicos para generar procesos de inclusión.

En un proceso de inclusión en la extensión del término, demanda otro rol o papel del docente de educación especial con la escuela regular. Su papel es de mediador, facili-

tador y promotor de la inclusión. Aunque los objetivos planteados no se logran en su totalidad, este artículo se convierte en el principio de una nueva visión de la educación inclusiva y del papel del docente de educación especial en su relación con la escuela regular.

Fuentes de consulta

- CNDH (2014). Ley general de los derechos de las niñas, niños y jóvenes, en:
https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-01/Ley_GDNNA.pdf
- CEDHNL (S/A). Grupos en situación de vulnerabilidad. Presentación, Módulo II. Monterrey, N.L., CEDHN, en: <https://www.cedhnl.org.mx>imágenes>Modulo II>
- Ibañez, M.M.M, Formichella, M.M., Costabel, L.E. (2020). Exclusión social: explorando la dimensión educativa en Argentina, Revista Problemas del desarrollo, Revista Latinoamericana de Economía, Vol. 51 No 200, enero-marzo 2020, CDMX
- Hernández Pedreño (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 69 (24,3) (2010), 25-46, en: <https://dialnet.unirioja.es > descarga > articulo>
- GOBIERNO DE MÉXICO (2014). Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, en: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/ya-conoces-cuales-son-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes?idiom=es>
- UNESCO (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas, en:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa
- Martínez S. Mario. Liñan P. Saúl F. (2017). Guía para una Educación Inclusiva: Guía para una Escuela Inclusiva, Comitán, Chiapas, México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, en: www.cresur.edu.mx
- SEP (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. CDMX, SEP, en:
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

SEP (2015). UDEEI (Unidad de Educación Especial y de Inclusión Educativa). CDMX: SEP, en:
https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento_tecni_a1a9bb46.pdf

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PROCESO EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE

Justino Vidal Vargas Solís

UNAM FES Iztacala

A Luz Raquel Padilla: Justicia

Resumen

El proceso de inclusión educativa está en construcción permanente. Sus antecedentes en el proceso de integración abrieron las posibilidades y condiciones que aún siguen vigentes y se desarrollan en los centros educativos.

El presente documento parte de los fundamentos y reflexiones representativas sobre la continuidad y dialéctica entre los procesos de integración y de inclusión y sus marcos de referencia de lo que estamos viviendo en la noción de educación inclusiva, que en su referente más amplio de inclusión en general, propone vías a desarrollar en torno a una complejidad, lo que a su vez implica cambios en los modelos para su análisis, reflexión y reorientación de las acciones que abarcan desde el cambio de actitudes, las modificaciones curriculares y evaluativas pertinentes y las relaciones que favorezcan y optimicen tanto la inclusión educativa como la inclusión en general.

Palabras clave: Proceso de integración, Proceso de inclusión educativa, modelos y diversidad.

Integración: base para la educación inclusiva

Para acercarnos a la inclusión educativa se requiere reflexionar sobre los procesos sociales que se han desarrollado en parte desde los movimientos implicados en el planteamiento de integración en general y en particular de las personas con discapacidad.

El papel de la educación especial tiene un papel preponderante. Su desarrollo permite analizar la manera en que se incorporan las acciones pedagógicas, psicológicas, legales, didácticas y sociales para orientar la acción tanto de los procesos de integración como de inclusión. Los modelos de atención educativos, sociales, de salud, han generado forma de pensar y acciones orientadas a los servicios y sus implicaciones.

La construcción de modelos que implican acciones educativas y se nutre de disciplinas de las ciencias sociales como una aportación que abarca desde el desarrollo personal hasta su inserción en la sociedad. Esto implica cambios que abarca desde afrontar las condiciones para los patrones de crianza sugeridos para personas con discapacidad en el seno familiar y sus implicaciones en la inclusión social. En este punto, se debe reconocer las dificultades que siguen imperando; la aceptación, la incertidumbre y las diferentes reacciones que siguen siendo desde la negación y ocultar esta realidad hasta la búsqueda de ayuda de servicios para atender las condiciones acercan a un desarrollo de calidad.

Los cambios que tenemos de los movimientos a favor de las personas con discapacidad que se generaron en la última mitad del siglo pasado se han enmarcado en la construcción de modelos que confrontaron al modelo imperante, el médico, que de alguna manera siguen vigente. Las propuestas se circunscriben a propuestas educativas y sociales cuya aportación han puesto en marcha las circunstancias una para reorientar acciones y avanzar hacia la integración, inclusión y eliminar la segregación. Los cambios, como sugiere Thompson y Loxley (2007) se dieron con base a los cambios políticos y sociales que tocaron a la educación especial.

La aportación de las disciplinas se centró más en las metodologías de impacto en la evaluación y estrategias más en un tenor de demostrar su impacto y en pocas alternativas subrayan a la persona y su entorno; el ajuste se hace a la acción profesional en lugar de orientarse al desarrollo complejo de la persona con discapacidad en relación con los entornos familiares, educativos y sociales.

La idea de educación se sigue pensando con relación a una institución, cuando hay que subrayar que la educación implica crianza que se desarrolla en los patrones de interacción, cuidado y procesos de socialización en el seno familiar; hay que apuntalar que:

La persona que ayuda al niño no siempre tiene que ser un maestro, ni necesita unos sistemas complejos de instrucción. Hay muchos estudios de principios de 1980 (p. ej. Jackson y Hannon, 1981; Tizard y cols, 1982) que muestran que los niños pueden hacer progresos extraordinarios cuando cuentan con la ayuda de sus padres y con independencia de las técnicas que se utilicen para ayudarles (Thompson y Loxley, 2007; 49).

Esta cita ofrece un punto de referencia de acción inclusiva. Al momento en el cual la familia, en este caso, desarrolla acciones educativas de crianza en el contexto cotidiano, se generan pautas de interacción complejas que incluyen sentimientos, emociones y reglas de convivencia. Dado que es bajo orientaciones que se mezclan entre la educación ordinaria con posibles sugerencias profesionales, ya que no son accesibles de manera general para todas las familias que conviven con personas con discapacidad.

Los mecanismos sociales de instrucción llevan a la búsqueda de servicios con la idea institucional, en nuestros países, del carácter obligatorio de servicios; en el caso de la atención para las personas con discapacidad, se rige legalmente por el artículo 41 de la Ley General de Educación, que data del año 1993, y de la modificación al artículo 3º constitucional, donde ya se explicita la inclusión como una acción a realizar.

En una experiencia personal, y que no puede generalizarse, al estar en contacto con docentes y alumnos que se forman para ejercer las profesiones de docentes, desconocen su existencia y contenido.

El artículo se desarrolla en tres párrafos que sintetizaremos. Se invita a leerlo para analizar, reflexionar y aportar acciones para los procesos de integración, educación inclusiva e inclusión en general como un continuo complejo, en el sentido propuesto por Morin, con interacciones en sistemas, personas, entornos y procesos.

El primer párrafo nos da cuenta de la delimitación de la Educación Especial y su intencionalidad para la procuración de atención con base a sus propias condiciones y subraya la importancia de la equidad social. En el segundo párrafo se dirige, de manera directa, a la integración a los planteles de educación regular; es interesante subrayar que el servicio implica cierto nivel normativo ya que se lee la frase “tratán-

dose de menores de edad con discapacidad”. En una segunda parte de este párrafo, se describe, de manera general, que, si no se logra la integración, el papel del servicio educativo “procurará la satisfacción de (las) necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva”.

En este punto se hará una amplia disgregación sobre las consideraciones aportadas por Gómez Palacios (2002) sobre las formas de integración. La autora señala que el informe Warnock estableció las condiciones para desarrollar las condiciones para el proceso de integración. Expone las siguientes:

- (Generar) la capacidad de la escuela para responder a las necesidades de los niños.
- (Desarrollar) la compatibilidad de la decisión para atender a niños con discapacidad con la educación efectiva de los compañeros con los que se van a educar aquellos.
- (Promover y capacitar) la utilización de recursos educativos de forma efectiva y eficiente, tanto de personal de apoyo como de materiales adaptados y apoyos técnicos (computadoras, etc). P.26

Estas acciones llevan a considerar los cambios fundamentados para desarrollar actitudes abiertas, flexibles y de reflexión donde una visión humanista es una vía para enmarcar la sensibilización para construir proyectos donde la integración sigue siendo una parte para construir el proceso de inclusión, donde se contemplan los principales actores (participantes) de ese contexto, docentes, alumnos, personal de la institución que coexisten con las personas con discapacidad. Como visión general, se contemplan los materiales, las evaluaciones que implican selección, construcción y ajuste. Lo

importante de considerar estos factores es ubicar la importancia de la diversidad como referente para la integración y el desarrollo del proceso inclusivo.

Otro momento que describe Gómez Palacios (2002) son las tres formas principales para construir la integración:

La integración física, que se produce cuando las unidades de Educación Especial se anexan a la escuela regular en los que se denomina “Centros Aulas de Recursos”. Estos centros siguen manteniendo una organización independiente y solo comparten con la escuela regular el patio de recreo y algunas actividades secundarias.

La integración social, en la cual los niños comparten parcialmente algunas actividades con los niños de escuelas regular; clases de música, pintura, recreos, fiestas, traslados de autobuses, bibliotecas, deportes, etc.

La integración funcional, o sea, la más completa, en la que los alumnos con necesidades especiales participan parcial o totalmente en las aulas normales y se incorporan como un alumno más en la dinámica de la escuela. (p. 27 y 28).

Las tres formas describen las condiciones a construir para lograr una integración donde las condiciones puedan ser óptimas; como condiciones hay que considerar el proceso implicado con cambios ya realizados. En los CAM y USAER tuvieron como finalidad ser instancias mediadoras para lograr la integración. En el caso del primer, corresponde a la idea de las aulas donde existe la atención de educación especial paralelo a la escuela regular y donde, se supone, las personas se pueden integrar de manera paulatina o en ciertas circunstancias.

En el caso de la USAER, la atención permite una interacción con el docente de la clase ordinaria y que tiene a su cargo personas con discapacidad. Se desarrollan actividades de asesoría para afianzar la integración. Ambas instancias existen. Es importante indagar su impacto. A continuación, se describen la propuesta de Gómez Palacios (2002) de la posible organización para generar la organización del proceso de integración:

- Clase ordinaria sin apoyo.
- Clase ordinaria con apoyo para el maestro y apoyo para los alumnos que necesitan atención especializada.
- Clase ordinaria con apoyo fuera de clase.
- Clase ordinaria como base, y los alumnos pasan cierto tiempo en la escuela de educación especial.
- Clase especial como base, y los alumnos asisten a algunos cursos en la escuela regular.
- Clase especial de tiempo completo.
- Centro especializado de tiempo parcial, escuela especial de tiempo parcial.

Esta organización, como se señaló antes, tiene relación con las acciones que se pusieron en marcha instancias idóneas para tal fin; en cambio, retomando el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) que en el tercer y último párrafo insta a una orientación para los padres, tutores, maestros y personal de la instancia escolar que

implica una transición al proceso inclusivo, que en el artículo 3º actualmente ya lo considera de manera explícita.

Este cambio tiene como base una participación social que se viene desarrollando y donde la puesta en marcha de un primer momento de integración representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y crear comunidades de acogida con la finalidad de construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos (Carrión, 2001).

La integración educativa ha tenido un papel preponderante en los últimos treinta años. Los programas y propuestas son relevantes y se han puesto en marcha con una primera intención, la actividad integradora. S

e puede comentar que, en esos cortos años, los movimientos sociales se han acelerado hacia la inclusión, donde la integración, desde el ámbito educativo fue uno de los fundamentos con la Declaración de Salamanca y ésta ha generado reflexiones acompañadas de acciones que modifican y orientan en esos conceptos el campo de las Necesidades Educativas Especiales con respecto al proceso de inclusión.

De manera concurrente, el binomio integración-inclusión, una manera para abordarlo es a través de las propuestas generales, ya vistas antes, y la manera de incorporar los matices de la educación inclusiva, en proceso de construcción permanente, pues la inclusión es un eje prioritario sobre el que se produce el desarrollo (Carrión, 2001).

Inclusión educativa: proceso en construcción y reflexión

Vivimos la inclusión educativa en un proceso vertiginoso. En años recientes donde su desarrollo está irrumpiendo en las prácticas y reflexiones sobre la inclusión y la diversidad. Crea vías múltiples donde la participación social es amplia y propone los caminos a explorar. Como acción emergente, acompañado de un proceso donde la integración es una parte de un continuo que optimiza las condiciones a favor de las personas con discapacidad y su desarrollo humano integral.

Definir la educación inclusiva es una tarea que se sigue construyendo y se relaciona con prácticas educativas, culturales, legales y sociológicas, por señalar las más sobresalientes. En el presente trabajo compartiremos tres definiciones, más con la finalidad de un análisis y reflexión que como referencia. Boot y Aiscow (2011) se refieren a la inclusión como:

Una empresa compartida. Vemos la promoción del aprendizaje y la participación y la lucha contra la discriminación como una tarea que nunca termina, que nos involucra a todos en la reflexión y en la reducción de las barreras que nosotros hemos y seguimos creando y que crean fracaso escolar y marginación (como se cita en Marchesi, 2017:36).

Kunk, como se cita en Causton y Tracy Bronson (2015:17) aborda la inclusión educativa considerando valorar la diversidad dentro de la comunidad humana. (Es) cuando la inclusión educativa abraza totalmente (a la diversidad), abandonando la idea de que los niños tienen que ser “normales” para contribuir al mundo. Empezamos a ver más allá de las maneras típicas de llegar a ser miembros valorados por la comunidad y, haciendo esto, se lleva a cabo una meta para promover a los niños un auténtico

sentido de pertenencia. (traducción libre). Jovary-Solner, como se cita en Causton y Tracy Bronson (2015:22) propone una definición de inclusión donde:

La escolarización inclusiva promueve una crítica de la cultura escolar contemporánea para alentar acciones y para reinventar qué se debe hacer para desarrollar comunidades de aprendizaje más humanas y democráticas. Las inequidades en el tratamiento y oportunidades de educación van a la vanguardia; por lo tanto, fundamentan la atención hacia los derechos humanos respecto a las diferencias (y así) valorar la diversidad (traducción libre).

Las fuentes consultadas nos proponen estas ideas como definiciones; en la percepción de quien escribe son posiciones importantes que irrumpen no solo a la educación inclusiva, sino que son un reclamo vigente para considerar la diversidad. Se visualizan cambios de modelos que subsisten, como el médico, el educativo tradicional y cuya orientación implica una revisión analítica y reflexiva que proporcione vías para reorientar prácticas ajustivas complejas que fortalezcan la optimización de derechos educativos y de bienestar, así como especificar de una manera concreta las barreras, ya que como lo señalan Boot y Aiscow (2011), somos nosotros quienes las construimos.

Con el proceso de inclusión educativa se parte en el primer cuarto del siglo XXI a un punto de inflexión en la educación ordinaria. En la inclusión educativa confluye no solo lo que tradicionalmente se ha considerado en la educación especial, lo que es ahora las necesidades educativas especiales, las necesidades especiales, el abanico se expande a las comunidades de pueblos originarios, de diversidad sexual, población vulnerable, tercera edad y pobreza extrema.

En todo este espectro el proceso de inclusión educativa se vincula con la educación ordinaria al iniciar las acciones pertinentes para la construcción de las vías donde la

flexibilidad, el cambio de actitud y las habilidades profesionales de quienes fundamentan el quehacer cotidiano en el ámbito escolar, puedan generar las condiciones para el surgimiento y desarrollar una co-construcción de una manera dialéctica entre la educación ordinaria y la educación inclusiva. La inclusión educativa se perfila como una atención para todos los niños para involucrarlos en un proceso de enseñanza ordinaria; independientemente de la desventaja que presentó en su origen, su base está descrita en el informe Warnock que reformula la noción de las necesidades educativas especiales donde las categorías tradicionales para los niños con discapacidad, los estigmatizan y éstas son una de las fuentes para la discriminación.

El informe propone desarrollar una orientación práctica para construir una evaluación multifactorial con participación multidisciplinaria y contar con la participación social. Thomas (1997) considera el proceso inclusivo más como una filosofía de aceptación y un marco que ofrece una valoración para promover el proceso de aprendizaje con acciones orientadas hacia la equidad, el trato con respeto y generar las condiciones de oportunidad de desarrollo y bienestar. Ainscow (1995) señala la importancia de introducir cambios en la escuela regular, como se anotó antes, los cambios propuestos requieren una valoración que abarca desde la infraestructura hasta los programas y acciones de sensibilización, capacitación e información pertinentes sobre la importancia de la diversidad como fuente (base) del proceso inclusivo en general y del proceso de la educación inclusiva en particular.

La inclusión, en general, como movimiento se entiende en un contexto de actividades de práctica social. Al particularizarlo en la instancia educativa, en el presente trabajo retomamos los indicadores que comparte Carrión (2001: 55) con una aproximación para la educación inclusiva es necesario un replanteamiento del currículum. Tendremos que cambiar la forma de enseñar, nuestras prácticas y métodos de enseñanza,

explorando estilos interactivos y competencias. Habrá que presentar más atención al clima social del colegio, tendremos que apoyar al profesorado en sus esfuerzos para cambiar, ya que precisarán tiempo para la planificación, colaboración y preparación.

Estos dos indicadores nos muestran dos puntos centrales importantes. Por un lado, considerar la flexibilización en la construcción, evaluación, puesta en marcha del currículum que afecta no solo a las personas en proceso de inclusión sino de todos, pues se pasa de la práctica común, vigente y controvertible de una enseñanza homogenizante a una de tipo heterogénea, ésta última basada en la diversidad que vivimos comúnmente.

El segundo indicador refleja las percepciones, emociones, temores y resistencias que siguen siendo comunes en personas que tienen un contacto directo con personas con discapacidades evidentes, pues en las que, de alguna manera, ya están incorporadas como “normales”, discapacidades auditivas y discapacidades visuales, implican creencias y actitudes a considerar para ser educadas hacia una orientación inclusiva. Por otro lado, hay que considerar una educación inclusiva amplia. Se considera solo a la educación básica cuando actualmente se habla de una educación permanente, la cual nos coloca ante la expectativa de probabilidades de presentar en cualquier momento la posibilidad de presentar algún tipo de discapacidad, ya sea transitoria o permanente. La propuesta de la escuela inclusiva cambió los cánones de la escuela ordinaria; evidencia y afirma los derechos para todos los alumnos, tanto a los que se consideran “normales” como a las personas con discapacidad. El reconocer la diversidad es un punto de referencia para cambiar las políticas y acciones del proceso de enseñanza - aprendizaje. Una manera compleja para desarrollar las condiciones para el proceso de la educación inclusiva es considerar un continuo entre la integración y la inclusión, donde los matices se co-construyen alrededor de la dinámica que ocurre

entre los servicios concurrentes que implican acciones paralelas donde la inclusión, como lo señalamos, se desarrolla en modalidades de integración en aulas regulares y de educación especial.

Enfrentar, analizar y evaluar esta interacción entre las modalidades es un punto de referencia para concientizar las acciones de resistencia, ya que, coincidiendo con Carrión, 2001:53) *ha estado acompañado de una tendencia a sostener prácticas pedagógicas homogeneizadoras para el conjunto mayoritaria de normales, junto a otras prácticas alternativas para los pocos integrados*. Esta coincidencia nos lleva a enfatizar una situación contradictoria, pues la ruptura con las prácticas homogeneizadoras implica reorientar la manera en que se conceptualiza al alumno y la relación en la interacción tanto para el proceso enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo personal del alumno.

La resistencia se deja ver en las actitudes de temor, incertidumbre y prácticas de discriminación que siguen siendo frecuentes y cada vez más evidente e incluso cruentas, por lo cual hay que promover acciones de información, cambio de actitudes para sensibilizar, como punto de partida, lograr la aceptación responsable de la diversidad y sus implicaciones en los derechos humanos

En la educación inclusiva hay cambios a realizar que paradójicamente no se apartan de las propuestas psicopedagógicas contemporáneas. El énfasis se hace en un cambio de conciencia para interactuar con personas con discapacidad. Los puntos que se exponen son la planificación y el tiempo que desarrollará el docente una acción ya prevista en su desarrollo profesional y de actividad cotidiana. Al enseñar al docente a ser consciente de la diversidad con la que vive día a día, los ajustes curriculares serán una guía para, a su vez, desarrollar y llevar a la práctica estrategias de aprendizaje que puedan ser probadas, e incluso se esperarían, ser probadas como

fuentes de actores para desarrollar prácticas complejas y sistémicas donde la educación inclusiva será parte de una vivencia profesional.

Para este fin, como señala Carrión (2001) el profesor ha de tener los apoyos necesarios para lograr los cambios importantes en su práctica profesional. Esto orienta, en los centros educativos los cambios en la gestión de centros educativos que sean un factor de cambio que pueda modificar el sistema y donde, valga lo que a continuación se escribe, se incluyan las condiciones de infraestructura de capacitación profesional, de participación colaborativa y sensible de todo el personal institucional y promover enlaces con objetivos y acciones semejantes al entorno próximo que es la familia, la comunidad y donde se abarque la importancia de la cultura de la inclusión en general y las acciones particulares de la inclusión educativa: la retroalimentación mutua crearía las condiciones de optimización en la convivencia cotidiana.

El proceso de inclusión educativa está en co-construcción. Los antecedentes revisados sobre la integración ofrecen los lineamientos que están circunscribiendo las acciones del proceso de inclusión educativa. Éste tiene un impacto que estamos viviendo y corresponden y corresponde a eventos humanos que se entrelazan con el aula ordinaria, ésta como un espacio en el cual confluyen interacciones que orientan la vida en general y en ella, la inclusión. Un referente amplio lo delinea Carrión (2001) con las características para un aula inclusiva que a continuación se exponen:

Hay que señalar que la vida del aula debe estar presidida por una visión global de aceptación de la diferencia como algo fortalecedor del grupo; el proceso de vida que pase sobre el valor de la diversidad. Éste es un rasgo que debe estar expreso en la vida del aula, que debe escenificarse, que debe formar parte de una coreografía propia de los espacios donde se desarrolla la actividad escolar. La aceptación de la diferencia como un punto de partida y ser consciente que la diferencia es un factor

que se fortalece en el desarrollo humano. Al incorporarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se desarrolla una valorización que será fundamental en el aula y permitirá desarrollar las condiciones para los cambios de actitud ética y de interacción propias de la cotidianidad en un salón de clases.

Destacar que desde el punto de vista curricular, especialmente en lo referente a contenidos y formas metodológicas y organizativas de organización de acción educativa es de interés [considerar] la postura de Airnaiz (1966) cuando afirma que “no espera que los estudiantes consigan un currículum estándar que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades”... esto debe hacerse desde la aceptación de que tal currículo es la respuesta a una multiplicidad de personas y a un grupo en el que la heterogenidad es carácter definitorio: hemos de hacer efectiva la idea de un currículo como propuesta curricular reflexiva para responder a las necesidades de construcción personal y social. (p.57)

Llegar a considerar al currículum como un referente amplio, reflexivo y adaptativo que guía los lineamientos que el docente y el alumno pueden moldear y adaptarlo a las necesidades requeridas; se puede pensar que ésta sería la constante, el currículum como guía. Cuando puede flexibilizarse y permite un enriquecimiento en su quehacer y su dinámica; permite una selección y construcción dinámica de los contenidos que son actualizados y contextualizados como referentes para una formación permanente. Las evaluaciones propuestas en el currículum se enriquecen y optimizan ya que tanto la selección como construcción de herramientas de evaluación cumplirían su función para optimizar el proceso de enseñanza -aprendizaje y el desarrollo humano.

Otro factor es el cambio de modelo que contemple el abandono de lo homogéneo a lo heterogéneo, referente donde se dan las condiciones para el proceso inclusivo. Los ajustes curriculares, de evaluación y de estrategias donde la inclusión será parte del

universo en el cual nos desarrollamos y es una parte de nuestra vida cotidiana. En cuanto al modelo integrador, Casanova (2014:17-18) describe las siguientes consideraciones:

El concepto de integración evolucionó en torno al tratamiento de trastornos de desarrollo y de la deficiencia, de manera que no se pondere ya tanto lo innato y el déficit y, a cambio, se hace hincapié en las capacidades existentes en las competencias posibles a adquirir y en las necesidades educativas que hay que cubrir para lograrlas.

Se desarrollan métodos de evaluación psicopedagógicos dirigida hacia las posibilidades de aprendizaje de (para) la persona.

Se superan las técnicas y procedimientos de diagnóstico que tendían a “etiquetar” al alumnado.

Hay cada día que pasa, una mayor y mejor cualificación de los profesionales de la educación y del que posee otras especialidades necesarias.

Se cuestionan las fronteras entre normalidad y deficiencia, debido, en buena parte a los avances en las neurociencias.

Aparecen las críticas a los resultados obtenidos por la escuela especial y a las dificultades que plantea la integración social posterior de los alumnos.

Se realizan experiencias positivas de integración de todo tipo.

Se generaliza la sensibilidad social a favor del derecho de las minorías.

Los regímenes democráticos se fundamentan en el respeto a las diferencias y a las diferencias y las consideran enriquecedoras para el conjunto de la población.

La persona con discapacidad en una escuela especial no adquiere el concepto real de la sociedad en la que debe vivir.

El profesor que sólo está en contacto con el alumno que presenta NEE puede perder referencia del entorno en el que después debe desarrollar su vida.

A la sociedad le resulta difícil incorporar en su seno a las personas que no conoce.

La escuela especial no ha demostrado ser más eficaz que la regular u ordinaria, ya que el progreso del aprendizaje del alumnado en unas y otras es equivalente.

La escuela regular ha demostrado ser mucho más beneficiosa para el desarrollo social y afectivo de todo su alumnado.

El agrupamiento homogéneo dificulta el aprendizaje de las personas diferentes.

La educación regular ha mejorado en sus planteamientos de atención a la diversidad en todos los órdenes (metodología, evaluación, recursos, organización, dotación de personal).

La segregación, en fin, no favorece la integración.

Las consideraciones que nos comparte la autora semblantean la transición entre el proceso de integración y la inclusión educativa. Como una relación dialéctica, los componentes ofrecen las condiciones prácticas que se realizan, o se han pretendido, en aspectos psicopedagógicos y en el caso del proceso de inclusión, las actitudes que

siguen constituyendo una base para trascender al ámbito institucional educativo hacia la cotidianidad social y colectiva. La tendencia es una ruptura con acciones, llamémosla, tradicionales que aún se realizan. Dicha ruptura se orienta a cambios en los modelos educativos, sociales y comunitarios. Implican una reorientación tanto en el servicio como en las intenciones para favorecer una optimización para el desarrollo de las personas e incluso que seamos conscientes que va más allá de las personas con discapacidad.

Un énfasis en los cambios cualitativos en la interacción con un apoyo elaborado y flexible de las herramientas de ajustes, curriculares, de evaluación, de contenidos y en cuanto a la selección de las estrategias psicopedagógicas que contemplen acciones colaborativas amplias, que abarcan desde la interacción alumno-docente hasta con la comunidad y que implique su impacto que pasa de una inclusión educativa a la inclusión y que es un proceso complejo y sistémico que hay que seguir indagando para su optimización.

Comentarios de cierre

La construcción de los procesos de integración e inclusión se están poniendo en marcha. Propuestas psicopedagógicas, formas de capacitación, sensibilización, evaluación e interacciones de convivencia son un punto de partida que requieren ser evaluados de manera permanente y estar enmarcadas en una ética que permita analizar las acciones y los entornos para saber los avances y las resistencias; es en esta valoración donde se pueden detectar los obstáculos que son desde humanos hasta los que tienen que ver con infraestructura, de ajuste curricular, de evaluación, de sensibilización, de actitudes de rechazo por discriminación y desde una perspectiva de género. Estos factores están entrelazados con las prácticas sociales; en el caso del

ámbito educativo se reproducen en un nivel micro y es pertinente analizar y reflexionar sobre el impacto que tiene. Esto posibilita construir acciones que vincularían la inclusión social y la inclusión educativa. El proceso implica una construcción concurrente y hay que considerar las acciones realizadas hasta el momento ya que son una base que posibilitan ampliar el horizonte para optimizar los procesos inclusivos.

Arnaiz (como se cita en Carrión, 2001) propone generar redes naturales de apoyo en el ámbito escolar como un mecanismo para desarrollar acciones de inclusión. Hay que extender dichas redes para que se pueda apoyar a las organizaciones sociales que ya están trabajando en la construcción de marcos legales a favor de lo que implica la inclusión y van desde la movilidad hasta la reivindicación de los derechos humanos.

Cuestionar, ampliar, y fundamentar los modelos que, de alguna manera, siguen planteando límites de normalidad en la vida cotidiana. Los modelos críticos generados a fines del siglo XX son vigentes y se complejizan con los factores dinámicos de cambio y el desarrollo de actitudes que siguen siendo base para la segregación, intolerancia y discriminación.

Para el caso de la inclusión educativa, un análisis reflexivo sobre la educación especial, las necesidades educativas especiales y las necesidades especiales proporcionarán los diversos referentes de las llamadas barreras, en abstracto, para concretizar sus fuentes (humanas, culturales, económicas, educativas, biológicas, genéticas, locales, globales y psicológicas, por señalar las más comunes); como señala Marchesi (2017: 35).

En todas estas propuestas está presente un claro reconocimiento de la diversidad de capacidades de los alumnos y de sus diferentes orígenes y culturas y que en todos ellos han de convivir primero en la escuela. Esta situación y este objetivo exige un

cambio profundo en el sistema escolar y en la respuesta educativa que se ofrece a los diferentes alumnos que están en el mismo centro y en la misma aula. Seguir desarrollando acciones donde la inclusión en general sea una constante es un proceso educativo, tal vez informal, que vincula y coadyuva a una co-construcción concurrente a lo que se denomina inclusión educativa. La continuidad será en la indagación con un proceso de participación transdisciplinaria.

Fuentes de consulta

- Aincow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado. Madrid, Ediciones UNESCO-Narcea, S.A. de ediciones.
- Carrión Martínez, J.J (2001). Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva? Málaga, ediciones Aljibe, S.L. Capítulo II: Escuela inclusiva: una apuesta para el futuro
- Casanova, M.A y Rodríguez, H.J. (Coord.) (2004, segunda edición). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid, Editorial la Muralla.
- Causton, J y Traycy-Bronson, C.P. (2015). The educator's handbook for inclusive school; practices. Baltimore, Paul M Brookes Publishing
- Gómez Palacios, M. -Colaboración de Morena Carbajal, S.Y. (2002). La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, la sociedad y en la escuela. México, Fondo de cultura Económica.
- Marchesi, A. (2017). De la educación especial a la inclusión educativa. En: Marchesi, A., Coll, C, y Palacios, J. (Comiladores). Desarrollo psicológico y educación. 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo. Tercera edición. Madrid, Alianza Editorial, S.A.
- Thomas, G y Loxley, A. (2007). Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva. Madrid, Ediciones Aljibe, S.L.

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE INCLUSIVO

Laura Guadalupe Zárata Moreno

*Sociedad Mexiquense de Psicología
UPN 151 Sede regional Acambay
Centro Universitario UAEM Atlacomulco*

María del Carmen Ramos Vázquez

Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM

Introducción

Ante la diversidad de principios y valores que subyacen a las ideas de inclusión en el ámbito escolar y la incorporación de la educación inclusiva, se genera la necesidad de analizar la forma en que los profesores se apropian de los referentes teóricos, las concepciones que asumen y las prácticas educativas que realizan para trabajar desde este enfoque.

Partimos del reconocimiento de que la formación docente ha quedado descontextualizada para la atención a la diversidad, los currículos de las escuelas normales y las universidades pedagógicas continúan formando *formadores* bajo un modelo tradicional academicista que no es acorde con la construcción social ante la diversidad y también han quedado descontextualizados los conocimientos y habilidades que los

profesores en servicio ponen en práctica en su labor. Por ello es necesario replantear su rol de manera tal, que se esté en posibilidad de definir el papel que desempeñará como el agente de transformación social que demanda la segunda década del siglo XXI, considerando, no sólo su instrucción sino también la incorporación del análisis de su realidad sociocultural la cual influye, y a veces interfiere, con su desempeño (Zárate, 2019).

La comprobación de la dificultad para la enseñanza inclusiva en la mayoría de los espacios donde realizamos día a día nuestra labor como docentes de educación especial, sugiere la necesidad de dejar atrás la formación tradicional, la capacitación en cascada y la actualización descontextualizada, por una formación centrada en el docente, tanto en su dimensión intelectual como emocional y social (incluyendo aspectos culturales, artísticos, deportivos, entre otros) en la que se le modele cómo trabajar en el aula y que incluya el aprendizaje de todas aquellas habilidades y estrategias para planificar convenientemente el trabajo: los ajustes razonables planeaciones específicas, uso de material didáctico, implementación de metodologías de aprendizaje y de evaluación diversificadas acordes a las características y necesidades de cada uno de sus alumnos, organización de la clase, técnicas de trabajo en grupo, diferentes estrategias de intervención en función de las barreras de aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos, todas aquellas que favorezcan la reconstrucción social tanto de la labor docente como de su función como agente inclusivo.

Es decir, es necesario subsanar todas las deficiencias formativas que han prevalecido durante años al carecer de un enfoque pedagógico que oriente la práctica docente, que sustente su quehacer cotidiano y le dé posibilidades de acción teórico-práctica que no sólo respondan a *modas* o requerimientos administrativos que le permitan conservar su empleo. Formación, actualización y capacitación que contemplen la

riqueza de saberes previos, tomando en consideración su contexto; que deje de lado el trabajo independiente y favorezca la interacción con sus compañeros para la formación de redes de colaboración donde aprendemos haciendo cosas que nos sean útiles y valgan la pena a partir del reconocimiento de la importancia del desarrollo emocional, de la necesidad de apoyo y acompañamiento acorde a sus características y necesidades; que impulse el desarrollo de su creatividad como una forma de pensamiento de orden superior y que permite la resolución de problemas, respetando, comprendiendo y construyendo sobre la singularidad de cada docente en el marco de ambientes de colaboración, a partir de la aceptación de la diversidad. Al respecto, González-Gil (2016) señala que:

... Torres y Fernández (2015) se cuestionan si, a pesar de la evolución terminológica, realmente se ha producido un cambio en el quehacer profesional. Recientes estudios indican que el 88% de los docentes casi nunca adapta las actividades en función de las necesidades del alumnado, realizan pocos cambios y éstos son poco significativos (Chiner, 2011). A ello hay que añadir que, tal y como señalan Almeida y Albert (2009), Colmenero (2009) o Sapon Shevin (2013), se tiende a relacionar la atención a la diversidad únicamente con los escolares identificados con necesidades específicas de apoyo educativo y no con un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades o características. Casi la totalidad consideraban que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales es tarea de los especialistas, y que el profesor del aula ordinaria no estaba preparado para asumir el reto de la educación para todos (Sánchez Palomino, 2007).

La formación docente

Las competencias que definen a un profesor de aula, delimitadas en su currículum de licenciatura, no necesariamente son aquellas que el mismo estudiante en formación ha elaborado a través de sus experiencias en las escuelas por lo que en los contextos inclusivos, el docente deberá asumir una *actitud* que implique prestar atención a las potencialidades del alumno, estar atento a la mínima señal de la existencia de un objeto precioso escondido (Zárate, 2019).

El punto de partida serán sus potencialidades y no sus diferencias, entendidas como deficiencias, capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje y de ir construyendo su identidad profesional con base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio. Batanero (2013) menciona que:

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. Hallazgos coincidentes con los expresados por Arteaga y García (2008) cuando se refieren a la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión, por parte de los docentes. Se resaltan aspectos destacados por Alegre (2010) en lo relativo a la reflexión y la autocrítica, ya que éstas se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual... (p. 96).

Como se puede observar, el docente requiere de una gran cantidad de conocimientos y de habilidades para transferirlos a su práctica por lo que, a lo que respecta a su formación profesional, es necesario incorporar la problemática de la diversidad cultural, es decir, deberán reflexionar, mediante un proceso de construcción compartida de conocimientos, sobre sus concepciones de “alumno ideal” para desnaturalizarlas y objetivarlas, en función de la transformación de su práctica. Tendrán que reconocer lo singular y propio de cada alumno.

No obstante, como Fierro, *et al.* (como se citó en Zárata, 2019) señalan, “en este contexto, el papel del maestro se reduce a la ejecución de acciones innovadoras en las que sus preocupaciones, problemas y saberes no son tomados en cuenta por lo que su participación van a de ser de ‘un mero aplicador’, ni actuará como protagonista, o como agente capaz de construir los cambios necesarios de una manera crítica, entusiasta y comprometida”, por lo que posiblemente la variable más importante para entender la actitud del profesor frente a este desafío es su concepción del proceso educativo y de su tarea en el mismo, por lo que aquellos profesores que sobrevaloran el desarrollo de los conocimientos y los avances académicos tienen más dificultades en aceptar a los alumnos que no van a progresar con un ritmo *normal* en esta dimensión, tendiendo, a la segregación, rechazo y abandono de aquellos que no cumplen con sus expectativas. Así, la concepción que tiene el docente de las causas de

las dificultades de aprendizaje constituye un elemento importante, que expresa su actitud e influye en su práctica docente. De igual manera, las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento de sus alumnos, así como las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos, condicionan los resultados que el alumno obtiene, por ello, una actitud positiva es un primer paso que facilita la educación de estos alumnos en la escuela inclusiva.

Elementos para la formación de la identidad docente

En la Teoría de la Praxis¹ (Muruetta, 1991), desde una perspectiva dialéctica o integral con profundas raíces filosóficas, se han definido con precisión algunos conceptos básicos de tipo ontológico y epistemológico sobre lo que es la vida humana, sus rasgos distintivos y su proceso dinámico, con base en los cuales también se han establecido y delimitado conceptos fundamentales para la formación de la identidad.

Identidad

De acuerdo con la Teoría de la praxis (Muruetta, 2014), el *yo* está integrado por la auto-percepción o autoimagen, el autoconcepto, le autoestima y le auto sensación. La auto-percepción se refiere básicamente a la imagen descriptible de sí mismo: visual-auditiva-olfativa-táctil-gustativa-cenestésica-cinestésica. El autoconcepto significa una definición de sí mismo, que puede variar en su grado de ambigüedad, contradic-

¹ Propuesta científica en psicología, surgida en México a finales del siglo XX, que se concibe como heredera de la tradición dialéctica de Heráclito, Hegel, Marx y Gramsci, e integra importantes aportaciones filosóficas de Nietzsche y Heidegger principalmente. Se trata de una teoría psicológica alternativa nucleada en el concepto griego de *praxis* e implica una revolución científico-filosófica centrada en una nueva forma de comprender y explicar los fenómenos estudiados por los psicólogos.

ción y precisión. La *autoestima* se refiere al grado de valoración o satisfacción con determinada combinación de autoimagen y autoconcepto. La auto sensación corresponde a la manera en que una persona se siente, su estado de ánimo. Estos cuatro aspectos funcionan como un todo, de tal manera que la modificación de la auto sensación provocará cambios en la autoimagen, el autoconcepto y la autovaloración, y así ocurre con cada uno de ellos,

Los grupos también tienen una identidad. Más allá de ser un conjunto de personas, o que éstas tengan un objetivo en común, e incluso que trabajen juntos, lo que hace que un grupo sea tal, como entidad psicológica, es el sentido de pertenencia que propicia una identidad colectiva. La ciudadanía no tiene identidad o una muy ligera; la población tiene solamente una referencia identitaria territorial (los que vivimos aquí); mientras que *el pueblo* tiene una historia, un conjunto de símbolos compartidos, una manera de ser colectiva, es decir, una identidad y, por tanto, también una manera de hacer (Muruetá, 2016). Bajo esta premisa, pertenecer a un grupo de profesionistas, nos da identidad.

Observamos que uno de los principales problemas para la concreción de la educación inclusiva es la dificultad de los docentes de contar tanto de una identidad personal como de una identidad profesional, una *identidad docente* que les permita captar todos los contextos integrados en un sólo contexto, de identificar-se en la totalidad. El planteamiento anterior no sólo se evidencia dentro de los programas de formación de docentes de educación básica, sino que se observa una situación similar en la formación del personal que trabajan en el ámbito de la educación (profesores, psicólogos, pedagogos, terapeutas) ya que durante su formación no reciben algunas herramientas particulares que les permitan apoyar el proceso de aprendizaje de grupos minori-

tarios, ni contemplan la atención en la diversidad, es decir, no favorecen el desarrollo de una identidad profesional para la atención a la diversidad.

De este modo, la identidad que define a un profesor de aula, delimitada por su currículum de licenciatura, no necesariamente es aquella que elabora a través de sus experiencias por lo que, en los contextos inclusivos, el docente deberá asumir una actitud (*identidad*) que implique prestar atención al *yo*: autopercepción o autoimagen, autoconcepto, autoestima y auto sensación y las de sus alumnos, a fin de valorar potencialidades, tanto las suyas como la de los niños.

Subjetividad

Gramsci (1975) considera relevante modificar intencionalmente la significatividad que cohesiona y le da identidad a una determinada colectividad a partir del diseño de nuevos conceptos, aprender a nombrar, crear nuevas palabras para dar forma estructural a las acciones no verbales. Así, el factor crítico más importante para la implementación del modelo inclusivo es un cambio de la *significatividad*, la conformación de una identidad profesional, resultado de la propia experiencia al ver que ésta es posible en la práctica, es decir, a partir del reconocimiento de la *diversidad*, principalmente de los alumnos, y por tanto valorar de manera colectiva la manera en que enfrentan el proceso de aprendizaje. “Con acierto dice Vygotski que el lenguaje abre realidades, aquello que se nombra comienza a existir como referencia sistemática para dos o más personas. (...) Al poder cambiar las nociones hegemónicas en una comunidad, Gramsci concibió al lenguaje como el primer poder” (Zárate, 2016, pp. 14-15).

Para la Teoría de la Praxis (Murrueta 2014, p. 97), cada objeto tiene múltiples ángulos o momentos en los que se circunscribe, desde cada uno de los cuales se va haciendo distinto, así, el objeto cambia al modificarse el contexto, la historia en la que se enmarca y que siempre va siendo distinta; cada observador constituye un contexto, una historia, que también cambia continuamente. De esta manera, el objeto es siempre subjetivo porque depende del observador, de su historia y del conjunto de sus relaciones sociales a partir de lo cual, la cultura está en posibilidades de crecer y modificarse mediante la reiteración, los rituales y las costumbres. Cada cosa es un significado y un significante, todo es polisémico.

El significado es un producto histórico, emocional y cognitivo, que abre posibilidades que para generarse y mantenerse requiere ser compartido. En este sentido, hay que pensar en las escuelas en forma colectiva: para los alumnos, los padres, los docentes y la sociedad en su conjunto. Es relevante observar lo que induce a los profesores a desarrollar la metodología de enseñanza de los diversos contenidos académicos acordes con las características de un alumno en particular, donde la vida social, y muy especialmente el progreso en la adquisición de habilidades, son necesarias para reconocer la propia individualidad y, simultáneamente, la necesidad de establecer relaciones positivas con los demás, convirtiéndose en uno de los grandes retos educativos en esta sociedad que exige, más que nunca, que las personas sean solidarias y comprensivas con los otros, que logren educarse como verdaderos ciudadanos con una visión cosmopolita del mundo que les ha tocado vivir.

La idea es modificar la significatividad acerca de la educación para darle una nueva identidad que promueva el diseño de nuevos conceptos que permitan a las personas combatir la pobreza y la exclusión social mediante la formación de individuos críticos, con capacidad de reflexión y comunicación, ciudadanos activos donde el aprender

sea equivalente a vivir; con una gran necesidad de aprender para poder vivir. Capaces de pensar, de producir, de transformar, libres y responsables, por lo que el docente debe ser el detector e impulsor de talentos; se debe educar para formar personas preparadas para tomar la responsabilidad de lo que sean hoy; conscientes de que en la medida que se interesen por los otros, se interesan por ellos mismos. Martínez (2003) señala que

La educación debe entenderse como un proceso amplio donde todos los espacios son medios para la formación personal (la escuela es uno de esos tantos espacios), superando la idea limitada de ver a la escuela como la que educa, cuando ésta sólo brinda espacios para instruirse en ciertos conocimientos, actividades, habilidades, oficios y ciencias, entre otros. Por tanto, la idea de la educación (...) implica compartir con la familia y la sociedad en general la responsabilidad que tienen todos y cada uno para formar a sus miembros.

Cultura

En sus estudios sobre influencia social, Asch (1955) analiza la presión social que ejerce un colectivo sobre la percepción y las acciones de una persona, suponiendo que todos los integrantes de ese colectivo tienen una opinión similar o afín. El autor supuso que las personas adoptaban la percepción colectiva o hacían lo mismo que los demás debido a su deseo de aceptación y valoración colectiva. En la Teoría de la Praxis lo relevante es el hecho de compartir significados con otros, de tal manera que si un significado se comparte establemente con familiares, amigos o compañeros de trabajo será muy difícil que un grupo circunstancial logre una influencia determinante ya que la afectividad, la confianza, la familiaridad con un determinado significado genera una resistencia a la influencia social transitoria. Si el significado no es familiar,

entonces la persona tiene mucha más vulnerabilidad a ser influido por lo que digan o hagan otros en el momento.

Lo anterior es importante para comprender el surgimiento y mantenimiento de la identidad de una persona. Los códigos simbólicos con los que se percibe se conciben, se valora y se siente, tendrán una influencia diversificada por parte de diferentes agentes sociales, por lo que la claridad y la precisión de la identidad personal está en correlación directa con la variación de códigos compartidos con personas diversas, algunas muy cercanas afectivamente, otros en muchos grados intermedios y otras más lejanas. En la medida en que es posible hacer converger dichos códigos invalidando algunos de otros más cercanos afectivamente y/o de mayor número, la identidad será más nítida y estable; permitirán a una persona actuar de manera más segura y coherente (Muruetta, 2016).

Como se puede observar, el docente requiere de una gran cantidad de conocimientos y de habilidades (códigos) para transferirlos a su práctica por lo que, a lo que respecta a su formación profesional, es necesario incorporar la problemática de la diversidad cultural. Ellos, mediante un proceso de construcción compartida de conocimientos, deben reflexionar sobre sus concepciones de “alumno ideal” para desnaturalizarlas y objetivarlas, en función de la transformación de su práctica. Tienen que reconocer lo singular y propio de cada alumno, ya que como afirma Muruetta (2006) es necesario “Convocar a los alumnos a desarrollar lo que está en su potencial y el educador (o la institución) no debiera robar la responsabilidad del educando sino compartir su posibilidad de ser” porque su función es anteponer el interés colectivo sobre el interés particular sin discriminaciones, pero sometido a condiciones cuyo cumplimiento es deber principal del acreedor a la educación.

Si la mayoría de los maestros lograra apasionar a sus alumnos por el conocimiento, inquietarlos en la búsqueda de alternativas sociales y en la investigación sistemática, si promueve la creación relevante y no la repetición, si infundieran la imaginación y la grandeza, disminuirá la deserción, el aburrimiento, la apatía, el fracaso escolar. Crecería la autoestima personal y colectiva, así como la satisfacción por realizar proyectos. Más personas llegarían a tener altos niveles educativos y escolares, transformando la estructura y la dinámica económica, social y política de los diferentes países y de la humanidad en su conjunto (Muruet, 2014, p. 35).

Reconocemos entonces que la predisposición cultural de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta, especialmente si estos son graves y tienen un carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen para garantizar la igualdad de oportunidades, para la equidad. Aún quedan muchos profesores que ponen en duda o son abiertamente contrarios a este proceso debido al desconocimiento de los alumnos y a posiciones educativas obsoletas, rebasadas por la ciencia educativa y por el fenómeno social de la educación ya que en el proceso se les atribuye nuevas y más amplias exigencias para la concreción del currículo escolar mediante la elaboración de ajustes y planeaciones diversificadas que implican la contextualización del trabajo pedagógico para cada uno de los alumnos respondiendo, en cada caso, al qué, cuándo, y cómo enseñar y cómo evaluar de acuerdo a sus características particulares.

Así, la propuesta pedagógica debe consistir en permitirle al docente y posteriormente al alumno, el descubrimiento y la re-construcción de los objetos y los significados de las cosas que le rodean mediante procesos de apropiación que le permitan la

confrontación de lo que supone al respecto y la realidad. Es decir, la educación debe entenderse como un proceso en el que se produce una relación social donde existe una reciprocidad entre el docente y el alumno y donde los medios utilizados fortalecen las metas de desarrollo (Zárate, 2019) para que la percepción colectiva hacia la inclusión, además de cumplir con el deseo de aceptación y valoración colectiva, genere un significado cultural hacia ella que se comparta establemente.

Este escenario, en el cual tienen que inscribirse quien labora en el ámbito educativo, es altamente flexible y rápidamente cambiante, lo que hace necesario el desarrollo de nuevas capacidades de aprendizaje que favorezcan la producción y transformación de conocimientos. La flexibilidad, la movilidad, la inter y transdisciplinariedad, el uso de la tecnología y la incorporación de la transversalidad son considerados los ejes rectores de un modelo de enseñanza aprendizaje ideal para generar cambios orientados al logro de la inclusión, sin embargo, la mayoría hablan de la educación y del proceso educativo de manera impersonal, donde la figura del docente se percibe implícita en una educación adjetivada como “inclusiva” dando por hecho que éste posee una formación académica y una identidad profesional acorde para su implementación.

Al respecto Zárate (2007, p. 37) menciona que “el mundo vive un proceso dirigido a la construcción de una sociedad más democrática, más justa, más humana, menos dependiente en lo económico, social, tecnológico y cultural. Un lugar donde tengan voz los que antes no la tenían, y donde los grupos excluidos tengan acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas”. Este cambio romperá con nudos críticos que impiden el desarrollo social, los que tienen sus expresiones en todas las instancias de la sociedad, y entre ellas en la educación.

Será esta educación la que permitirá a los individuos su incorporación a la sociedad y condicionará el aprendizaje ético, moral y racional para responder a un proceso de humanización y de ciudadanización. No obstante, los ciudadanos son libres de vivir y actuar dentro de su contexto social siempre y cuando reconozcan la igualdad de derechos y de libertad de los otros y son ellos los que están en posibilidad de establecer lo que es el bien común por lo que cualquier tipo de desigualdad social, habla de la ineficacia y pérdida de soberanía que puede deberse a la inflexibilidad de las leyes que los rigen. Murueta (2014) señala que de esa manera las escuelas podrán convertirse en centros de acción comunitaria involucrando la formación de padres de familia y otros sectores de la comunidad, con quienes docentes y estudiantes tendrán interacción a partir de sus proyectos de incidencia social, generando proyectos dirigidos a diferentes contextos, es importante “desarrollar en cada uno sus capacidades para expresarse libremente, aprender a convivir con los diferentes y a aceptar la diversidad constituyen, en este sentido, los retos más importantes que se abren a las sociedades y a las personas del nuevo milenio” (Tedesco, 2000, p. 46).

La educación y el docente inclusivo

Al considerar estos aspectos, la educación debe ser entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrece todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías. El sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y para toda la vida, en donde los distingos de sexo, condición económica, raza o edad no son criterios importantes para el ingreso o egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida, pero mantendrá como eje de articulación y de importancia a la escolaridad

formal, sobre todo porque ésta estará orientada a la formación de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la "cultura y la inteligencia social" (Zárata, 2007, p. 36).

No podemos admitir la diversidad mientras no seamos reconocidos como únicos, diferentes, diversos. Seguiremos formando como nos formen, enseñando como nos enseñen, limitando nuestras posibilidades creadoras, organizativas y de coordinación por ser tratados homogéneamente, cuando debiéramos enfocarnos en potenciar nuestros talentos individuales y generar una cultura comunitaria que privilegie la heterogeneidad y la colaboración. Debemos tener siempre presente que la confianza del profesor en su tarea es una variable fundamental que favorece las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y que tiene ineludibles repercusiones en todo el progreso educativo de los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta (Zárata, 2019).

Por lo anterior, la educación inclusiva ha ido ganando terreno en el sistema educativo, periodo en el cual los docentes han advertido que, desde el plano legal, filosófico e incluso práctico, es ineludible iniciar prácticas inclusivas. Algunos maestros se han dado cuenta que cuando realmente se desarrollan este tipo de prácticas, los alumnos reciben una educación de mayor calidad. No obstante, se requiere de un cambio en las escuelas y las formas de organización de toda la comunidad educativa: comunidad-familias, directivos-docentes y alumnos por lo que se requiere del trabajo colaborativo entre todos los implicados en la construcción de una identidad personal y colectiva que refuerce significados para la conformación de una nueva cultura.

Otro cambio, este de tipo conceptual, exige, más que pensar en las limitaciones de los alumnos, la identificación de sus necesidades, esto es, lo que la escuela y los maestros

están en posibilidades de ofrecerles para optimizar sus aprendizajes. El acento no está en el niño, sino en lo que los responsables de su desarrollo y aprendizaje deben aportarle para que aprenda más y mejor. Para ello, es necesario el diseño de propuestas que consideren las características cualitativas del aprendizaje tanto de los adultos y de su responsabilidad en su propio aprendizaje, como de los niños.

Reconocemos que no todo reside en que los docentes dominen los contenidos de diversas disciplinas o en que manejen los recursos didácticos apropiados, sino en recuperar la esencia del acto educativo desde la perspectiva integral del *ser*, donde se completen ciclos de sucesos que incluyan la experiencia, la observación y la abstracción, así como la posibilidad de probar las implicaciones de dichas experiencias en situaciones nuevas a partir del desarrollo del pensamiento reflexivo y del autoaprendizaje, para que un alumno se involucre en el aprendizaje, es importante que conozca por qué tiene que aprender algo, qué es lo que tiene que aprender para lograr su meta y cómo puede lograrlo (Zárate, 2019). Como resultado del análisis acerca de la formación de docentes inclusivos a partir de algunos conceptos de la Teoría de la praxis propuesta por Murueta (2014) reconocemos los siguientes aspectos:

- Tanto la identidad personal como la profesional y colectiva, son producto de un proceso semiótico donde se construyen, comparten, mantienen y/o modifican significados.
- Los significados de las “cosas” son un producto histórico, emocional y cognitivo (objetivo-subjetivo), que abre posibilidades que para generarse y mantenerse requieren ser compartidos en un ambiente donde las emociones juegan un papel relevante.

- Los códigos simbólicos, formados culturalmente y que constituyen la identidad personal, profesional y colectiva, tendrán una influencia diversificada por parte de diferentes agentes sociales, constituyéndolos como codificaciones simultáneas que pueden tener mayor o menor influencia en las personas.

Al considerar los conceptos de identidad, subjetividad y cultura de la Teoría de la praxis, la educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecerán todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías, donde el sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible, donde habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida (Zárate, 2019). La propuesta pedagógica para el trabajo en la diversidad debe consistir en permitirle al docente, y posteriormente al alumno, el descubrimiento y la re-construcción de los objetos y los significados de las cosas que le rodean mediante procesos de apropiación que le permitan la confrontación de lo que supone al respecto y la realidad. Para ello, el modelo y guía del docente son de gran relevancia ya que él deberá ofrecerle los medios para alcanzarlo además de ofrecerle su ejemplo y al mismo tiempo, reconocer el proceso dialógico en el que está implicada su propia práctica educativa en el contexto actual, donde la sociedad exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. Es decir, la educación debe entenderse como un proceso en el que se produce una relación social donde existe una reciprocidad entre el docente y el alumno y donde los medios utilizados fortalecen las metas de desarrollo. El logro de estos objetivos requiere cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas educativas para lograr que todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación, tenga las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrolle plenamente sus capacidades y participe en igualdad de condiciones en las situaciones educativas.

En la senda para alcanzar esa meta habrá que hacer varias paradas y tomar algunos atajos para entender, como propone Skliar (2017) que la educación es una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, que las diferencias nos constituyen como humanos, que es necesario un cambio de ética en relación con la alteridad ya que sin un proceso reflexivo que permita a cada uno apropiarse de los argumentos, sean estos de la educación inclusiva, se puede caer en una forma descomprometida de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias del otro.

Fuentes de consulta

- Asch, S. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31-35.
- Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- González-Gil, F. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor.
- Martínez, R. (2003). Implicaciones actuales de la perspectiva educativa de Rousseau. En M. E. Murueta, *Otras miradas en educación*. México: Amapsi.
- Murueta, M. E. (1991). *La psicología y el estudio de la praxis*. México: UNAM-Iztacala.
- Murueta, M. E. (2006). Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos. En M. Calviño, *Pensar y hacer psicología en Cuba y México*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología de la praxis. Tomo I*. México: Amapsi.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis: Tomo II: Transformación educativa*. México: Amapsi.
- Murueta, M. E. (2016). *Identidad, amor y poder*. México: En prensa.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Noveduc/Perfiles*, 214 páginas.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tenorio, J. M. (2007). *Las representaciones sociales de los profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zárate, L. (2007). Rousseau y la función social de la educación superior. En M. E. Murueta, *Educación en cuatro tiempos*. México: Amapsi Editorial.
- Zárate, L. (2016). Alternativas para nuevas prácticas educativas Libro 1. Estrategias para la transformación de la enseñanza de la lectura. México: Amapsi
- Zárate, L. (2019). Nuevas prácticas educativas: educación inicial, básica y especial. México: Amapsi Editorial.

REFORZANDO LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA EN DIFERENCIAR LAS VOCALES MEDIANTE DESARROLLO AUDITIVO EN FORMACIÓN INICIAL

Sergei Konstantinovich Fokin
Martha Patricia Aguilar Romero
Ma. Edith Guadalupe Juárez Real

Escuela Normal No. 3 de Toluca, Edo. de México

Introducción

El escrito forma una parte de la investigación “Desarrollo Intelectual del docente en formación Inicial” del Laboratorio “Pedagogía Humana” de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, aportando los resultados en el campo lingüístico. La capacidad lingüística se caracteriza como un mecanismo específico psico-acústico-fisiológico con base de las condiciones neurofisiológicas y la influencia de la experiencia del habla y la escucha del sujeto.

En formación inicial de los docentes para la educación básica el desarrollo de las capacidades lingüísticas y sus fortalecimientos juegan el rol importante y, en cierto modo, en la sombra se queda de hablar sobre los reforzamientos de las mismas capacidades mediante el desarrollo auditivo, los cuales también participan en un recreci-

miento del medio espiritual en la humanidad, que se permite reconocer como la cultura del habla y de la escucha. En otras palabras, se refiere sobre la cultura lingüística.

Las cuestiones de la cultura del habla, por un lado, son de particular relevancia en las condiciones modernas de comunicación oral generalizada. La variedad existente de variantes territoriales, culturales y sociales del lenguaje, la tendencia a la variabilidad de las normas fonéticas de una manera nueva plantea la cuestión de la selección de muestras para la enseñanza de la pronunciación académica y del habla correcta y profesional.

Como muestra el análisis de la literatura lingüística sobre los problemas generales de la investigación moderna en el campo de la cultura del habla, las variantes lingüísticas, la pronunciación normativa y el habla profesional, muchas cuestiones siguen siendo relevantes para el tiempo presente y atraen la atención de los docentes como de nivel superior, así mismo de nivel básico. El concepto central de la cultura del habla y de la escucha es el concepto de norma, cuyo estudio es llevado a cabo por lingüistas desde diversos puntos de vista, lo que permite aclarar sus definiciones. El papel de la pronunciación normativa aumenta, ya que los errores ortoepías pueden interferir con la percepción del contenido del habla que a su vez se cambiará el significado de la palabra. Si se cambia la letra vocal, inmediato se obtiene una palabra nueva con un significado diferente (Hualde, 2014). Por ejemplo, *gata - gota, baba - boba, baca - boca, faca - foco, lana - lona*.

Actualmente, debido a la amplia distribución de la palabra sonora el aspecto fonético adquiere una importancia significativa en el proceso de comunicación. Hasta ahora, la evaluación del habla se ha realizado principalmente a nivel léxico de la lengua. Los estudios fonéticos y también fonológicos en el campo de la percepción y evaluación

del habla son muchos, la diferencia entre las dos está en los objetos de la investigación.

Mientras tanto, estaría incompleto recordar, que la fonética que se entendía como la ciencia de los sonidos del habla en su representación física y la fonología como la ciencia de los sonidos del lenguaje y el lado funcional de los fenómenos sonoros, la cultura lingüística debería incluir una particularidad importante que es la audición.

De esta manera, desde la antigüedad en Pitágoras, quien habla sobre el tono como un número, en la teoría de la audición de Aristóteles, en la clasificación de cualidades de discriminar el tono de Arístides Quintiliano , en San Agustín, quien anoto la necesidad del desarrollo del oído tonal hasta lo absoluto, en Wheatstone (la teoría de las vocales), Helmholtz (sonidos de las vocales), Feynman (la cualidad del habla), Flanagan (análisis, síntesis y la percepción del habla), Chistovich (acústica del habla y de la audición), se han realizados estudios especiales para identificar un conjunto de las herramientas fonético-fonológicas que permitieron crear un modelo de la audición.

La audición se analizó no solo como un órgano de sentido, sino como parte del sistema cognitivo. La preferencia educativa en sentido pedagógico se da a un proceso de la audición, por lo que se refiere a “Escuchar” y no a “Oír”. El rasgo distintivo del enfoque de la investigación, que se presentó como un proceso diferente a la producción de las letras vocales y comprendidas como el proceso de la escucha o su percepción, fue determinado como la ausencia de la capacidad discriminar no solo el tono de la letra, sino la misma letra vocal. Es decir, que las estudiantes de la Licenciatura en Educación preescolar, teniendo la habilidad de diferenciar e identificar el tono y la vocal en la articulación básica y complementaria, por un lado, deben reforzar su capacidad lingüística; por el otro, tienen que partir de las principales afirmaciones,

tales como: es aquello, lo que se dice debería percibirse adecuadamente para su reproducción posterior.

En la educación básica así debería ser: la docente habla, el alumno lo percibe y después lo expresa oralmente. El habla de la docente se pone como el objeto de la percepción del alumno; la adquisición por el alumno del habla de la docente se manifiesta como material sonoro del alumno. En este esquema sencillo es importante entender, que el habla de la docente es clara y explícita para su percepción. Así mismo, la docente es capaz de percibir la expresión oral del alumno y comprenderla.

También, como efecto de la baja capacidad fue demostrada la ignorancia gramatical de las preposiciones vocales tales, como la “a” por parte de estudiantes en el taller “Lectura en voz alta”: a escuchar, a hablar, a escribir.

Se detectó el siguiente problema: prevalece el desequilibrio articulatorio del mensaje oral que obstaculiza la escucha del receptor y la influencia en la generación de un círculo dialógico hacia el desarrollo de la capacidad lingüística (fig. 1).

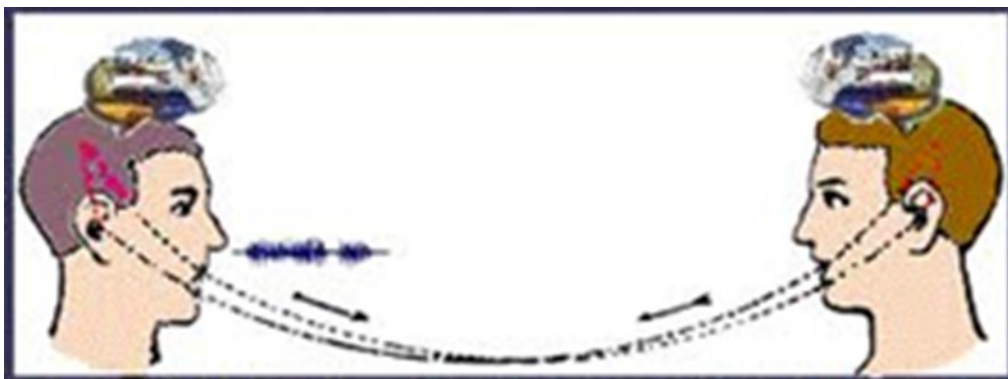


Figura 1.

Se surgió el interrogante de la investigación: ¿Cuál es el factor del desequilibrio articulatorio, básico y complementario, de un mensaje oral que obstaculiza la escucha del

receptor y la influencia en la generación de un círculo dialógico hacia el fortalecimiento de la competencia lingüística mediante desarrollo auditivo?

Como hipótesis se tomó la decisión que uno de los factores del desequilibrio articulatorio de un mensaje oral, que obstaculiza la escucha del receptor, es la diferenciación de las letras vocales y su sonido (tono). Según Grachev (Grachev, 2013), los sonidos del habla pueden percibirse en diferentes circunstancias como estimulación del habla (fonética) y como estimulación de no del habla (psicoacústica), bajo ciertas condiciones, el mismo estímulo físico es simultáneamente capaz de excitar las modalidades tanto sensorial como cognitiva.

La presencia de la dualidad de los mecanismos en la percepción del habla tiene su propia confirmación: la percepción y la aparición del habla en un niño. Este se refleja a la diferencia existente entre lo psicoacústico y lo lingüístico en la percepción de un mismo estímulo. La meta principal de la investigación se mencionó como la realización de un estudio experimental que permita identificar un conjunto de particularidades en la escucha a partir de los resultados de la auditoría y el análisis electrónico-acústico. Se considera que **y** criterio principal para evaluar la utilidad fonético-fonológica de ciertas características acústicas de una señal del habla es su contribución a la identificación y distinción de las unidades sonoras de la lengua.

En otras palabras, escuchando los sonidos organizados en unos sistemas tonales (a la organización atonal no se presta atención) hay que ser capaz de entenderlos e identificar los objetos sonoros separándolos en los diferentes componentes. En primer lugar, es necesario determinar qué propiedades de una señal acústica compleja subyacen a la percepción de los tipos de sonido: los fonemas, que se presente con las letras vocales. En el segundo, analizar el desequilibrio articulatorio que está formado por el reconocimiento de la vocal y el equilibrio auditivo tonal.

El criterio principal para evaluar la utilidad fonético-fonológica de ciertas características acústicas de una señal del habla es su contribución a la identificación y distinción de las unidades sonoras de la lengua. Se surge un interrogante: ¿el tono puede causar la situación cuando una letra vocal sustituye por la otra? La respuesta puede ser encontrada a través del logro de los objetivos.

Objetivos

- evidenciar los factores que obstaculizan la escucha del receptor
- establecer la relación entre los factores que afectan la percepción de las letras vocales
- aplicar las herramientas del reforzamiento de la capacidad lingüística en la discriminación de las letras vocales mediante desarrollo auditivo de las estudiantes de la LEP.

Marco teórico

Procediendo de las fuentes teóricas en la investigación se utilizó uno de los aspectos del estudio de los sonidos que fue el aspecto físico-acústico, considerando las propiedades físicas de los sonidos de la escucha y la composición de sus tonos y ruidos. La base de la letra vocal es sonido, lo cual se produce por el aparato fonador del ser humano. El sonido es un elemento fundamental del lenguaje y representa un determinado significado del sí mismo y de la vocal. Los sonidos del habla se oyen, ellos se reproducen con aparato fonador (fig.2).

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales



Figura 2.

La articulación de los sonidos vocales se refleja acústicamente como vibraciones periódicas. Por la naturaleza acústica, las vocales en sus grandes rasgos “se presentan los tonos musicales” (Zinder, 2007) y su fuente de la producción de los sonidos son las cuerdas vocales. Lo común para la construcción a una vocal se determina el tono de la voz, el cual se llaman el tono fundamental. Es importante aclarar, que la producción del sonido y la construcción de la vocal son procesos subjetivos y su origen de la formación es la mente del locutor, en nuestro caso es la docente.

El problema sobre la naturaleza de la subjetividad de las imágenes del habla se resultó suficientemente complejo y está en las dos funciones, como los factores que obstaculizan la escucha del receptor: diferenciación e identificación. Para denotar los sonidos del habla en el aspecto social, se introdujo el término fonema, y una sección del lenguaje se llama fonología. La fonología, al igual que la fonética, estudia los sonidos, pero a diferencia de ella considera el sonido desde un punto de vista funcional, teniendo en cuenta la función de los sonidos para distinguir palabras, sus formas y combinaciones. En este sentido, distinga entre los sonidos del habla y los sonidos del lenguaje - fonemas.

Por primera vez, el concepto de fonema fue dado por el famoso lingüista ruso I.A. Baudouin de Courtenay (Baudouin Courtenay, 1963), quien en los años 70 del siglo 19 llamó la atención sobre el hecho de que la percepción del sonido puede no coincidir con sus propiedades acústicas (subrayado nuestro, -SKF). Por lo tanto, Baudouin de Courtenay contrastó el concepto de sonido con el concepto de fonema. El fonema se realiza en los sonidos del habla.

En la investigación fue emprendida una acción para establecer la relación entre los factores que afectan la percepción de las letras vocales, entre ellos es desequilibrio articulatorio, que en grandes manifestaciones se presenta como un equilibrio tonal (Fokin, 2021) y reconocimiento de la vocal. ¿Qué significa percibir un tono del habla? Según los científicos, este fenómeno significa lo siguiente: igualar de lo escuchado con los fonemas, teniendo en cuenta que la altura del tono no afecta el carácter de la vocal (Zinder, 2007).

El hombre puede diferenciar gran cantidad de la graduación de los estímulos sonoros por su variación de la frecuencia. La confirmación a lo dicho se puede demostrar que está descubierta una organización microtonal de los sonidos (Carrillo J. 1926), que sin exageración se puede mencionar, que el habla en la organización microtonal de los sonidos puede determinar en algunos casos algunas enfermedades y constatar las patologías del sistema auditivo de un individuo. Por eso, es muy importante que el sistema auditivo fue preparado para la percepción de las vocales en diferentes niveles de la organización tonal de los sonidos. El propósito y el tema del trabajo de disertación determinaron la elección del material y los métodos de investigación.

Método procedimiento

Es necesario decir, que la transmisión de la información al receptor mediante el habla, donde cada palabra puede puntualizarse con una sucesión de los fonemas y un conjunto de los significados por los principios diferenciales, debería ser percibida y entendida por receptor. Para la descripción de la razón de la escucha es necesario una definición de la señal acústica que se presenta como un acontecimiento con un tono y ruido del corriente del aire (fig.3).

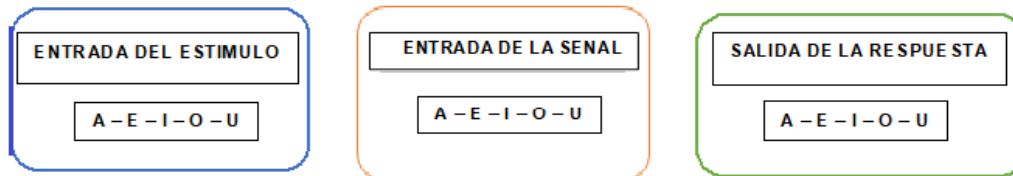


Figura 3.

La exposición de la gráfica está formada por dos entradas al sistema periférico y central de la audición para entendimiento de la noción de la letra vocal y una salida en su calidad como la respuesta. Estímulo y respuesta tiene que estar en la igualdad, el estímulo contiene el equilibrio articulatorio, la señal es el tono y el ruido de la letra vocal, porque se analiza y discrimina con diferentes partes del sistema auditivo y la respuesta tiene dos ejes para el reconocimiento y la comprensión de la vocal. También se utilizaron los componentes determinados para el análisis acústico y fonético-fonológico, tales como: la intensidad (I/dB) y tiempo (T/ms).

La esencia del experimento fue en lo siguiente:

- participantes 24 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar
- secuencia aleatoria de las letras vocales con intervalo de 3''

- tiempo de estímulo 250 ms – 350 ms
- zona sonora de la aplicación StFr1 – StFr2

Para determinar la habilidad de las estudiantes en el proceso de la percepción en la discriminación tonal y de la letra vocal, la resolución del problema consta con la identificación y diferenciación del tono y la vocal.

En el curso del estudio, se utilizaron los siguientes métodos adoptados en los estudios fonéticos: el método de observaciones auditivas directas, el método de análisis auditivo, el método de análisis acústico utilizando equipos electrónicos. El procesamiento de datos experimentales se llevó a cabo con la ayuda de un software matemático y estadístico (TOTEM 1.0) un programa digital (Test VOCALES 2.0). Para reforzamiento de la capacidad lingüística en la discriminación de las letras vocales se utilizó el programa NOMOS 1.0. Los programas estaban ordenados en forma cíclica. Es decir, que, según resultados de la aplicación de los programas y de la adquisición de los resultados temporales, es necesario hacer las repeticiones desde lo sencillo hasta lo complejo. Se puso en función la audición fonémica como medio para desarrollar la capacidad auditiva.

La audición fonémica es una forma de audición, expresada por la capacidad de una persona para reconocer los sonidos del habla representados por fonemas de un idioma determinado. En la percepción del habla, o la escucha, existe, en primer lugar, la percepción de los sonidos del habla: el aislamiento de la corriente del habla de los sonidos del habla que son característicos de un determinado sistema lingüístico; en segundo lugar, la síntesis de los sonidos del habla en unidades del habla es la traducción de sonidos individuales en cadenas.

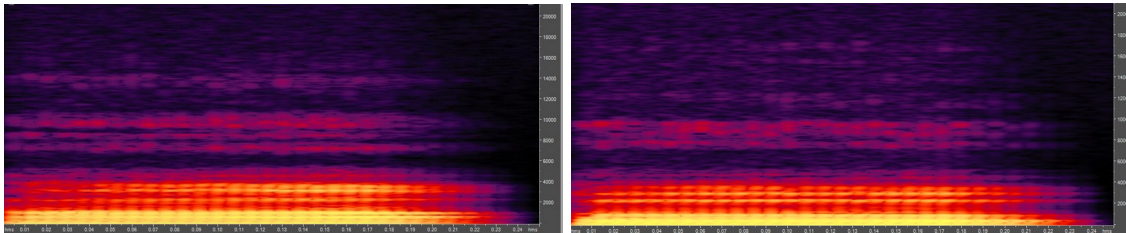
Resultados

Se presentaron los datos del trabajo de campo en dos categorías: diferenciación e identificación de las letras vocales y de los tonos por las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en tres fases de la investigación: reconocimiento de la habilidad auditiva en el equilibrio articulatorio, desarrollo de la capacidad auditiva en el equilibrio articulatorio y reforzamiento de la capacidad lingüística mediante desarrollo auditivo de las estudiantes de la LEP (24 estudiantes).

Primera fase, reconocimiento de la habilidad auditiva en el equilibrio articulatorio. La discriminación del tono y conocimiento del estado de equilibrio tonal se presentaron los siguientes resultados después de la aplicación de los tests “Tótem 1.0” (Fokin, 2021) y “Diferenciar las letras vocales 2.0”: con la probabilidad $P=0.0185185185\dots$, T' de ejecución de 250 - 350 ms, $I = 60$ dB, Rango de las frecuencias 261.76 Hz - 698.60 Hz (Recuero López M. R. 2000), en diagramas del equilibrio tonal de graduación desde 0 (estándar) hasta 10 se mostraron los factores que obstaculizan la escucha del receptor, tales como, alteración positiva NN. 5 (oído derecho, 1 estudiante), 7 (dos oídos, 5 estudiantes), 9 (oído izquierdo, 6 estudiante) y 10 (oído derecho, 7 estudiantes); alteración negativa NN. 4 (oído izquierdo, 2 estudiantes), 8 (dos oídos, 3 estudiantes), 9 (oído derecho, 6 estudiantes) y 10 (oído izquierdo, 7 estudiantes); sin alteración NN. 4 (oído derecho, 2 estudiantes), 5 (oído izquierdo, 1 estudiante). En total los resultados de las 24 estudiantes fueron organizados en seis grupos.

El problema de diferencial e identificar las vocales se presentó en equilibrio articulatorio. Fueron detectados los errores de la escucha de las letras vocales en un Rango de las frecuencias 261.76 Hz - 698.60 Hz, cuando las 4 estudiantes presentaron respuestas equivocadas: respuesta al estímulo de la letra A fue la vocal O, al estímulo O fue la

vocal E. La comprobación de la veracidad de los estímulos de las vocales A y O fue hecha en los espectrogramas (fig. 4 y 5).



A_250 ms O_250 ms

Figuras 4 y 5.

Segunda fase, desarrollo de capacidad auditiva en el equilibrio articulatorio. El desarrollo de la capacidad del oído tonal en diferenciar los tonos y las vocales fue aplicado con un Software “Nomos 1.0” (Fokin, 2021). Los resultados del grupo demostraron un desarrollo sustancial del equilibrio tonal y diferenciación e identificación de las letras vocales. Se formaron tres grupos de equilibrio tonal en lugar de seis y dos estudiantes en identificación de las letras vocales en lugar de las cuatro con el mismo error.

Tercera fase, reforzamiento de la capacidad lingüística en diferenciar las vocales mediante el desarrollo del sistema auditivo. El reforzamiento de la capacidad del equilibrio articulatorio fue aplicado con mismos programas y determinó el ciclo de tres fases: reconocimiento, desarrollo y reforzamiento. Se mejoró el estado del equilibrio tonal y diferenciación e identificación de las vocales. Solo una estudiante se quedó con el problema del equilibrio articulatorio.

Conclusiones

La parte de la investigación “Desarrollo Intelectual del docente en formación Inicial” del Laboratorio “Pedagogía Humana” de la Escuela Normal No. 3 de Toluca fue terminada logrando objetivos planeados y resolviendo el problema: desequilibrio articulatorio del mensaje oral que obstaculiza la escucha del receptor y la influencia en la generación de un círculo dialógico entre educadora y alumno en el aula preescolar, demostrando la falta del desarrollo de la capacidad lingüística del docente en la formación inicial.

La realización de un estudio experimental permitió identificar un conjunto de particularidades en la escucha a partir de los resultados de la auditoría y el análisis electrónico-acústico, evidenciar los factores que obstaculizan la escucha del niño, establecer la relación entre los factores que afectan la percepción de las letras vocales y aplicar las herramientas del reforzamiento de la capacidad lingüística en la discriminación de las letras vocales mediante desarrollo auditivo de las estudiantes de la LEP.

Fuentes de consulta

Baudouin Courtenay, I. A. (1963). *Obras seleccionadas en lingüística general*. Moscú. URSS: Academia de Ciencia.

Fokin, S. (2021). Intelligent system in sensory and cognitive development for the pre-reading stage. *Journal of Technology and Education.*, Vol.5 No.13 pág.10-19.

Grachev, A. (2013). Sound date Processing by Means of Phonetic Voice Module. *Vestnik. No. 4 N. I. Lobachevsky State University*, 367-372.

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

Hualde, J. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge CB2 8BS. United Kingdom: University Printing House.

Recuero López, M. (2000). *Ingeniería acústica*. Madrid. España.: Paraninfo.

Zinder, L. (2007). *Fonética general. 2a*. Moscú. Rusia.: Academia.

EL MODELO NUEVAS VARIABLES PARA EL APRENDIZAJE. APLICADO EN LA PANDEMIA, SUS RESULTADOS: 2019-2022.

María Cristina Caramón Arana

Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM

Introducción

El punto de partida del presente capítulo es proporcionar un panorama general sobre “El Modelo Nuevas Variables para el Aprendizaje (NVA): una propuesta Metacognitiva”, que es el marco teórico de la investigación desarrollada entre los años 2019-2022. El segundo propósito es presentar la investigación que corresponde a un estudio de caso que se realiza en el CCH de la UNAM.

Entre las variables que conforman al Modelo NVA se encuentran la Programación Neurolingüística, el Cerebro Cuatriuno, la Resiliencia y Autopoiesis. Con el análisis de las características de aprendizaje se actúa en consecuencia.

Cuando aplico el Modelo NVA, parto de identificar las características de aprendizaje a fin de saber cuáles son las potencialidades o debilidades del escolar para aprender. Cada año obtengo resultados que me permiten ir afinando la propuesta y los

encontrados durante los tres años de la pandemia, me facultan para realizar la reflexión en torno a las situaciones primordiales encontradas.

Con la investigación se aprecia que por el trabajo en línea los porcentajes de las características caen año con año y que de no aplicarse el Modelo los resultados serían más negativos.

Marco Teórico

El Modelo Nuevas Variables para el Aprendizaje (NVA): una propuesta Metacognitiva, está conformado por teorías madre como la Programación Neurolingüística, el Cerebro Cuatriuno, la Resiliencia, la Autopoiesis, el Aprendizaje Organizacional, la Metacognición y la Comunicación. Las cuatro primeras permiten identificar las características de enseñanza del profesor y las características del alumno en situación de aprendizaje; las restantes se toman en cuenta para diseñar las acciones a emprender en el aula, tales como la formación de equipos de trabajo inteligentes y estrategias de aprendizaje (Caramón, 2019). A continuación, se hace un breve esbozo de las citadas.

a) La Programación Neurolingüística, creada por Richard Bandler y John Grinder (1980). Su punto de partida son los sentidos del ser humano a los cuales llaman canales. Conocerlos permite saber con qué canales se comunica y aprende tanto el escolar como el profesor. Esos canales son: visual (se instruye viendo, es ordenado, tiene metas y trabaja solo); auditivo (asimila oyendo, con música, guarda sonidos); kinestésicos (aprende con movimiento, con amigos, en alegría); estésico (olfativo, gustativo).

b) Cerebro Cuatriuno. Ned Herrmann (2002) señala que el ser humano no va en dos hemisferios sino en cuatro: dos de neocorteza y dos de límbico. Ned indica que límbico

está conformado como neocorteza y que en éste se almacenan los órganos que intervienen en el aprendizaje, por lo tanto, hay una comunicación entre ellos. El autor citado indica que cada lateralidad tiene una actividad especial:

- Lateralidad A: es lógica, razona, tiene metas; la que crea formulas en la física, matemáticas, etc.
- Lateralidad B: es la que concluye metas, prueba las teorías, la que controla la manera de llegar y hacer;
- En la C: está la intuición, la autoestima, trabaja con las sensaciones, con los amigos más allegados;
- La D: labora con los “cuates” amigos, la popularidad y creatividad radican aquí, también el deseo de trabajar bajo tensión o hacer deportes extremos.

Ned Herrmann (2002) indica que la actividad principal consiste en enseñarles a las lateralidades a que aprendan a iterar (trabajar de manera conjunta, a comunicarse) porque de lo contrario siempre habrá una resistencia a trabajar al unísono, existirá la tirantez para realizar un aprendizaje o un trabajo.

c) Resiliencia y Autopoiesis. La Resiliencia es un estudio que hace John Rutter en 1993 con personas que logran sobrevivir a la Segunda Guerra Mundial y en los que se advierte una gran capacidad de respuesta a la problemática.

Esa situación, viéndola desde el aula, es posible advertirla en cómo los escolares se exponen a las vicisitudes del grupo y de los profesores y sólo algunos logran enfrentarlas. O, por otro lado, cómo otros se dejan vencer, a pesar de los esfuerzos que ponen en ello profesores y padres para ayudarlos. Esta situación hace pensar que no

es posible desarrollar la Resiliencia como algunos autores afirman. Dado que la naturaleza es sabia, hoy es posible saber, gracias a los estudios de Maturana (1995) que existe otra alternativa. Ellos, los que sucumben son Autopoiéticos. Esto es, con ambos estudios, es posible saber que los escolares que logran salir adelante en un ambiente hostil en la escuela son Resilientes y los que hay que mostrarles el camino para hacerlo, dicen Maturana y Varela (2003), son Autopoiéticos.

d) A partir del Aprendizaje Organizacional de French y Bell (1995), se muestra a los profesores cómo armar equipos de trabajo inteligentes a partir de identificar sus características; luego se busca interrelacionarlos para que se acerquen a la manera de aprender de los otros (Senguer, 1999) para que potencien sus canales y lateralidades (Caramón 2019).

e) Con la Metacognición de John Flavel y Ann Brown, como dice Soto (2002), es posible guiar el qué y el cómo en el aprendizaje. Es importante guiarlo para que posteriormente los aprendices diseñen la propia manera de acercarse al conocimiento. Se trabaja en el diseño de varias estrategias las cuales pueden ir dirigidas a un solo canal, a dos o las tres. Del mismo modo, atendiendo a las lateralidades, cómo en los canales, se debe contemplar a qué lateralidad se dirige la estrategia: A, B, C, o D. En ese idéntico sentido, se piensa en la estrategia por el grado de dificultad, si va a Resilientes o Autopoiéticos, o ambos.

f) Con base en Murueta (coordinador) (2004) se realiza el estudio de caso para hacer el seguimiento de la intervención en el grupo escolar, lo que se aúna al pensamiento prospectivo de Baena (2005). Con el seguimiento se sabe si lo planeado dio resultado, si los jóvenes equilibraron sus canales y lateralidades, que todo ello haya contribuido a su autonomía en el aprendizaje y por ende en su calificación.

Método

El estudio realizado con la información expuesta anteriormente, como se dijo, se lleva a cabo año con año, lo que permite ir haciendo ajustes o ir corroborando la propuesta de El Modelo NVA. Es importante acotar que este estudio de caso se aplicó de la misma manera de forma presencial y en línea debido a la pandemia y resulta interesante abundar en los resultados porque permite una idea de cómo la estancia obligada de los jóvenes en su casa ha tenido varias repercusiones:

- a) Por un lado, ha impedido que los escolares atiendan esa gran necesidad que tienen de relacionarse en primer lugar con sus pares y en segundo el crecimiento que implica relacionarse con la gente que se encuentra en los ámbitos en los que se desenvuelve por ejemplo en la escuela con sus diferentes maestros, en diferentes actividades, el traslado de su casa a la escuela y viceversa, etc.
- b) Esa falta de experiencia expuesta en el punto anterior ha impedido el desarrollo de varios circuitos neuronales y mucho de ello debido a que no tienen manera de espejear otros comportamientos que pueden ser positivos para su desarrollo (trabajar con sus neuronas espejo).
- c) Su necesidad de trabajar sus emociones, sus afectos se han visto disminuida y por ello ha bajado su interés en las acciones que emprenden.
- d) Al inicio parecía que todo iba muy bien y la respuesta fue, aunque atropellada buena, pero con tanto tiempo frente a un monitor, realizando actividades diversas pero que éstas no les permitía poner en práctica sus diferentes potencialidades de manera presencial, fue minando su ánimo en todo.

- e) Ante su falta de interés cayeron en la práctica del copiado de información y la presentan como propia, eso antes lo hacía uno que otro escolar, pero en ese momento lo realizó la mayoría, hasta los de buenas notas.
- f) El virus impactó los hogares de algunos jóvenes y maestros y no hubo manera de apoyarlos.
- g) El regreso a clases mixtas fue un respiro para los escolares, sin embargo, nadie los preparó para esa experiencia y una buena parte de los jóvenes prefirió dedicar ese tiempo a la relación con sus pares y su asistencia a la clase sufrió serios contratiempos. Fue difícil recuperar a todos, solo aquellos que antes de finalizar el semestre pidieron a sus profesores les permitieran ponerse al corriente, pero entonces surgió el otro factor, solo algunos profesores dieron esa oportunidad.

Ante todo ese panorama, que lo sabían las instituciones y la verdad es que no supieron darle respuesta y se concretaron en que las clases se dieran en línea y que los maestros se volvieran diestros en el empleo de varias plataformas para que diseñaran unidades que implicaran el empleo de las tic en su labor y olvidaron cómo verdaderamente se siente el joven ante todo eso y de qué manera, en la medida de lo posible, llenaran ese vacío que sentían, pero además, no se tomó en cuenta que no todos cuentan con las características requeridas para asistir a la clase ante un monitor.

¿El problema es complejo? Claro que lo es. Pero ninguna institución educativa se reunió con profesores y alumnos para reflexionar sobre el problema y los dejaron solos para que solucionaran como pudieran. Las consecuencias han sido muchas y éstas se van a ver reflejadas en los estudios que se hicieron durante esos años, en mis grupos del nivel medio superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel

Vallejo. Sin embargo, por cuestiones de espacio solo se aborda uno, mismo que a continuación se describe:

Procedimiento

Se aplicaron los cuestionarios al inicio y final de cada año escolar (salvo en 2019 dado que las clases se interrumpieron abruptamente y el tiempo que quedaba para finalizar el semestre se ocupó en cubrir el programa de la asignatura).

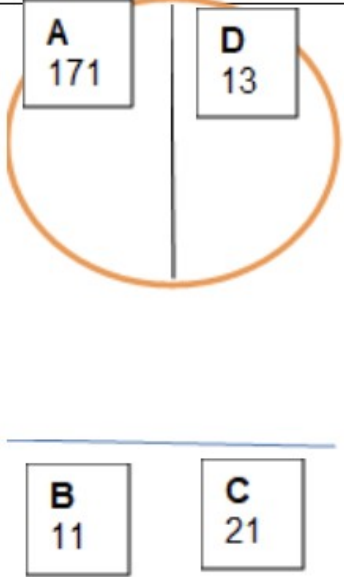
Se conformaron los equipos inteligentes y se les explicó porque estaban en determinado equipo, del mismo modo se les pide que reflexionen cuál es su papel desde sus características. Se expuso a los alumnos sus características de aprendizaje y se les invitó para que trabajaran en su nivelación. Durante el semestre se hicieron acotaciones sobre lateralidades y canales de aprendizaje, así como sobre la Resiliencia y la Autopoiésis a fin de reforzar el conocimiento adquirido en ese sentido e incentivar a los jóvenes en su participación sobre la nivelación de sus características de aprendizaje.

Resultados

Año escolar 2019-2020 (año en que concluye el cuarto semestre en línea)

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

Los datos que arrojaron los cuestionarios del grupo 328 fueron los siguientes:

<p>Canales</p> <p>V = 1690</p> <p>A = 1735</p> <p>K = 1648</p>	<p>Laterales</p> 
<p>Resiliencia = 1315</p>	<p>Resiliencia Dormida=1089</p>
<p>Autopoiesis= 1021</p>	<p>Autopoiesis Dormida=514</p>

Las evidencias encontradas indican que en canales el grupo es mayormente auditivo (platican mucho entre ellos) y que entre el visual y el kinestésico está su canal de apoyo: por el visual bien (porque reflexiona), pero por el kinestésico implica muchos jóvenes juguetones y poco interesados en el aprendizaje, solo atraídos en disfrutar de la compañía de sus iguales.

En torno a las lateralidades, el panorama no era muy alentador: aunque su parte A (razonamiento) es alta se contrapone con la C (inclinación por los amigos, autoestima) que es mucho más alta, lo que sostiene el argumento anterior, los jóvenes están ahí para pasarla bien pero poco interesados en el aprendizaje.

Por su parte lateralidad B (revela su deber de concluir lo que inician) es baja, tampoco alentador, los jóvenes no terminan lo que inician por lo que las tareas se verán retrasadas o no las entregarán. Pero esa B, de deber terminar, también compite con la D alta (popularidad), en donde está la búsqueda de popularidad entre sus compañeros y estarán compitiendo por la notoriedad en el grupo y si no la encuentran saldrán del salón para tener ese reconocimiento (implica la búsqueda de sus amigos del semestre anterior y deserción del aula). En cuanto a la Resiliencia es importante advertir que, aunque es alta también lo es la dormida, lo que implica que a los jóvenes les han resuelto y no les han permitido resolver por cuenta propia. La misma situación es para Autopoiesis. En síntesis, son jóvenes que no llevan a cabo grandes esfuerzos y si les presentan estrategias con alto índice de dificultad van a sucumbir.

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

Evaluación de los dos semestres	
328	428
10 = 24	10 = 30
9 = 7	9 = 7
8 = 7	8 = 7
7 = 5	7 = 1
6 = 5	6 = 3
NP=2	NP= 2

Aunque costó trabajo esta generación, trabajó con su nivelación y los alcances hubieran sido mejores si no hubieran tenido que concluir en línea sus clases. Por el corto tiempo y buscar la manera de concluir el semestre no se pudo realizar el cuestionario de salida. Por lo anterior, no se pudo concluir el semestre como se hubiera querido, pero iban con elementos para salir adelante.

Año escolar 2020-2021 (año de la pandemia (clases en línea))

Grupo 328

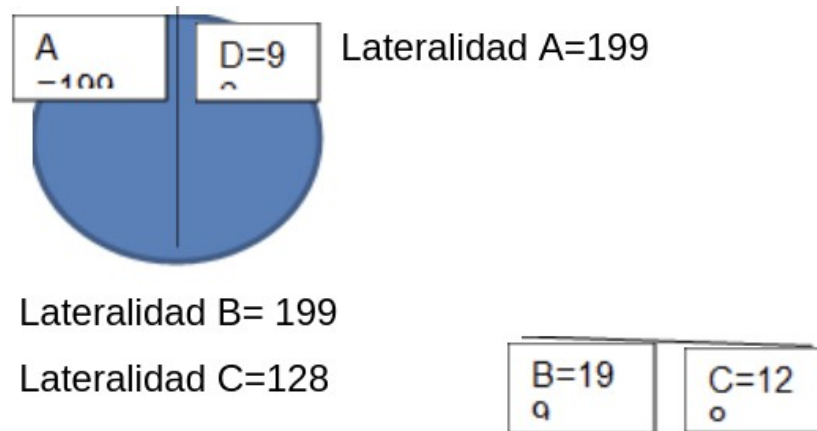
Canales de aprendizaje

Visual =1024

Auditivo =984

Kinestésico = 892

En cuanto a los canales, implica que el grupo es visual (importante para clases en línea), sin embargo, su canal auditivo está alto lo que implica que los escolares desean comunicarse entre ellos (lo que se debe buscar), y existe un número importante de kinestésico que requerirán de trabajar en equipo y de movilidad.



Sobre lateralidades es posible advertir que tienen lateralidad A (lógica, razonamiento, etc.), y B (deber terminar) son altas pero lo extraordinario de este grupo es que están a la par, lo que implica que será un excelente grupo de trabajo. También es importante advertir que su lateralidad C es alta, lo que trae como buena consecuencia que el grupo va en tres lateralidades lo que es bueno para el aprendizaje, pero la otra es que su necesidad de afecto y de estar con sus pares también es alta lo que significa que requieren de trabajar con sus amigos, pero es seguro que por el trabajo en línea les resultará difícil identificar a sus amigos. En cuanto a lateralidad D también es un porcentaje importante para quienes lo viven, lo que será un obstáculo para salvar por los escolares que la tengan muy alta porque requieren de estar presencialmente en clase y de no hacerlo les perderán el gusto a las clases (aquí está el verdadero problema de los desertores en línea y de manera presencial).

Resiliencia= 696 / Resiliencia dormida=621

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

Autopoiesis= 551 / Autopoiesis dormida= 361

Sobre la Resiliencia y Autopoiesis se advierte que el grupo está en la mitad entre uno y otro pero que la resiliencia dormida es muy alta (no saben resolver); los Autopoiético también la parte dormida sobrepasa la mitad; de ambos datos es posible apreciar que su parte dormida es muy alta con ello apreciamos que ambos no saben resolver y que les han resuelto mucho y no tienen caminos para avanzar. Es necesario estar atentos a esta situación: también requieren de mucha dirección, explicación y guía. Lo que se llevó a cabo.

Datos del semestre 428 (mismo grupo solo que en el siguiente semestre.

A lo anteriormente expuesto es importante añadir que por los resultados encontrados al final del cuarto semestre es posible apreciar que las acciones emprendidas fueron las idóneas; así los resultados fueron:

	CANALES			LATERALIDADES				R	A	RD	AD
	V	A	K	A	B	C	D				
328	1024	984	892	199	199	128	96	696	551	621	361
428	1070	1011	961	229	195	135	87	761	591	554	316

Del cuadro es posible observar que hay un cambio favorable en canales y lateralidades de aprendizaje, pero sobre todo que los escolares continúan en sus tres lateralidades al finalizar el curso, lo que será de gran utilidad para que emprendan sus siguientes semestres de manera exitosa. Sin embargo, su Resiliencia, aunque hay una variabilidad también lo hay en la parte dormida, lo que no es lo mismo en la autopoiesis porque en ésta, baja.

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

328	428
Calificaciones	Calificaciones
10=21	10=33
9=10	9=7
8=10	8=2
7=3	7=
6=2	6=1
5=1	5=1 (quien se dio de baja)
NP=3 (no se conocen)	NP=3 (no se conocen)
	NP= 3 (desertan)
Acreditaron 47	Acreditaron 44

Año escolar 2021-2022 (año en que siguen en línea, pero el cuarto semestre adopta el proceso mixto, unos días presencial y otros en línea)-

Grupo	V	A	K	A	B	C	D	R	A
328	1072	986	936	161	179	95	76	135	162
428	1076	986	973	192	179	119	87		

Con la tabla es posible observar que los chicos en ambos grupos mueven sus características y en las que se aprecia que el 428, concluye en tres lateralidades, A, B, C, y se inclinan por la parte lógica, la que razona y con la información aplican con seguridad sus conocimientos. Es importante subrayar que ambas características las llevaran a quinto y sexto semestres y les va a apoyar para concluir bien y con buenas calificaciones ambos semestres.

Por otro lado, es importante advertir que en el inicio las características del grupo son interesantes porque es visual con apoyo en auditivo y aunque el kinestésico se

presenta, lo hace en menor escala. Sobre las lateralidades van en dos A y B, de ello es posible apreciar que están muy cercanas lo que indica dos cosas: el grupo va en lateralidad izquierda que es muy buena para aprender, pero solo están trabajando con dos lateralidades y que es importante aumentar una tercera durante el proceso, lo cual se logra en el cuarto semestre.

Sobre la Resiliencia y Autopoiesis se presenta el fenómeno que son Resilientes o Autopoéticos, pero ambos con poco puntaje, lo cual puede repercutir en su poca habilidad para resolver.

Por los datos es posible apreciar que verdaderamente está impactando en los escolares la actividad en línea, por un lado puede ser para bien porque están trabajando sus canales y lateralidades de aprendizaje ideales para aprender y pareciera que no están encontrando obstáculos, pero por otra parte puede ser negativo porque su Resiliencia y Autopoiesis es muy baja lo que implica que durante sus clases en línea y en su regreso a clases presenciales puede ser avasallador y que tengan serios tropiezos en su situación de aprendizaje.

Esta afirmación que se hace cuando se identifican las características, es posible apreciar que cuando los jóvenes tuvieron sus cursos semipresenciales, su rendimiento escolar bajó e incluso hubo reprobados por esta situación, pero además aumentaron las NP. Todo ello está relacionado con su Resiliencia y su nula preparación en la solución de problemas y además con la Autopoiesis porque no hay quien les proporcione herramientas para resolver en el camino. Esto es necesario tomarlo en cuenta en nuestra actividad como docentes para el próximo semestre. En cuanto a las calificaciones obtenidas se refleja lo siguiente:

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

Calificación	Semestre 328	Semestre 428
10	27	26
9	8	6
8	4	2
7	x	x
6	x	2
5	2	1
NP	(7 No se conocen) desertan 4	13 (7 no se conocen) desertan 6

Es importante señalar observar que las calificaciones varían con respecto a los años anteriores, pero también que el número de desertores aumenta. Datos que sustentan la aseveración apuntada en párrafos anteriores. Con la información recuperada en los tres años ahora se puede hacer un balance. Veamos:

	V	A	K	A	B	C	D	R	A	RD	AD
2020	1690	1735	1648	171	110	217	137	1315	1021	1081	514
2021	1024	1984	892	199	199	128	96	696	551	621	361
	1070	1011	961	229	195	135	87	761	591	554	316
2022	1072	986	936	161	179	95	76	116	102	33	27
	1076	986	973	192	179	119	87	204	173	28	29

Con los datos es posible observar los cambios entre las generaciones. Sobre el periodo escolar 2019-2020, los canales de aprendizaje, es posible observar que los tres son altos y casi cercanos, que el más alto es el auditivo y dos de apoyo, primero el visual y después el kinestésico. Sobre las lateralidades que el A es alto pero que compite con C, que su deber terminar es bajo. También se aprecia que su Resiliencia es alta pero también alta su parte dormida; lo mismo sucede con la Autopoiesis es alta, pero en comparación con la Resiliencia es menos su parte dormida. Por el tiempo dedicado a cumplir el semestre, en ese momento, en línea, no fue posible aplicar el cuestionario de salida.

Si comparamos el siguiente semestre, 2020-2021, (tercer semestre) con el que anteriormente se enunció, año de la pandemia, es posible observar que en canales el auditivo aumenta (necesidad de comunicarse) pero que el visual baja y lo mismo hace el kinestésico y que en comparación con el año anterior bajan considerablemente). Sobre lateralidades es posible advertir que A y B van parejos pero que C y D bajan considerablemente. En cuanto a la resiliencia y autopoiesis también hay un considerable descenso además que sigue siendo enorme el puntaje de resiliencia y autopoiesis dormida.

Para el cuarto semestre del 2020-2021, se advierte que el canal visual aumenta, pero el auditivo baja considerablemente y el kinestésico aumenta un poco: por ello es posible inferir que el trabajo en línea está potenciando su canal visual, pero no ha permitido que el auditivo se desarrolle: los escolares solo escuchan, pero respecto al ligero aumento del kinestésico es posible inferir que los jóvenes han trabajado con algunas estrategias que lo conlleva. Al revisar las lateralidades se puede apreciar un aumento en A, que B se conserva, C aumenta, pero D disminuye, esto quiere decir que las estra-

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

tegrías dirigidas a sus canales han funcionado pero que D, la de los cuates y la creatividad no ha tenido oportunidad de crecer

Ahora vamos a comparar el último año 2021-2022 (tercer semestre) es posible advertir que respecto a 2019-2020, no hubo manera de llegar a ese puntaje porque la generación no logra remontarlos. Sobre los canales aumenta ligeramente el visual (nuevamente el impacto del trabajo en línea), pero el auditivo sigue cayendo, los chicos no tienen oportunidad de expresarse o ya no se quieren expresar. El kinestésico se conserva (con respecto al dato del cuarto semestre), lo que indica que se emplean las mismas estrategias. En cuanto a la Resiliencia y Autopoiesis nuevamente hay un notable descenso, lo que indica que los chicos están perdiendo la habilidad para resolver problemas y que la experiencia que adquirirían en su estancia en un plantel que les ayudaba a crecer, ahora lo están perdiendo (es posible apreciar que su parte dormida es baja quizá porque no tienen parámetros para que esto suceda y solo en algunos ocurre).

En el cuarto semestre de esta generación, 2021-2022, se observa que el visual aumenta ligeramente (trabajo en línea) pero que auditivo se conserva (no hubo cambios que lo permitieran) pero kinestésico aumenta ligeramente. Sobre lateralidades A aumenta, B se conserva (ya encontraron el camino para cumplir, pero no dan más), C y D aumentan ligeramente, pero nada que permita alcanzar los datos del primer caso. Sobre la Resiliencia y Autopoiesis se da un ligero aumento, pero nada que permita alcanzar los datos del primer caso. Ahora, es indispensable observar los resultados en calificaciones de los tres años:

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

Calificación	3er. S	4º. S.	3er. S	4º. S.	3er. S	4º. S.
423	2020	30	2021	33	2022	26
10	24	7	21	7	27	6
9	7	7	10	2	8	2
8	7	1	10	X	4	X
7	5	3	3	1	X	2
6	5	X	2	1(baja)	X	1
5	X	2	1	3 (3)	2	8 (4)
NP	2		3		8	

Conclusión

La pandemia ha afectado los canales y lateralidades de aprendizaje, pero sobre todo en una buena cantidad de jóvenes ha ido disminuyendo su resiliencia, su capacidad para resolver problemas y a los autopoieticos no se les han proporcionado caminos para resolver y en ambos no se ha encaminado al escolar para que camine solo y trabaje en su aprendizaje autónomo.

¿Qué efectos tendrá en su ingreso al nivel profesional? Pues muchos, además que no saben aprender, de que se les ha dotado de información a través de las plataformas, que su acción se ha limitado, es seguro que su estancia en el nivel profesional será muy difícil en el primer año y los que si llevan algunos elementos podrán salir adelante pero no con las mejores notas, lo que va a suceder hasta que logren adaptarse al nivel, que logren nivelar sus canales, lateralidades resiliencia y autopoiesis, y

que el gusto por lograrlo les de incentivos para egresar de la licenciatura con buenos resultados.

¿Qué otros embates afrontarán los escolares? Pues el primero es que al verse en clases presenciales logren controlar su necesidad de estar con los otros, asumir sus responsabilidades y dejar solo el tiempo del que dispongan libre para estar con sus pares. De no hacerlo va a suceder lo que encontramos en el cuarto semestre de este 2022, los chicos ante su necesidad de encontrarse con sus pares dieron rienda suelta a su necesidad olvidando su preparación y su estancia se volvió un recreo el que tuvo como consecuencia la gran deserción.

¿Qué tienen que hacer los directivos de las diversas instituciones?

Desde ahora pensar en planes de acción para enfrentar los retos que tienen tantos los escolares como las instituciones para evitar la deserción. No sólo es regresar a clases presenciales, sino que hay que atender las medidas de seguridad para que no aumenten los contagios de covid 19 y, además, cómo dirigen esa necesidad de los escolares de encontrarse con sus pares.

Es momento de reflexionar, las condiciones no son las mismas, no solo porque va a cambiar a sistema presencial sino por todo lo que ello implica y que ya se apuntó anteriormente.

Fuentes de consulta

Bandler, Richard. Grinder, John (1980) Neuro-Linguistic Programming: The Study of the Structure of Subjective Experience. Vol. I. Estados Unidos. Ed. Meta Publications.

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

- Bandler, Richard. Grinder, John (1988). La estructura de la magia 1. Santiago de Chile. Ed. Cuatro Vientos.
- Bandler, Richard. Grinder, John (1985) Use su cabeza para variar. Santiago de Chile. Ed. Cuatro Vientos.
- Bandler, Richard. Grinder, John (1982) De sapos a príncipes. Santiago de Chile. Ed. Cuatro Vientos.
- Caramón A. Cristina. Nuevas Variables para el aprendizaje (NVA). Una propuesta Metacognitiva. México. Ed. CEREC
- French W. Y Bell C. Jr. (1995) Desarrollo Organizacional. 5a. ed. México. Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- Fundación W.K. Kellogg. Estado del Arte en Resiliencia. Organización Panamericana de la salud. S.F
- Gardner, Howard (1990) Educación artística y desarrollo humano. España. Paidós.
- Guerra, Jorge (2003) Estudio Metacognitivo realizado en la FES Iztacala- UNAM. México. Ed. Fes Iztacala.
- Herrmann, Ned (2002) El Cerebro Creativo. México. Ed. Ned Herrmann Group de México.
- Maturana, Humberto (1995) Desde la Biología a la Psicología. 4º ed. Argentina. Ed. Lumen.
- Maturana, Humberto. Varela, Francisco. (2003) El árbol del conocimiento. Argentina. Ed. Lumen.
- Maturana, Humberto. Varela, Francisco. (2004) De máquinas y seres vivos. Argentina. Ed. Lumen.
- Murueta, Marco Eduardo (Coordinador) (2004) Alternativas metodológicas para la investigación educativa. México: AMAPSI – CESE.
- Senger, Peter. (1992) La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Ed. Garnica.

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER LA INDUCCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE NOVEL EN LA ESCUELA NORMAL

Wendy Adilene Ruiz Cruz

Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, México

Irma Inés Neira Neaves

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí,
México*

Introducción

El acompañamiento pedagógico es una estrategia para el fortalecimiento profesional de los docentes, en la que se interactúa de manera auténtica, se establece un vínculo de reflexión constante según las necesidades pedagógicas de trabajo para que se desarrolle la autonomía del docente. En la presente investigación el acompañamiento pedagógico se asume como un proceso de construcción colectiva entre pares que se dispone a compartir experiencias y alternativas de mejoras para el apoyo en el proceso de mejoramiento de los aprendizajes que el docente de una Escuela Normal realiza en su contexto cotidiano.

Objetivos

Para el desarrollo y atención a la problemática identificada, se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Promover la inducción profesional del docente novel en la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”

Objetivos Específicos:

- Fundamentar teóricamente el acompañamiento pedagógico y la inducción profesional, desde la Educación Normal.
- Obtener información de la problemática de la inducción profesional del docente novel en la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”
- Elaborar una propuesta de programa de acompañamiento pedagógico para promover la inducción profesional del docente novel en la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”.
- Validar la propuesta de programa de acompañamiento pedagógico de los docentes noveles de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”.

El acompañamiento pedagógico es una estrategia para el fortalecimiento profesional de los docentes, en la que se interactúa de manera auténtica, se establece un vínculo

de reflexión constante según las necesidades pedagógicas de trabajo para que se desarrolle la autonomía del docente. En la presente investigación el acompañamiento pedagógico se asume como un proceso de construcción colectiva entre pares que se dispone a compartir experiencias y alternativas de mejoras para el apoyo en el proceso de mejoramiento de los aprendizajes que el docente de una Escuela Normal realiza en su contexto cotidiano.

Marco teórico

Zarzar-Charur (2008), estima que más del 90% de los profesores en el nivel de educación superior en México, no cuentan con una formación profesional docente que garantice su intervención educativa de calidad. En la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”, se cuenta con 70 profesores, de los cuales 39 cuentan con una plaza de tiempo completo y 31 son horas clase; 64% de ellos cuenta con un perfil profesional enfocado a la educación y 25 % específicamente al área de educación física. A partir del ciclo escolar 2018-2019, la Escuela Normal abrió un nuevo Programa Educativo de Licenciatura en Inclusión Educativa, un reto demasiado importante para los formadores de docentes de dicha institución, debido a que solo el 6% de ellos cuenta con una formación enfocada a ella.

Otro de los fenómenos ocurridos en la institución, es el ingreso laboral de los formadores de docentes. En el Estado de México y a nivel país, a excepción de la Ciudad de México, no existe un documento emitido por las dependencias oficiales que regule el ingreso y promoción de los catedráticos que laboran en las diferentes Escuelas Normales Públicas de México, lo que ha ocasionado la gran diversidad de perfiles profesionales y experiencias laborales. Esta situación, ha generado controversias en el nivel superior, porque no solo se involucra la formación continua y permanente que

deben tener los profesores en servicio y sus responsabilidades académicas y administrativas, sino también repercute en la formación inicial que reciben los estudiantes en estas instituciones formadoras de docentes.

Para garantizar la excelencia académica de los estudiantes normalistas, se requiere que los docentes que intervienen en el proceso de formación inicial tengan las capacidades profesionales que los planes y programas educativos requieren, así como la atención, conocimiento y aplicación de las tareas sustantivas que exige el nivel educativo, como son la docencia, investigación y la difusión o extensión académica, y que muchos de los profesores normalistas desconocen.

Los docentes que se van incorporando a la Escuela Normal, no reciben una capacitación u orientación que permita que se vayan involucrando en estos procesos educativos de la Educación Superior, la mayoría de ellos llegan de instituciones de educación básica, otros son recién egresados de alguna licenciatura, afín o no con educación, algunos otros realizan cambios interinstitucionales y el resto llegan por compromisos políticos. Ante ello, se identificó la necesidad de crear un programa que permitiera atender de manera oportuna las necesidades profesionales de los formadores de docentes noveles.

El Acompañamiento pedagógico y su conceptualización

En el contexto actual de los acelerados cambios en las formas de intervenciones educativas, la producción científica, el uso de la tecnología y la competencia profesional ha provocado que la formación permanente de los docentes se vuelva una exigencia para la mejora de su desempeño laboral, debido a la constante expansión de cobertura y sobre todo a los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes.

Es por ello, que muchas instancias nacionales e internacionales, han optado por implementar estrategias pertinentes que posibiliten la mejora del desempeño profesional de los docentes y mejoren la excelencia de sus centros de trabajo a través de un Acompañamiento Pedagógico, el cual se define como “...el proceso de asesorar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos y a partir de la evaluación cotidiana de su propia experiencia en función de lograr mayores niveles de rendimiento en los estudiantes” (Minez, s/f).

Otros autores, como el caso de Brigg (2005), señala que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas”. La capacidad del supervisor adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los docentes, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educativos. Para que ese proceso resulte funcional, se debe llevar un seguimiento sistemático y permanente mediado por un mentor o un docente que asumirá la postura de experto, con el objeto de interactuar con el docente, así como con los directivos, para promover la reflexión sobre su práctica y la toma de decisiones de los cambios necesarios hacia un proceso de transformación, que garantice el logro de los aprendizajes en los estudiantes, en una perspectiva integral, pero al mismo tiempo lo lleven a realizar procesos de investigación y extensión permitiendo la proyección académica en su desempeño profesional y de su institución.

El acompañamiento se concreta en un conjunto de dispositivos de apoyo y mediación pedagógica, para afrontar la creciente complejidad y diversificación de actividades y nuevas responsabilidades que hoy día se les exige a los docentes, principalmente para acortar la brecha entre lo dispuesto por los lineamientos oficiales

respecto a las funciones del docente y el trabajo realmente desempeñado por ellos; es decir, el acompañamiento es el espacio de prácticas concretas en donde se manifiestan las limitaciones y vacíos que la formación inicial no puede abarcar (Vezub & Alliaud, 2012).

Para fines de esta investigación y conjuntando las ideas teóricas de los autores, el acompañamiento pedagógico se convierte en un proceso de intercambio generado entre el docente novel y el profesor experto durante sus primeros años de servicio, con el propósito de compartir el desarrollo de prácticas docentes críticas y constructivas que los lleven a la formación de un hábito de reflexión permanente de su intervención pedagógica, encaminados hacia la realización de procesos de investigación y difusión de la cultura, debido a que en este proceso no solo aprende el docente novel, sino también el docente experto, regidos bajo las pautas del trabajo colaborativo entre pares.

Ante este panorama, no solo se quede en la conceptualización del término que los lleven a afrontar la creciente complejidad y diversificación de actividades, así como las nuevas responsabilidades que hoy en día se les exige en las IES, sino que se logre el desarrollo de capacidades en ellos como:

- Realizar intervenciones pedagógicas con los estudiantes de manera integral e inclusiva, logrando consolidar los aprendizajes de manera innovadora, creativa, haciendo uso de los recursos tecnológicos y con fundamento en la práctica profesional del programa educativo ofertado.
- Desarrollar estrategias didácticas que posibiliten la movilización de saberes de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento complejo.

- Realizar y promover procesos de investigación educativa que permitan el desarrollo de una práctica auténtica.
- Difundir en eventos académicos, nacionales e internacionales, los resultados obtenidos de los procesos de investigación y que lleven a la mejora de los procesos educativos de su institución y del resto de las Escuelas Normales Públicas del país.

Conceptualización de la inducción profesional docente

Al hablar de inducción profesional docente, se tiene que estar consiente que se trata de un concepto polisémico, es decir, que se puede definir de diferentes maneras, desde la óptica de cada uno de los autores que inciden en el desarrollo profesional docente.

Los primeros pasos en la enseñanza constituyen el comienzo de un encuentro entre el profesor novel y la realidad educativa. Empezar la labor docente es parte de una etapa donde hay estrés y nerviosismo, entusiasmo, expectativas, necesidades y problemas que tiene que resolver el docente novel para poder llegar a ser exitoso. El profesor que se inicia en la labor profesional debe conocer y comunicar cuáles son sus limitaciones para poder recibir la ayuda que necesita. Por otro lado, los responsables de la formación docente deben conocer y atender la realidad del profesorado desde el inicio de su trabajo en las aulas (Díaz & Núñez, 2008).

Existen autores que ven la inducción como una etapa de transición de alumno a profesor, como es el caso del autor holandés J. Hans C. Vonk (1996, citado por Marcelo & Mayor-Ruiz, 2000), que define la inducción como “la transición desde profesor en

formación hasta llegar a ser un profesional autónomo...”, el cual se realiza mediante un proceso formativo y sistemático de iniciación en la carrera docente en contextos desconocidos, donde el docente novel o principiante, tiene que desarrollar un conocimiento y su identidad profesional docente.

El propio Vonk (citado por González et al., 2005), aporta un modelo de análisis de la inducción profesional que se estructura en tres componentes: el personal, el técnico y el institucional. Desde esta estructura es posible deducir cuatro modelos de inserción profesional: 'el natural' o aquel donde no hay participación de terceros, el profesor como cualquier profesional ingresa al sistema donde debe probar sus competencias por sus resultados e interacciones; un segundo modelo denominado "Collegial model" donde el profesor ingresa al sistema, pero es asistido por un par que lo acompaña 'informalmente' en su experiencia inicial docente; un tercer modelo consiste en el establecimiento de una relación formal y jerárquica entre un profesor denominado guía y el profesor principiante, este modelo asume que hay un bagaje de competencias básicas que es posible transferir, a este modelo se le denomina "Mandatory competency model"; un cuarto modelo asume la necesidad de un programa sistemático de inducción al profesor principiante y demanda la preparación y entrenamiento de profesores que acompañarán al novel en su fase inicial, a este modelo se le denomina "Formalized mentor protegee model".

Conjuntando las diferentes posturas de los autores y para fines de esta investigación, se puede concluir que la inducción profesional docente es un proceso de asimilación que enfrenta el docente novel para involucrarse en el desarrollo de la profesión, a través del apoyo e interacción con docentes expertos que refuercen su autonomía, al atender las tres tareas sustantivas del docente de educación superior: docencia, inves-

tigación y extensión, las cuales garantizan un desarrollo profesional permanente. Para ello, es importante considerar tres ámbitos esenciales entre los involucrados:

1. Personal: relativo al propio docente, el cual se reduce a las necesidades que manifiesten, sus intereses, gustos, hábitos, entre otros; que los hacen un ser único, independientemente de su profesión.
2. Formativo: referente al perfil profesional docente para atender las tareas sustantivas, grado y preparación académica, así como su experiencia, en general, el nivel de profesionalización.
3. Práctica profesional: comprendiendo tanto su rol docente, como las funciones asignadas respecto al marco institucional, es decir, su rol como docente frente a grupo, pero también como parte de su desempeño profesional en el área asignada por la institución para complementar su estancia laboral.

El acompañamiento pedagógico y la inducción profesional docente desde el marco de políticas públicas en México

Para comprender que el acompañamiento pedagógico y la inducción profesional docentes son parte de una política pública, primero necesitamos conocer qué es, debido a que el término abarca diversos ámbitos de intervención del Estado, entre los cuales destacan las políticas sociales o de bienestar, que incluyen, entre otras, los servicios educativos destinados a la población, pero para fines de esta investigación, definimos por política pública al conjunto de decisiones que el Estado, mediante sus instituciones, asume y ejecuta acciones para mantener sus intereses, resolver proble-

mas y demandas de un determinado sector, en este caso educativo y, específicamente de la formación docente.

En México, los programas de iniciación para docentes noveles de la educación básica tenían un papel irrelevante en las políticas de profesionalización docente, pues en 2013, apenas el 12.4% de las escuelas primarias y 21% de las secundarias proporcionaban tutorías y sistemas de acompañamiento docente, y muchas de ellas de manera informal (Backhoff y Pérez-Morán, 2015, citados por INEE, 2015). Cabe aclarar que el proceso de iniciación es lo mismo que el término que se viene utilizando para fines de esta investigación; donde se atiende, apoya y orienta a los docentes noveles en los primeros años de su inicio al desempeño laboral.

A partir de la Reforma Educativa implementada durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, en el año 2013, se implementó una estrategia para brindar apoyo a los docentes que se iban incorporando al servicio educativo en las escuelas de Educación básica y Media Superior, que en ese mismo año se vincularon estos dos niveles para formar la llamada Educación Obligatoria. Dicha estrategia consistió en brindar apoyo a los docentes noveles que se iban incorporando al Servicio Profesional Docente a través de tutorías, impartidas por otros compañeros de la misma institución o Zona Escolar, durante un periodo de 2 años.

Uno de los puntos esenciales de la Reforma Educativa, fue la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013), donde no se explicitaba un programa de inducción para docentes de nuevo ingreso, sino de periodos de inducción y el derecho que tenían los docentes noveles para recibir, durante dos años, el acompañamiento de un tutor. Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) elaboró los *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica*

y Media Superior en el marco del Servicio Profesional Docente, publicado por el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 30 de septiembre de 2019, por la Ley General de Educación (DOF, 2019b), y dos leyes secundarias: I) Ley Reglamentaria de Mejora Continua de la Educación (DOF, 2019a): II) Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (DOF, 2019c), de México. En ésta, las tutorías se mantienen como una estrategia de profesionalización para el personal de nuevo ingreso al servicio público de la educación básica y media superior, durante el periodo de agosto 2014 a julio de 2016, con la finalidad de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias docentes.

Tanto la LGSPD y el INEE fueron derogados el 15 de mayo de 2019 en el gobierno actual de Andrés Manuel López Obrador. La Ley del Servicio Profesional Docente fue sustituida el 30 de septiembre de 2019 por la Ley General de Educación y dos leyes secundarias: I) Ley Reglamentaria de Mejora Continua de la Educación: II) Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México. En el caso de las Instituciones de Educación Superior del país, no fueron consideradas para dicha ley, explicitado desde el DOF en su Artículo 1, que a la letra dice “...no será aplicable a las universidades y demás instituciones a que se refiere la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos...” (DOF, 2013). Pero ¿qué pasa con la Educación Normal del país? la realidad es que, para la mayoría de estos profesores principiantes, su primer año de trabajo en la enseñanza llega a convertirse en una experiencia problemática y estresante, incluso traumática; para ello, diversas instituciones optan por realizar acciones que intenten disminuir esta situación, pero lamentablemente están realizadas sin un fundamento teórico, y en su mayoría de ellas, de acuerdo con las necesidades institucionales.

A partir de la Modernización Educativa en el 2016, se implementaron foros de discusión y reuniones nacionales para conocer las necesidades que enfrentan las Escuelas Normales del país, donde se identificaron las áreas de oportunidad manifestadas por la comunidad normalista, se analizaron, agruparon y evaluaron por especialistas de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), para convertirlas en acciones que formaron parte de la *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*. Específicamente en el segundo componente, desarrollo profesional de la planta docente, implica la definición de un perfil profesional acorde a las funciones que realizan las Escuelas Normales y congruente con los requerimientos de las Instituciones de Educación Superior, la selección de personal con perfiles idóneos y la definición de estrategias de desarrollo profesional.

Incorporación del nuevo docente al contexto laboral en la Educación Normal

A lo largo de los últimos años, las Escuelas Normales han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo del Sistema Educativo, siendo los pilares en la formación de los maestros de los diferentes niveles escolares de México.

El INEE (2015), expuso “...la profesión docente en México tiene problemas que habrán de atenderse en el corto plazo si se desea contar con un número suficiente de maestros con una formación profesional de alta calidad que respondan a las necesidades del servicio educativo...” (p. 162). En este sentido, la idea de que, para formar docentes de alta calidad, se requiere que los formadores cuenten con las condiciones mínimas idóneas que caracteriza a los profesionales de la educación, por tal razón, es necesi-

rio primero atender las desigualdades estructurales para promover la calidad educativa.

Es por ello por lo que se vuelve indispensable la necesidad y urgencia de transformar los procesos educativos de estos centros de trabajo, iniciando con los formadores de docentes. El 22 de febrero de 2018, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó en el DOF, un acuerdo por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las Escuelas Normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia, pero dicho documento, solo fue obligatorio para las instituciones formadoras de docentes de la Ciudad de México.

El acuerdo número 22/02/2018 integra diversos capítulos, artículos y fracciones de los mismos, pero específicamente en el capítulo III, Artículo 8, dentro de sus diez fracciones, se hace mención de una serie de actividades que deben cumplir los formadores de docentes dentro de sus instituciones de acuerdo al tipo de nombramiento que se les haya otorgado, estas actividades incluyen desde su participación e intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizar y publicar investigaciones académicas, participar en los cuerpos académicos, realizar actividades de gestión, entre otras (DOF, 2018). En el acuerdo se hace referencia que el resto de las entidades federativas tomarían el documento como una orientación general, para poder diseñar sus propios lineamientos, producto que hasta el momento no se ha logrado concretar en el Estado de México.

Cabe aclarar que para el caso de las EN del Estado de México, este tipo de categorías no aplica, debido a que ellas se rigen por el Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México, emitido en agosto de 2003 (Gobierno del Estado de

México, 2003), con la finalidad de orientar las políticas y líneas académicas de organización, garantizando la consecución efectiva de los fines y objetivos del subsistema estatal de educación normal, estimulando la simplificación de sistemas y procedimientos administrativos, mediante una adecuada delimitación de funciones, jerarquías y la comunicación que guardan entre sí los involucrados. En dicho documento, se enlistan las funciones que debe desempeñar un docente de acuerdo con el departamento que se le haya asignado en la institución, pero hasta el momento, no hay un documento oficial, que determine las funciones de acuerdo con el tipo de nombramiento que posee un formador de docentes de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, y las cuales son: Profesor Horas clase (de 1 a 48 horas), Pedagogo “A” (45 horas) e Investigador (45 horas). En el 2007, las Escuelas Normales elaboraron una propuesta de *Reglamento de las Escuelas Normales del Estado de México*, pero se quedó en una propuesta que nunca llegó a concretarse ni oficializarse por parte del Gobierno Estatal.

Método y procedimiento

Para el desarrollo de la investigación, se consideraron los métodos de nivel teórico-empírico con sus siguientes características: *Métodos de nivel teórico*: Análisis-Síntesis, Inducción-Deducción e Histórico-Lógico. *Métodos de nivel empírico*: Observación, encuestas y entrevistas, y el grupo de Discusión.

Resultados

Después del análisis realizado a los datos que pudieron obtenerse como resultado de la aplicación de diferentes instrumentos, así como su debido análisis, se identificó la

necesidad de crear una propuesta para elaborar un programa para el desarrollo del acompañamiento pedagógico y así promover la inducción profesional de los docentes noveles que se van incorporando a la comunidad institucional de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”. Los instrumentos aplicados demostraron que:

- Durante el proceso de inserción de los nuevos formadores de docentes a la Escuela Normal no se cuenta con un procedimiento específico ni establecido que brinde los insumos necesarios para que estos individuos puedan realizar un proceso de inducción con excelencia y atendiendo las necesidades y tareas que involucran las diferentes funciones sustantivas de la educación superior, de manera pertinente y efectiva.
- Las adjuntías que se realizan en la institución carecen de un seguimiento puntual y específico de las funciones que debe desarrollar el docente experto y el docente novel, así como la nula información que permita validar el desempeño adquirido por ambos para desarrollar este proceso, que escasamente tiene una duración de un semestre, debido a que no se cuenta con un manual de funciones para los involucrados que considere aspectos de los diferentes procesos sustantivos de la IES.
- La implementación de acciones mal encaminadas y sin un programa específico, deriva en un vago o nulo conocimiento que los nuevos docentes transmitirán a los estudiantes y que repercutirá en su formación inicial, ya sea desde una mala interpretación de los contenidos del programa educativo, hasta la deficiente aplicación en el campo laboral, agregándole el desconocimiento que se tenga de la investigación y difusión de las prácticas educativas.

- Además, se identifica la necesidad por parte del personal docente que se va incorporando a la Escuela Normal de recibir un acompañamiento formal, sistemático y con un seguimiento puntual, donde se desarrolle un trabajo colaborativo entre pares con docentes expertos y que juntos trabajen por el desarrollo óptimo de los procesos requeridos para la atención de las tres funciones sustantivas de una IES y no solo centrarse en una de ellas.
- También, se reconoce que la actitud con la que llegan los docentes de nuevo ingreso a la Escuela Normal es participativa, con ímpetu por seguir aprendiendo y que, aunque muchos de ellos no cuentan con un perfil profesional o profesio-gráfico en materia educativa, están identificados con la institución.

El programa que se propone es una alternativa que permitirá orientar a los docentes en la promoción de una inducción profesional más organizada y argumentada, así como la creación de un aprendizaje entre pares por parte de los docentes noveles que se van incorporando a la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” y los docentes expertos que se van involucrando en el proceso. Entre su contenido considera elementos relevantes como un sistema de actividades de acompañamiento pedagógico a desarrollar, desde la parte organizacional, así como las funciones sustantivas de la educación superior.

Conclusiones

La sistematización teórica realizada en torno al objeto de estudio y al campo de acción permitió fundamentar la pertinencia e impacto de la necesidad de crear un programa de acompañamiento pedagógico para promover la inducción profesional del docente novel en la Escuela Normal.

Con la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información, se pudo obtener información relevante para darle mayor sustento y viabilidad a la propuesta del Programa de Acompañamiento Pedagógico, como una necesidad no solo identificada a nivel institucional, sino también a nivel estatal y nacional, además de obtener elementos sustanciales para incluirlos en la propuesta del Programa de Acompañamiento Pedagógico, haciendo énfasis en la vinculación de los contenidos con la práctica educativa de especialización de los estudiantes, el desconocimiento de los procesos de las funciones sustantivas y la falta de un procedimiento sistemático para enfrentar la inducción profesional dentro de la Escuela Normal.

El programa de Acompañamiento pedagógico permite generar mecanismos para realizar un proceso reflexivo ante la práctica auténtica, a partir de un proceso que conlleve a investigar y explicar el hacer del docente, compartiendo y socializando experiencias para dar cuenta de las realidades educativas, de las problemáticas identificadas y del conocimiento y de las transformaciones necesarias que a su vez permitan la toma de decisiones por parte de autoridades educativas, interrelacionando las funciones sustantivas para el logro de la excelencia.

Fuentes de consulta

Brigg, L. (2005). *La supervisión*. México: Ed. McGraw-Hill.

Díaz, F. & Núñez, P. (2008). *Formación y evaluación de profesores novatos: Problemática y retos*. *Reencuentro*, No. 53, pp.49-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005305.pdf>

Gobierno del Estado de México. (2003). *Manual de Organización. Escuelas Normales del Estado de México*. Gobierno del Estado de México.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

- González, A.I., Araneda, N., Hernández, J. & Lorca, J. (2005). *Inducción profesional docente. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), pp.51-62. Recuperado de: <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v31n1/art03.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP.
- Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019b). *Diario Oficial de la Federación - DOF*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (11 de septiembre de 2013). *Diario Oficial de la Federación - DOF*. Recuperado de: https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf
- Ley General del Sistema para la carrera de las Maestras y los Maestros. (30 de septiembre de 2019a). *Diario Oficial de la Federación - DOF*. Recuperado de: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3485/ley-general-sistema-carrera-maestras-maestros>
- Marcelo, C. & Mayor-Ruiz, C. (2000). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En: T. Hornilla (coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Minez, Z.A. (s.f.). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. Consultado el 25 de julio de 2020, en: <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260/263#:~:text=El%20Acompa%C3%B1amiento%20Pedag%C3%B3gico%20se%20define,niveles%20de%20rendimiento%20en%20los>
- Secretaría de Educación Pública - SEP. (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación*. México: SEP. Recuperado de: https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-estrategia_de_fortalecimiento_y_transformacion_de_escuelas_normales.pdf
- Zarzar-Charur, C.A. (2008). *10 habilidades básicas para la docencia*. D.F.: Grupo Editorial Patria.

LA LECTURA DEL MUNDO Y DEL TEXTO EN SUS DIVERSOS FORMATOS, PLATAFORMAS Y REPRESENTACIONES DENTRO DE LA PRÁCTICA REVITALIZADA EN EL AULA

Ayulía Lira Grajales

Docente de las preparatorias EPO 55 y 224

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.

Paulo Freire en “La importancia del acto de leer”

Algunas aproximaciones al acto de leer

Para abordar el tema me parece conveniente comenzar por la definición de texto, que en palabras de Paul Ricoeur es lo siguiente: “Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura” Corona (P.112) es decir, el que las palabras se encuentren grabadas en alguna superficie las protege de la extinción; sin embargo, en lo que debemos poner mayor atención es en el contenido de ese discurso porque el texto no es una mera

transcripción del lenguaje oral y tampoco es el simple traslado de un habla anterior a la letra: el texto fija lo que quiere decir el discurso.

Y para llegar a la experiencia del contenido del discurso es necesario llevar a cabo el acto de la lectura, que, a pesar de considerarse un ejercicio asequible a las poblaciones alfabetizadas, requiere de procesos complejos para poder atender a la finalidad de la comprensión. Partiendo de la idea de lectura podemos decir que: “Leer es la experiencia de adueñarse de lo que sucede en esas páginas, indagar entre líneas, comprender, suponer, intuir, memorizar una frase, subrayar, dejarse tocar, conmovirse, comentar, abrirse al libro y al mundo que plantean.” Pardo (P. 43) Asimismo, podemos advertir que leer no es sólo un ejercicio pasivo de pasar de una página a otra, sino de establecer una relación con el texto de manera dialógica. Paul Ricoeur a este respecto plantea en su tratado de “Mimesis III” abordado por el filósofo Pablo Edgardo Corona en su libro *Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad* que la lectura trasciende al problema de la comunicación para instalarse en el de la referencia, pues cada obra proyecta un mundo a través de un horizonte y la recepción por parte del lector sucede en el encuentro entre el horizonte desplegado por la obra y el horizonte del mundo del lector en una fusión de horizontes gadameriana. A ese lector se le hace una proposición que lo lleva a conformar un mundo nuevo y a direccionar la acción hacia la creación de éste. Los textos tienen en sí una intención pues acontecen en la experiencia que obtiene el lector.

La pregunta que constantemente surge en las aulas y que me parece importante de resolver es: ¿Para qué leo? No me parece en absoluto una pregunta que esté fuera de lugar, es más, es necesario darle su posición en el proceso, pues efectivamente, hay textos que parecieran vacíos porque nos dicen muy poco o nada como lectores, entonces, es válido cuestionarse; pero no en función del acto de leer sino con

relación a lo que se está leyendo y en qué circunstancias se lleva a cabo la lectura. Uno de los aspectos medulares que debe abordar un escrito que pretende revisar algunos aspectos de la lectura es el problema de la comprensión, tema que trabaja de manera extensiva el texto de Hans-Georg Gadamer *Verdad y Método I* del cual acudo a la información del capítulo “El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica” donde menciona que: “No es vano la verdadera problemática de la comprensión y el intento de dominarla por arte-el tema de la hermenéutica-pertenece tradicionalmente al ámbito de la gramática y la retórica. El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y consenso sobre la cosa.” (P. 461)

Una de las cuestiones con las que explica Gadamer el proceso de comprensión es través de la traducción que maneja como la conversación entre dos lenguas, donde el traductor intenta trasladar el sentido del contexto de una lengua a otra, aunque exista, a pesar de todos los esfuerzos una distancia entre lo enunciado en la lengua original y la traducción que se hace de ella. La acción que se genera dentro de la comunicación es la de comprender lo que acontece en el lenguaje para poder acceder a las características de la situación en lo que Gadamer llama el giro hermenéutico al tratar de comprender un texto. En el caso de los textos: “Se trata de «manifestaciones vitales fijadas duraderamente» que deben ser entendidas, lo que significa que una parte de la conversación hermenéutica, el texto, sólo puede llegar a hablar a través de la otra parte, el intérprete” Gadamer (P.466). Así que la interpretación lleva consigo la comprensión de un texto para establecer el diálogo entre emisor y receptor, por ejemplo, existen textos que permiten obtener diversos sentidos y otros que son unidireccionales. Para el problema de la interpretación, Paul Ricoeur, en su libro de *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, y en específico en los capítulos: “La dialéctica del acontecimiento y el sentido” y “La intención del interlocutor y el sentido de lo expresado” explica que se basa para abordar el fenómeno en tres aproximacio-

nes que son la lingüística de la oración, la fenomenología del sentido, y el “análisis lingüístico” que caracteriza la descripción del lenguaje ordinario hecha por la escuela filosófica angloamericana, cuya denominación común a las tres entidades es la dialéctica del acontecimiento y el sentido en el discurso, texto donde se plantea que la raíz de la interpretación descansa en la composición gramatical, en los fenómenos semánticos y fonéticos y la dimensión temporal del lenguaje, en la cual: “

El discurso es considerado ya sea como un acontecimiento o una proposición, es decir, como una función predicativa combinada con una identificación, es una abstracción que depende de la totalidad concreta, integrada por la unidad dialéctica entre el acontecimiento y el significado de la oración” (P. 21). En otras palabras, el discurso es un acontecimiento que abstrae una determina realidad a la cual dota de sentido a través del uso correcto de la lengua. A partir de lo mencionado con anterioridad es propicio a la par ofrecer la definición que arroja el hermeneuta acerca de la significación: “Significar es tanto aquello a lo que el interlocutor se refiere, ósea, lo que intenta decir, y lo que la oración significa, ósea, lo que produce la unión entre la función de identificación y la función de la predicación. Es decir, el sentido noético y el noemático”. (P. 21) porque el sentido está en función de la percepción intelectual directa e intuitiva que proviene del resultado de pensar. Para explicar de manera más sencilla lo mencionado podemos decir que la interpretación depende de las capacidades, habilidades, experiencias y competencias del lector. Los textos literarios, por ejemplo, están llenos de sentido por la construcción del discurso que echa mano de los procesos estéticos en la conformación del estilo. Por lo que para poder acceder a algunos discursos es necesario tomar en cuenta aspectos como el tipo de lector y sus posibilidades para adentrarse a un determinado planteamiento porque en palabras de Paulo Freire en su maravilloso texto de *La importancia del acto de leer* menciona: “...La lectura de la palabra no es sólo precedida de la lectura del mundo, sino también

por una cierta forma de “escribirlo” o de “reescribirlo” lo que quiere decir, de transformarlo a través de la practica consciente.” (Pág.29). Y al hablar de lectura es inevitable pensar en un lector, que es quién finalmente decodifica el contenido de la obra. Umberto Eco en su obra *El lector modelo, lector en fábula* (1987) advierte la importancia de la existencia del lector:

(...) Un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos. (c.f. Ducrot, 1972). “No dicho” significa que no se encuentra en el plano de la expresión y que debe ser actualizado por el lector. Para “Descodificar” un mensaje verbal se necesita, además de la competencia lingüística, una competencia circunstancial diversificada, una capacidad para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones, para reprimir idiosincrasias, etcétera. (P.3).

En otras palabras, debe existir un ser capaz de adentrarse a cada tipo de texto y el autor deberá prever un Lector Modelo que pueda actualizar el discurso de la manera prevista por él; sin embargo, no significa que ese lector exista, sino que tenga las cualidades para mover al texto y hacerlo funcionar.

Después de haber trazado el recorrido propuesto por teóricos y especialistas acerca del acto de leer puedo decir que en algunos momentos suena a utopía su realización en las aulas de niveles básicos o de media superior porque en realidad el lector modelo no existe, sólo hay ejercicios de pseudo lectores que la mayoría de las veces no comprenden lo que leen y, por tanto, no se establece el proceso de fusión de horizontes. La educación en el área de la lectura enfrenta una crisis que afecta a otras áreas del conocimiento y los factores de esa problemática tienen una raíz múltiple; pero, sobre todo, me atrevo a decir que se debe a la idiosincrasia de los sujetos que

cada vez pierden el sentido de la lectura por la inmediatez de la adquisición del conocimiento a través de otras fuentes más asequibles como el internet.

Algunas consideraciones pedagógicas para la conformación de lectores en un mundo de liquidez e incertidumbre

Por cierto, el único consejo que una persona puede darle a otra sobre la lectura es que no acepte consejos.

Virginia Woolf

Al hablar de la lectura en un mundo de tendencia instantánea podemos decir que es el acontecimiento que representa para muchos niños y jóvenes un esfuerzo inmenso para conseguir la decodificación y recodificación de un texto, por lo que, para poder entender esta realidad, es necesario comprender el contexto en el que se desarrollan los sujetos. Una aproximación a la problemática posmoderna, la aborda uno de los sociólogos más importantes del siglo XXI, Zigmunt Bauman, en su libro *Vida Líquida* del año 2005 donde explica las características de lo que él nombra estado líquido de la humanidad donde el individuo se encuentra inmerso en un mundo precario cuyas condiciones de vida están regidas por la incertidumbre.

Además, existe el temor a la imposibilidad de seguir el ritmo de los acontecimientos que avanzan con suma rapidez y a sobrepasar el sello de caducidad de todas las cosas, por ello, la vida líquida es la sucesión de nuevos comienzos donde los sujetos están desarraigados, viven despreocupados del futuro, son egoístas para los que la novedad es la consigna, la inestabilidad un imperativo y la hibridez la riqueza. En su libro, Bauman problematiza la identidad sin poderla fijar en ningún punto y cuyo resultado es un yo permanentemente impermanente, completamente incompleto, definida-

mente indefinido: “Los individuos del mundo moderno líquido no precisan de mayores enseñanzas para explorar obsesivamente los comercios con la esperanza de hallar chapas identificadas, ya preparadas, fáciles de consumir y públicamente legibles”. (P.38) Bajo la tónica del consumo se basa la vida, por tanto, todo debe ser placentero, inmediato y desechable, así que, no es extraño que en la actualidad no se encuentren relaciones, identidades, gustos o situaciones estables y mucho menos lectores jóvenes de discursos extensos. Los libros extensos a la mayoría de los estudiantes de secundaria y bachillerato les producen disgusto y algunos reconocen abiertamente que, no les gusta leer.

Aunado a lo anterior, en las situaciones de precarización de las preparatorias populares el reto es aún mayor, pues no existen los medios adquisitivos ni las condiciones de vida que permitan a la mayoría de los jóvenes tener un desarrollo adecuado por la falta de atención, de medios económicos y en algunos casos, cargan con el imperativo de la violencia. La liquidez de la vida en este contexto se experimenta desde otra perspectiva por lo difícil del entorno, no se basa en el consumo como tal, se centra más bien en la necesidad del placer inmediato y en la incertidumbre que permea todo su entorno, al observar que para los jóvenes de zonas precarias no existen certezas ni económicas, ni familiares, ni se puede hablar con tranquilidad del futuro y aunado a ello, se enfrentan a la incertidumbre de la existencia humana a nivel mundial cuando pensamos en los problemas ecológicos, políticos, científicos, sociales y de salud.

Con relación al problema de la incertidumbre, el sociólogo y filósofo francés, Edgar Morín, plantea la respuesta de la complejidad, misma que contempla la interacción de todo lo existente a nivel del contexto y el aspecto global, porque es una forma de acceder al presente aceptando su confusión al proponer: “Un anti-método en el que la ignorancia, incertidumbre y confusión se convierten en virtudes” (Andrade, Pág. 4).

Aspecto que representa una propuesta de nuevos principios para la acción. En el texto de Andrade Salazar, José A. y Lisandro Andrés Cárdenas Carrero (2020) “Objetividad e incertidumbre: una aproximación desde la teoría de la complejidad de Edgar Morín” mencionan que para la complejidad es necesario abandonar los paradigmas que seccionan los fenómenos intentando acoger la globalidad y totalidad de cada sistema para hacerlo bajo una perspectiva sistémica compleja, en la que, se acojan emergencias, constreñimientos, antagonismos complementarios y poner a dialogar los saberes con el afán de generar neo-saberes con los cuales las explicaciones se tornen en comprensiones y la organización de ideas incluya la desorganización como fundamento y posibilidad de transformación.

Asimismo, para abordar una epistemología de la lectura dentro de la emergencia, de la circunstancia o de lo alterno, debe existir la disolución de la homogenización de planes de estudio y lecturas construyendo discursos alternativos situados en los contextos y con una praxis adecuada a las necesidades del entorno: “La mejor forma de ejercer la lectura es tomarla como una disciplina implícita; en última instancia no hay más método que el propio, cuando uno mismo se ha moldeado a fondo.” Bloom (P.6). Los maestros bajo esta consigna somos los responsables de crear el método y elegir el contenido, mismo que debe contener elementos globales y locales para poder afrontar las divergencias.

Con respecto a la selección y método de la enseñanza de la lectura en bachillero es necesario que obedezca a las necesidades del contexto; no obstante, privarlos de las letras de grandes mentes universales sería de alguna manera coartar la posibilidad de los horizontes que pueden abrirse con ello. A mi parecer, es importante tener diversas opciones, de autores, libros, plataformas, formatos, aplicaciones, ciberespacios e ir probando qué lecturas funcionan y cuáles no. Es decir, en palabras de Harold Bloom

en su libro *¿Cómo leer y por qué?* Leer importa si los sujetos van a retener alguna capacidad de formarse juicios y emitir opiniones propias, la lectura sirve como preparación al cambio y nos da respuesta ante la incertidumbre. Y si la lectura es tan importante me parece conveniente arrojar la pregunta: ¿Qué leen los jóvenes que no les gusta leer libros?

Por ejemplo, leen el contenido de sus redes sociales, comics, mangas, la información que observan en las calles y algunos textos que se encuentran en aplicaciones o plataformas específicas. E incluso leen en PDF cuando se los dejan leer para alguna actividad, lo cual, me invita a pensar que a pesar de todo los libros sobreviven a través de la virtualidad o como lo dice de manera precisa la escritora española Irene Vallejo en su libro *El infinito en un junco* que traza la genealogía del libro a través de los siglos: “Los cambios de formato dejan en la cuneta enormes cantidades de víctimas. Todo lo que no es transferido del viejo al nuevo soporte desaparece para siempre.” (P. 327).

El libro resiste ahora en las trincheras de internet. Sin embargo; este aspecto tiene sus pros y sus contras, en el primer caso podemos decir que la democratización del PDF ha permitido que muchos textos especializados se encuentren a la mano sin grandes costes, pues sólo hace falta tener internet y un aparato donde leerlos, además, el publicar de manera electrónica tiene muchas ventajas en términos de difusión, reproducción y búsqueda de información. Por otra parte, uno de los bemoles es la dificultad de lectura del texto digital aunado a los pocos o nulos hábitos de lectura. Una de las cosas con la que se lucha como maestro es la renuencia hacia la lectura en México: “El reporte de INEGI revela que en cinco años hay 9.2 % menos de población lectora (...)”. Valera en su artículo del país “México pierde lectores, pero los que quedan leen cada vez más” menciona que en México se ha reducido el número de lectores; pero los que

se cuentan leen cada vez más publicaciones, blogs, noticias que encuentran interesantes en internet.

Con base a los resultados del artículo podemos pensar que la lectura del formato digital va en ascenso y me lleva a hacer la pregunta: ¿Por qué la gran mayoría de jóvenes y niños considera que la lectura de libros es aburrida? Una respuesta posible sería porque estamos frente a cambios importantes en la adquisición de la cultura dentro de un entorno donde los jóvenes son hijos de la inmediatez, por lo que, para la mayoría de ellos es casi imposible que lean textos extensos porque están acostumbrados a tener la información digerida por las diferentes posibilidades que ofrece el ciberespacio. Empero; los docentes debemos generar formas para inducir al placer de la lectura incluyendo las nuevas formas de leer que proveen los espacios digitales a partir de las motivaciones afectivas de los adolescentes para derivarlas a la lectura. (Jolibert, P. 59).

En mi caso, que soy de una generación que creció sin los beneficios del internet; pero que se tuvo que adecuar a los cambios, puedo transitar entre el libro en físico y el PDF, así también, me he adaptado a la cultura del wattpad y de otros espacios que permiten la lectura de las revistas digitales, dossiers, páginas web de escritura, Instagram y las historias de Facebook. Aunque, debo reconocer que como egresada de letras comencé en la docencia magnificando a los clásicos en el camino de la pedagogía me fui dando cuenta que a los jóvenes les gustaban otro tipo de lecturas y comencé a abrir mis posibilidades con lo que ellos me iban enseñando, es decir, es una oportunidad de conocer lo que tanto entusiasmo a mis estudiantes. Igualmente, abrí mi perspectiva a las creaciones alternativas que proliferan cada vez más en las redes y que ofrecen una gama infinita de posibilidades.

Asimismo, es importante reconocer que la vida va cambiando, y que parte del fracaso de la lectura es la imposición como lo menciona Jolibert en el libro *El poder de leer*: “El gusto por la lectura no se adquiere leyendo bajo el efecto de la necesidad o de la obligación; la lectura sólo puede ser fuente de alegría cuando ha sido fuente de descubrimientos; y de descubrimientos espontáneos.” (P. 48), otra posible causa, es la falta de herramientas para transmitir el gusto por la lectura: “Pero la educación no sólo cumple la función conservadora del orden social. Es también un mecanismo decisivo para el cambio. Y es en esa tensión entre dos funciones contradictorias inherentes a la educación que el tema de la formación de lectores y ciudadanos tiene significación” Goldin (P. 99). La formación de lectores debe cobrar sentido en la medida que se desee formar ciudadanos críticos de su realidad y su entorno que puedan enfrentarse a los vertiginosos cambios en el panorama político, social y económico.

El papel fundamental de la lectura dentro del proceso de liberación del sujeto

El saber es el único espacio de libertad del ser.

Michel Foucault

Al poner en claro el papel de la lectura como una de las herramientas ideales para enfrentar la turbulencia de la actualidad, es necesario también, explicar desde otra dimensión la importancia que adquiere para la emancipación cuando funciona como parte del proceso de liberación: “En este sentido la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y organización, puede constituirse en un instrumento de lo que Gramsci llamaría la acción contra-hegemónica” Freire (P. 32). O como lo menciona el filósofo Slavoj Zizek en su libro “En defensa de la intolerancia”

acerca del concepto de hegemonía permite comprender la estructura de la dominación ideológica haciendo hincapié en la posibilidad de irrumpir en su mecanismo.

Y una de las formas de irrupción es el acto de leer porque abre posibilidades para la acción y pone el ejemplo con el impacto liberador de la política posmoderna en ámbitos considerados apolíticos (feminismos, gays, lesbianas, ecología, cuestiones étnicas o de minorías autoproclamas) el hecho de la visibilización da paso a nuevas formas de subjetivación política que modifica el contexto político y cultural, logro que sería imposible sin la lectura del mundo, la escritura y reescritura de la realidad y la elaboración de nuevas propuestas ideológicas para entrar en diálogo con los diversos actores sociales y políticos. Sobre la base de la transformación de los espacios para los sujetos no reconocidos es importante el discurso que maneja Hugo Zemelman en su texto *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*:

Quizás la complejidad del actual contexto resida en la naturaleza de lo inesperado, incluso con el pasado más inmediato, ya que puede ser de discontinuidad profunda; de ahí que estamos en carencia de nombres apropiados y reconocer que estamos enfrentados a situaciones no solamente desconocidas sino inciertas, exige un esfuerzo sin precedentes de voluntad de conocer, propio de los momentos caracterizados por los grandes cambios revolucionarios. (P.6)

La lectura del mundo y del texto nos hace reflexionar sobre los grandes problemas de la humanidad como la violencia, los conflictos, la marginación, la pobreza que tiene que ver con las nuevas relaciones sociales que propician la construcción del conocimiento. Zemelman advierte que vivimos en un mundo capitalista que ha perdido el equilibrio pues las posibilidades de sobrevivencia humana están siendo cercenadas porque estamos inmersos en una espaciosa de oscurantismo disfrazado de progreso tecnológico que requiere impulsar y sostener nuevas construcciones sociales a través

de una interpretación profunda de la realidad y considera: “El desafío es dar cuenta de la actual situación histórica partiendo de una lectura de las potencialidades que se contienen en el presente, según sea la naturaleza, desarrollo, transformación y capacidad de la influencia de los antiguos actores sociales y de los nuevos que están emergiendo.” (P. 30).

La crítica hacia la realidad debe venir de una interpretación de los sucesos, del conocimiento de los antiguos paradigmas y la necesidad de desvelar las situaciones actuales. En otra dimensión de la lectura podemos decir que es aquella que nos hace olvidar por momentos o por horas la situación en la que vivimos o los problemas en los que estamos inmersos, pues nos invita a recrear el mundo y con él a nosotros mismos.

Partiendo del proceso de liberación, la psicoanalista Rolnik Suely en su libro *Esferas de la insurrección* aborda el tema de la descolonización del inconsciente, libro que se sumerge en las profundidades para reflejar los mecanismos que plantea el proceso de descolonización y para ello, se centra en las acciones del deseo como los responsables de la ruptura de los escenarios constituidos donde el motor del deseo es la voluntad de conservación, que no puede hacerse separadamente de las formas vigentes en la superficie del mundo, para lo cual, se hace una negociación de tal manera que el deseo puede perforar esa superficie para inscribir ahí los cortes de la fuerza instituyente:

Esta es la naturaleza de aquello a la vez que puede dársele el nombre de “acontecimiento” que es producido por este tipo de política del deseo: un devenir de la subjetividad e indisolublemente, del tejido relacional en el cual se generó su turbulencia y su ímpetu. Regido por esta micropolítica, el deseo cumple su función ética de agente activo de la creación de mundos, propio de una subjetivi-

dad que apunta a ubicarse a la altura de lo que sucede. Y si ampliamos el horizonte de nuestra mirada a los efectos de abarcar la superficie del mundo tal como se configura en la actualidad, constataremos que nos encontramos frente a la micropolítica de una vida individual o colectiva que logra reapropiarse de su potencia para, con ella, poder esquivar el poder del inconsciente colonial-capitalístico que la expropia. En suma, una vida que logra orientarse de acuerdo con una ética pulsional. Vida noble, vida prolífica, vida singular, una vida. (P. 58).

Para conseguir la descolonización del inconsciente que nos hará al final alcanzar esa vida prolífica basada en una ética pulsional es indispensable saber leer el entorno y los discursos que son los agentes de cambio, el deseo de transformación debe ser ese motor que permeé en la realidad para producir las condiciones necesarias para la vida.

Y volviendo al tema del acto de leer es importante fortalecer la lectura de ciertos textos, que, aunque no produzcan tanto placer a los jóvenes, es necesario que se acerquen a ellos, para poder reflexionar e incluirlos dentro de su conocimiento del mundo, pues sin ellos, se cercena una parte importante de su formación, así la acción que se requiere es provocar el deseo de leer porque ayuda a los sujetos en la persecución y alcance de sus expectativas de vida, sobre todo, en contextos de alta marginación como la población de estudiantes de las escuelas públicas y populares porque en el caso de las escuelas privadas la exigencia de contenidos que provean al estudiante de herramientas indispensables para el campo laboral es indudable, tanto así que, en educación básica y media superior del rubro particular se hace especial énfasis en los contenidos de lectura. De los tres capitales que maneja en su libro *Poder, derecho y clases sociales* Pierre Bourdieu en el capítulo IV, “Las formas del capital:

capital económico, capital cultural y capital social.” (P. 131) me interesa el capital cultural porque combina la propiedad innata con los méritos de la adquisición.

El capital cultural o “Capital simbólico” es una autoridad legítima que debe esgrimirse en los mercados pues: “Quien dispone de una competencia cultural determinada, por ejemplo, saber leer en un mundo de analfabetos, obtiene debido a su posición en la estructura de distribución del capital cultural un *valor de escasez* que puede reportarle beneficios adicionales.” (P. 71) Es decir, es importante el tiempo que invertimos en la adquisición de la cultura y ese tiempo será en algún momento retribuido como por ejemplo en la obtención de un título académico que nos ingresa como posibles candidatos a un puesto dentro del campo laboral. Sobre este punto es importante mencionar que un título no hace a una persona; pero dentro del sistema en el que vivimos es un requisito para obtener mejores condiciones de vida, según el nivel de escolaridad.

Aspecto que también preocupa porque un número considerable de personas no pueden acceder a mejores oportunidades porque no tienen ese capital cultural. En el libro de Bauman, *Vida Líquida* se hace alusión a algunos aspectos educativos que tienen que ver precisamente con el desarrollo de la comprensión y los procesos de lectura:

En 1989 Richard Rorty mencionó como metas deseables y realizables para los educadores las tareas de «provocar a los jóvenes» y de «infundir dudas a los alumnos acerca de la imagen que tienen de sí mismos y acerca de la sociedad a la que pertenecen» Ni que decir tiene que no todas las personas que se dedican al papel de educadores son igual de propensas a aceptar el reto y a adoptar esos objetivos como propios; los despachos y los pasillos de los centros académicos están llenos de dos clases de personas: están las «ocupadas por ajustarse a criterios bien definidos a la hora de contribuir al conocimiento» y las que

«tratan de expandir su propia imaginación moral y leen libros para ampliar su noción de lo que es posible y de lo que es importante, tanto para ellas mismas en cuanto individuos como para la sociedad» El llamamiento de Rorty va dirigido a ese segundo grupo de personas, ya que es en ellas en las únicas en las que cifra sus esperanzas. (P.16).

Finalmente, podemos decir que, la esperanza en el caso de la educación está depositada en los maestros y alumnos dispuestos a expandir sus horizontes para identificar las transformaciones que son posibles en un mundo tan complejo como en el que vivimos.

Fuentes de consulta

- Andrade Salazar, José A. y Lisandro Andrés Cárdenas Carrero (2020) “Objetividad e incertidumbre: una aproximación desde la teoría de la complejidad de Edgar Morín” en Universidad de Zaragoza: España.
- Bauman, Zigmunt (2005) *Vida líquida*. Trad. Albino Santos Mosquera, ESPAPDF: México.
- Bloom, Harold (2018) *¿Cómo leer y por qué?* Trad. Marcelo Cohen, versión digital en PDF.
- Bourdieu, Pierre, (2000) *Poder, derecho y clases sociales*, 2da. Ed. Trad. María José Bernua Benítez et. al. Palimpsesto: derechos humanos y desarrollo. Desclée De Brouwer: Bilbao.
- Corona, Pablo E. (2005) *Paul Ricoeur: lenguaje, y texto y realidad*, Biblos: Buenos Aires.
- Gadamer, Hans Georg (1999) *Verdad y Método I*. Octava edición, Ediciones Sígueme: Salamanca.
- Eco, Umberto (1987) *El lector modelo*, Lumen: Barcelona.
- Freire, Paulo (2008) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Trad. Stella Mastrangelo, 18 ed. Siglo XXI: México.
- Freire, Paulo (2017) *La importancia del acto de leer*. Trad. Hermes Vargas, Ilustración de Anthony Fernández. Colección Pensamiento Educativo. Fundación Editorial El perro y la rana: Bolivia.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

- Goldin, Daniel, (2006) *Los días y los libros: divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*, Paidós: México.
- Jolibert, Josette, y Robert Gloton (Comp.) (2003) *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Traducción: María Angélica Semilla, Gedisa: España.
- Pardo, Edmée, (2004), *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*. Paidós: México.
- Ricoeur, Paul (2003) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. 5ta edición al español. S.XXI: México.
- Rolnik, Suely (2019) *Esferas de la insurrección*. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limó.
- Slavoj Zizek (2008) *En defensa de la intolerancia*, Séquitur: Madrid.
- Vallejo, Irene (2021) *El infinito en un junco*, Siruela: Barcelona.
- Varela, Marisela (2021) “México pierde lectores, pero los que quedan leen cada vez más” en *El país*: México. 22 de abril.
- Zemelman, Hugo (2005) *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Ed. Anthropos Editorial; México: Centro de Investigaciones Humanísticas. Univ. Autónoma de Chiapas.

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMO TRAYECTO FORMATIVO: BREVES APUNTES METODOLÓGICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Omar De la Rosa López

Jessica Lucía Callado Francisco

*Maestría en Docencia para la educación Medias Superior (MADEMS)
FCPyS de la UNAM*

Resumen

Partiendo de un breve análisis de lo que significa para los egresados de licenciatura y de grado la realización de una tesis, se discuten dos propuestas en torno a la práctica de la investigación educativa o pedagógica. Por un lado, se reflexiona la idea que propone que la investigación educativa se entienda como trayecto formativo, esto es, como un ejercicio intelectual para el enriquecimiento del espíritu; por otro lado, se discute la importancia de hacer investigación pedagógica desde los preceptos de la investigación-acción, pues se ha observado que los fenómenos que actualmente se forjan como objetos de estudio en el campo de la investigación pedagógica, con mucha frecuencia se concentran en temas cuantificables -donde las matrices de comprobación y validación tienen un amplio margen de acción, además, de centrarse en el espacio

escolar o áulico-, que ignoran o evitan que el conocimiento debe salir a la calle, es decir, la atención al vínculo que debe prevalecer entre el saber y la realidad social, es mínimo o inexistente. Finalizamos enfatizando que, quien hace investigación educativa no sólo debe cumplir con los cánones epistemológicos e institucionales, sino que también debe realizar un trabajo comprometido con la transformación social.

Palabras clave: Metodología, formación, investigación pedagógica, investigación-acción, transformación social.

Sobre las características generales de la investigación social

Cuando el sujeto se detiene en un punto en particular de su entorno para indagar y explicar aquello que le ha robado la atención, empiezan a visualizarse aspectos que antes le pasaban desapercibidos, pero que ahora, una vez que ha detectado algo digno en el cual depositar su vigilancia, empieza a conocer poco a poco lo que empieza a configurarse como su objeto de estudio.

La propuesta de este artículo es pensar al quehacer investigativo como una aventura pedagógica -vital para el propio trayecto formativo- y también como el instrumento del investigador para el cambio social. Asimismo, se pretende cuestionar las miradas tecnócratas que existen hoy día en torno a la elaboración de una tesis para llevar la discusión al terreno del compromiso crítico del sujeto con su entorno, con su propio ser y estar en el mundo. Para ello, el estudiante que se aventura -en un sentido pedagógico- a la realización de una tesis, necesita hacerlo con convencimiento, con interés, con pasión, de lo contrario, vivirá el quehacer investigativo con más frustraciones que gozos, lo que dejará a dicha investigación como mero requisito, privándola de la acción.

Cuando se habla investigación social² hay que tener presente que no se llegarán a resultados universales. A diferencia de las ciencias exactas o naturales, donde el descubrimiento de leyes invariables es el objetivo más relevante, en la investigación de corte social sucede lo contrario. Las ciencias sociales, lo que buscan, no es la universalización del saber, tampoco la generalización del conocimiento; lo que importa es la comprensión de la acción social, la explicación de las relaciones intersubjetivas, el tejido y entramado histórico en donde los sujetos se constituyen como tales. Este punto es crucial que lo entienda el tesista que realiza investigación social, de no ser así, vivirá la falacia de querer construir conocimiento absoluto sin saber que jamás logrará semejante cometido.

La investigación social no es solo un proceso en donde el investigador aplica el saber acumulado, sino también donde adquiere y construye saberes y conocimientos nuevos y transformadores. El conocimiento es dinámico y su generación depende, de acuerdo con los principios constructivistas, de la interacción del sujeto con el objeto. Es dinámico e intencional: dinámico ya que es consecuencia de una relación activa de hombres y mujeres con el mundo, e intencional porque responde a intereses particulares o colectivos de los sujetos que conocen.

En tanto que somos seres perfectibles, inconclusos e inacabados, la búsqueda de respuestas a las constantes preguntas que como especie hacemos a diario, nos ha llevado a la creación de ciencias cada vez más especializadas, sin embargo, seguimos ignorando bastos campos del saber y del mundo natural y social. No obstante, pese a los avances obtenidos mediante diferentes y diversas investigaciones –principalmente

² A partir de este momento usaremos de manera indistinta los términos: investigación social, investigación en educación, investigación educativa e investigación pedagógica como sinónimos, aunque en realidad se trata de diferentes orientaciones. Cada término tiene su naturaleza epistémica, pero al no ser el objetivo de este capítulo el establecer la distinción semántica entre cada término, recurriremos a ellos de la misma manera para dar cuenta del problema que aquí nos interesa.

desde las ciencias exactas y naturales-, nuestro acercamiento al entorno natural en el que nos desarrollamos como especie, se convirtió en práctica de explotación y devastación de recursos, por lo que es imperativo reestructurar-rediseñar revisar las formas que hemos consolidado para habitar el mundo y para relacionarnos con los otros.

A diferencia de lo que pasa con las ciencias exactas, en la investigación social, el procedimiento y el resultado no son determinados ni deterministas, por eso se vuelve indispensable el conocimiento y uso de diversas y múltiples herramientas que permitirán dotar de identidad a cada investigación, a pesar de que el tema sea el mismo. Respecto de lo anterior, Rina Aguilera -investigadora en Metodología normativa-, plantea que como investigadores “...utilizamos autores, conceptos y explicaciones de modo genérico sobre un área de estudio que después va a permitir descender al problema que nos interesa.” (Aguilera, 2016, p. 64)

Atender las condiciones de los sujetos sin tomar en cuenta las relaciones e interacciones que establece con su contexto suele ser una común equivocación; acercarse a los sujetos de la investigación a través de los vínculos con su entorno es una tarea que no debe menospreciarse ni ignorarse, solo así el tesista sabrá de la importancia de los aspectos sociales, económicos, culturales, educativos, y del papel que éstos juegan en la conformación de sentidos y significados individuales y colectivos, de lo anterior dependerá la confiabilidad del análisis del investigador.

Al abordar problemáticas sociales que resultan familiares al tesista -por formar parte de su contexto habitual de vida- el mantenerse “fuera de él” para estudiarlo objetivamente, no es una tarea fácil. El que se trate de un contexto familiar puede motivar en el investigador la opinión con base en juicios de valor que sesgan la lectura de la realidad, impidiéndole el análisis objetivo de aquello que ha definido como objeto de investigación, esta complicación ha hecho que los enfoques cualitativos en el ámbito

de las ciencias sociales sean duramente cuestionados debido a su latente falta de objetividad y notable presencia de subjetividad del investigador. Este innegable contrapunteo, ha generado debates desde tiempo atrás y no ha logrado ser superado del todo, sin embargo, la indignación sustancial para no ignorar las injusticias sociales surge precisamente de la familiaridad del investigador con su contexto, de la cercanía con los otros. Sobre esto ahondaremos más adelante.

La investigación pedagógica como trayecto formativo

Investigar es un hacer arduo, intelectual y empírico, para aprehender-comprender la realidad socioeducativa. Hacer investigación pedagógica es llegar al error, a la falla, a la inexactitud y a la carencia de argumentos que han convertido a la educación en un campo fértil para la reproducción de injusticias e influir para la crítica y la transformación. Investigar es andar un camino exigente, intelectualmente emancipador desde dos orientaciones, primero, de las creencias ancladas en el tabú y sentido común que son el fundamento de relaciones de poder autoritarias; segundo, de las condiciones objetivas de vida que mantienen a millones maniatados a existencias y exigencias precarias. Con cada investigación que se lleva a cabo, se aprende cada vez más a investigar, a liberar, a emancipar. Investigar es un trayecto formativo perenne.

Al principio de este texto se hablaba de la pasión y la entrega ontológica que debe existir en el tesista al momento de abordar su trabajo investigativo, si bien investigar es un acto intelectual, racional, arduo y complejo, también tienen lugar las pasiones y elementos irracionales que orientan y dictan el actuar del investigador. Edgar Morín (1999) escribe: “Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias.” (p. 8). Es decir, cuando reconocemos las insuficiencias de la razón es porque llegó el momento de abrir las puertas al *eros* epistémico. Dejar que actúe la

sin-razón no es desviar el camino de la tesis, más bien, es acudir a la plenitud del sentir para retomar ánimos y claridad en lo que se está haciendo.

Los conceptos de ruptura y error que trabaja Gastón Bachelard (2016) son importantes en este momento porque nos permiten mostrar una radiografía de lo que acontece en la profundidad del proceso investigativo. Por un lado, la ruptura da paso al “... conocimiento sensible, inmediato, pragmático, para ponderar el conocimiento científico, objetivo...”, de esta forma, se logra identificar que la investigación no es un proceso lineal, específico y exacto, sino que entre el hacer y el ser de la investigación existirán diversas rupturas, como plantea Bachelard: “...entre la observación y la experimentación no hay continuidad, sino ruptura”, (Bachelard, 2000, p. 22) al investigar hay que pensar en la ruptura como el abrir la puerta al descubrimiento, a la transformación, pues es ir más allá de los conocimientos comunes y empíricos que se obtienen día a día.

En cuanto al error, propone que “[...] es necesario, y el reconocimiento del error indispensable para el conocimiento objetivo.” (Aguilera & Castañeda, 2016, p.90), es decir, al investigar se debe tener conciencia de la existencia del error, de muchos errores, de lo contrario se cae en la soberbia y presunción de la perfección, el error permite la humildad, la sensatez de saber que un error no es fracaso: “por eso creemos que el hombre que tuviera la impresión de no equivocarse nunca se equivocaría siempre.” (Bachelard, 2000, p. 283).

Quien también plantea reflexiones similares en torno al lugar y el papel del error en la investigación es Edgar Morin (2002, 1996). Sus ideas ayudan a construir nuestra propuesta referente a entender a la investigación pedagógica como dispositivo para la transformación social. Morin parte de la idea de que el error es un problema fundamental para el quehacer investigativo -la cual es subestimada con frecuencia-, esto

quiere decir que cuando hablamos y hacemos investigación, solemos caer en el error de evitar al error, de darle la vuelta o de corregirlo, mas al error no se le debe evitar, ni corregir ni evadirlo, sino todo lo contrario, es asumirlo como elemento sustancial del trance formativo en el que los tesisistas se ven inmersos al momento de iniciar su tesis.

El descubrimiento de que la verdad no es inalterable sino frágil, junto a la actitud del escéptico, es uno de los más grandes, de los más bellos, de los más emocionantes del espíritu humano. En un momento dado, es posible poner en duda todas las verdades establecidas. (Morin, 2002, p. 23)

Lo que pone de manifiesto la anterior cita es la sensibilidad que deviene una vez que caemos en cuenta del error, sin la percepción de incompletud que se genera con el error, sentimiento de inacabamiento no solo epistémico sino también ontológico, no causaría la sensación de asombro que se requiere para construir las preguntas fundamentales acerca del vivir, sobre la propia vida, sobre el entorno y contexto en el que existimos. Entonces, estar atentos al error es una actitud crítica.

Es interesante ver que el problema del error transforma el problema de la verdad, pero no lo destruye; no se niega la verdad, pero el camino de la verdad es una búsqueda sin fin. Los caminos de la verdad pasan por el ensayo y el error; la búsqueda de la verdad solo se puede hacer a través del vagabundeo y de la itinerancia; la itinerancia implica que es un error buscar la verdad sin buscar el error (Carlo Suarez) (sic). También se puede decir más: es muy difícil transmitir una experiencia vivida, y los caminos de la búsqueda de la verdad pasan por la experiencia, que puede ser mortal, del error y el errar. (Morin, 2002, p. 24)

El errar, como experiencia formativa, nos coloca en un plano más allá de la astucia cognitiva e intelectual que se requieren para hacer investigación, es un acto de búsqueda constante, de interrogación perenne, de develación, que nunca culmina

pero que, más temprano que tarde, logra romper estructuras de verdad dogmática y alienante respecto a las cosas que se ven y se escuchan en el mundo, y a las ideas con las que se enseña -a través de diversos espacios como la escuela- a ver y a nombrar al mundo y a los otros. El errar, como experiencia formativa, es un entrar y salir, una y otra vez, del universo de las verdades, no para asumirlas como irrevocables, sí para comprenderlas como maleables, flexibles y hasta destruibles. Vivir en el errar no es lo mismo que vivir en el error. Lo primero es, como ya dijimos, la búsqueda de la verdad finita; lo segundo, es fundar el pensamiento en la verdad universal, misma que se vuelve insostenible por su sola pretensión de validez general. Se entiende entonces, que en el marco de las ciencias naturales existen preceptos irrevocables, pero en el ámbito de lo social y humanista, se considera que no hay leyes inmanentes que gobiernan al existir humano. Existencia, no en un sentido biológico, sino filosófico, antropológico, ontológico y sociológico.

...las verdades son "biodegradables"; toda verdad depende de condiciones de formación o de existencia; si mueren todos los humanos, ya no habrá verdad; todo lo adquirido del patrimonio histórico desaparecerá; las verdades permanecerán virtuales como lo eran antes de la aparición de la humanidad. Por eso para Gastón Bachelard el obstáculo para el aprendizaje del conocimiento científico no es el error sino la fijación de un conocimiento envejecido. (Morin, 2002, p. 24)

Para concluir este apartado, se recuperan las siguientes ideas clave:

- El error confronta los viejos saberes para replantear los principios desde los cuales la teoría positiva ha fundado su lugar para explicar los fenómenos sociales, educativos y pedagógicos.

- Vivir el error motiva a replantear un objetivo, una hipótesis, el propio problema de investigación. Replantear no significa claudicar, al contrario, es ir tras nuevas e inexploradas indagatorias.
- Evidenciar al error es, también, evidenciar las metodologías a modo, los prejuicios, los dogmas desde los que, no en pocas ocasiones, se construye saber socioeducativo.
- El error, en consecuencia, es develar aquello que inmoviliza pensando, con ello, romper el ciclo de la quietud. En el ámbito de la educación y la pedagogía, vivir el error es para quebrar la rutina de la reproducción de lo simbólico que desquebraja a la convivencia solidaria.

Lo interno y lo externo en la investigación pedagógica

En el apartado anterior, se habló de que la construcción de conocimiento no es lineal ni libre de disputas epistémicas e ideológicas, en este apartado se aborda el hacer la investigación, la aventura al realizar una tesis.

Durante el proceso de investigación se presentan diferentes problemas los cuales podemos clasificar en dos tipos: *internos* y *externos*. Todos aquellos inconvenientes o percances que dependen del investigador, tanto los referentes a lo metodológico (delimitación, definición del método, técnicas, herramientas, cumplimiento, refutación o anulación de hipótesis, redacción) como a la acción y actividad del mismo (habilidades, *expertis*, objetividad, prejuicios, dedicación) son los *problemas internos*; mientras que los *problemas externos* son aquellos ajenos al investigador, por ende, no dependen de él (cambios en el contexto, fenómenos naturales y sociales), sin embargo,

pueden llegar a cambiar o afectar el curso y el resultado de la investigación. Si bien los problemas externos escapan al dominio y control del tesista, forman parte del contexto general de la investigación y, como tal, deben entenderse al momento de elaborar el reporte final de investigación, es la sensibilidad del investigador frente a los problemas externos lo que puede motivar el cambio y la transformación social a través del trabajo investigativo.

Un elemento importante que forma parte de los problemas internos es estar en el entendido de que, al realizar una tesis, no se puede resolver un problema de manera inmediata, la solución a una problemática social no se logra de una vez y para siempre con una sola investigación, esto se debe –como se plantea en el apartado anterior- a la no aceptación de la existencia y necesidad del error y el errar. Al final, se habrá generado alguna propuesta que atienda las problemáticas para contrarrestar, aminorar si acaso, las múltiples contingencias abordadas, o también se podrán anunciar nuevas aristas para futuras indagaciones, pero creer que el término de la tesis concluye cuando se soluciona el problema construido es una falacia común entre los tesistas. El fin de la tesis responde más a delimitaciones temporales y teóricas establecidas previamente por los investigadores e instituciones, que a soluciones definitivas. Basada en autores como Glaser, Rina Aguilera identifica dos recursos analíticos que permiten trabajar de manera cuidadosa en las ciencias sociales con la intención de evitar los problemas internos que pueden llegar a aquejar al tesista, dichos recursos son: la teoría normativa y la teoría positiva.

La primera, trata sobre “...cómo debería ser el mundo; el teórico presenta un conjunto de situaciones deseables e indica por qué este conjunto es preferible. A la teoría normativa le interesa ‘mantener o promover normas, entendidas estas como valores’” (Goodwin citado por Aguilera, 2016, p. 63). La segunda, la teoría positiva, “a

diferencia de la normativa, centra su atención en lo siguiente: estudia y analiza los hechos, tal y como son.... exige la aplicación de dos procedimientos fundamentales; el análisis de los problemas y la observación de estos.” (Aguilera, 2016, p. 65).

Conocer y entender sobre la teoría positiva puede ayudar a evitar caer en la creencia de la resolución de un problema de investigación con una sola tesis, pues dicha teoría permite captar “...lo que llamaríamos los aspectos esenciales de un problema o de una realidad, que se entienda de manera comprensiva” (Aguilera, 2016, p. 65), es decir, permite alejarse de la observación y argumentación desde el deber ser o de lo que el investigador quiere o pretende de y para la investigación y su repercusión en lo social. Pero no se trata de ser completamente insensible o “extremadamente racional”, se trata de ser empático con el problema, una empatía que permita trabajarlo coherente y objetivamente, como plantea Edgar Morín (1999): “La afectividad puede asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerlo.” (p. 5), a su vez, “la racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento.” (p. 7), esto permite trabajar la investigación no sólo con una visión racional, sino también humanista.

Lo que resulta de la distinción entre problemas internos y problemas externos al enfrentarse a la elaboración de una tesis es, a su vez, decidir sobre el posicionamiento que tomará el tesista entre el cumplimiento y el compromiso de hacer investigación social en lo general, y pedagógica en lo particular. El hacer una tesis no se reduce a la responsabilidad que tiene todo estudiante al culminar sus estudios de licenciatura o de grado, no es una tarea que deba cumplirse a la ligera, sino que forma parte del compromiso que, como científicos sociales y profesionales de la educación se adquiere frente a la sociedad y la nación. Cumplir significa atender con puntualidad las tareas encomendadas, ya sean estas laborales, profesionales, estudiantiles o de cualquier otra índole. El tesista que cumple es un sujeto que atiende al rigor (científico

e intelectual) que un ejercicio de esta naturaleza requiere e implica; mientras que el tesista comprometido, además de cumplir, tiene claridad en el vínculo ético-social que mantiene con su comunidad, con los sujetos que participaron en su investigación, con las circunstancias sociohistóricas que delimitaron su estudio, en otras palabras, tiene por tarea primordial la transformación social.

Otro elemento que forma parte de los problemas internos del tesista o investigador es el talento. Un porcentaje elevado de estudiantes universitarios, evitan y evaden el hacer investigación mediante el desarrollo de una tesis, por una parte, porque representa un trabajo intelectual que les demanda salir de una zona de confort en la que sólo se reproduce el conocimiento ya dado, pero no se llega a la creación del mismo, y por otra, porque se llega a tener la creencia de la falta de talento, pues tradicionalmente, se deja la creación, transmisión e impulso del conocimiento a la figura del docente o asesor, debido a la jerarquía docente/asesor - alumno.

El talento comúnmente se asocia con una habilidad potencial en un área específica, como la habilidad matemática, habilidad artística, habilidad musical. Desde otra perspectiva, *“el talento son capacidades que pueden desarrollar todos los seres humanos a partir de procesos de formación pertinentes”* (Bhattacharyya, 2014), esto permite dar cuenta de que la elaboración de una tesis, de una investigación, es un proceso mediante el cual, el individuo identifica, desarrolla y/o potencia su o sus talentos.

Desde el enfoque socioformativo, se pretende que el individuo desarrolle las habilidades que le permitan la resolución de problemas en su contexto cotidiano, *“este enfoque se caracteriza por el proyecto ético de vida, el desarrollo del pensamiento complejo, la colaboración, la metacognición y el emprendimiento.”* (Tobón, 2019), esto a través del impulso y/o desarrollo de su o sus talentos fundamentalmente en el

ámbito educativo. Es así como se pretende que cada individuo sirva y cumpla con la retribución social, que trabaje para la resolución de los problemas sociales, que desarrolle y aplique sus conocimientos y habilidades para el bienestar social y principalmente, para el bienestar de particulares empresarios.

Pero surge la pregunta, ¿cómo lograr dicha retribución y trabajo para la sociedad, cuando el individuo no identifica o no cree en su talento y habilidades? Es entonces cuando, tanto el sistema educativo en general como el docente en particular, juegan un papel importante para la formación de profesionales y de personas preocupadas y dedicadas al bienestar social.

Según Sergio Tobón, “...desde la perspectiva socioformativa, todos los seres humanos pueden (y deben) desarrollar el talento, no solo un pequeño grupo de personas privilegiadas por características específicas de orden genético, cultural, social o económico.” (Tobón, 2019) Aplicado lo anterior al quehacer investigativo y desde la perspectiva que promueve que el talento se puede desarrollar, todo estudiante es capaz de crear un trabajo de tesis, pero lo que hace falta es creer en ello, pues los estudiantes universitarios se alejan del camino de la investigación porque lo consideran difícil, creen que sus habilidades y capacidades no son las necesarias ni las suficientes para cumplir con dicho objetivo, además de que la situación económica del país en general, les demanda enlistar inmediatamente al campo laboral, buscando la inmediatez en la titulación.

El talento es algo que existe en todos pero hay que potenciarlo, si no se hace esto, todo el hacer, la intención, las metas, las oportunidades, pierden sentido; el talento sumado al compromiso, el esfuerzo y la disciplina, se traduce al logro de retos y cumplimiento de objetivos, lo cual depende de un trabajo conjunto entre el individuo y

los otros, para este caso, entre investigador/tesista y asesor/tutor, como propone Tobón:

El talento se busca desarrollar con base en la clarificación de las metas a lograr, la formación profunda y pertinente, el esfuerzo y la mejora continua, a partir del apoyo de otras personas y los retos y oportunidades del contexto. (Tobón, 2019)

El conflicto del problema

Roberto Cruz (1994) afirma que hay algo inmanente en la mente de todo ser humano: la pregunta, cualidad que no se presenta en ninguna otra especie en el planeta. La pregunta, dice el filósofo mexicano, nunca es inocente ni neutral, siempre hay un sentido contenido en la pregunta humana. En el ámbito de la ciencia, la pregunta es la puerta al conocimiento, es lo que motiva a la investigación, está orientada por la obtención de respuestas a las inquietudes más personales, sean éstas de corte epistémico o no. ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, dan sentido a la incertidumbre que constantemente asalta la razón humana. La pregunta no es producto del azar, sino de la observación y la inquietud de saber qué es y cuáles son las relaciones que se establecen para que exista lo que se ha observado.

El término problema, en sentido metodológico, no debe entenderse solamente como una afectación o dificultad, sino también -y, sobre todo- como algo digno de ser estudiado, de ser indagado para ser explicado. Siguiendo a Carballada (2000) el problema de investigación no siempre es algo que debe ser erradicado o eliminado, es decir, no es acabar con el conflicto. En otro sentido menos explorado, el problema de investigación es aquello que ha permanecido oculto y que la investigación socioeducativa debe

intervenir para hacer que lo que estaba en las sombras salga a la luz, pues solo siendo visible puede ser abordado.

Siguiendo esta línea, el problema en la investigación pedagógica está conformado no por las dificultades de carácter cognitivo que manifiestan los estudiantes y que suelen ponerse, con evidente regularidad, sobre la mesa en las discusiones escolares y docentes, sino por las relaciones que los sujetos establecen con su mundo simbólico y físico, que, aunque no se ven a simple vista, condicionan fuertemente sus procesos de subjetivación. Es aquí precisamente donde la investigación educativa se torna acuciante y transformadora, ya que arroja claridad y luz sobre los significantes que forjan la mentalidad y el sentir de hombres y mujeres subyugados por las estructuras hegemónicas. La noción de problema de investigación obedece a una serie de elementos concretos que lo configuran en una dificultad que debe ser resuelta, ya sea agregando o eliminando algo. Así pues, cuando la deserción, el desempeño y rendimiento escolar, los índices de reprobación, las adicciones, la calidad educativa, entre muchos otros fenómenos que atañen a la juventud actual, se convierten en los objetos de estudio de tesis de licenciatura y de grado, estamos frente a investigaciones tecnócratas, en tanto que buscan resolver, de manera práctica, la problemática que han identificado como el mal a vencer.

El conocimiento e investigación

El conocimiento que se produce en la investigación educativa está atravesado por nociones de desempeño, calidad, éxito, eficiencia terminal, problemas de aprendizaje, deserción escolar, competencias, evaluación en sus diversas presentaciones, y algunas otras parecidas, mientras que aquellas nociones que tienen como propósito la crítica, la emancipación, el encuentro, la apertura, la inclusión y el diálogo, han empe-

zado a dejar de formar parte de las intenciones investigativas en el basto campo del saber pedagógico.

Para que los conocimientos socioeducativos y pedagógicos dejen de distanciarse del compromiso social, habría que detenernos brevemente para saber qué se está entendiendo por conocimiento al interior de la Educación y la Pedagogía. De acuerdo con Bent Flyvbjerg (en Denzin y Yvona, 2012) existen tres clases de conocimiento: *episteme*, *techné* y *phronesis*.

La episteme “...se centra fundamentalmente en formas contemplativas de conocimiento que buscan comprender las operaciones eternas e inalterables del mundo.” (Greenwood Davydd y Morten Levyn, en: Denzin y Yvona, 2012, p. 130). Su intención está fija en las verdades eternas más allá de su concreción, es un saber teórico que, aun cuando esté alejado de la realidad empírica, contiene verdades generales. La investigación socioeducativa que busca esta clase de conocimiento hunde su atención en el develamiento de las relaciones inmutables que sostienen a la educación como hecho social. La *techné* “...es artesanía y arte; como actividad, es concreta, variable y dependiente del contexto. El objetivo de la *techné* es la aplicación del conocimiento y las habilidades técnicas de acuerdo con una racionalidad pragmática instrumental...” (Bent Flyvbjerg, en Denzin y Yvona, 2012, p.130). Aquí, el conocimiento producido tiene estrecha vinculación no solo analítica sino empírica con el entorno y el contexto. Aplicada, es el nombre que suele otorgarse a la investigación que produce esta clase de conocimiento, en el ámbito de lo educativo y pedagógico este enfoque es el más habitual. Al final de la triada se encuentra la *phronesis*. “Una forma de comprender mejor esta noción es definirla como el diseño de la acción a través de la construcción del conocimiento en colaboración con los interesados legítimos en una situación problemática.” (Greenwood Davydd y Morten Levyn, en: Denzin y Yvona, 2012, p. 131).

Entre la *phronesis* y la *techné* existen similitudes importantes, ambas llegan al terreno de lo aplicable en escenarios concretos, con sujetos concretos. Sin embargo, mientras que en una (*techné*) se construye el problema desde los intereses del investigador, en la otra (*phronesis*) la problemática se construye en comunidad por quienes viven, en carne propia, las dificultades que merman su calidad de vida y condición humana. En esta clase de conocimiento se despliegan saberes y participaciones de todos los involucrados en el problema: investigadores expertos y habitantes locales. La experiencia científica de los primeros se conjuga con la experiencia comunal de los segundos para construir soluciones que no solo provengan de la imaginación científica de los investigadores, sino que también posean la impronta cultural de los participantes locales.

De esta manera, se crean vínculos igualitarios entre los diversos saberes y experiencias que vierten los involucrados al momento de discutir, de dialogar y ser escuchados, al momento de nombrar los conflictos y de proponer soluciones. La diversidad no genera tensiones, sino todo lo contrario, se asume como necesaria para la investigación. Abordar lo que sucede en las escuelas desde la *phronesis* es intentar comprender el contexto en el que están implicadas, comprender las fuerzas y relaciones que entran en juego para que la escuela subsista, no es cosa de poca monta, al contrario, es esencial si lo que se pretende es la transformación.

La investigación que obedece a la *phronesis* deviene en acción. Actuar es el hacer impulsado por la inercia de las circunstancias, mientras que la acción es una postura política y comprometida con el mundo. En este sentido, la investigación educativa no solo debe quedarse en la aplicación tecnócrata de los conocimientos producidos, sino trascender a la acción que ejerce determinada fuerza, en determinado contexto, para cambiar lo que en origen asfixia y constriñe a la libertad y a la dignidad, facultades inmanentes a toda condición humana.

Investigación socioeducativa y socioformación

Como se ha mencionado anteriormente, el hacer investigación se ha convertido -en el ámbito académico-institucional-, en un mero cumplimiento de requisitos, ya sea que se conciba a la investigación como un trámite de titulación (tesis), como una herramienta de obtención de “estatus académico”, como un logro enriquecedor de hojas de vida.

Respondiendo a intereses de aparatos nacionales e internacionales, en el ámbito educativo, han surgido diferentes perspectivas para enriquecer la rúbrica a cumplir por el egresado, por el investigador. Entre dichos requerimientos están el desarrollo de habilidades socioemocionales y el desarrollo de competencias educativas, como lo propone el enfoque socioformativo:

La socioformación es un enfoque que busca contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento a través de la resolución de problemas del contexto (Prado, 2018) que tengan impacto en el desarrollo social sostenible, para lo cual se implementan proyectos a nivel social, organizacional y ambiental, y con base en esto se busca el desarrollo del talento, tanto en las personas como en los equipos y comunidades. (Guzmán, Juárez & Luna, 2019, p. 20)

El contexto actual exige que los individuos desarrollen ciertas características para cumplir con lo que el entorno le demanda, se trata de una *check list* que debe cumplir el estudiante/egresado/investigador, es así como se desvirtúa el quehacer investigativo, pues se realiza con la necesidad de satisfacer requisitos institucionales y no por la satisfacción del crecimiento académico, personal y humano. La gris satisfacción de la investigación como mero requisito, ha generado que investigaciones prometedoras sobre temas trascendentes se queden en el archivo, pues no se tiene el impulso

académico, económico y político que permitirían llevar a la acción a la investigación, y a su vez, llegar a la transformación, individual y social.

La socioformación busca la construcción de la sociedad del conocimiento (Stehr, 1994), con énfasis en la pluralidad, la inclusión y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Cummings et al., 2018), como también en la mejora de las condiciones en las cuales se vive, como la reducción de la pobreza, la mejora en la convivencia y la implementación de acciones para el cuidado del ambiente (Luna-Nemecio, Tobon, & Juárez-Hernández, 2019). (Guzmán, Juárez & Luna, 2019, p. 22)

Desde este punto, el enfoque de la socioformación parece prometedor y conveniente para la investigación social, siempre y cuando no se incline a intereses particulares, permitirá el hacer investigación como un proceso formativo, primeramente, académico, segundo social y, por último, espiritual o humanista.

Conclusiones

Las condiciones actuales demandan repensar la investigación y la elaboración de una tesis (en lo particular) como normalmente se conocía, pues se puede decir que se ha vuelto más estático, relegando al investigador a estar detrás de un escritorio, incluso en la parte práctica de la misma, se mantendrá detrás de una pantalla. Pero la forma de ser del problema se ha vuelto más dinámica, más cambiante, pues se vive en una incertidumbre latente, cada día se presenta una situación diferente, las condiciones del contexto cambian, lo que lleva a replantear y repensar el problema, en la actualidad esto parece interminable, entonces, investigar se vuelve algo aterradorante, pues parece que nada puede concretarse.

Se puede entender de lo hasta aquí dicho, que es necesario mantener la conciencia de que el problema a investigar no se resuelva de una vez y por todas, esto también ayuda a comprender que, aunque las respuestas al final de la tesis sean convincentes, siempre existirá la posibilidad de que sean refutadas o rechazadas, pero no por ello se debe evitar la investigación, al contrario, hay que investigar con objetividad, claridad, sustento, pues existen trabajos previos y actuales con diferentes perspectivas e ideologías que no estarán de acuerdo con lo que se considera o se plantea, por ello la importancia de la investigación, hay que volverla constante y no aterradorante.

Si se suma a lo anterior, el poco interés, fomento y motivación de las instituciones por la elaboración de una tesis de investigación como una experiencia enriquecedora para la formación y desarrollo académico y profesional, sino sólo como una opción de trámite, tenemos como respuesta la renuencia y desinterés del alumno para su realización, buscando y encontrando otras opciones alejadas de la investigación, además de la falta de credibilidad, confianza y seguridad en su propio trabajo y en su capacidad de creación de conocimiento.

Fuentes de consulta

Adorno, Theodor (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.

Aguilera Hintelholher, Rina Marissa y Fernando R. Castañeda, (2016), *Nuevos horizontes de las Ciencias Sociales. Debate sobre diversas perspectivas metodológicas.*, Ediciones La Biblioteca, México.

Aguilera Hintelholher, Rina Marissa, (2014) *Complejidades impredecibles: Desafíos de las Ciencias Sociales en el mundo contemporáneo.*, Centro de Estudios Políticos. Estudios Políticos núm. 31 (enero-abril, 2014): ISSN: 0185-1616, México, D.F.

Bachelard, Gastón. (2000), *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo.*, 23ª. Edición, México, D.F., Siglo XXI Editores.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

- Carballeda, Alfredo (2000), *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Cerejido, Marcelino, (2000), *Ciencia sin seso. Locura doble.*, México, Editorial. Siglo XXI.
- Cruz, Roberto (1994), *El hombre pregunta*, Universidad Iberoamericana, México.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel, (1998) *Metodología de las Ciencias Sociales II*, Oxford University Press, México, D.F.
- Flores Osorio, Jorge Mario (2022), *Contradicciones y mitos en la investigación educativa*, conferencia en línea, en: <https://www.youtube.com/watch?v=tUq4z2zmOKw> (Material audiovisual consultado el 18 de agosto de 2022)
- García, Clara, Juárez-Hernández, Luis Gibrán y Luna-Nemesio, Josemanuel, (Coords. 2019), *Talento, investigación y socioformación*, Mount Dora, FL, Estados Unidos, Kresearch.us, ISBN: 978-1-945721-30-4; DOI: <http://dx.doi.org/10.24944/9781945721304> (Consultado el 10 de agosto de 2022)
- K. Denzin, Norman y S. Lincoln, Yvona (coords. 2012), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa 1.*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, Edgar (2992), *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Salamanca, UNESCO.
- Morín Edgar, (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO: Francia.
- Tobón, S., Guzmán, C., Pérez-Estrada, R. N., & Díaz-Azuara, A. (2019). El talento: un análisis socioformativo. En L. Juárez-Hernández, J. Luna-Nemecio, y C. Guzmán (Coords.), *Talento, investigación y socioformación* (pp. 17-56). Mount Dora (USA): Kresearch. doi: 10.24944/9781945721304

ENSEÑANZA INNOVADORA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Claudia Angélica Sánchez Calderón

Irma Isabel Ortiz Vadéz

José Luis Gama Vilchis

Amelia Guadalupe Sánchez Calderón

Universidad Autónoma del Estado de México

Introducción

Actualmente la palabra innovación es ampliamente utilizada en diferentes ámbitos, ha irrumpido de manera significativa en todas las esferas de la sociedad. En la educación muy a menudo se plantea la necesidad de innovar, encontrándose de forma cotidiana en los discursos, las enunciaciones y las discusiones teóricas; sin embargo, poco lo visibilizamos en las prácticas educativas.

En la educación básica, la innovación es referida de forma constante en los discursos institucionales y en el propio currículum oficial que plasma los intereses o fines que se pretende alcanzar, sin embargo, en muchas ocasiones deja fuera a los docentes quienes son los actores encargados de operacionalizar las políticas encaminados a la innovación. Fernández (2016) señala que la innovación viene acompañada de nuevos

términos y elementos de trabajo; sin embargo, observamos que en nuestro contexto educativo no se ha logrado una clara comprensión del constructo”. (p, 27)

En este sentido, cabe reflexionar ¿es posible generar innovación educativa, sin atender a la comprensión del término innovación en la enseñanza? Derivado de este planteamiento, el presente capítulo expone las implicaciones que los docentes de educación básica experimentan en sus espacios académicos para llevar a cabo un proceso de enseñanza innovadora, partiendo del conocimiento que tienen del constructo innovar.

Concepción teórica de la innovación

La innovación puede ser percibida como la novedad, un cambio, una renovación, un proceso o algo inesperado o desconocido. Los docentes al momento de innovar se enfrentan a situaciones inesperadas o desconocidas, que posiblemente en un inicio resulten desafiantes o difíciles. Ante esto, Libedinsky (2001) nos da a conocer que el término innovación está conformado por tres componentes léxicos: in- nova y ción. Nova se refiere a renovar, hacer algo nuevo, a un cambio, algo inesperado y desconocido. La palabra in tiene un valor de ingreso, la introducción de algo nuevo. El sufijo ción se refiere a la actividad o proceso, resultado o afecto, también realidad interiorizada o consumada. Novador es una persona que inventa novedades

Cabe resaltar que la innovación tiene que ver con ingresar e introducir elementos nuevos, implica una actividad, es decir, una acción, una tarea, un proceso que, como tal, comprende diferentes etapas y momentos. La innovación no se llevará a cabo de un momento a otro es necesario interiorizarla y obtener un resultado. Estos tienen que ser palpables para que pueda considerarse como innovación.

Con respecto a la etimología de la palabra innovación, ésta proviene del latín innovatio que significa “crear algo nuevo”. También se usa en el sentido de nuevas propuestas e inventos. Sin embargo, la palabra tiene significados diferentes para personas diferentes, por lo que es relevante intentar algunas aproximaciones para hablar el mismo lenguaje y poder comunicarnos sobre el tema (Sánchez, Escamilla y Sánchez, 2018)

Una vez más se puede observar que la innovación apela a crear algo nuevo, proponer otras alternativas o inventos, sin embargo, la innovación no debe confundirse con la invención ya que, “una invención para convertirse en innovación debe responder a una demanda sensible en la sociedad y encontrar personas que la valoren y la impulsen” (Díaz Barriga, 2010. p, 42).

Entonces, para que una invención se convierta en innovación esta debe de ser apreciada e impulsada, va más allá de descubrir algo nuevo, la novedad, se centra en que determinado espacio social pueda apropiarse y desarrollar aquello que ha sido descubierto. Se considera que de nada serviría descubrir cosas nuevas constantemente, si no son aceptadas y aprobadas por la sociedad como algo beneficioso que contribuya a la mejora continua.

Innovación en la educación

La innovación en la educación tiene como propósito lograr la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, dejando a un lado el paradigma tradicional en donde los estudiantes son sujetos pasivos. El aprendizaje tiene que ser interactivo y que se construya entre todos. Así vez, es una acción que se planea para dar solución a dicha problemática. (UNESCO, 2014)

Para que la innovación en la educación se logre, es necesario partir de un cambio en los paradigmas tradicionales que hemos construido a lo largo del tiempo, pensando que el aprendizaje se adquiere de manera individual y que los estudiantes solo son receptores esperando ser llenados. Por otra parte, Carbonell (2005) entiende por innovación educativa:

Al Conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. Su propósito es modificar concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones, mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación va asociada al cambio, apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones inherentes al sistema educativo (p. 12).

En efecto, la innovación engloba ideas, procesos y el planteamiento de estrategias para llevarse a cabo. La innovación en educación pretende cambiar las prácticas en educación partiendo de las concepciones y actitudes, en este caso de los actores que integran el sistema educativo. Propiciar el cambio en la manera en que se ha entendido a la educación, así como la actitud que se ha tenido frente a esta, mudando los métodos tradicionales y la manera en la que se ha intervenido, siempre con el fin de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje no perdiendo de vista la esencia de cada sujeto.

Por otra parte, López y Heredia (2017) plantea que una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o en los contextos que implican la enseñanza. Sin duda alguna, innovar tiene que ver con cambios reales y significativos que impacten de manera

positiva en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario cambiar los materiales que se emplean para la enseñanza, la sociedad va cambiando constantemente y por los estudiantes también, no se puede continuar enseñando con los mismos métodos tradicionales, del pasado, que funcionaron en su momento, pero que posiblemente no se tenga el mismo éxito para los estudiantes del presente.

Innovación docente

Para poder innovar en la educación, es necesario poner atención en la innovación docente debido a que los docentes son los encargados de llevar a cabo el proceso de enseñanza en cada institución de la educación básica y de ellos depende en gran parte el logro de los aprendizajes de los estudiantes y como consecuencia resultados significativos en la educación. Fidalgo (2016) menciona los principales aspectos a tomar en cuenta para la innovación docente, a continuación, se muestran:

- Procesos: Los procesos pueden ser tanto metodologías educativas como cualquier proceso logístico o de gestión.
- Mejora de las existentes: Las metodologías que actualmente son más utilizadas son: clases magistrales, clases prácticas, clases de laboratorio, tutorías reactivas, evaluación sumativa, planificación, trabajos individuales y trabajos en grupo tipo caja negra (vemos el resultado, no el propio trabajo en grupo). La innovación educativa, cuando trabajo con este tipo de procesos, tiene por objetivo mejorarlos, no cambiarlos.
- Incorporar nuevas metodologías: Hay metodologías que no provienen del campo pedagógico (que son las que habitualmente se utilizan, tanto en los

paradigmas docentes como de aprendizaje), sino que vienen de otros ámbitos, como el de la gestión del conocimiento, del aprendizaje informal y la web 2.0.

- Las personas: La innovación docente es integrante, no excluyente. Esto significa que debe tener en cuenta la implicación y repercusión de la propia innovación en todos los actores que intervienen, significa que la innovación docente implica y transforma los procesos y los roles vinculados tanto al alumnado como al profesorado.
- Conocimiento: En muchas ocasiones, cuando se habla de competencias genéricas, aprendizaje y nuevas metodologías, parece que nos olvidamos del conocimiento, o al menos no vemos relacionadas estas actividades con el conocimiento. Sin embargo, cualquier proceso de innovación docente requiere el uso del conocimiento, ya que es el verdadero objetivo del proceso de aprendizaje: la adquisición de conocimientos. Por conocimiento se entiende cualquier recurso.
- Tecnologías: Se puede utilizar un foro para la planificación y organización del trabajo en equipo; un repositorio compartido para almacenar tanto el contenido y los recursos iniciales como los procesados, y un wiki para organizar el resultado del trabajo en grupo. Todas las tecnologías citadas son on-line y todo el equipo de trabajo (profesorado y alumnado) puede acceder a las mismas. Por tanto, en tiempo real, se puede ver el estado del trabajo en grupo, así como la planificación y organización, llevada hasta la fecha.

La innovación docente vista como proceso, pone atención en la metodología, no necesariamente en su creación o invención, sino en su mejora, se le puede sacar un mayor provecho a lo que ya se tiene. Los docentes pueden echar mano de los recursos con

los que cuentan en sus centros de trabajo, las actividades que han llevado a la práctica, las estrategias de enseñanza y actividades que han empleado y los recursos con los que cuentan los estudiantes dependiendo de su contexto.

A su vez, implica una transformación en los roles de alumno profesor, permitiendo que el alumno asuma la tarea de enseñar a otros compañeros, inclusive al profesor mismo. Esto requiere de una actualización constante en donde el conocimiento no es visto como algo estático, que se adquiere de una sola vez y los mismos contenidos tienen que ser reproducidos constantemente.

Para profundizar un poco más, Carbonell (2005, p. 25), nos brinda algunas singularidades más relevantes del docente innovador que toma reflexión como base para el desarrollo del currículo y de su propio desarrollo profesional. A continuación, se enlistan:

- El profesorado es un agente autónomo y crítico comprometido con el análisis y la transformación de las prácticas educativas.
- El docente innovador trata de convertir los dilemas, en oportunidades educativas y las dificultades en posibilidades.
- El profesorado tiene la mente abierta a las distintas expresiones culturales, a la emergencia de nuevos conocimientos, a las diferentes formas de aprender del alumnado y a la gran diversidad de fuentes de aprendizaje.
- El profesorado actúa pensando y piensa actuando.
- Los profesores son personas cultas que sienten una intensa pasión por el conocimiento y por lo que acontece en la vida cotidiana.

- El profesorado es realista. Por eso reivindica la utopía.

En este sentido, un docente innovador reconoce que hay diferentes formas de aprender y a través de diferentes medios. Además, asume su responsabilidad de transformar las prácticas educativas y están interesados en lo que sucede en la vida cotidiana principalmente de los estudiantes, reconocen sus realidades y circunstancias que influyen en el aprendizaje.

Por consiguiente, para llevar a cabo prácticas innovadoras en la enseñanza, es necesario poner atención en la visión que los docentes tengan de la educación, hacia donde orientar y que se espera lograr con las enseñanzas, no solamente entretener a los estudiantes, sino propiciar una transformación en ellos.

A su vez, es necesario tener presente altas expectativas de los estudiantes, sus intereses y metas en el futuro. Para que se pueda innovar en la enseñanza se debe trabajar con las necesidades particulares de los estudiantes. Así mismo la tradición educativa, la historia y la cultura institucional son elementos que inciden en las prácticas innovadoras de los docentes.

Método

La aproximación a la realidad desde la voz de los actores, demanda del sensible trabajo interpretativo de carácter cualitativo desarrollado desde el método fenomenológico. Para lo cual colaboraron participantes conocidos como “casos políticamente importantes” integrándose por doce docentes, Licenciados en Educación Primaria, hombres y mujeres, desarrollando docencia frente a un grupo y llevando a cabo procesos de enseñanza, así como contar con tres años ininterrumpidos en la docencia.

Procedimiento

Mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes, se generó la aproximación a las descripciones de las experiencias en torno a sus estrategias de enseñanza en torno a la práctica innovadora. Los códigos empleados en las entrevistas para cada uno de los participantes fueron los siguientes: BO, JO, ZA, LU, UL, SA, YE, MA, AR, AN, YA, y MJ.

La categoría se analizó mediante la fractura de datos, emanados de las entrevistas, llevándose acabo de manera inductiva-deductiva, como se muestran en los resultados.

Resultados

En la tabla 1 se presenta la categoría y su descripción, obtenida de las entrevistas para explorar la experiencia de los docentes respecto a la enseñanza innovadora.

Tabla 1.

Categoría teórica inicial

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Innovación en la enseñanza	Se centra en los intereses y necesidades de los docentes y de los alumnos, los docentes seleccionan apropiadamente los materiales didácticos para la enseñanza, ésta no es aislada, sino que hay una participación y cooperación con los distintos docentes.

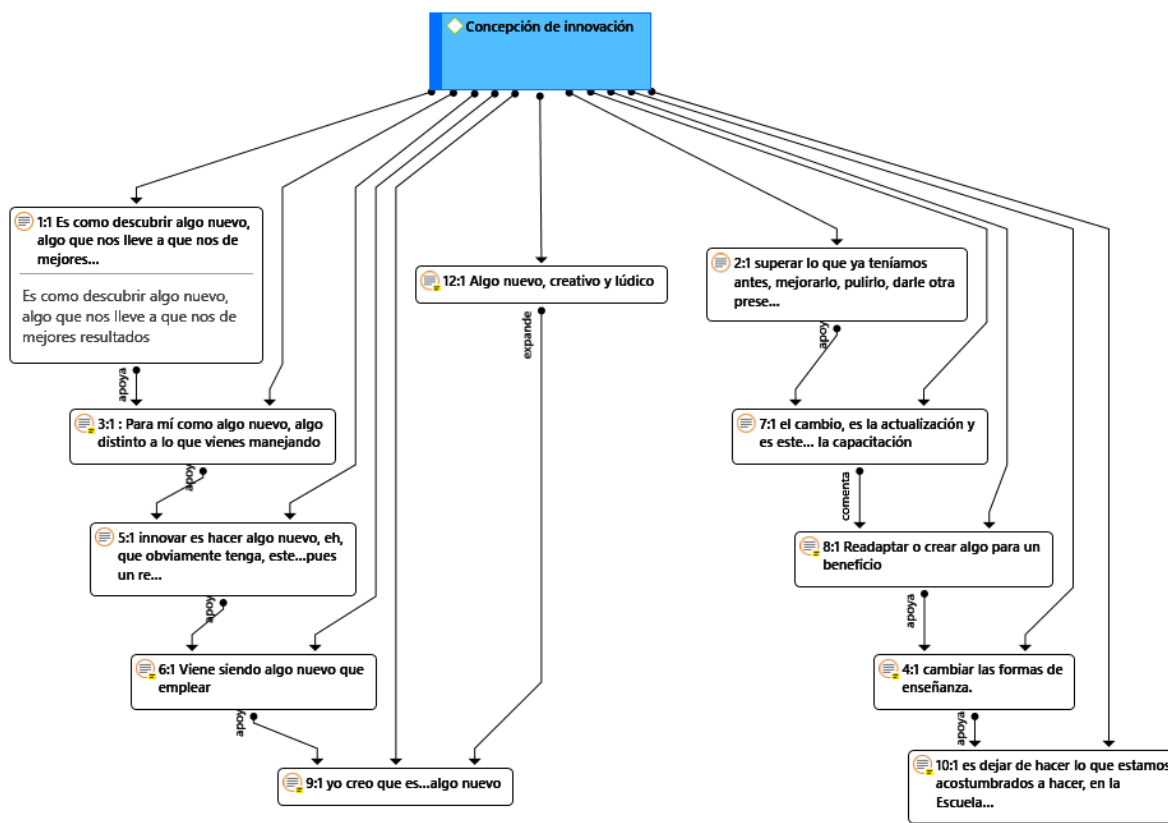
La innovación en la enseñanza implica cambios en los métodos, materiales empleados, contextos que implican la enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1.

CONCEPCIÓN DE LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Fuente: Elaboración propia.



En la figura 1 se aprecia que los docentes de educación básica conciben a la innovación como la novedad, el cambio y la readaptación, sin embargo, no se concibe a la innovación como un proceso o como la transformación en las visiones, concepciones o expectativas que se tengan de la educación.

Prácticas innovadoras en la enseñanza

Los docentes de educación básica consideran que las prácticas innovadoras en la enseñanza tienen que ver con el juego, lo lúdico, bailar en el aula de clases, el trabajo en equipo, en donde los estudiantes tengan que elaborar materiales, ser empáticos, pedir el apoyo de los padres de familia y el empleo de cuentos en sus diferentes estrategias (figura 3).

Entrar cantando al aula, tirarnos todos al piso y hacerle como iguanas, generar cuentos entre todos, llegar al aula contentos, bailar, cantar, brincar la cuerda. Yo trato de preguntarle a los muchachos qué quieren ver hoy, recuperar primeramente los aprendizajes previos de los alumnos. (AR).

Trabajo en equipo con los niños y trabajo didáctico, bueno, fuera del aula. (JO).

A lo mejor fracciones, hacerlas con material concreto, puedes utilizar no sé... foami, puedes utilizar fruta, pero no sé...prácticamente ellos estarían viendo, manipulando y al mismo tiempo observando. (MA)

Pues hasta ahorita, utilizar el juego como parte dé. (SA).

Si yo quiero que los alumnos aprendan algo no momentáneamente, aprendizaje significativo, tengo que involucrarlos directamente, que ellos lo vivan. Por ejemplo, vimos la circunferencia “el diámetro” y “el radio”, pero, yo les pedí que me trazaran un círculo entonces algunos buscaron un palito, le amarraron, le dieron vuelta, entonces, ya que lo hicieron les dije: “Coloquen un listón alrededor rojo. Eso que ustedes hicieron a eso se les llama circunferencia, tracen una línea que vaya por la mitad y coloquen otro listón de otro color, azul. Eso es el diámetro y el radio es la mitad, entonces, saquen del centro del círculo una línea hacia cual-

quier lado. Eso es el radio”, Entonces, ellos lo hicieron en equipo y para mí eso es significativo. (UL).

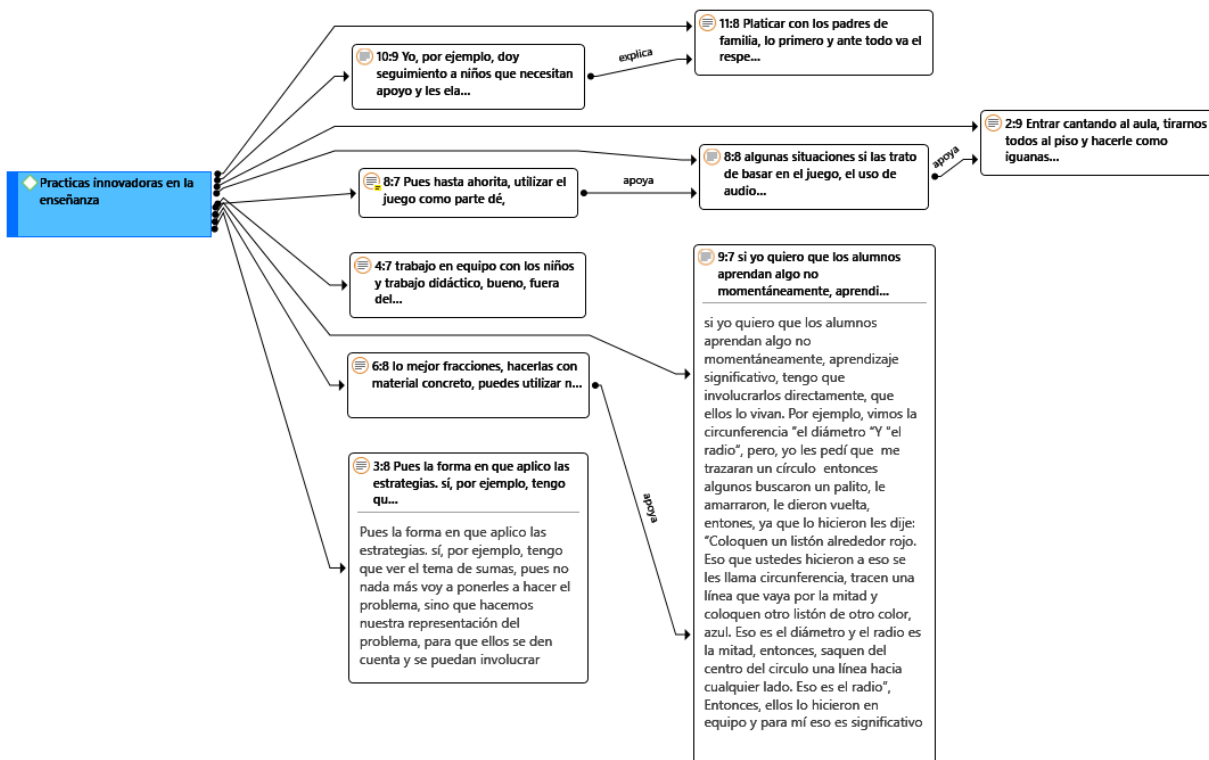
Yo, por ejemplo, doy seguimiento a niños que necesitan apoyo y les elaboro sus compromisos con los papas. (YA).

Platicar con los padres de familia, lo primero y ante todo va el respeto, eso me ha ayudado a innovar las practicas con los alumnos. Acercarme a los alumnos y ganarme su confianza, platicar, ponerte en el lugar de ellos y ser empática. (YE).

Bueno la que siempre he llevado a cabo se llama “chocolate lector”, ese es de lectura y escritura y con el apoyo de los padres de familia yo les doy la lectura y les pido que vengan caracterizados con esa lectura, entonces ellos les leen la lectura y les traen un chocolatito y un pan o nada más el chocolate. (ZA).

Figura 3.

PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La innovación es una palabra que ha irrumpido en el ámbito educativo con gran fuerza, sin embargo muchas veces solo se ha planteado de manera vertical en el curriculum de educación básica esperando que los docentes lleven a la practica en sus centros de trabajo los planteamientos de dichos documentos, no obstante, la participación y apropiación de los docentes es de suma importancia al momento de

intentar innovar en la educación, no podemos concebir la innovación educativa sin tener presente a la innovación en la enseñanza y a los actores encargados de propiciar el aprendizaje en los estudiantes. Esta investigación se centró en dar a conocer los resultados de un estudio cuyo propósito fue conocer las implicaciones para los docentes de educación básica para llevar a cabo enseñanzas innovadoras, pero ¿Qué implica para los docentes llevar a cabo enseñanzas innovadoras? Implica un cambio y la novedad. Asu vez la modificación del curriculum de educación básica, los Planes y Programas de estudio, libros de texto y los métodos de enseñanza. Implica, regresar a los métodos tradicionales rígidos con una mayor disciplina. Asu vez, se requiere de creatividad, curiosidad, amor y pasión por la docencia. Para los docentes una enseñanza innovadora es la que hace uso del juego, se baila en el aula de clases, se emplea materiales elaborados por los estudiantes para el aprendizaje, se es empático con los estudiantes y se involucra a los padres de familia.

De acuerdo con la UNESCO (2016) la innovación es “una transformación una ruptura con los esquemas y la cultura vigente en las escuelas”, no se pueden considerar innovaciones si no se producen transformaciones en el enfoque mismo de la educación, en el rol del docente, en las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje (p. 14).

Se considera que para que para que se pueda dar una verdadera innovación en la enseñanza y como resultado en la innovación, es necesario que se de una transformación en los paradigmas de los docentes y de la cultura tradicionalista que opera con gran fuerza en las instituciones de educación básica. Primeramente, tiene que haber una trasformación en los docentes antes que, en los contenidos educativos, materiales o tutores.

A su vez, la UNESCO (2016, p.20) argumenta que la innovación no es tanto un producto sino un proceso. Considera que, si la innovación fuera vista simplemente como un

producto, se corre el riesgo de caer en la rutina y en la instalación de prácticas o modelos que en su día pudieron significar una ruptura pero que ya no lo son hoy en día. Para no caer en la rutina, es preciso considerar que la innovación es un proceso siempre inconcluso que ha de someterse a una revisión crítica constante.

Es importante que la innovación no solamente sea considerada como un cambio o como el empleo de novedades, tiene que ser vista como un proceso en la enseñanza que se evalúe constantemente para conocer si se está teniendo el alcance deseado. Esto implica la necesidad de estar alerta, hay que entender los fenómenos que nos rodean, hay que analizar lo que tenemos que preservar, lo que tenemos que erradicar, lo que tenemos que transformar, lo que tenemos que mejorar, lo que tenemos que soñar y proyectar, y todo lo que ello conlleva. Hay que estar un proceso de mejora continua que no pasa de moda y nos permite seguir aprendiendo (Sancho-Gil, 2018, p.15). La innovación en la enseñanza debe de ser considerada como un proceso de mejor continua, no solo cambiar por cambiar por cambiar o introducir novedades, sino planear, implementar, mejorar, evaluar y reinventar para la transformación.

Richard Gerber personaje experto en innovación educativa y asesor del Gobierno británico, menciona que se necesita un sistema educativo que siempre cuestione sus procesos. Considera que la innovación surge en un gran momento de transformación, pero no puede hacerse demasiado rápido. Los cambios son más complejos cuando se trabaja en el desarrollo humano, plantea que hay demasiadas modas pasajeras en Educación. Muchas ideas que suenan fantásticas, pero que no promueven cambios. Tenemos que ser capaces de generar nuevas ideas y ponerlas a prueba (Álvarez, 2017).

Finalmente, se puede concluir que la innovación en la educación no sucederá de un día para otro, ya que se trata de un proceso complejo que implica determinado

tiempo, así como se el desarrollo y transformación de las concepciones y cultura de los docentes. Si las innovaciones en educación se ponen a prueba y se conciben como procesos más que como la implementación de novedades realmente sucederán cambios reales para la mejora de la educación.

Fuentes de información

- Álvarez, P. (2017, octubre, 4). *Hay demasiadas modas pasajeras en la educación*. El País. Recuperado el 4 de marzo de 2019, de https://elpais.com/politica/2017/10/02/actualidad/1506943955_129970.html
- Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En: Cañal, P. Coord. *La innovación educativa*. Akal: Universidad Internacional de Andalucía
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Fernández, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. N y N. S (coord.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*, pp. 27- 40. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fidalgo, A. (2017, enero 30) ¿Innovación educativa o innovación docente? [Entrada blog]. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2017/01/30/innovacion-educativa-o-innovacion-docente/>
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidón
- López, C. y Heredia, Y. (2017). Escala i: Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de Aplicación. Monterrey, Nuevo León: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de: <https://goo.gl/4W4eMk>
- Sánchez, M., Escamilla, J. y Sánchez, M. (2018) ¿Qué es la innovación en Educación Superior?: ¿Qué es innovación? En: M, Sánchez y J, Escamilla (Coords.), *Perspectivas de la innovación educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360* (pp. 19-43). México. Imagina comunicación.
- Sancho-Gil, J. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41 (1), 12-20. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

Sola, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En M. N y N. S (coord.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*, pp. 41- 52. Madrid: Ediciones Pirámide.

UNESCO. (2014). *Innovación Educativa*. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente. <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cnepublicaciones/AvancesPEN.pdf>.

UNESCO. (2016). *Innovación educativa*. Serie herramientas de apoyo para el trabajo docente. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5135/Innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROBLEMAS DEFINIDOS Y EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS INACABADAS

Jacob Guzmán Zacatula
Yolanda Jiménez Naranjo

Resumen

Es trascendental entender la situación actual que viven las instituciones de educación superior oficialista, en la que están mostrando un sinnúmero de transformaciones, todas ellas contrarias a la idea de beneficio societal y, por ende, en detrimento de las urbes, pero más, de las comunidades y pueblos rurales y originarios. En este sentido, y teniendo en cuenta el eminente, pero aún reversible colapso planetario, la presencia de experiencias educativas alternativas, se ha convertido, de estrategia político-social, en necesidad de vida.

Se aborda el tema de las instituciones de educación superior oficialista y las instituciones de educación alternativa, trasladándose por el enfoque del pensamiento crítico, además de que el análisis contiene necesariamente la perspectiva de la decolonialidad; todo ello seguirá una línea teórico-exploratoria atendida desde una aproximación a los procesos históricos, los conflictos, los logros obtenidos y los retos, con la finalidad de repensar la actuación de las instituciones de educación alternativa de nivel superior frente a la estática racionalidad occidental del sistema educativo oficial. Se espera pues, poner en la mesa del debate, nueva-

mente, los propósitos de las experiencias educativas alternativas, de tal modo que se evidencien los problemas de las instituciones oficialistas y las debilidades de las experiencias alternativas.

Palabras clave: Educación, Educación Alternativa, Saberes Originarios.

Introducción

La colonización primero y la colonialidad después, atenuada por la modernidad, manifestada a través del mercado, el neoliberalismo y la globalización, son los factores que han implementado en nuestros pueblos y territorios una estructura de violencia sistémica, la cual los relega a condiciones inhumanas, sin oportunidad siquiera de existir bajo su diversidad, sus procesos y su cultura. La manera de pertenecer al mundo en esta sociedad contemporánea y su institucionalización pasa lastimosamente por el dominio económico, político, cultural, social y educativo; los pueblos mexicanos y latinoamericanos únicamente son concebidos como tal en función de los intereses del capital y el mercado.

Bajo esta orientación, la sociedad mexicana, pero en específico los pueblos de culturas ancestrales han estado y continúan estando formados académicamente a partir de una racionalidad occidentalizada-europeizada que aclama un conocimiento homogéneo, una ciencia redentora y una metodología pretendida como científica; a parte, sus cosmovisiones de ser, hacer y conocer del mundo han sido dislocadas por la arquitectura hegemónica de educación.

Es evidente entonces, que el pensamiento moderno y sus expresiones discursivas que rigen en las instituciones de educación superior oficialista ha ninguneado a los conocimientos ancestrales y han conseguido, como menciona Said, moldear la realidad

social y personal de la gente y, a la vez, ser moldeados por esta realidad, en (Breidlid, 2016). Se constata así que nada de los pueblos ancestrales ubicados en esta parte del planeta, el hemisferio sur: como su organización, su hábitat, sus relaciones, su vivir, se libró del arrebató violento del colonialismo, el capitalismo en expansión y la hegemonía educativa occidental.

Cuando las instituciones de educación superior oficialista no pudieron ocultar más su racionalidad occidental, moderna y mercantilista, quedó al descubierto el mecanismo de control ideológico y cognitivo que han implementado en beneficio de los intereses del capital. Desde esta perspectiva, dichas instituciones están ofreciendo una sola manera de aprender que está sujeta a parámetros medibles, lo cuantitativo es la regla, además que el conocimiento impartido se presume como verdad, como único; no hay espacio para la solidaridad, la colectividad, la integración y los sentimientos, por considerarse irracionales e incivilizados. Es indefendible la alienación de las instituciones de educación superior oficialista al sistema capitalista; los conocimientos que discurren en su interior delimitan los formatos bajo los cuales, según lo explica Lander, nuestra concepción cultural e identitaria, es construida a partir de la formación académica desde los primeros años hasta el nivel superior universitario. A la alienación de las instituciones de educación superior al capitalismo, Vincent Tucker suma su análisis escribiendo que los estudiantes también son alienados a las escuelas, además que se les dicta qué tipo de desarrollo buscar, lo que implica nuevamente sometimiento, pues el paradigma del desarrollo para Tucker es definido como “el proceso por el cual otras personas son dominadas y sus destinos moldeados de acuerdo a una manera esencialmente occidental de concebir y percibir el mundo” en (Breidlid, 2016).

La concepción de vivir el mundo entendiéndose parte de este y no sus amos, sentirlo y conocerlo, es una racionalidad que fue atacada y, aún ahora, es destruida por un

paradigma de control económico-mercantilista, al que no le importan los urgentes desafíos de nuestro planeta; así las cosas, dentro y fuera de las instituciones de educación superior oficialista el único factor elemental en la actualidad es la ganancia que deriva en acumulación incesante y voraz.

Verdades incómodas: aportaciones academicistas

A estas alturas, cuando ya se ha dicho mucho, si no es que casi todo, sobre la situación que viven las instituciones de educación superior oficial de México, en relación a su labor con la sociedad y referente al acceso, las oportunidades, la inclusión, su racionalidad, su formación, su lógica, su estructura y su actual funcionamiento, no se descubrirá aquí ningún hilo negro, más bien, en esta aproximación crítica-analítica se citará a algunos autores, con los que hay coincidencia entera, quienes han enlistado una serie de problemas por las que atraviesan dichas instituciones, no obstante, lo que sobresale en este estudio y su abordaje, que sería la parte aún no atendida en otros trabajos investigativos, tiene que ver con la confirmación y reafirmación sin titubeos ni dudas, de la indefendible crisis por la que atraviesan las instituciones educativas dirigidas por el Estado, el papel que están desempeñando a favor del sistema dominante, produciendo y reproduciendo las condiciones que mantienen en vilo el devenir del planeta y los seres vivos

La lógica que las instituciones de educación superior oficial han venido implementando desde décadas un tanto recientes, finales del siglo XX en adelante, contradice el propósito de su creación, pues se pensaba que su instauración, a pesar de fundarse conforme el pensamiento occidental eurocéntrico, respondería en cierta medida y en cierto momento histórico a la solución de problemáticas sociales y en beneficio de las personas y su entorno. No fue así. Para colmo, desde la era del neoliberalismo, años

80's, se han visto más mercantilizadas, es decir, su estructura y funcionamiento son dictadas por y para el mercado y no por las necesidades sociales.

De esta manera, tanto el sistema educativo en sí, como las instituciones de educación superior oficial, vienen arrastrando contrariedades que no sólo no se han resuelto, sino que permanecen y se acentúan conforme pasa el tiempo, es decir, problemas que siempre han estado presentes pero que están saliendo a la luz cada vez más y que, de alguna u otra forma, están condenando el actuar de las instituciones de educación superior respecto de la sociedad ¿es para bien? Eso depende de la posición de donde se pretenda responder la pregunta y a los actores a quienes se les haga, que de antemano están políticamente situados.

En ese sentido, partiendo desde la mirada de María de Ibarrola, los problemas más significativos que enfrenta la educación superior van desde los problemas de cobertura, los de gestión, los de insuficiencia de recursos y apoyos a particulares y problemas de calidad (Nicolin , 2012), este último por sí solo ha merecido álgidos debates. Por su parte González Casanova, responsabiliza al fenómeno de la globalización y sus políticas neoliberales como la causa de la crisis en la educación superior, en concreto en México, pretendiendo la formación de profesionales-empresarios, yo diría, con mente empresarial, que consiste en privatizar la conciencia de los líderes y adaptar planes y programas acorde a las empresas, en suma, hacer de la privatización el modus operandi del sistema educativo (González Casanova, 2001).

Bajo la misma línea, Luis Porter (Porter, 2003) señala que la deficiencia en el sistema educativo superior de México-universidades, por un lado se debe a la cultura de la centralización del poder y la toma de decisiones, bajo una idea de centro-periferia, en la instancias centrales se decide y en las periféricas se acata, por el otro, esta lo concerniente a la planeación educativa, es decir, refiere que un grupo de “expertos”

debaten en cada instancia gubernamental dedicada a la educación, sobre la situación que vive cada institución educativa; textualmente asienta >>*alejados de la realidad cotidiana de las universidades, los directivos y hacedores de políticas se convierten en grupos inaccesibles, consolidan una universidad que existe únicamente en los documentos que realizan*<<. A lo que Porter llama universidad de papel.

Para Eduardo Ibarra la actuación de las instituciones de educación superior está en transformación y se pone en entredicho, por lo que destaca una serie de elementos que abonan al debate; asevera que la universidad ha fungido como la depositaria de las aspiraciones de la modernidad, proporcionando la educación que sustenta al orden social y produciendo-reproduciendo los saberes que respaldan su razón y su verdad. Aunado a ello, Ibarra identifica que la universidad se ha aislado, y que los esfuerzos para hacerla más flexible, se agregaría más cercana y posiblemente más social, tampoco son para festejar, pues están enfocados en función de la economía, que es dinámica, integrada y de competitividad (Ibarra Colado , 2002).

En estas circunstancias se percibe la lógica que prevalece en dichas instituciones. El mismo Ibarra comenta que los cambios que la universidad presenta responden a los imperativos de la globalización de los mercados, además de reconstituir su identidad como una empresa dedicada al negocio del conocimiento. De esta manera coincide con González Casanova identificando a la globalización como eje rector de la lógica actual que envuelve a la universidad. Por último, Ibarra considera que en la nueva universidad pueden ubicarse cinco ejes que exponen su racionalidad neoliberal, a decir: a) un Estado auditor que utiliza mecanismos de vigilancia a distancia, b) nuevas formas de financiamiento, c) la diversificación y estratificación del Sistema Nacional de Educación Superior que permite la participación en la producción del conocimiento, d) la modernización administrativa de las universidad dirigida hacia la eficiencia, que

engloba a una universidad emprendedora, al capitalismo académico y a la empresarialización de la universidad, y e) la operación de programas extraordinarios de remuneración que atiende el trabajo académico individual a partir de la productividad (Ibarra Colado , 2002). El reflejo de tal racionalidad neoliberal al interior de la universidad mexicana marca una separación, una fractura entre ésta y la sociedad; convierte su quehacer en mero producto mercantil y a los estudiantes en mero consumidores.

En el mismo tenor, el planteamiento de Felipe Cuevas esboza que las instituciones de educación superior oficialistas presentan problemas estructurales que tienen que ver con su concepción de enseñanza, sus propósitos de educación atados al paradigma de educación burguesa y la idea de universidad como monopolio del saber, aunado a esto, también enumera otros grandes problemas que comparten tanto el nivel superior como los demás: 1) concepciones pedagógicas retrasadas, 2) enseñanza atada a un esquema neoliberal, 3) el burocratismo, el mercantilismo y relaciones de poder que operan en las universidades, 4) la elitización de la educación, 5) crisis pedagógica, de deserción, 6) limitación en los incentivos sobre el empleo y salarios, 7) enfoque tradicional sobre la academia y el poder en las universidades (Cuevas Méndez, 2018). Este esquema de universidad en la que resalta una estructura sustentada por el poder ha ocasionado que muchos aspirantes a formarse profesionalmente, con la errónea idea de mejorar su futuro, queden truncados y sin acceso a ella.

Van de Velde subraya que el sistema educativo que se nos quiere vender añadiría, que se nos ha ofrecido e impuesto, consta de una educación basada en competencias, y este es el elemento central al que Van de Velde pone para una reflexión crítica. Sostiene que el término “competencia” proviene del campo laboral y aunque ajustado al sistema educativo no abandona sus connotaciones “rivalidad”, “oposición”, “duelo”, “riña”, “disputa”, “pugna”, por lo que lo lleva a cuestionarse ¿en educación se trata de

competir? ¿competir entre quiénes? ¿competir para qué? ¿a quienes beneficia?, agrega ¿educación por competencia significa alcanzar tus metas a pesar de las aspiraciones de otras personas? (Van de Velde, 2011). Son interrogantes que exponen la realidad que viven el sistema educativo y desde luego, el nivel de educación superior oficialista. Educación superior sobre la base de competencias margina, y en coincidencia con Van de Velde, estereotipa entre competentes e ineptos y competentes e incompetentes, en otras palabras, hace una clasificación social diferenciada, personas de primera y personas de segunda y hasta de tercera.

Raquel Sosa Elízaga suma también su postura acerca de lo que ella llama proceso de colonización mental que padecen nuestras universidades desde la imposición del modelo neoliberal, momento en el que profesores y estudiantes fueron acosados, perseguidos, encarcelados y asesinados y el pensamiento crítico suspendido. Al igual que Van de Velde, Sosa Elízaga destaca que a las universidades las invadió el uso de un lenguaje empresarial; aspectos como el establecimiento de índices de desempeño, la búsqueda de la excelencia, las competencias, los estímulos a la productividad y la evaluación, la certificación, fueron los instrumentos que provocaron una nueva concepción de la educación. Remata Elízaga cuando dice que hay un empeño por parte de los neoliberales de controlar y dirigir las conciencias de todos, a través del consentimiento y subordinación de quienes quedaron al frente de las instituciones públicas; siguiendo con su idea, apunta que los nuevos conquistados por la religión de la competitividad y los fanáticos de la nueva evangelización neoliberal serían las autoridades de nuestras universidades, al lado de muchos colegas reconocidos como profesores de excelencia quienes evaluarán y cooptarán el pensamiento crítico (Sosa Elízaga, 2011).

En este sentido, las instituciones de educación superior oficialistas poco o nada pueden ofrecer a los que hoy en día han comenzado a reivindicar su identidad, su cultura y pertenencia; de hecho, se les podría responsabilizar hasta cierto punto de la poca participación que tienen en la resolución de las problemáticas sociales y reclamar, sólo por un sentimiento añejo, de su apego irrestricto a la economía y el mercado.

En lo que concierne a Boaventura De Sousa, en el amplio análisis que hace sobre las universidades, distingue que los principales y se diría, cuestionables fines de la universidad, son la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios, donde se privilegia el sentido utilitario y productivista a costa de la cultura. La tradición de las instituciones de educación superior-universidades, a pesar de algunos cambios en los años 60's, continuó con su ideología, de hecho, según apunta De Sousa, en 1987 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de un informe les atribuye 10 funciones: a) educación general postsecundaria, b) investigación, c) suministro de mano de obra calificada, d) educación y entrenamiento altamente especializados, e) fortalecimiento de la competitividad de la economía, f) mecanismos de selección para empleo de alto nivel, a través de la certificación, g) movilidad social para las hijas e hijos de las familias proletarias, h) prestación de servicios a la región y a la comunidad local, i) paradigmas de aplicación de políticas nacionales y j) preparación para los papeles de liderazgo social.

Se evidencia que estas funciones crean invariablemente contradicciones, por ejemplo, la función de la investigación choca con la función de la enseñanza, es decir, la creación de conocimiento no se transfiere a la tarea de transmisión y utilización de ese conocimiento, lo cual provoca tensiones que, de acuerdo con la situación actual, no parecen superarse, más bien paliarse. Finalmente, De Sousa describe que las institu-

ciones de educación superior oficialista están en crisis, una crisis de hegemonía, crisis de legitimidad y crisis institucional (De Sousa Santos, 2019); así las cosas, no hay nada que celebrar, pero si mucho que reclamar y emancipar.

Otro más que abreva sobre la problemática que se vive en las instituciones de educación superior oficialista es Pablo Gentili, él esboza que en el mundo parece existir una necesidad de transformar a las universidades con el fin de que respondan a las exigencias que plantea la economía globalizada, integrada y compleja; tal idea, dice Gentili, obedece al papel que desempeña cada vez más el conocimiento como elemento estratégico y fundamental, que a su vez está sirviendo para aumentar más las capacidades competitivas de las empresas, pero también está sirviendo como clave para nuevos mercados y garantizar la acumulación. Aunado a esto, Gentili también hace referencia a la privatización como un proceso que intenta, aunque se puede decir que ya lo ha logrado, desplazar a la universidad como espacio público para dar paso a la universidad como fábrica de conocimientos; al mismo tiempo, se persigue también convertir todas sus actividades académicas en mercancía.

Agrega Pablo, de lo que se ha tratado es de reconvertir la universidad en una organización al servicio del mercado, desarticulando el impacto que tienen en la sociedad y la importancia que guarda en el imaginario social, dejándola como simple proveedora de servicios educativos que responde a la demanda en los ámbitos de producción y servicios; Gentili, no deja pasar por alto el papel de los actores, expresa que ha habido una reinención de los académicos, estudiantes, trabajadores y autoridades, permeados todos bajo los principios del individualismo, la competencia y el oportunismo, son ahora típicos homo economicus (Gentili, 2001). Está claro pues, que las instituciones de educación superior oficialista abandonaron su compromiso social, y ahora, a la vista del sector empresarial, traen bien puesta la camiseta.

Por otro lado, Treviño advierte que las instituciones de educación superior, pero aplicable para el resto de los niveles, son depositarias del discurso educativo dominante, el cual enfatiza la formación desde los niños hasta los jóvenes como futuros trabajadores y profesionales en competencias que les permitan aportar al progreso del país, en un contexto social, cultural y económico que se debe comprender desde lo nacional, pero también atendiendo las exigencias de la globalización y de la sociedad posindustrial. De este modo, el conocimiento en su conjunto presenta rasgos instrumentalistas, tecnócratas y administrativos. No es para menos entonces, que los lineamientos que constituyen a las instituciones de educación superior estén supeditadas a aspectos financieros y en ese sentido obedezcan a principios mercantilistas, ocurriendo con ello su empresarialización, la cual conlleva para los sujetos aspirantes la creación de una lacerante clasificación como: competente-incompetente, eficiente-ineficiente, apto-no apto, dicotomías que invalidan la diversidad y los contextos.

Dentro del cúmulo de transformaciones que han vivido las instituciones de educación superior oficialista, muchas de las cuales representan problemas, como ya se mencionó; salta a la vista el proceso que, a reserva de opiniones debatibles, se identifica en este planteamiento y orden de ideas como la génesis de su actual comportamiento y accionar. Nos referimos en este caso concreto a la presencia de la racionalidad occidental-económica como principio fundamental que circunda e invade a las instituciones de educación superior oficialista en su existencia. Pero ¿Qué es eso de racionalidad occidental, económica o moderna? Y luego ¿Racionalidad económica-occidental en las instituciones de educación superior?

En lo que toca a Ana Lilia Salazar, expresa que la racionalidad son normas que, a través de todo un trabajo y procesos de técnicas de interiorización, el Yo está controlado (Salazar, 2018), es decir, la racionalidad interioriza, pone adentro del ser social,

del sujeto social, en su conciencia, su conducta, en su pensamiento e incluso en sus sentimientos, una manera de pensar y pensarse, de actuar, de vivir y lo hace de tal manera que no nos percatamos de que estamos siendo controlados, estamos aprisionados.

Enrique Leff por su parte, comenta que la racionalidad tiene que ver con las formas de la conciencia de un sujeto cuya conformación cognitiva e imaginativa están ya configuradas, o sea, que la mente del sujeto social está constreñida por los modos de percibir, de pensar y de sentir la realidad, modos que son invadidos y obstruidos por lo que se les impide una mirada clara sobre determinaciones y configuraciones propias y bloqueos al pensamiento y a la conciencia posible. Por todo ello, la racionalidad moderna se funda en la idea de una razón de ser de las cosas e imprimió al mundo una razón de ser-así; por lo que toca a la racionalidad económica, esta se fue introduciendo en el orden social y en el propósito de la existencia humana, en el proceso de economización y tecnificación representado en la globalización, al tiempo que ha constreñido las vías para otros mundos posibles (Leff, 2010).

Para Boaventura de Sousa, la racionalidad moderna concentra una lógica de clasificación social, entre racial y sexual, dando paso así a la naturalización de las diferencias, también presume una lógica de escala dominante, cuya característica distintiva es privilegiar, bajo la postura de dominio del mundo, a los países que comparten una cultura capitalista y patriarcal y que además expanden su cultura pretendiéndola como global y universal; presume además la idea de un tiempo de línea continua, evolucionista. Acompañando a De Sousa, Grosfoguel añade que, la racionalidad moderna privilegia una mono producción capitalista que se jacta como la única vía para que los países periféricos salgan del atraso (Jiménez Naranjo, 2020).

Tocante a la racionalidad occidentalizada, económica o moderna y su penetración en las instituciones de educación superior oficialista, el ejercicio consiste básicamente en trasladar las normas del mercado; la conciencia iluminada que pone al hombre como amo; la sedimentación en el imaginario social de mejores condiciones de vida (amparadas en el aún famoso desarrollo) y bajo la relación simple de conocimiento-trabajo-dinero-bienestar, a la esfera de la educación en su conjunto y de la educación superior en especial para su interiorización. Esto ha convertido a las universidades y su quehacer pedagógico y de transmisión de conocimiento, teniendo plena conciencia de ello, en el espacio idóneo para el adiestramiento cognitivo de una nutrida y bien preparada masa de jóvenes, en beneficio de la acumulación de capital.

En consonancia con Jiménez Naranjo, y en el intento de interpretar en su justa dimensión su idea, la racionalidad occidentalizada-económica en las instituciones de educación superior, pudiera entenderse cuando dice que la forma de vida en las escuelas o el ethos escolar (preescolar, básica, media superior y superior) es una construcción histórica que se configura bajo los ideales del progreso, la universalidad de la ciencia y lógicas mono-epistémicas coloniales que impone la modernidad.

En la misma línea, pero ampliando el planteamiento de Boaventura De Sousa, se distingue la racionalidad occidental-moderna en las instituciones de educación superior oficialista, a partir de la monocultura del saber, pues esta infiere, que el único conocimiento válido es el conocimiento científico, académico e institucionalizado, toda esta lógica se ha incrustado en las venas de las universidades y es escoltada además, por lo que De Sousa llama razón indolente, dividida a su vez en razón metonímica y proléptica, es decir, las instituciones de educación superior reducen toda su influencia a un solo conocimiento que se presume valedero y universal desconociendo u ocultando los demás saberes, a la par, amplían el futuro en el cual todo cabe, promo-

viendo una gran gama de posibilidades que conducen a mejores condiciones de vida, sin considerar apenas las diferencias sociales entre uno y otro grupo social.

Por su parte, María Carmona Granero, expone que la racionalidad moderna conformó a las instituciones de educación, incluidas las de nivel superior, en empresas, con la inevitable transformación del profesor en operario o técnico especializado, la jerarquía de las autoridades en agentes de relaciones públicas, gerentes o supervisores y la educación en un servicio o mercancía que se produce y que se vende en función y en exigencia de las condiciones cambiantes del mercado. Comenta así, que la escuela se convierte en el escenario apropiado para la reproducción de las pautas culturales de la sociedad capitalista. En el mismo plano analítico, María hace mención especial sobre la pedagogía³ como discurso moderno que sostiene sus postulados a partir del poder y el control, de tal modo que esta pedagogía, dentro de la organización de las instituciones de educación superior oficialista, reproduce los mismos criterios de disciplina (sujeto responsable), ética del deber (sujeto obediente), y controla a través de tareas y destrezas. Esta situación en las instituciones de educación anula, como la misma autora dice, los rasgos del comportamiento y de la personalidad humana que son indispensables para el conocimiento, es decir, se está frente a un proceso de deshumanización (Carmona Granero, 2007).

Se evidencia así, que hay una franca coincidencia entre posturas y significados sobre el hecho de una imposición ideológica-racional en la sociedad, pero también al interior de las instituciones de educación superior oficialista. Las acciones y las relaciones sociales que imperan entre los sujetos, los pueblos, la estructura del Estado-nación y en este caso, en las instituciones de educación superior, consiste en pensar de manera

³ Refiriéndonos a la pedagogía del saber y de corte verticalista, donde la primera tiende a la transmisión y acumulación de conocimientos, se caracteriza por ser informativa, pasivo-reproductiva y memorística; el alumno sólo memoriza y repite lo que lee o se le dice, y la segunda, se entiende donde aquella en la que sólo el educador habla, sólo él tiene la razón, sólo él sabe, donde el estudiante debe callar pues es un ignorante

unidimensional, con base al sistema capitalista, al mercado, la economía y al conocimiento colonial⁴. En suma, la construcción de condiciones físicas e inmateriales para la vida como casa, comida, vestido, bebida, deseos, ocio, felicidad, anhelos, satisfacciones, cultura, política, socializar y educación, solamente son entendidas y consideradas bajo el lenguaje del lucro y la ganancia, prevaleciendo en todo tiempo y espacio una visión economicista de la vida, sustentada por el discurso dominante, y redireccionando su esencia (de la vida) a una meta de crecimiento infinito de bienes materiales, consumismo y el mito de riquezas y abundancia, y es en esta dinámica que se desenvuelven las instituciones de educación superior oficialista.

Refiriéndonos a México, la situación no es diferente, como instituciones de educación superior oficialista presentan ciertos matices, sin embargo, se vive la misma realidad que en el resto de los países latinoamericanos, pues la racionalidad occidentalizada, capitalista y neoliberal tiene una verticalización que parte en México y termina en la Patagonia. En ese sentido, las instituciones de educación superior oficialista en México no estuvieron exentas de la implementación de una estructura economicista, mercantilista e individualista; aspectos como la oferta de una educación de calidad, que sea eficiente y eficaz están vigentes y lejos de ser cuestionados por parte de las autoridades tanto del sistema educativo como de las propias universidades. A la par, la actual lógica no reconoce la diversidad de nuestros pueblos y sus sociedades, sus condiciones físicas, sus relaciones sociopolíticas y socioambientales, ni sus conocimientos y saberes; así, las instituciones de educación superior oficialista en nuestro país, discursan, por un lado, sobre la inclusión social, la solución de problemas a través de la “preparación profesional”, el desarrollo del país y la promesa de un “mejor futuro”, practicando, por el otro, la exclusión y estratificación socio-racial; se ejerce de este

⁴ Nos referimos, más que al conocimiento en el colonialismo, al proceso de la colonialidad del poder/del saber/del ser.

modo el doble discurso educativo del conocimiento en favor del capital, de la ganancia.

Sobre nuestras instituciones de educación superior, añade De Sousa que, hace décadas que la universidad está en desfase con las exigencias sociales que emergen (De Sousa Santos, 2019). Se puede aceptar que en algunos casos y en momentos cruciales de la historia de México, mediados del siglo XX y lo que va del siglo XXI, la educación superior formal y sus instituciones han paliado ciertas situaciones que permitieron pensar en un reencuentro entre ambos actores, sin embargo, parece que ha sido temporal o meramente circunstancial, pues en la realidad dándose han prevalecido factores de mercado, de competencia y económicos por encima de la compartencia, la colectividad y la vida. Se han convertido de este modo en instituciones elitistas, racistas y discriminatorias, que definen y deciden desde el punto de vista claramente deshumano: quienes son “aptos” y quienes “no lo son”. Esto nos lleva al hecho de presenciar relaciones de poder por parte de las instituciones de educación superior oficialista con relación a los proyectos de vida de carácter sustentable que en algunos pueblos y comunidades de México se abren camino.

De esta manera, las instituciones de educación superior oficialista de México y buena parte de América Latina, como comenta Winston J. Zamora, se han convertido en escuelas que matan (Zamora Díaz, 2015), matan la creatividad, la autonomía y el derecho del aprendizaje, la diversidad de saberes, matan lo emocional, el pensamiento crítico y la convivialidad. La educación, como hoy día se entiende en nuestros pueblos y comunidades, para todos sus niveles, es un constructo social que pertenece al país invasor, por tanto, en el actual esquema de relaciones sociales, capitalista-neoliberal, son sus intereses, que interiorizados en las instituciones de educación superior oficialistas, controlan y dictan las reglas de cómo se enseña, cómo se aprende,

dónde se enseña, dónde se aprende y a qué hora; instituciones de educación superior que abonan, con base a su estructura pedagógica y metodológica, a la dominación social, la división internacional del trabajo, la exclusión, la clasificación y la selección. Estos rostros de las instituciones de educación superior fueron incrementando en presencia y consistencia.

Adicional a todo lo expuesto anteriormente, donde se exhibieron los problemas de las instituciones de educación superior oficialista, encontramos el hecho de que la sociedad y los sujetos han naturalizado su funcionamiento, a pesar de que Illich señala que las instituciones en general, *no nos ayudan a vivir una vida mejor, al contrario, nos sustraen por completo la posibilidad de ella*, en (Santos Gómez, 2006), presenciamos una total enajenación de dichas instituciones, ha sido tal que los pueblos y sus sociedades aceptaron los mitos sobre mejores condiciones de vida obtenidas por la instrucción en ellas, además, no se cuestionaron las formas de aprendizaje “profesional” en esas instituciones; se consintió que las prácticas lacerantes de exclusión se convirtieran en pruebas irrefutables para que sólo los más aptos pudieran ingresar; se respaldaron como acertadas y justas, las decisiones tomadas en las instituciones gubernamentales y por actores ajenos al contexto y entorno de cada comunidad, y por último, los abuelos, los guardianes del saber ancestral, originario, ampararon al conocimiento occidental-hegemónico como el válido, el oficial, el verdadero, en esas circunstancias la educación superior oficialista ha pasado a ser la única vía capaz de generar condiciones de vida vivibles.

De acuerdo con esta percepción, el ideal de progreso, éxito, triunfo y bienestar atraviesa obligadamente por una educación superior, por lo que, son las instituciones de educación oficialista las encargadas de formar a los futuros “amos del mundo”. De este modo las ilusiones y los sueños de poder ser y pertenecer, sólo son posibles entre

tanto se conciban y creen dentro del sistema educativo instaurado, y no al margen de él. En apego a las particularidades pero también a las coincidencias de todos los autores citados, referente a la realidad que viven las instituciones de educación superior oficialista en la actualidad, se puede deducir que el trinomio enseñar, aprender, saber, desde la era moderna supeditada al capitalismo y luego al neoliberalismo, en México y América Latina, acompaña a un sistema de homogeneidad, de universalidad del conocimiento que pretende entre otras tantas cosas, dominar y controlar no sólo las mentes de los humanos, sino, y sobre todo, su actuar.

A pesar de las voces discordantes que siempre han combatido la imposición de un solo saber, de una sola ciencia, de un solo enseñar-aprender, el sistema de educación que se edificó a partir de dichas bases logró posicionarse y expandirse a casi todos los rincones. Por ello, dentro del marco de las instituciones de educación superior oficialista en México, hay reflexiones importantes que se tienen que hacer desde una perspectiva crítica, que buscan como acto desobediente y revolucionario desmitificar al sistema de educación superior oficialista que se coloca como medio y fin, al tiempo que garante del conocimiento único y verdadero.

Instituciones de educación alternativa construyéndose

A raíz de la radiografía extraída de las instituciones de educación superior oficialista, que las define como depositarias de un sistema de conocimientos occidentales-modernos, por ende, capitalista y neoliberal, y mientras la sociedad mexicana y latinoamericana en su conjunto continúan considerándolas como espacios del saber científico y universal, destinadas a encausar el desarrollo social, político, económico y cultural de los países; a la par se está dando un álgido debate sobre su funcionamiento y sus transformaciones, obteniéndose avances un tanto esperanzadores por

parte de sectores críticos al statu quo educativo, tratando de romper paradigmas e ideologías.

El dominio del discurso que esparcen las instituciones de educación superior oficialista, el cual sostiene que para llegar a ser alguien en la vida tienes que estudiar, prepararte, profesionalizarte, especializarte, está siendo combatido por pensadores decoloniales, poblaciones y comunidades que desde sus principios reflexivos transgresores e identitarios defienden el hecho de que sin educación básica, intermedia o superior, existimos y desde ese preciso instante somos alguien, como lo plantea Jaime Martínez, primero existimos, respiramos y somos en el mundo, lo que nos lleva a pensar (¿?) y no al revés “pienso luego existo”.

Ocultar y obstaculizar por parte de las instituciones de educación superior oficialista, la existencia y la construcción de conocimientos otros, como: la compartencia, la solidaridad, la colectividad, la confluencia de ideas diversas, los saberes originarios y otras formas de aprender, enseñar y vivir la vida, opera y funciona debido a la lógica de la negación ¿hasta cuándo? Es la pregunta que ha comenzado a responderse.

Las instituciones de educación superior oficialista con respaldo del estado, que a su vez funciona como la forma política del capitalismo (Esteve, 2021), y a resguardo de los aparatos del sistema dominante: economía, cultura, política y mercado, se adueñaron en su totalidad, el derecho de profesionalizar y especializar a los jóvenes mexicanos y latinoamericanos. Ante este escenario y el resto de situaciones desalentadoras en las que vivimos, existe hoy en día sensibilidades sociales que no aceptan o mejor aún, construyen o fortalecen el nacimiento de nuevas ideas educativas, ya no alineadas ni tampoco alienadas al sistema educativo capitalista-neoliberal, ni como complemento del aparato de educación superior gubernamental supeditado al régimen dominante, sino más bien, con lógicas que apunten a la emancipación de sujetos

sociales donde el aprendizaje, el saber y el conocer prioricen la construcción de condiciones dignas de vida.

Las iniciativas de educación alternativa de nivel superior, su creación responde, en primera instancia, a la falta de compromiso por parte del Estado de brindar educación a todo el país, en segundo momento, por las políticas discriminatorias y excluyentes que se han llevado a cabo. En ese sentido, grandes sectores de la sociedad que están en edad de cursar estudios universitarios, casi siempre de las poblaciones más apartadas, quedan sin atención educativa; vacíos territoriales en los que, inclusive hoy, se carece de instituciones que arropen esas inquietudes de estudio, por otro lado, las decisiones políticas que toman los encargados -autoridades- del tema educativo, contrarias a la posibilidad de una formación educativa incluyente, la más reciente, la reforma educativa de 2012, que tocante a los estudiantes, era formar operadores-obreros que se ajustaran a las exigencias que la globalización neoliberal estaba solicitando en México, abonaron para la aparición de aquellas.

Sabemos que, ante las deficiencias del sistema educativo superior mexicano, ha habido reacciones un tanto mesuradas que discuten desde la inconformidad, por lo que reclaman y exigen una descentralización y mayor atención por parte de las autoridades educativas, del Estado mismo, y también, reacciones radicales, revolucionarias y desobedientes que pugnan por una reconfiguración de la educación, desde aspectos metodológicos, pedagógicos y epistémicos, con bases comunitarias y en sus saberes originarios. Desde aquí se abre el análisis sobre la puesta en marcha de lo alternativo, y es que, si bien es cierto que el término comprende acepciones que dependen según el contexto discursivo o práctico, nos apegamos a lo que Herman Van de Velde diferencia: "...alternativo: como adjetivo implica un camino diferente, una posibilidad diferente; como sustantivo indica una opción entre dos o más cosas." (Van

de Velde, 2007). Se logra ubicar entonces a partir del desgaste de las instituciones de educación superior oficialista, el porqué de la presencia y existencia de lo alternativo, identificando tres estadios:

1. Falta de instituciones educativas en todas las regiones.
2. Políticas encaminadas a la privatización y favorables a las necesidades del capital.
3. Programas educativos centrados en la competencia, en el mercantilismo, individualismo y en lo empresarial.

Las tres “razones o causas” definidas, encuentran coincidencia con los tres niveles que Miguel Ángel Pérez Reynoso (Pérez Reynoso, 2017) desglosa sobre lo alternativo en educación:

- a) Como paralelismo que corre de manera alterna a los proyectos del Estado.
- b) Como complemento al Estado, con la intención de corregirle la plana.
- c) Como confrontación a las iniciativas del Estado.

Atendiendo la clasificación propia y la de Miguel Ángel, se puede explicar que, es verdad que surgieron iniciativas de educación alternativa de nivel superior de manera alterna a los proyectos del Estados, es decir, instituciones que surgieron en espacios geográficos en donde el Estado no estaba teniendo presencia; también es verdad que varias de esas iniciativas surgieron como complementarias, para limpiar la imagen y corregir el rumbo, en ese sentido, se trata de sensibilizar la visión de privatización de las instituciones educativas oficialistas y, finalmente, otras experiencias de educación

alternativa emergieron para confrontar al Estado, esto ha implicado fracturar, separarse de la lógica de competencia, individualismo y mercantilista.

Instituciones de educación alternativa de nivel superior, con una racionalidad emancipadora, de resignificación sociocultural y socionatural, con un posicionamiento claramente anticapitalista, decolonial, antisistema, son relativamente recientes en México; no así las primeras experiencias que se colocan dentro del punto A y B (proyectos paralelos a los del Estado y como complemento para corregirle la plana), esos corren desde los años 60`s hasta los 80`s y en todos los niveles, implementados por ejemplo, por actores de carácter religioso; con el paso del tiempo han ido transgrediendo cada vez más lo impuesto educativamente. Para la década de los 90`s, y con el movimiento zapatista como referencia, las experiencias de educación alternativa fueron teniendo y dándole más protagonismo a los pueblos indígenas, asumiendo mayor liderazgo y reposicionando saberes y prácticas desde la perspectiva comunal.

En la medida en que se analice la clasificación que se comparte con Miguel Ángel Pérez Reynoso, se podrá distinguir que no toda experiencia que se presuma como institución de educación alternativa de nivel superior, podrá serlo, al menos no en términos antisistema-anticapitalista. Lo alternativo de muchas instituciones radica más en lo opcional (entre una y otra cosa) pero en esencia siguen avalando el estado de las cosas en educación superior, y no así en lo radical, en lo decolonial, en lo comunal metodológica y epistémicamente. Eso nos lleva a poner atención en perspectivas como la interculturalidad, lo comunitario o lo popular, pues son enfoques que el Estado se ha apropiado e implementado en sus políticas sociales y educativas; para muestra, ahí están las 12 Universidades Interculturales que con especificidades cada una, manejan un aspecto gatopardista⁵, por un lado, difunden la importancia de la

⁵ La idea plantea en que haya algunos cambios para que todo continúe de la misma forma, es decir, que las cosas se mantengan como se encuentran o como se presentan. Obra escrita por el italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa.

diversidad y las diferencias, de la cultura e identidad de los pueblos originarios, y por el otro, continúan respondiendo a la misma lógica de educación occidentalizada-capitalista, porque no hay que olvidar que su fundación obedece a convenios entre el gobierno federal y los gobiernos estatales.

Ahora bien, qué significado tiene la conjunción entre lo alternativo y lo educativo, formando ambos la *educación alternativa*; se reconoce que hay connotaciones muy puntuales, el mismo Van de Velde dice que al referirnos a una formación alternativa hacemos prevalecer cualidades, porque perseguimos una formación diferente y mejor que la formación tradicional, común (Van de Velde, 2007). Por su parte, Maribel Ochoa, comprende educación alternativa como una propuesta contraria a la que actualmente rige al sistema educativo formal, oficial, agrega, además, que su sistema de funcionamiento responde a procesos que buscan mayor libertad, mayor participación y mayor involucramiento de los grupos sociales -pueblos y comunidades-, en atención a sus propias encrucijadas y problemáticas, finalmente apunta que es educación alternativa porque se apropia de los mismos esfuerzos que realiza la gente para generar más conocimiento, más práctica y más construcción de vida (Ochoa , s.f.). En palabras de Martha Illescas la formación alternativa debe convertirse en una verdadera oportunidad para el cambio de actitud, basándose en los intereses de los jóvenes y no de las personas adultas que pregonan trabajar en, desde y para ellos, en (Van de Velde, 2007).

Se debe reconocer que las instituciones alternativas de nivel superior en México, en sus diferentes espacios de actuación, sea por la nula oferta de educación superior en los pueblos y comunidades rurales y originarias alejadas de las urbes, sea por contrarrestar y potencializar programas educativos ambiguos o convencionales, son experiencias que merecen atención porque independientemente de su fundación, a través

de ellas también se visibilizan los problemas que las instituciones de educación superior oficialista están teniendo. Son proyectos con planteamientos integradores que se proponen la vinculación con las comunidades, pese a las dificultades existentes, porque persisten los resabios que tienen que ver con profesiones convencionales y supeditaciones gubernamentales; los esfuerzos pedagógicos, metodológico y epistémicos también afloran en tales iniciativas, sin embargo, son discutibles las dimensiones de su comprensión teórica, práctica e ideológica.

De las experiencias de instituciones críticas hacia el sistema educativo superior oficial existentes en México, es trascendental hacer una diferenciación obligada, por la posibilidad de confusiones que pueden darse en el escenario emancipador, a decir, la atención debe centrarse en *instituciones alternativas de educación* e *instituciones de educación alternativa*, pues ambas guardan una gran distancia entre horizontes, utopías y prácticas. Las *instituciones alternativas* de educación, como se mencionó renglones arriba, no trasgreden ni trascienden lo estipulado por el sistema educativo oficial, más bien, sus esfuerzos están enfocados para el reconocimiento por parte de las autoridades correspondientes y el cumplimiento de ciertas demandas que abogan por la implementación de cambios en los programas curriculares, cambios en la distribución y uso de los recursos económicos destinados, cambios en las estadísticas nacionales y cambios con relación a la situación administrativa del Estado, lo que las convierte en parte, en instituciones educativas no oficiales, es verdad, pero también las coloca como instituciones que no terminan por romper las estructuras de la educación occidental-capitalista-moderna.

En estas iniciativas no está ausente el diálogo de saberes entre conocimientos dados, autoproclamados científicos, y los conocimientos originarios, empero, los términos en los que se da dejan la sensación de ser algo más mediático, algo de moda, novedoso;

por lo pronto, son instituciones alternativas de educación, es decir, opciones en el marco de la variedad existente, en las que al menos está presente una tensión y una inquietud del/hacia/y por el otro, pero que, en esencia, no contravienen la lógica del sistema educativo superior. Así lo constata el posicionamiento de la Red de Universidades Alternativas con sus 28 sedes y proyectos de estudios de nivel superior⁶.

En desacuerdo con toda la racionalidad educativa occidental, sus esquemas, formatos, concepciones, lineamientos, métodos, modelos y prioridades, además, desafiantes en pensamiento, acción y sentimiento, están las instituciones de *educación alternativa*, las que, desde una mirada holísticas y mayor vigorosidad crítica, emancipadora, en franca recuperación, conservación y fortalecimiento de conocimientos ecológicos, se encuentran ya desconectándose de los aparatos gubernamentales de educación superior así como de la occidentalización del saber y del hacer. Para estos casos, ya hay experiencias vivenciales sobre educación alternativa, en las que el otro y sus saberes, no solamente están siendo referidos, sino que han tomado un papel preponderante y fundamental para el aprendizaje, a partir de una reivindicación identitaria, en la que la naturaleza, el ser y la espiritualidad se conjugan como elementos esenciales de la enseñanza; estas iniciativas de educación alternativa no desconocen el conocimiento externo occidental y los métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables, sino que refrendan su comunicación, no obstante, evocan a combatir la exclusión y opresión de pueblos y comunidades y sus saberes, así como la instrucción, formación o profesionalización bajo reglas y enfoques de un conocimiento homogeneizante y mercantilizante.

De entre los dos proyectos educativos alternativos, las instituciones de educación alternativa de nivel superior en México son entonces experiencias que entre sus múlti-

⁶ Aunque es un proyecto educativo superior alentador no ha eliminado del todo la dependencia de los aparatos gubernamentales. Ver el comunicado publicado el 7 de marzo de 2019.

ples facetas están, como Anders Breidlid apunta: cuestionando la superioridad epistemológica del saber occidental e incorporando aquellos conocimientos que fueron destruidos o relegados durante el tiempo de la colonización y en el tiempo de la colonialidad (Breidlid, 2016). De la misma manera están luchando para eliminar el genocidio cognitivo que viven nuestros pueblos originarios. La mirada que se extiende por encima de las características de cada vivencia de educación alternativa, se plantea la reconstrucción de las identidades de todos los asistentes y actores involucrados, el impulso de la conciencia y el pensamiento crítico y el posicionamiento de cosmovisiones que viven en armonía con la naturaleza y no dominándola. Los estandartes de lucha y reivindicación de las instituciones de educación alternativa son: el territorio, la relación que guardan con la naturaleza (espiritualidad), los conocimientos originarios y de manera fundamental, los métodos e instrumentos del ejercicio y construcción conjunta de enseñanza-aprendizaje; otro saber a partir de otro enseñar y otro aprender, teniendo de fondo cómo, para qué y con quiénes hacerlo, en donde son intrascendentes y no condicionantes los contextos físicos. contubernio

Una lectura de las dimensiones en las que las instituciones de educación alternativa de nivel superior en México trabajan, distingue que van desde el plano político, social, cultural, ambiental y económico-educativo, sus dispositivos para hacer prevalecer la acción y actuación educativa en los distintos planos están siendo movilizados a través de los saberes originarios, acumulados en las comunidades a lo largo del proceso histórico y transmitido oralmente de generación en generación. Dichas instituciones encuentran sus contenidos pedagógicos en la oralidad, la cotidianidad, las fiestas, las relaciones humano-naturaleza, las tradiciones, las costumbres y en la reproducción de sus condiciones de vida; todo en conjunto ilustra que la educación no debe su existencia al advenimiento del sistema escolar(escuela), equivalencia que se ha impuesto y mito que persiste, sino que antes de éstas (escuelas-universidades) ya había expresio-

nes educativas genuinas que incorporaban los haceres, pensares y sentires de nuestros pueblos originarios como formas de enseñar y aprender, y son estas propiedades las que han intentado proyectar las instituciones de educación alternativa.

Como parte de sus potencialidades, las instituciones de educación alternativa de nivel superior, buscan enseñar y aprender desde lo propio, desde el lenguaje propio, desde el pensamiento propio, desde las concepciones y comportamientos propios, poniendo el foco sobre temas de interés local, para ello están trabajando en la reconfiguración de los parámetros dados, lo que se convierte a la vez en uno de sus mayores retos, pues la articulación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje rescatados de los saberes originarios y los conocimientos disciplinarios y convencionales exige un diálogo profundo de las diferentes racionalidades que los respaldan; es tal la reivindicación que en aspectos educativos se han planteado las instituciones de educación alternativa, que en sus espacios de prácticas colectivas donde el saber se construye intentan desmontar la dicotomía de verdades universales versus verdades locales, en todo caso se acepta que haya una horizontalidad o equivalencia y no una jerarquía.

Los esfuerzos también apuntan a un análisis de reflexión sobre los saberes, su origen, su contexto y utilidad y de confrontación de las diversas realidades, con la pretensión de que reflexión y confrontación abonen y fortalezcan la importancia de las prácticas comunitarias, de las interrelaciones sociales y de la vida en comunidad. En suma, las instituciones de educación alternativa de nivel superior, articulan procesos para un diálogo de saberes sin asimetrías, proporcionan pautas para un enseñar-aprender que emerge de los saberes originarios, revalorizan el arraigo y la identidad, proponen el restablecimiento del respeto en la relación humano-naturaleza, convocan a la construcción y uso de nuevas epistemologías que interactúen con las realidades de los pueblos y comunidades y ponen énfasis en la posibilidad de transformación social

sostenida por una lógica emancipadora que estimula la esperanza de un mundo otro, de un mundo con una vida que valga la pena vivir. Las instituciones de educación alternativa de nivel superior han tenido que irrumpir en un escenario de malformaciones sociales creadas por los sistemas educativos en general, y por el sistema educativo superior oficialista en particular. Con ellas se ha tratado, en los variados contextos, de poner en relieve otras dimensiones educativas basadas en pedagogías y métodos comunales, se han activado proyectos que no son diseñados desde los escritorios ni verticalmente por agentes presumiblemente expertos, en definitiva, se han desplegado luchas político-sociales para colocar en el mismo escenario actos educativos emancipatorios.

Las instituciones de educación alternativa, desde el plano del respeto a los saberes originarios y sus formas de vivir, hacer, pertenecer, conocer y aprender del mundo hacen suya la encomienda de decir ¡No! no al sistema educativo universitario oficialista, no queremos “educarnos” bajo estándares individualistas, no queremos la competitividad, no queremos la excelencia, no queremos la destrucción natural, no queremos mercantilizarnos, no aceptamos la homogeneidad, no aceptamos verdades únicas, no queremos la eficiencia y eficacia, no aceptamos adoctrinamiento bajo la lógica capitalista, no queremos que nos quiten nuestras riquezas ni nuestras raíces naturales.

En cambio, están diciendo ¡Sí! si a las experiencias vivenciales comunales que apuntalen nuestras formas de conocimiento, si a las herramientas heterogéneas para adquirirlos y transmitirlos, si a la colectividad, si para compartirlos, si para construirlos y si para erradicar el capitalismo y vivir en armonía; la primera parte de la utopía está siendo alcanzada, la segunda ¿el cómo? está en proceso, vía instituciones de educación superior alternativa.

Conclusiones

Las experiencias de instituciones de educación alternativa están vivas, negarse a su existencia es absurdo, sin embargo, tampoco sería adecuado negarse a los contratiempos que están enfrentando, algunos por razones que son de carácter oficialistas, es decir, gestiones, procesos y trámites gubernamentales que no terminan por darle el reconocimiento merecido; otros, por razones de tipo interno, en este caso se hace referencia a un endeble autoanálisis y autocrítica en términos de la potencia de la emancipación y la reivindicación que enarbolan. Este último aspecto, coloca a las instituciones de educación alternativa de nivel superior en un espacio poco favorable, pues las deja a merced de los designios del sistema educativo convencional, lo que significa que el margen para ofrecer y brindar educación alternativa se reduce en demasía.

Lo anterior se sostiene debido a la constante búsqueda de reconocimiento oficial por parte de las instituciones de educación alternativa, y es que no se trata de dejarlas a la deriva, porque se tienen presente las necesidades físicas y materiales que padecen y que se requieren para un funcionamiento adecuado, no obstante, recurrir a las instituciones de educación oficiales, esas que han impuesto un sistema educativo mercantilizado, individualista, de competencia y que obedece al capital, parece no ser una estrategia que fortalezca la educación alternativa, sino al contrario, la debilitará, ejemplo de ello son las experiencias de las universidades interculturales que, como apunta Dietz (2014):

...aunque en términos formales las UI se ofrecieron como un modelo universitario adaptado a los contextos rurales e indígenas con pertinencia cultural y lingüística, la subordinación real del subsistema a la política social hizo del modelo oficial una reducción o instrumentalización de la interculturalidad, en menoscabo

de la naturaleza y contenidos de la agenda de derechos y demandas impulsada por actores etnopolíticos.

Con esto no debe pensarse que las instituciones de educación alternativa superior renuncien a su papel como actores sociopolíticos, pues son medio y fines necesarios para transformaciones sociales urgentes.

La aseveración sobre experiencias inacabadas tiene que ver con el proceso en el cual se encuentran actualmente dichas instituciones, puesto que se están presentando puntos críticos en su funcionamiento y presencia; gestionar el respaldo del sistema educativo tradicional para continuar defendiendo otra educación a partir de enfoques pedagógicos incluyentes, solidarios y teniendo como base los saberes originarios es un oxímoron, en ese sentido, el llamamiento es para repensar y discutir sobre las instituciones de educación alternativa y su devenir. Contribuir para otra vida posible, bajo perspectivas antisistémicas, teniendo en cuenta las implicaciones que de eso resulten o, contribuir para el sistema sabiéndose parte del problema y no la solución, eso es lo que sigue estando en juego.

Fuentes de consulta

Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educacao & Sociedade*, 689-704.

Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. Buenos Aires: CLACSO.

Carmona Granero, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 134-157.

Carmona Granero, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 134-157.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

- Cuevas Méndez, F. (03 de septiembre de 2018). *alai*. Obtenido de <https://www.alai.info/195079-2/>
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Medellín: CLACSO, CEDALC.
- Dietz, G. (2014). *Hacia una educación superior intercultural en México*. México: CEIDAS.
- Echeverría, B. (2010). *Crisis Civilizatoria*. Ecuador: Entrepueblos.
- Esteva, G. (18 de diciembre de 2007). *Rebelión*. Obtenido de <https://rebellion.org/agenda-y-sentido-de-los-movimientos-antisistemicos/>
- Esteva, G. (09 de abril de 2018). ¿organizarnos? *La Jornada*.
- Esteva, G. (31 de mayo de 2021). Recuperar el piso. *La Jornada*.
- Gentili, P. (2001). *Universidades na Penumbra. Neoliberalismo e Restructuracao Universitaria*. Sao Paulo: Cortez Editora-CLACSO.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México D. F.: Era.
- Hernández Neri, O. (24 de septiembre de 2020). *Contralinea*. Obtenido de <https://contralinea.com.mx/educacion/desprecia-la-4t-proyectos-de-educacion-alternativa/>
- Ibarra Colado, E. (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 75-105.
- Jiménez Naranjo, Y. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela. Una relación que discutir. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*.
- Leff, E. (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. *Cultura y representaciones sociales*, 42-121.
- M. Toledo, V. (08 de octubre de 2019). El conocimiento como dinamita. *La Jornada*.
- Millán, R. (2011). El bienestar como el nuevo "objeto" del progreso. Cinco reflexiones. En M. Rojas, *La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina* (págs. 19-28). México D. F.: Foro Consultivo, Científico y Tecnológico, A. C.
- Nicolin, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfile Educativos*, 16-28.
- Ochoa, M. (s.f.). *AbacoenRed*. Obtenido de <https://abacoenred.com/educacion-alternativa/>
- Pérez Reynoso, M. (2017). El estado actual de los proyectos de educación alternativa en México. *Revista Educarnos*.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

- Porter, L. (2003). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior*. México D. F.: CEIICH-UNAM.
- Salazar, A. (2018). *Educación crítica y emancipación*. Barcelona/Buenos Aires: Octaedro-CLACSO.
- Santos Gómez, M. (2006). Sociedad, utopía y educación en Ivan Illich. *Psicología USP*, 183-201.
- Sosa Elízaga, R. (2011). "Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*.
- Stavenhagen, R. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires: CTA ediciones, CLACSO.
- Van de Velde, H. (27 de febrero de 2007). *AbacoenRed*.
- Van de Velde, H. (01 de octubre de 2011). *Foro Red Paulo Freire-Peru*. Obtenido de <http://peruforopaulofreire.blogspot.com/search?q=Herman+Van+de+Velde>
- Villalba, B. (2005). Ivan Illich, una crítica ecológica de las instituciones. *EcoRev*.
- Zamora Díaz, W. (2015). *Abaco en Red*. Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Escuelas-que-matan-Zamora-W.-2015.pdf>
- Zibechi, R. (04 de julio de 2019). Gramsci, Fanón y después. *La Jornada*.

MODELOS EMERGENTES DE UNIVERSIDADES: TENDENCIAS REGIONALES Y ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN

Axel Didriksson Takayanagui

Resumen

En este trabajo se abordan los cambios que se han venido sucediendo en los modelos y en la organización de las universidades en distintas regiones del mundo, y en lo particular en la de América Latina. Estos cambios se comprenden desde los contextos emergentes que se están presentando en una gran fase de transición que ha segmentado, diferenciado y jerarquizado a las instituciones de educación superior, y en lo particular de forma muy preocupante en nuestra región, en donde los mismos se ubican en condiciones de extrema desigualdad social y económica, educativa y de conocimientos.

Introducción

La universidad en América Latina está interpelada, no sólo como una institución en disputa entre visiones de tipo mercantilista o de empresa frente a otras de dominio del Estado, sino también porque su importancia como la institución que se encontraba en el centro de la producción de conocimientos y de la innovación científico y tecnológica

está cada vez más rebasada, frente al dominio de empresas de alta tecnología, globales o transnacionales.

En esta perspectiva, la universidad ha entrado en un largo periodo de transición en donde están presentes modelos y tipo de universidades en contextos emergentes, que hacen referencia a nuevas tendencias que buscan responder a las demandas de la sociedad, de la economía, del mercado o del Estado y, en donde el escenario que se ha abierto es uno que presenta diferencias más que similitudes, plataformas de innovación y búsqueda más que de certezas, en procesos que dan cuenta de los profundos cambios que están ocurriendo en la sociedad y en el mundo. La actual pandemia del virus COVID-19 y sus nuevas mutaciones solo han profundizado la desigualdad mundial en materia de conocimientos y aprendizajes en grandes zonas del planeta, de manera especial en América Latina. En este trabajo, se presentan algunos de los contextos y tendencias emergentes que están redefiniendo la idea y la estructura de la Universidad, destacando aquellos que se están presentando como emblemáticos en varias regiones del planeta, sobre todo en Europa, Asia y América Latina⁷.

Tendencias de transformación

La universidad se encuentra en un periodo de larga transición. Desde los años noventa del pasado siglo a la fecha, la universidad ha estado cambiando de manera sustancial: agregando nuevas funciones como la de innovación (su denominada tercera misión); redefiniendo su gobernanza, el poder de su administración y recurriendo a la diversificación de sus recursos; modificando las pautas de organización y evaluación de sus cuerpos académicos; mirando hacia la sociedad en una perspectiva

⁷ El trabajo en extenso que reporta una investigación en estas regiones del mundo, y que abarcó el estudio de alrededor de 25 países, lleva como título *Espejos en Contraste: la transformación de la universidad en Europa, Asia y América Latina* (2022). En prensa.

intercultural y de responsabilidad social; cambiando la gestión de producción y transferencia de sus conocimientos, alterando sus curriculum hacia enfoques trans e interdisciplinarios y generando iniciativas de vinculación comunitarias; alterando su estructura otrora centralizada por otras de multicampus y de centros locales, con la combinación de ubicaciones presenciales articuladas a plataformas virtuales o a distancia, hasta hacerse cada vez más una institución irreconocible, si se le compara con sus viejos tiempos de claustros, de salones de clase, de cubículos y laboratorios cerrados o semi-aislados, de campus autónomos inamovibles dentro de un cuasi Estado, o como instituciones de docencia y de orientación profesionalizante.

La universidad está profundamente diferenciándose de su identidad histórica y de su ubicación en la sociedad, porque sus modelos ya no se corresponden a los que se asumían como clásicos y de referencia histórica, y que daban sustancia a las universidades clasificándolas como napoleónicas, humboldtianas o angloamericanas. Se han jerarquizado entre sí, se han entremezclado en un complejo concepto de educación terciaria, se han clasificado de acuerdo a los indicadores de algunos rankings mundiales, regionales o nacionales, y se han distinguido por ser universidades de alta competitividad mundial (World Class Universities, como en la mayoría de los países del sud este asiático) de Investigación (Research Universities, como ocurre en las más destacadas universidades europeas), de capitalismo académico (como en las más importantes de Estados Unidos), o de docencia para fines de formación técnica o profesional (como aún se presenta en la gran mayoría de universidades de América Latina).

Se han diferenciado en nuevos modelos de innovación o de jerarquías indiscutibles, por sus productos, sus relaciones con las economías del conocimiento o por su liderazgo en las fronteras de la ciencia y de la tecnología, en correspondencia con las

demandas del mercado y la competitividad (como las denominadas Flagship Universities)

La universidad dejó de ser una institución que se reproducía sin grandes alteraciones en el tiempo, encerrada en sus claustros y en sus edificios de facultades separadas entre sí. Su futuro dejó de ser lo que antes era. Ahora está en debate su misma existencia, su integridad como universidad o como institución de educación superior, su referencialidad con algún tipo de institución de bien público, de Estado o de mercado, y se han desdibujado sus mismas condiciones de permanencia.

Desde una tendencia que se ha arraigado y expandido, también la universidad se ha disuelto buscando asemejarse a una empresa o a una corporación privada. Como contraparte, el mercado se ha metido en la universidad exigiéndole mayores compromisos con las demandas más ingentes de solución desde la educación, los conocimientos o sus investigaciones. Hacia dentro y hacia afuera la economía está cada vez más presente en la vida académica cotidiana, y no hay manera de que esto se separe de ella como antes ocurría.

La universidad se ha democratizado, ampliando sus niveles de acceso social, pero también se ha jerarquizado y segmentado, se han modificado sus formas de gobernanza institucional, o se ha vuelto una corporación que se independiza por la manera como administra sus terrenos, sus talleres, sus laboratorios o a sus personas. La universidad se ha diluido en un concepto efímero y cambiante de otras instituciones subsumidas en un genérico título de educación superior, en donde la universidad empieza a ser comparada y rebasada por los institutos tecnológicos, por las empresas de base en conocimientos, o por los proveedores internacionales de educación superior virtual o a distancia.

La universidad se mueve, asimismo, a partir de los cambios que ocurren en los distintos gobiernos de cada sociedad, o bien en los conglomerados regionales en donde coparticipa con otras instituciones terciarias. De una universidad determinada por un Estado evaluador, se ha pasado a una universidad de Estado proveedor o a otra de Estado gerente, o bien de un Estado ausente en donde la universidad poco importa, porque lo que la rige dejó de ser relevante para los negocios de las empresas o de las decisiones de un conglomerado de países.

Lo emergente como tendencia en las nuevas universidades

Las diferentes fases en las que se ha presentado la transformación de la universidad han tomado su tiempo, largo, muy largo. Para que la investigación pasara a ser una misión junto con la enseñanza, pasaron cuatro siglos. Para que lo que en algunos países se le denomina la tercera misión, la innovación (que en otros países, como los de América Latina, se le consideraría como la cuarta, porque la tercera estaría ubicada en la difusión y/o extensión de la cultura), pasarían otros cuantos siglos, y aún existen instituciones de educación superior y universidades que no la contemplan en su esquema de organización académica ni administrativa, así que el cambio tiene, en esta institución social y cada vez más económica, su propio ritmo y se toma su tiempo con mucha paciencia.

Sin embargo, desde los años noventa del pasado siglo a nuestros días, la dinámica de los cambios en las universidades se ha venido acelerando e imponiendo como una condición de sobrevivencia, de diferenciación y de resurgimiento de nuevos modelos universitarios en todo el orbe. Para algunos autores, esto no se comprende como un cambio interno o autogenerado, sino impuesto desde afuera, ya sea por intereses corporativos, de mercado o por políticas de Estado que están desdibujando lo que se

comprendía como las funciones o misiones básicas de la universidad, para construir instituciones distintas, ya sea como parte de un triángulo indisoluble de funcionamiento para fines económicos, como una empresa académica capitalista o, para otros, como un proceso que tendrá como fin la desaparición de la universidad misma.

En este periodo de larga transición, se plantea la tesis de que las universidades, desde una perspectiva comparada regional, se debaten entre dos tendencias dominantes, que se están imponiendo en los distintos contextos emergentes: la que presenta su relación con la sociedad desde la perspectiva de ser una institución de bien público y un derecho humano universal, frente a otra que da prioridad a relación con el mercado y la economía. Entre estas dos tendencias se debate, de manera inclemente, entre diferentes corrientes de autores y de escuelas de pensamiento, y entre las distintas maneras en las que estos tipos o modelos institucionales se recrean, se desdibujan, adoptan modas y tendencias o se reconstituyen, se recrean y aún se crean bajo nuevas plataformas organizativas y académicas, en donde el autor se ubica entre los que sostienen que la universidad está y debe seguir estando ubicada como un bien social y público, como una institución que garantiza un derecho humano fundamental con un proyecto de educación con pertinencia y calidad, y de pleno acceso, gratuita y autónoma.

Incluso algunos autores han empezado a dar cuenta de que estos cambios están conduciendo a un escenario de tal magnitud, que la universidad está en vías de desaparecer; algunos otros la consideran “en ruinas”, porque se ha transmutado hasta hacerse irreconocible respecto de aquella institución que cargaba encima miles o cientos de años de existencia o, bien porque está en proceso de una redefinición profunda y aún no se sabe bien a bien su apariencia hacia el futuro.

Contextos emergentes y nuevos modelos de universidad

Comparando la existencia de modelos clásicos de universidades en diversas regiones, se puede afirmar que, en este proceso de larga transición, se están imponiendo transformaciones en las políticas públicas orientadas a la educación superior, la redefinición de la epistemología institucional de gran cantidad de universidades y su ubicación en algunas de las tendencias dominantes (mainstream) tal y como se ha planteado con antelación.

Véase el caso de Europa. En esta región, se construyó el único modelo unitario que ha podido construirse en el periodo de las últimas décadas, con programas de cooperación e integración, tal y como lo conocemos como el proyecto Bolonia, y su ideal de crear Área Europea de Educación Superior (1999), que se haría realidad en 2010, junto con a la de un Espacio Europeo del Conocimiento, desde sendas declaraciones y acuerdos firmados a nivel interministerial e intergubernamental, con sus diferentes fases, logros y también en medio de grandes polémicas y fracasos. El resultado, sin embargo, ha logrado la institucionalidad de importantes programas de colaboración como los son el programa Erasmus de movilidad estudiantil, el de homologación de créditos y el diploma suplementario, proyectos de ciencia y tecnología conjuntos y colaborativos, un marco de indicadores de calidad y de aseguramiento de la misma en todo el marco regional, fondos propios orientados a estos programas, pero al mismo tiempo un enorme desbalance en la aplicación de los mismos, la consecución de la autoridad de los Estados nacionales en las definiciones de política pública hacia la educación superior, la falta de comprensión en el manejo y aplicación de los programas comunitarios, y el impacto de las sucesivas crisis económicas que se han vivido en esa región de desde 2010, junto con las fracturas de países enteros que han desdibujado la zona euro y las posibilidades de un mayor desarrollo de este gran

proyecto unitario, hasta la controversia de si este proceso está más bien orientado a emular, hasta donde los contextos lo permiten, al tipo de universidad de Estados Unidos, bajo el común denominador de universidades de investigación, o de universidades de un amplio liderazgo (flagship) mundial.

En el caso de los más importantes países de la región de sudeste asiático, con la emergencia de la potencia China y la competencia aún fundamental con Japón y Corea en la región, desde los años noventa se adoptó la conversión de sus universidades de Estado o nacionales bajo el concepto de World Class Universities (Universidades de Clase Mundial -UCM), con referencias de alcanzar un alto nivel de atracción de estudiantes y profesores foráneos, ser altamente competitivas en los principales indicadores de los ranqueo mundiales y reconvertirse en empresas o en corporaciones.

Es el caso, por ejemplo, de Japón en donde han desaparecido las universidades nacionales, otrora imperiales, primero con las iniciativas gubernamentales con los programas Twenty-First Century Centers (21COE) (2001-2002), y otros programas sucesivos que se presentaron durante las primeras décadas del nuevo siglo, y luego con el establecimiento de un modelo de corporativización (2017), bajo el impulso de un plan denominado “Towards a quality transformation of university education for building a new future”, que reconfiguró las universidades nacionales en corporaciones (National University Corporation’s), a imagen y semejanza de una empresa privada.

En Corea se adoptó la misma tendencia de asumirse como Universidades de Clase Mundial (UCM), sobre todo bajo la línea establecida por el gobierno denominada “The Brain Korea 21 Project”, para impulsar cambios en las universidades dentro de contextos de economías del conocimiento, la competitividad científico-tecnológica y asumir como prioridad lograr ubicarse en los estándares internacionales.

En China, los cambios hacia el modelo de UCM fueron detonados desde 1995 con los proyectos 211 y 985 impulsados por el poderoso Consejo de Estado, que no solo se propuso una estrategia de cambio en las instituciones de educación superior a través de sucesivas fusiones (mergers), sino también para crear 100 nuevas universidades a lo largo y ancho de ese país. Su objetivo fundamental está centrado en la formación de los líderes mundiales, en la lógica de que China será (o ya lo está siendo) la potencia geopolítica mundial por lo que debe formar a los líderes que conduzcan esta posición estratégica en todos los ámbitos de la economía, de la ciencia y de la tecnología.

Como se puede comprobar en las iniciativas de los países centrales de esa región, la tendencia dominante es hacia la mercantilización de las universidades y la pérdida de su autonomía institucional, la relación de empoderamiento de la administración por encima de la academia, y la competitividad en el ámbito global.

Estas mismas tendencias, están presentes en otros países del sudeste asiático, como Malasia, Singapur, Tailandia, Taiwan o Indonesia, pero también, aunque en menor medida en Vietnam o en Filipinas. Así, por ejemplo, Malasia se ha propuesto ser el “hub” del conocimiento en Asia, con sus programas “2020 Vision” y “My Brain 15”, o Tailandia que ha privatizado el conjunto de sus universidades para convertirlas en los centros de la “ciudad del conocimiento en la región”. También Singapur lanzó, en el periodo, su proyecto “Singapour 21: We make difference” para orientar su economía en una de conocimiento y ubicando a sus universidades en modelos de “emprendimiento”, de alta competitividad y de clase mundial.

En América Latina, los procesos de cambio se han alterado de forma sistemática, en un contexto, como es conocido, de altos niveles de desigualdad e inequidad sociales y económicos. En la medida que los indicadores de segmentación y desigualdad institucionales son hartamente conocidos, se presentan en esta sección algunos de los más impor-

tantes procesos emergentes que se han construido a lo largo de las últimas décadas en diferentes países y sus más notables cambios.

Alrededor de la primera década de este siglo, una serie de gobiernos, entre los que vale destacar a Argentina, Brasil, Ecuador, Bolivia y Uruguay, habían mostrado de manera sistemática políticas que se acoplaban a las demandas sociales por ampliar la capacidad de sus sistemas de educación superior, desde una emergente reorganización tanto de política pública, como de sus diversos actores, que se manifestaron a favor de una **gran transformación** en las universidades. Esto se manifestó de manera multitudinaria, por mencionar algunos casos, en las demandas del movimiento estudiantil Chileno (2011-2014/2020-2021), del Puertorriqueño (2011-2012), del Colombiano (2011/2021), o del Mexicano (2011-2012), que daban cuenta de un giro cualitativo respecto de la manera como se habían presentado las exigencias de este sector respecto de los reglamentos y políticas, o de la tendencia dominante en el mundo académico de la agenda tradicional de debate sobre lo público y lo privado, con demostraciones que han trascendido el ámbito institucional hacia el político, a nivel nacional o subregional.

Desde otras perspectivas, en los casos de Argentina, Ecuador, Bolivia, Brasil, Venezuela o Uruguay, y aún en el conglomerado centroamericano y caribeño, la discusión respecto de una nueva agenda para el conjunto de la educación superior alcanzó un enorme interés en las comunidades universitarias, y aún más allá en el ámbito de otros sectores de la sociedad y de la vida política nacional. Es el caso, por ejemplo, de Ecuador, cuando se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) bajo una fuerte movilización universitaria, que hizo posible la redefinición de la política pública hacia la educación superior en ese país; o en Brasil, en donde se pusieron en marcha sendos programas afirmativos hacia las minorías y sectores de tradicional

marginalidad, con un importante avance en sus tasas de posgraduación (sobre todo al nivel de doctorado) y de investigación científica.

Para mayor referencia, también están los caminos opuestos que se presentaron en Chile y en Argentina, que daban cuenta de casos harto diferenciados en el tratamiento del significado del bien social y de la responsabilidad del Estado frente al interés público y privado. Otras experiencias de gran calado en el marco de un gran debate nacional se presentaron, desde diversas ópticas, en Colombia, en Bolivia, en Perú, en México y en Costa Rica.

Entre estas experiencias y reformas, se fueron organizando e impulsando esquemas de innovación académica, conceptos, políticas y programas que permitieron constatar una suerte de nueva ola de cambios en la educación superior en la región, que tuvieron como sustrato el debate sobre lo que aquí se denomina ***una nueva agenda de transformación***, muy relacionado con la Declaración de Cartagena de 2008 de la Conferencia Regional de la UNESCO sobre educación superior (CRES-2008), en la perspectiva de la participación de las universidades en el contexto de lo que estaba ocurriendo en la orientación progresista de algunos gobiernos.

Los ejemplos afortunadamente fueron múltiples y en muchos casos emblemáticos, porque representaron el esfuerzo por trascender los modelos tradicionales de universidad, desde opciones distintas. Se mencionan, dado el espacio de este trabajo, algunos de los más conocidos (en orden alfabético):

- ***Argentina***: quizás se trate del país (junto con Brasil) que, en su momento (durante los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner) tuvo la iniciativa de creación de nuevas universidades públicas, con subsidio del Estado, y que más se pudo posicionar en la defensa del concepto educación

superior como un bien público. De ello da cuenta que, en tan sólo algunos años, fueron creadas nueve universidades nacionales, tanto dentro como fuera del perímetro del “Gran Buenos Aires”, en donde habría que incluir la expansión de subsedes de la emblemática Universidad de Buenos Aires (UBA), con centros regionales (12), (en zonas del alta marginación), y las restantes al interior del país, que prefiguraron un esquema de descentralización novedosa, sobre todo en las provincias de Córdoba, San Luis, Entre Ríos, entre otras.

- **Bolivia:** en 2010, se presenta una nueva ley de educación superior denominada “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, con una nueva forma de entender la educación identificada con el concepto de Estado Plurinacional de Bolivia, ubicándola en el sentido de comunidad e identidad nacional, con un fuerte sentido anticolonial y fuera de las ideologías hegemónicas, en un contexto que había estado dominado por las elites económicas y políticas (Lagos, 2015: 62). Bolivia tiene 11 universidades públicas y autónomas, y para entonces se impulsó el sistema de acreditación de carreras y el énfasis en la calidad, muy apegada a los ordenamientos del Mercosur, pero desde el enfoque plurinacional se buscaba orientar la universidad desde principios de calidad social y popular, con gratuidad, como un derecho garantizado por el Estado, y no desde enfoques de mercado (Patiño, 2018: 59). Durante el gobierno del presidente Evo Morales, fueron creadas, además, tres universidades interculturales.
- **Brasil:** 18 nuevas universidades fueron creadas, algunas de las cuales bajo un esquema de innovación académica y responsabilidad de Estado: nos referimos a la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA) y la Universidad Afrobrasileña, o la Universidad ABC, de estructuras y ofertas educativas y de orientación estratégica para este país, fundamentales para trastocar la visión

de la idea de universidad tradicional que trasciende sus mismas referencias. Asimismo, a partir de 2011 y bajo el gobierno del presidente Ignacio (Lula) da Silva, el incremento de universidades públicas fue sobresaliente (60), con énfasis en la creación de instituciones de tipo estatal, sin demérito de las de tipo federal, como las que se han mencionado. Importante el dato, cuando se conoce que en este país existe un tradicional predominio de la oferta privada frente a la pública.

- **Colombia:** También con el objetivo de ampliar los niveles de cobertura, en un país de alta concentración de la oferta universitaria privada, fueron impulsados los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), con una modalidad público-privada de organización y financiamiento, así como bajo esquemas de trabajo híbridos que combinaban lo presencial con la educación virtual, ubicados en localidades de poca cobertura de las IES tradicionales o de las grandes universidades privadas. Para 2012, se contaba con 176 de estos centros, con más de 30 mil estudiantes. Desde 2014, Colombia, también, deja de tener un sistema de educación superior predominantemente privado, y ahora el sector público es un poco mayor al 50% del tamaño de la matrícula. Colombia: se rige por la Ley 30 que data de 1992, pero en 1994, se establece la ley 115 o Ley General de Educación en donde se establece un marco regulador del servicio público de la educación. En 2003 con el Decreto 2230 se establecen las funciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), que luego sería modificada en 2004. Sin embargo, la inversión en educación superior se mantiene congelada, aunque en 2009 se crea COLCIENCIAS (Ley 1286) para propiciar la investigación e innovación y la agregación de valor con fines económicos, y se pone énfasis en la calidad, muy apegado a las definiciones y reglas

impuestas por la OCDE. En 2011 se da el retiro de una nueva reforma en la Ley 30 (dentro de un gran conflicto universitario), pero se propicia una consulta nacional con el llamado “Acuerdo por lo superior 2034” , a partir de lo cual se establecen metas nacionales a ser logradas: 60% de tasa bruta de escolaridad (2018), acreditación del doble de IES, en 2021 reducir la migración a las grandes ciudades, incrementar el porcentaje de inversión respecto del PIB, incrementar la modalidad virtual y la movilidad de estudiantes, y de estos con formación para el trabajo. También se propuso que para 2029, 50% de los profesores tendrían grado de doctor, todo ello organizado por el CESU. No hay gratuidad completa, pero si un sistema liderado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) (Patiño, 2015:62)

- **Ecuador:** a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica para la Educación Superior (LOES), se impulsaron, durante el gobierno de Rafael Correa, importantes cambios en el sistema de educación superior. Destaca la creación de 4 nuevas universidades, denominadas “emblemáticas”, como lo son la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Regional Amazónica (IKIAM), la Universidad de las Artes (UNIARTES) y la Universidad de Investigación Experimental Tecnológica (YACHAY), todas estas de carácter público, con la perspectiva de impulsar un modelo de transformación, tal y como fue planteado desde su ministerio rector: “En Ecuador, a partir de 2008, el Gobierno empieza públicamente a interpelar crítica y propositivamente a la universidad ecuatoriana, iniciando con esto un proceso de transformación inédito en el sector de la educación superior desde el retorno a la democracia en 1979” (Ramírez, 2010, p. 38)

- **México:** Con todo y que desde hace décadas el Estado mexicano no ha contribuido a la creación de nuevas universidades federales, si se han constituido una serie de instituciones con esquemas de financiamiento “dual”, federal-estatal, como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y la Universidad de la Ciénega de Michoacán, con modelos alternativos, fomentados y auspiciados por sus respectivos gobiernos locales. A nivel de política pública, durante los dos últimos gobiernos del PAN y del PRI, se impulsó la creación de instituciones de educación superior a nivel estatal, de tipo intermedio y de tipo “híbrido” en su financiamiento (federal-estatal-privado), denominadas como universidades tecnológicas, politécnicas, institutos tecnológicos estatales, o interculturales. Asimismo, las universidades federales y autónomas más importantes han impulsado la creación de sedes alternas, también estatales, como subcampos o extensiones de estas, como la UNAM, la UAM, el IPN, la Universidad de Guadalajara, entre otras. Vale destacar la creación, en este abigarrado enjambre, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y que tiene como principal objetivo ampliar los niveles de acceso social a la educación superior. En perspectiva, en 2018, se propuso crear 69 universidades de tipo intermedio (técnico), 30 nuevos campus como extensión de las universidades consolidadas, y 4 universidades federales (metas incumplidas para la fecha, sin embargo).
- **Paraguay:** En este país, se contaba tradicionalmente con una sola universidad. Para principios del siglo existían 7 universidades más, ubicadas en el interior de este, sobre todo para dar respuesta al incremento de la demanda por estudios superiores, con lo cual también se presentó un crecimiento notable de la oferta privada por encima del crecimiento tendencial, como ha ocurrido en otros países de la región.

- **Perú:** A partir del presente siglo, se han creado 21 universidades públicas en el interior de este país, pero también el crecimiento de la oferta privada ha sido constante. En 2012 se decretó una moratoria para suspender el crecimiento de instituciones públicas, con el objetivo de replantear las políticas en el sector y redefinir el marco normativo de una nueva etapa, hacia modelos de “universidades de investigación”. En 1996 con el decreto 882 (bajo la presidencia de Fujimori), se establece la idea de que las “universidades son promovidas por entidades privadas y públicas”, con lo cual se desata la mercantilización de la educación superior, en donde también se establece la no-regulación de las privadas por parte del gobierno, con la idea de que con ello se “modernizaría” la educación superior y se fomentaría la “finalidad lucrativa” (Patiño, 2015: 68). Entre 2013-14 se establece una nueva Ley Universitaria que cambia este esquema que tarda mucho en aplicarse y aun ahora sigue en debate.
- **Uruguay:** Así como en Paraguay, o como en República Dominicana u otros países del Caribe o de Centroamérica, en este país, se vivió durante décadas la existencia de una sola universidad asumida como el baluarte de la educación superior, y la definitoria de las políticas sectoriales, como es el caso de la emblemática Universidad de la República. Con el nuevo siglo, se creó, una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay (2013), y está en discusión la creación de una nueva universidad pública (especializada en la formación de profesores), en donde, junto con Argentina y Cuba, existe un fuerte predominio de lo público frente a lo privado.
- **Venezuela:** El Gobierno Bolivariano de Venezuela, dentro de una gran controversia a nivel universitario respecto de la relación calidad-cantidad, se propuso impulsar una amplia regionalización y creación de sedes universitarias y no-

universitarias, de tal manera que para inicios del presente siglo se contaba con 232 sedes y extensiones de IES, de las cuales 59 se ubicaban en la zona urbana de la ciudad de Caracas. No obstante, la matrícula de IES privadas alcanzó al 77% de su total. Para ampliar los niveles de cobertura, se crearon las Aldeas Universitarias, las Universidades Politécnicas Territoriales y nuevas universidades (20) a lo largo y ancho del país de carácter público, dentro de una estrategia que se ha concentrado en la “universalización” de la tasa bruta de escolarización (TBE). De entre las nuevas universidades vale destacar la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Universidad del Cine, y la Universidad de las Fuerzas Armadas, las que, para 2010, ya habían alcanzado una matrícula de cerca de medio millón de estudiantes. Entre 2012 y 2013 se han creado 5 universidades estatales más, y se planeaba crear 4 nuevas Universidades Territoriales, en otros estados del país.

Este panorama general de cambio en algunos casos nacionales importantes, -incompleto, sin ninguna duda, porque habría que incluir los proyectos de articulación integracionistas que están prefigurando un nuevo escenario -como, por ejemplo, desde lo que se impulsa ahora por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el MERCOSUR, o lo que se proyectaba desde la UNASUR, por mencionar estos impresionantes esfuerzos multinacionales en materia de educación superior, ciencia y tecnología- da cuenta que en la región se estaba ingresando a un nuevo periodo de expansión institucional y de innovación académica y social, en donde empezaba a destacarse la constitución de plataformas de conocimientos y aprendizajes, el uso y manejo extenso de nuevas tecnologías y la gestión de procesos de innovación, para ir empatando con la idea de una “sociedad latinoamericana del conocimiento”, o de un “espacio común del conocimiento”, en la perspectiva de un énfasis en el bien social del valor de los estudios y la investigación universitaria. En este periodo, pues, se presen-

taron importantes acontecimientos universitarios y nuevas conformaciones institucionales, porque a pesar de las terribles circunstancias de sucesivas crisis económicas y de la abismal desigualdad social, en los casos que aquí se abordan, se impulsaron cambios e innovaciones relevantes de creación de nuevas universidades con un renovado interés en ampliar y cualificar la base de investigadores, de producción endógena de conocimientos y sus relaciones con sistemas de innovación científico-tecnológica desde una perspectiva integracionista, todo lo cual se empataba con algunas de las metas propuestas por los Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODS).

Para 2018 (como fecha de corte coyuntural), sin embargo, y hasta la actualidad, en muchos de esos países ocurrieron cambios gubernamentales que dieron un vuelco radical a las políticas progresistas y de democratización que se estaban construyendo, hacia su lado contrario, esto es, hacia regímenes represivos y de ultraderecha que han propiciado un muy preocupante clima de persecución y contracción de recursos hacia las universidades, sobre todo de carácter público.

Así, entre 2018 y 2020, ocurrieron movimientos de factura electoral o de golpes de Estado de un “nuevo tipo” (a diferencia de los que se presentaron durante los años sesenta y setenta bajo una directa intervención militar o policiaca), bajo el pretexto de movimientos electorales o de la irrupción de movilizaciones masivas de estudiantes y de la sociedad civil, que alteraron los esfuerzos de ampliación de la matrícula, de creación de universidades, de impulso a proyectos de inclusión de grupos y sectores tradicionalmente marginados de este nivel educativo (como había ocurrido en Brasil, Ecuador, Bolivia, Uruguay y Argentina), que alteró proyectos constitucionales, propuestas de amplio desarrollo inclusivo y reformas académicas de gran calado.

Este periodo se cierra entre 2018 y 2020, con el cambio de regímenes en diversos países y el inicio y peor año de la pandemia del COVID-19, en donde el ambiente de creación e innovación de las universidades nuevas y tradicionales comenzó a alterarse de forma significativa, sobre todo cuando el tema educativo y universitario había estado en el centro de las políticas públicas de los gobiernos que antes se han mencionado. A inicios de 2019, en Haití se desataron las primeras revueltas ciudadanas en el periodo, cuando se hicieron públicas la serie de acciones corruptas alrededor del caso de PetroCaribe del gobierno de Jovenel Moise, que se sumaron al agudizamiento de la crisis económica en ese país, quizás el más pobre de la región, que trajo con sigilo más de 40 muertos y su salida fue insustancial tan solo con la destitución del primer ministro.

Después de allí sobrevino la debacle en este país, con sismos, el asesinato del presidente del país y un caos incontrolable. En Nicaragua, las manifestaciones estudiantiles y ciudadanas se detonaron con la propuesta de un plan de seguridad social impulsada por el gobierno de Daniel Ortega y otras medidas consideradas lesivas a la autonomía universitaria. La cifra de muertos durante el mes de abril se calcula en unos 325. En Puerto Rico, durante el mes de julio fueron conocidas por la opinión pública múltiples acciones de corrupción derivadas de una pésima gestión gubernamental y de acciones de represalia en contra de la Universidad de Puerto Rico, la más importante del país, a lo que se sumó la crisis económica y de infraestructura que se había vivido durante los desastres naturales sufridos por la población, lo que condujo a manifestaciones multitudinarias de ciudadanos y estudiantes que llevaron a la salida de la cúpula del gobierno dependiente de Estados Unidos liderado por Ricardo Roselló y las condiciones de incertidumbre se mantienen ante la llegada de un periodo electoral sujeto a los intereses del gobierno de Donald Trump.

En la parte continental de la América Latina, las movilizaciones ciudadanas y universitarias se multiplicaron entre 2018 pero sobre todo en 2019. Esto ocurrió con la propuesta de reforma constitucional en Panamá, y en Ecuador a partir de los recortes a los subsidios públicos y la polarización del gobierno encabezado por el presidente Lenin Moreno en contra de su antecesor Rafael Correa. En Colombia con un paro nacional en contra del gobierno de Iván Duque (que al igual que el anterior de Gaviria), ha asumido medidas que van en retroceso a lo alcanzado en sus anteriores gobiernos, sobre todo en materia de educación superior. En Bolivia, cuando se fragua un golpe de estado en contra de la presidencia de Evo Morales con claros tintes racistas, religiosos y de revancha política de las clases medias y altas de la población; y, en Chile, cuando el gobierno de Piñera, en un contexto de polarización y debate sobre las reformas universitarias, decide subir el precio del transporte público. La salida política al debate sobre una nueva constitución, en donde el tema de la reforma de la educación universitaria es parte crucial del mismo.

En Argentina, el cambio ha sido menos drástico entre el gobierno de Macri al de ahora del presidente Fernández; y, está por verse lo que ocurra en Uruguay, en donde se había garantizado la vigencia de la universidad desde enfoques de amplia cobertura y desarrollo de programas de inclusión, así como de creación de alternativas subregionales como las que lleva a cabo la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). En el caso de México con el gobierno de López Obrador, de manera similar al caso del nuevo gobierno de Argentina, el cambio de régimen ha sido muy positivo porque se están impulsando cambios legislativos y sociales con reformas de fondo y programas que buscan una muy amplia inclusión y equidad social en el sector educativo.

En Chile, en el momento en que se avanzaba en el establecimiento gradual de la gratuidad en la educación superior, y se proponían esquemas alternativos a los pagos de aranceles y de la enorme deuda contraída por los estudiantes, el panorama progresista se ha abierto recién con el triunfo de la izquierda en la presidencia de la República, pero sigue concentrándose en la discusión de una nueva constitución, y que aún deja en suspenso una salida efectiva a la problemática que se había presentado durante más de una década, acompañada de sendas movilizaciones estudiantiles.

El panorama también es incierto, desde hace tiempo, con los intentos de reforma de la Ley 30 en Colombia, y las movilizaciones universitarias que se han presentado de forma ininterrumpida, que abren un escenario de incertidumbre frente a políticas de corte represivo y de mercado del actual gobierno de Duque, y ante la cercanía de las elecciones nacionales y presidenciales.

En Bolivia, las condiciones de las universidades estuvieron al vilo, por un golpe de estado de factura policial, de altos contenidos racistas, elitistas y de ultraderecha, antidemocrático y retardatario, que echo por la borda las posibilidades de poder ampliar el acceso a los siempre marginados, de manera especial a los indígenas. En 2020, y a pesar de este clima golpista, las elecciones nacionales volvieron a poner en el poder a un régimen progresista que empezó a recuperar los años de democratización que habían sido impulsados por el entonces presidente Evo Morales.

En Brasil, con la llegada del neofascista presidente Bolsonaro, el ambiente es de verdadera crispación y persecución en contra de las universidades públicas y de sus autoridades electas, y para los profesores el temor se ha extendido de manera inconcebible.

En Ecuador, con la llegada del gobierno de Lenin Moreno y su sucesor el banquero Lasso, la contracción de recursos hacia las universidades públicas ha sido brutal (alrededor del 60%) y se persigue a los universitarios como si todos fueran seguidores absolutos del expresidente Correa, en una lógica de total atraso e ignominia anti-intelectual. Esto ha continuado durante 2020 y 2021, con el triunfo electoral del candidato de la derecha y con ello se está dando continuidad a una política neoliberal en la educación superior, característica de los gobiernos de este corte en la región. Lo logrado en estos países, se fue desvaneciendo en el aire. Este breve repaso de algunos de los acontecimientos que se han vivido durante la última década en América Latina permite afirmar que lo logrado en algunos países a favor de cambios de fondo en el sistema universitario, puede llegar a desmoronarse de un año para otro, y que esto está provocando conflictos de una mayor envergadura educativa y social, y que el panorama que se presenta en la región sigue siendo en extremo convulso.

En unos años más, veremos los resultados de los acontecimientos y cambios que ahora se viven en Brasil, en Chile, en Uruguay, en México, en Argentina, en Bolivia, en Colombia, entre otros, para poder proyectar un escenario distinto que pueda dar certidumbre a los acuerdos y consensos que han sido firmados y asumidos por un importante caudal de universitarios, como ocurrió en Córdoba, Argentina, durante la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Educación Superior (CRES-2018), y lo suscrito a nivel de todos los gobiernos para alcanzar las metas de los 17 Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODSs) impulsados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Un escenario emergente de innovación y pertinencia social

La corresponsabilidad de la Universidad frente a los contextos emergentes que se han vivido, y que en este trabajo se han buscado presentar en un panorama muy apretado y general, tiene un doble propósito analítico, sobre todo para las universidades de nuestra región de demostrar que es posible revertir un escenario tendencial y desigual, en donde el atraso y la falta de participación activa de las universidades públicas, como actores centrales de un proceso de cambio, se ve constreñida, para plantear un escenario alternativo que busque de forma explícita y comprometida que el conocimiento y la innovación deben ser considerados como un bien público e instrumentos estratégicos para combatir la pobreza y la injusticia, con el propósito de superar el rezago estructural de la deuda social en educación, e impulsar la democratización y la mayor participación de la sociedad civil desde políticas de Estado de amplio beneficio en la población.

El escenario que se propone es el de un sistema de educación superior y universitario, tanto a nivel nacional como regional que debe comprender que la educación superior debe pasar a constituir un sistema articulado entre sí, diversificado pero cooperativo y complementario al conjunto de los procesos de aprendizaje, de producción y transferencia de conocimientos y de desarrollo del talento nacional y regional; que tendrá concurrencia con los referentes regionales e internacionales relacionados con los anteriores aspectos desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones de educación superior y universidades, de su pertinencia, de su calidad y de la responsabilidad social que asume frente a la sociedad, al ser parte del sector que genera y difunde un valor social fundamental, como es el educativo al más alto nivel posible, para alcanzar los objetivos de una sociedad que privilegia la felicidad y el bienestar de los ciudadanos con identidad, equidad y progreso para todos.

De la inclusión a la transformación Experiencias docentes e institucionales

Las funciones fundamentales de este sistema, deben ser: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; b) la preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación específica de conocimientos, lenguajes y métodos para la creación científica y artística; c) la investigación y la innovación para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, de las humanidades y de las ciencias sociales, del arte y la cultura tanto nacional como de las comunidades y pueblos originales; d) la extensión y difusión de la cultura universitaria.

Este sistema de educación superior deberá estar regulado y evaluado de forma constante, bajo la dimensión y la visión del Estado (con las orientaciones, estratégicas y objetivos del gobierno) para que, desde la plena libertad académica, su autonomía institucional y la diversidad de los modelos que lo conforman pueda responder a las demandas de la sociedad en la que se desenvuelve y es influida en una perspectiva dinámica, prospectiva y responsable.

Los fines educativos, de aprendizaje y conocimientos de bien público que se proponen buscan dar vigencia a un sistema articulado e interactivo de educación superior de bien público y social, frente a otro tipo cualquiera de exigencias derivadas del mercado, del logro de intereses particulares o de lucro, y menos frente a modelos del exterior que pudieran ser concebidos como estándares de alto nivel.

El régimen académico que rige la implantación de los cambios en la educación superior que aquí se proponen, buscan elevar la calidad y la importancia de la formación profesional y técnica, los estudios de grado (o de licenciatura), los de posgrado y/o PhD, de tal manera que puedan ser complementarios, articulados pedagógicamente y coadyuvantes a una formación integral del estudiante, sólida como ciudadano, plena como ser humano, y permanente para garantizar que sus capacidades y conocimien-

tos alcanzados durante los distintos tramos de la escolaridad, puedan ser elevados y perfeccionados de forma constante a lo largo de su vida.

Este régimen académico debe enfatizar los saberes, cultura, capacidades y conocimientos que permitan que el estudiante adquiera aprendizajes significativos para el saber cómo (learning to know) realizar el ejercicio de una profesión determinada y una sólida formación disciplinaria, trans e interdisciplinaria, que le permita seguir aprendiendo durante su ejercicio profesional; un aprendizaje para permitir el pleno desarrollo de su persona (learning to be), de su cultura, de su capacidad estética y humanística, de su capacidad para comprender el mundo en el que vive y participa y, de tal manera holística, que le permita desarrollar plenamente sus capacidades de comunicación, de crítica social, de relación social, de movilidad económica y bienestar con un sentido ético, solidario y transcultural. En síntesis, un aprendizaje genérico que le permita construir conocimientos y soluciones para enfrentar los problemas por venir (learning to become).

Este régimen académico deberá estar centrado en el logro de aprendizajes significativos en el estudiante y en la capacidad de los cuerpos colegiados y de docentes e investigadores para organizar múltiples ambientes de aprendizaje, con el fin de aprovechar la experiencia y el talento del profesor-investigador y de sus equipos de trabajo colegiados para apoyar al estudiante y que le permitan organizar, construir y resolver problemas y retos cognitivos (reconociendo sus diferentes necesidades, intereses y aspiraciones) para que desarrolle todo su potencial, tanto en lo personal como en lo académico, y expresarlo en conocimientos, saberes y competencias genéricas y específicas homologables y compartidas.

El tiempo del aprendizaje, por ello, será más intenso; se organizará el aprendizaje de lo imprescindible, de lo esencial, pero el estudiante podrá aprender más y mejor

porque la selección de contenidos, métodos, lenguajes y técnicas que se distribuirán a lo largo y ancho del currículum no estará determinada por la información que debe reconocerse o memorizarse, sino por la cantidad justa de saberes y por la capacidad para adquirir los procedimientos intelectuales (métodos, lenguajes y capacidades) y prácticos, para seguir aprendiendo (en correspondencia con lo que en su vida futura requiera y necesite) de forma activa como egresado, tanto para su desempeño laboral como para el pleno ejercicio de su ciudadanía, de su identidad y responsabilidad como parte de un sector crucial del país para la producción y transferencia de nuevos conocimientos. En este sentido adquiere particular importancia alcanzar el mayor grado de autonomía en el trabajo intelectual y práctico del alumno, desde la orientación y experiencia de sus profesores.

En este régimen académico deberá evitarse mantener o reproducir el esquema de fragmentación de conocimientos en disciplinas estancas e inamovibles, y evitar que esto se refleje en la organización y gestión de la investigación y de la docencia universitaria, propiciar la gestión de conocimientos de frontera y una formación para lo largo de la vida. La universidad y las instituciones de tercer y cuarto grados deben brindar títulos que permitan la formación de un horizonte cultural, técnico y ciudadano muy amplios entre los estudiantes, que haga posible ser completada durante toda la vida y evitar reproducir las formaciones estrechas dirigidas a un conocimiento e información para cierto tiempo y espacio, y junto con ello la proliferación de títulos que no garantizan el sentido de la propuesta que se realiza. Se requiere detener la fragmentación del saber, y hacer proliferar la integración y articulación de los conocimientos.

Ante ello resulta relevante definir con toda claridad el tipo, carácter y alcance de la formación continua de las IES, de tal manera que puedan organizarse espacios de aprendizaje de actualización, reeducación permanentes y producción de conocimien-

tos (i.e. posdoctorados) de alta calidad. La diversificación de estos procesos deberá estar plenamente garantizada, para que el estudiante pueda llegar hasta donde quiera y pueda, sin más limitaciones que las de su capacidad, mérito y voluntad.

Desde las anteriores perspectivas los créditos por asignatura y su acumulación por carreras no pueden estar sujetos al libre albedrío, sino establecer un sistema de equivalencias razonables entre estudios cursados a nivel nacional y aún a nivel regional e internacional. Este sistema debe privilegiar la contabilidad de horas de trabajo que se estiman necesarias para cumplir con objetivos cognitivos, y no con una simple acumulación de horas de clase o de supuestas actividades extracurriculares. Ello supone pasar de una normatividad que refleja el trabajo docente más que el trabajo del estudiante: el paradigma del aprendizaje, esto es poner en el centro al estudiante; y, a desechar el trabajo único del aula y el de las asignaturas.

Para construir este sistema de créditos, el nuevo régimen académico debe transformar su sistema de evaluación, para poder acreditar la adquisición del valor social de los conocimientos adquiridos, y no solo el paso y la trayectoria formal de ingreso-egreso de los estudiantes en el sistema escolar. Esta forma de evaluación (interna) del sistema de educación superior debe centrarse en el logro de objetivos cognitivos y de aprendizaje por parte de los estudiantes, y superar la idea de que las pruebas deben basarse en equivalencias respecto de respuestas correctas a determinado tipo de ejercicios u opciones. El abanico a evaluar debe ser múltiple: en correspondencia con la asignatura o el módulo respectivo debe tomarse en cuenta el trabajo participativo en clase, los trabajos dirigidos sea individual o colectivamente, la demostración de un uso directo de los acervos bibliotecarios o en red, el aprendizaje grupal y cooperativo, el que se sustenta en proyectos, el uso creativo y orientado con nuevas tecnologías de

la información y la multimedia, trabajo de laboratorio, talleres, seminarios, aprovechamiento de cursos en línea y otras actividades formativas.

La investigación universitaria, debe estar orientada desde la perspectiva de su bien público y social, de tal manera que dote de un grado de identidad a cada institución y que sea complementaria a la formación profesionalizante. Esta investigación no podrá tener fines utilitarios ni mercantiles, con las debidas adecuaciones que deben ser previstas de forma específica. El trabajo de investigación debe tender a realizarse en equipos de trabajo y colectivos académicos, sobre la disposición de fondos base para su realización, independientemente de su carácter básico o aplicado, con una adecuada flexibilidad en la gestión de ese presupuesto.

El carácter colectivo de la investigación de las universidades debe garantizar la formación de futuros investigadores, junto con la constante elevación de la calidad de la planta de profesores e investigadores existentes. Esto debe ser el componente fundamental de los programas de doctorado.

En una perspectiva más amplia, el trabajo doctoral universitario debe buscar orientarse hacia la proyección del proceso de generación y transferencia de conocimientos para la innovación social y el desarrollo económico de bienestar colectivo, objetivos a los que la universidad no puede estar ajena, y más aún deben ser objetivos desde el plano del ejercicio transparente de sus responsabilidades públicas, lo que implica centrar los objetivos de la investigación en el interés social y de la población, difundiendo sus resultados de la forma más completa posible y sin ningún tipo de restricción. Así, ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre las universidades están provocando presiones sin límites, la redefinición de políticas y planes, la frecuencia de programas y alternativas en la búsqueda de nuevos modelos de organización.

Lo anterior plantea la posibilidad de constituir un escenario de nueva reforma universitaria que apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Este escenario de transformación universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad, (caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad) se sostiene en la organización de estructuras y procesos académicos en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos y a una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación que busca diversificar el riesgo. Este escenario se sostiene en la intensificación de la participación de las comunidades y en el incremento diversificado en la obtención de recursos.

Esto supone la idea de **una universidad de innovación con pertinencia social**. Se trata de vislumbrar la posibilidad de una institución social activa y dinámica, sustentada en la formación de trabajadores activos, productores e innovadores, del conocimiento, con un alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable. Es una universidad en donde la calidad social del valor de los conocimientos que genera y transfiere se presenta como un principio organizativo, como el eje de sus cambios ubicado en el carácter de sus

procesos educativos y en el perfil de una institución que responde tanto a los retos que plantean la transición democrática y como un desarrollo con bienestar.

Fuentes de consulta

Didriksson, Axel (2018). Balance de la CRES. OEI, España.

Didriksson, Axel (2022). Espejos en contraste: la transformación de la universidad en Europa, Asia y América Latina. IIESALC-UNAM, México (en prensa).

Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, (2017). “Towards quality transformation of University education for building new future.” Mim. Japan.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017). Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODS). ONU, Nueva York.

Patiño, Felipe Andrés y Prieto Días, Claudia (2015). “Análisis de las políticas de educación superior en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú”. Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior; No. 5 vol. 2, Perú.

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE INCLUSIVO

Laura Guadalupe Zárata Moreno

*Sociedad Mexiquense de Psicología
UPN 151 Sede regional Acambay
Centro Universitario UAEM Atlacomulco*

María del Carmen Ramos Vázquez

Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM

Introducción

Ante la diversidad de principios y valores que subyacen a las ideas de inclusión en el ámbito escolar y la incorporación de la educación inclusiva se genera la necesidad de analizar la forma en que los profesores se apropian de los referentes teóricos, las concepciones que asumen y las prácticas educativas que realizan para trabajar desde este enfoque.

Partimos del reconocimiento de que la formación docente ha quedado descontextualizada para la atención a la diversidad, los currículos de las escuelas normales y las universidades pedagógicas continúan formando *formadores* bajo un modelo tradicional academicista que no es acorde con la construcción social ante la diversidad y también han quedado descontextualizados los conocimientos y habilidades que los

profesores en servicio ponen en práctica en su labor. Por ello es necesario replantear su rol de manera tal que se esté en posibilidad de definir el papel que desempeñará como el agente de transformación social que demanda la segunda década del siglo XXI, considerando, no sólo su instrucción sino también la incorporación del análisis de su realidad sociocultural la cual influye, y a veces interfiere, con su desempeño (Zárate, 2019).

La comprobación de la dificultad para la enseñanza inclusiva en la mayoría de los espacios donde realizamos día a día nuestra labor como docentes de educación especial, sugiere la necesidad dejar atrás la formación tradicional, la capacitación en cascada y la actualización descontextualizada, por una formación centrada en el docente, tanto en su dimensión intelectual como emocional y social (incluyendo aspectos culturales, artísticos, deportivos, entre otros) en la que se le modele cómo trabajar en el aula y que incluya el aprendizaje de todas aquellas habilidades y estrategias para planificar convenientemente el trabajo: los ajustes razonables planeaciones específicas, uso de material didáctico, implementación de metodologías de aprendizaje y de evaluación diversificadas acordes a las características y necesidades de cada uno de sus alumnos, organización de la clase, técnicas de trabajo en grupo, diferentes estrategias de intervención en función de las barreras de aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos, todas aquellas que favorezcan la reconstrucción social tanto de la labor docente como de su función como agente inclusivo.

Es decir, es necesario subsanar todas las deficiencias formativas que han prevalecido durante años al carecer de un enfoque pedagógico que oriente la práctica docente, que sustente su quehacer cotidiano y le dé posibilidades de acción teórico-práctica que no sólo respondan a *modas* o requerimientos administrativos que le permitan conservar su empleo. Formación, actualización y capacitación que contemplen la

riqueza de saberes previos, tomando en consideración su contexto; qué deje de lado el trabajo independiente y favorezca la interacción con sus compañeros para la formación de redes de colaboración donde aprendemos haciendo cosas que nos sean útiles y valgan la pena a partir del reconocimiento de la importancia del desarrollo emocional, de la necesidad de apoyo y acompañamiento acorde a sus características y necesidades; qué impulse el desarrollo de su creatividad como una forma de pensamiento de orden superior y que permite la resolución de problemas, respetando, comprendiendo y construyendo sobre la singularidad de cada docente en el marco de ambientes de colaboración, a partir de la aceptación de la diversidad. Al respecto, González-Gil (2016) señala que

... Torres y Fernández (2015) se cuestionan si, a pesar de la evolución terminológica, realmente se ha producido un cambio en el quehacer profesional. Recientes estudios indican que el 88% de los docentes casi nunca adapta las actividades en función de las necesidades del alumnado, realizan pocos cambios y éstos son poco significativos (Chiner, 2011). A ello hay que añadir que, tal y como señalan Almeida y Albert (2009), Colmenero (2009) o Sapon Shevin (2013), se tiende a relacionar la atención a la diversidad únicamente con los escolares identificados con necesidades específicas de apoyo educativo y no con un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades o características. Casi la totalidad consideraban que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales es tarea de los especialistas, y que el profesor del aula ordinaria no estaba preparado para asumir el reto de la educación para todos (Sánchez Palomino, 2007).

La formación docente

Las competencias que definen a un profesor de aula, delimitadas en su currículum de licenciatura, no necesariamente son aquellas que el mismo estudiante en formación ha elaborado a través de sus experiencias en las escuelas por lo que en los contextos inclusivos, el docente deberá asumir una *actitud* que implique prestar atención a las potencialidades del alumno, estar atento a la mínima señal de la existencia de un objeto precioso escondido (Zárate, 2019).

El punto de partida serán sus potencialidades y no sus diferencias, entendidas como deficiencias, capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje y de ir construyendo su identidad profesional con base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio. Batanero (2013) menciona que

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. Hallazgos coincidentes con los expresados por Arteaga y García (2008) cuando se refieren a la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión, por parte de los docentes. Se resaltan aspectos destacados por Alegre (2010) en lo relativo a la reflexión y la autocrítica, ya que éstas se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual... (p. 96).

Como se puede observar, el docente requiere de una gran cantidad de conocimientos y de habilidades para transferirlos a su práctica por lo que, a lo que respecta a su formación profesional, es necesario incorporar la problemática de la diversidad cultural, es decir, deberán reflexionar, mediante un proceso de construcción compartida de conocimientos, sobre sus concepciones de “alumno ideal” para desnaturalizarlas y objetivarlas, en función de la transformación de su práctica. Tendrán que reconocer lo singular y propio de cada alumno.

No obstante, como Fierro, *et al.* (como se citó en Zárate, 2019) señalan, “en este contexto, el papel del maestro se reduce a la ejecución de acciones innovadoras en las que sus preocupaciones, problemas y saberes no son tomados en cuenta por lo que su participación van a de ser de ‘un mero aplicador’, ni actuará como protagonista, o como agente capaz de construir los cambios necesarios de una manera crítica, entusiasta y comprometida”, por lo que posiblemente la variable más importante para entender la actitud del profesor frente a este desafío es su concepción del proceso educativo y de su tarea en el mismo, por lo que aquellos profesores que sobrevaloran el desarrollo de los conocimientos y los avances académicos tienen más dificultades en aceptar a los alumnos que no van a progresar con un ritmo *normal* en esta dimensión, tendiendo, a la segregación, rechazo y abandono de aquellos que no cumplen con sus expectativas. Así, la concepción que tiene el docente de las causas de

las dificultades de aprendizaje constituye un elemento importante, que expresa su actitud e influye en su práctica docente. De igual manera, las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento de sus alumnos, así como las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos, condicionan los resultados que el alumno obtiene, por ello, una actitud positiva es un primer paso que facilita la educación de estos alumnos en la escuela inclusiva.

Elementos para la formación de la identidad docente

En la Teoría de la Praxis⁸ (Muruetta, 1991), desde una perspectiva dialéctica o integral con profundas raíces filosóficas, se han definido con precisión algunos conceptos básicos de tipo ontológico y epistemológico sobre lo que es la vida humana, sus rasgos distintivos y su proceso dinámico, con base en los cuales también se han establecido y delimitado conceptos fundamentales para la formación de la identidad.

Identidad

De acuerdo con la Teoría de la praxis (Muruetta, 2014), el *yo* está integrado por la auto-percepción o autoimagen, el autoconcepto, le autoestima y le auto sensación. La auto-percepción se refiere básicamente a la imagen descriptible de sí mismo: visual-auditiva-olfativa-táctil-gustativa-cenestésica-cinestésica. El autoconcepto significa una definición de sí mismo, que puede variar en su grado de ambigüedad, contradic-

⁸ Propuesta científica en psicología, surgida en México a finales del siglo XX, que se concibe como heredera de la tradición dialéctica de Heráclito, Hegel, Marx y Gramsci, e integra importantes aportaciones filosóficas de Nietzsche y Heidegger principalmente. Se trata de una teoría psicológica alternativa nucleada en el concepto griego de *praxis* e implica una revolución científico-filosófica centrada en una nueva forma de comprender y explicar los fenómenos estudiados por los psicólogos.

ción y precisión. La *autoestima* se refiere al grado de valoración o satisfacción con determinada combinación de autoimagen y autoconcepto. La auto sensación corresponde a la manera en que una persona se siente, su estado de ánimo. Estos cuatro aspectos funcionan como un todo, de tal manera que la modificación de la auto sensación provocará cambios en la autoimagen, el autoconcepto y la autovaloración, y así ocurre con cada uno de ellos,

Los grupos también tienen una identidad. Más allá de ser un conjunto de personas, o que éstas tengan un objetivo en común, e incluso que trabajen juntos, lo que hace que un grupo sea tal, como entidad psicológica, es el sentido de pertenencia que propicia una identidad colectiva. La ciudadanía no tiene identidad o una muy ligera; la población tiene solamente una referencia identitaria territorial (los que vivimos aquí); mientras que *el pueblo* tiene una historia, un conjunto de símbolos compartidos, una manera de ser colectiva, es decir, una identidad y, por tanto, también una manera de hacer (Muruetá, 2016). Bajo esta premisa, pertenecer a un grupo de profesionistas, nos da identidad.

Observamos que uno de los principales problemas para la concreción de la educación inclusiva es la dificultad de los docentes de contar tanto de una identidad personal como de una identidad profesional, una *identidad docente* que les permita captar todos los contextos integrados en un sólo contexto, de identificar-se en la totalidad. El planteamiento anterior no sólo se evidencia dentro de los programas de formación de docentes de educación básica, sino que se observa una situación similar en la formación del personal que trabajan en el ámbito de la educación (profesores, psicólogos, pedagogos, terapeutas) ya que durante su formación no reciben algunas herramientas particulares que les permitan apoyar el proceso de aprendizaje de grupos minori-

tarios, ni contemplan la atención en la diversidad, es decir, no favorecen el desarrollo de una identidad profesional para la atención a la diversidad.

De este modo, la identidad que define a un profesor de aula, delimitada por su currículum de licenciatura, no necesariamente es aquella que elabora a través de sus experiencias por lo que, en los contextos inclusivos, el docente deberá asumir una actitud (*identidad*) que implique prestar atención al *yo*: autopercepción o autoimagen, autoconcepto, autoestima y auto sensación y las de sus alumnos, a fin de valorar potencialidades, tanto las suyas como la de los niños.

Subjetividad

Gramsci (1975) considera relevante modificar intencionalmente la significatividad que cohesiona y le da identidad a una determinada colectividad a partir del diseño de nuevos conceptos, aprender a nombrar, crear nuevas palabras para dar forma estructural a las acciones no verbales. Así, el factor crítico más importante para la implementación del modelo inclusivo es un cambio de la *significatividad*, la conformación de una identidad profesional, resultado de la propia experiencia al ver que ésta es posible en la práctica, es decir, a partir del reconocimiento de la *diversidad*, principalmente de los alumnos, y por tanto valorar de manera colectiva la manera en que enfrentan el proceso de aprendizaje. “Con acierto dice Vygotski que el lenguaje abre realidades, aquello que se nombra comienza a existir como referencia sistemática para dos o más personas. (...) Al poder cambiar las nociones hegemónicas en una comunidad, Gramsci concibió al lenguaje como el primer poder” (Zárate, 2016, pp. 14-15).

Para la Teoría de la Praxis (Muruetta 2014, p. 97), cada objeto tiene múltiples ángulos o momentos en los que se circunscribe, desde cada uno de los cuales se va haciendo distinto, así, el objeto cambia al modificarse el contexto, la historia en la que se enmarca y que siempre va siendo distinta; cada observador constituye un contexto, una historia, que también cambia continuamente. De esta manera, el objeto es siempre subjetivo porque depende del observador, de su historia y del conjunto de sus relaciones sociales a partir de lo cual, la cultura está en posibilidades de crecer y modificarse mediante la reiteración, los rituales y las costumbres. Cada cosa es un significado y un significante, todo es polisémico.

El significado es un producto histórico, emocional y cognitivo, que abre posibilidades que para generarse y mantenerse requiere ser compartido. En este sentido, hay que pensar en las escuelas en forma colectiva: para los alumnos, los padres, los docentes y la sociedad en su conjunto. Es relevante observar lo que induce a los profesores a desarrollar la metodología de enseñanza de los diversos contenidos académicos acordes con las características de un alumno en particular, donde la vida social, y muy especialmente el progreso en la adquisición de habilidades, son necesarias para reconocer la propia individualidad y, simultáneamente, la necesidad de establecer relaciones positivas con los demás, convirtiéndose en uno de los grandes retos educativos en esta sociedad que exige, más que nunca, que las personas sean solidarias y comprensivas con los otros, que logren educarse como verdaderos ciudadanos con una visión cosmopolita del mundo que les ha tocado vivir.

La idea es modificar la significatividad acerca de la educación para darle una nueva identidad que promueva el diseño de nuevos conceptos que permitan a las personas combatir la pobreza y la exclusión social mediante la formación de individuos críticos, con capacidad de reflexión y comunicación, ciudadanos activos donde el aprender

sea equivalente a vivir; con una gran necesidad de aprender para poder vivir. Capaces de pensar, de producir, de transformar, libres y responsables, por lo que el docente debe ser el detector e impulsor de talentos; se debe educar para formar personas preparadas para tomar la responsabilidad de lo que sean hoy; conscientes de que en la medida que se interesen por los otros, se interesan por ellos mismos. Martínez (2003) señala que

La educación debe entenderse como un proceso amplio donde todos los espacios son medios para la formación personal (la escuela es uno de esos tantos espacios), superando la idea limitada de ver a la escuela como la que educa, cuando ésta sólo brinda espacios para instruirse en ciertos conocimientos, actividades, habilidades, oficios y ciencias, entre otros. Por tanto, la idea de la educación (...) implica compartir con la familia y la sociedad en general la responsabilidad que tienen todos y cada uno para formar a sus miembros.

Cultura

En sus estudios sobre influencia social, Asch (1955) analiza la presión social que ejerce un colectivo sobre la percepción y las acciones de una persona, suponiendo que todos los integrantes de ese colectivo tienen una opinión similar o afín. El autor supuso que las personas adoptaban la percepción colectiva o hacían lo mismo que los demás debido a su deseo de aceptación y valoración colectiva. En la Teoría de la Praxis lo relevante es el hecho de compartir significados con otros, de tal manera que si un significado se comparte establemente con familiares, amigos o compañeros de trabajo será muy difícil que un grupo circunstancial logre una influencia determinante ya que la afectividad, la confianza, la familiaridad con un determinado significado genera una resistencia a la influencia social transitoria. Si el significado no es familiar,

entonces la persona tiene mucha más vulnerabilidad a ser influido por lo que digan o hagan otros en el momento.

Lo anterior es importante para comprender el surgimiento y mantenimiento de la identidad de una persona. Los códigos simbólicos con los que se percibe se conciben, se valora y se siente, tendrán una influencia diversificada por parte de diferentes agentes sociales, por lo que la claridad y la precisión de la identidad personal está en correlación directa con la variación de códigos compartidos con personas diversas, algunas muy cercanas afectivamente, otros en muchos grados intermedios y otras más lejanas. En la medida en que es posible hacer converger dichos códigos invalidando algunos de otros más cercanos afectivamente y/o de mayor número, la identidad será más nítida y estable; permitirán a una persona actuar de manera más segura y coherente (Muruetta, 2016).

Como se puede observar, el docente requiere de una gran cantidad de conocimientos y de habilidades (códigos) para transferirlos a su práctica por lo que, a lo que respecta a su formación profesional, es necesario incorporar la problemática de la diversidad cultural. Ellos, mediante un proceso de construcción compartida de conocimientos, deben reflexionar sobre sus concepciones de “alumno ideal” para desnaturalizarlas y objetivarlas, en función de la transformación de su práctica. Tienen que reconocer lo singular y propio de cada alumno, ya que como afirma Muruetta (2006) es necesario “Convocar a los alumnos a desarrollar lo que está en su potencial y el educador (o la institución) no debiera robar la responsabilidad del educando sino compartir su posibilidad de ser” porque su función es anteponer el interés colectivo sobre el interés particular sin discriminaciones, pero sometido a condiciones cuyo cumplimiento es deber principal del acreedor a la educación.

Si la mayoría de los maestros lograra apasionar a sus alumnos por el conocimiento, inquietarlos en la búsqueda de alternativas sociales y en la investigación sistemática, si promueve la creación relevante y no la repetición, si infundieran la imaginación y la grandeza, disminuirá la deserción, el aburrimiento, la apatía, el fracaso escolar. Crecería la autoestima personal y colectiva, así como la satisfacción por realizar proyectos. Más personas llegarían a tener altos niveles educativos y escolares, transformando la estructura y la dinámica económica, social y política de los diferentes países y de la humanidad en su conjunto (Murqueta, 2014, p. 35).

Reconocemos entonces que la predisposición cultural de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta, especialmente si estos son graves y tienen un carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen para garantizar la igualdad de oportunidades, para la equidad. Aún quedan muchos profesores que ponen en duda o son abiertamente contrarios a este proceso debido al desconocimiento de los alumnos y a posiciones educativas obsoletas, rebasadas por la ciencia educativa y por el fenómeno social de la educación ya que en el proceso se les atribuye nuevas y más amplias exigencias para la concreción del currículo escolar mediante la elaboración de ajustes y planeaciones diversificadas que implican la contextualización del trabajo pedagógico para cada uno de los alumnos respondiendo, en cada caso, al qué, cuándo, y cómo enseñar y cómo evaluar de acuerdo a sus características particulares.

Así, la propuesta pedagógica debe consistir en permitirle al docente y posteriormente al alumno, el descubrimiento y la re-construcción de los objetos y los significados de las cosas que le rodean mediante procesos de apropiación que le permitan la

confrontación de lo que supone al respecto y la realidad. Es decir, la educación debe entenderse como un proceso en el que se produce una relación social donde existe una reciprocidad entre el docente y el alumno y donde los medios utilizados fortalecen las metas de desarrollo (Zárate, 2019) para que la percepción colectiva hacia la inclusión, además de cumplir con el deseo de aceptación y valoración colectiva, genere un significado cultural hacia ella que se comparta establemente.

Este escenario, en el cual tienen que inscribirse quien labora en el ámbito educativo, es altamente flexible y rápidamente cambiante, lo que hace necesario el desarrollo de nuevas capacidades de aprendizaje que favorezcan la producción y transformación de conocimientos. La flexibilidad, la movilidad, la inter y transdisciplinariedad, el uso de la tecnología y la incorporación de la transversalidad son considerados los ejes rectores de un modelo de enseñanza aprendizaje ideal para generar cambios orientados al logro de la inclusión, sin embargo, la mayoría hablan de la educación y del proceso educativo de manera impersonal, donde la figura del docente se percibe implícita en una educación adjetivada como “inclusiva” dando por hecho que éste posee una formación académica y una identidad profesional acorde para su implementación.

Al respecto Zárate (2007, p. 37) menciona que “el mundo vive un proceso dirigido a la construcción de una sociedad más democrática, más justa, más humana, menos dependiente en lo económico, social, tecnológico y cultural. Un lugar donde tengan voz los que antes no la tenían, y donde los grupos excluidos tengan acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas”. Este cambio romperá con nudos críticos que impiden el desarrollo social, los que tienen sus expresiones en todas las instancias de la sociedad, y entre ellas en la educación.

Será esta educación la que permitirá a los individuos su incorporación a la sociedad y condicionará el aprendizaje ético, moral y racional para responder a un proceso de humanización y de ciudadanización. No obstante, los ciudadanos son libres de vivir y actuar dentro de su contexto social siempre y cuando reconozcan la igualdad de derechos y de libertad de los otros y son ellos los que están en posibilidad de establecer lo que es el bien común por lo que cualquier tipo de desigualdad social, habla de la ineficacia y pérdida de soberanía que puede deberse a la inflexibilidad de las leyes que los rigen. Murueta (2014) señala que de esa manera las escuelas podrán convertirse en centros de acción comunitaria involucrando la formación de padres de familia y otros sectores de la comunidad, con quienes docentes y estudiantes tendrán interacción a partir de sus proyectos de incidencia social, generando proyectos dirigidos a diferentes contextos, es importante “desarrollar en cada uno sus capacidades para expresarse libremente, aprender a convivir con los diferentes y a aceptar la diversidad constituyen, en este sentido, los retos más importantes que se abren a las sociedades y a las personas del nuevo milenio” (Tedesco, 2000, p. 46).

La educación y el docente inclusivo

Al considerar estos aspectos, la educación debe ser entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrece todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías. El sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y para toda la vida, en donde los distinguos de sexo, condición económica, raza o edad no son criterios importantes para el ingreso o egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida, pero mantendrá como eje de articulación y de importancia a la escolaridad

formal, sobre todo porque ésta estará orientada a la formación de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la "cultura y la inteligencia social" (Zárata, 2007, p. 36).

No podemos admitir la diversidad mientras no seamos reconocidos como únicos, diferentes, diversos. Seguiremos formando como nos formen, enseñando como nos enseñen, limitando nuestras posibilidades creadoras, organizativas y de coordinación por ser tratados homogéneamente, cuando debiéramos enfocarnos en potenciar nuestros talentos individuales y generar una cultura comunitaria que privilegie la heterogeneidad y la colaboración. Debemos tener siempre presente que la confianza del profesor en su tarea es una variable fundamental que favorece las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y que tiene ineludibles repercusiones en todo el progreso educativo de los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta (Zárata, 2019).

Por lo anterior, la educación inclusiva ha ido ganando terreno en el sistema educativo, periodo en el cual los docentes han advertido que, desde el plano legal, filosófico e incluso práctico, es ineludible iniciar prácticas inclusivas. Algunos maestros se han dado cuenta que cuando realmente se desarrollan este tipo de prácticas, los alumnos reciben una educación de mayor calidad. No obstante, se requiere de un cambio en las escuelas y las formas de organización de toda la comunidad educativa: comunidad-familias, directivos-docentes y alumnos por lo que se requiere del trabajo colaborativo entre todos los implicados en la construcción de una identidad personal y colectiva que refuerce significados para la conformación de una nueva cultura.

Otro cambio, este de tipo conceptual, exige, más que pensar en las limitaciones de los alumnos, la identificación de sus necesidades, esto es, lo que la escuela y los maestros

están en posibilidades de ofrecerles para optimizar sus aprendizajes. El acento no está en el niño, sino en lo que los responsables de su desarrollo y aprendizaje deben aportarle para que aprenda más y mejor. Para ello, es necesario el diseño de propuestas que consideren las características cualitativas del aprendizaje tanto de los adultos y de su responsabilidad en su propio aprendizaje, como de los niños.

Reconocemos que no todo reside en que los docentes dominen los contenidos de diversas disciplinas o en que manejen los recursos didácticos apropiados, sino en recuperar la esencia del acto educativo desde la perspectiva integral del *ser*, donde se completen ciclos de sucesos que incluyan la experiencia, la observación y la abstracción, así como la posibilidad de probar las implicaciones de dichas experiencias en situaciones nuevas a partir del desarrollo del pensamiento reflexivo y del autoaprendizaje, para que un alumno se involucre en el aprendizaje, es importante que conozca por qué tiene que aprender algo, qué es lo que tiene que aprender para lograr su meta y cómo puede lograrlo (Zárate, 2019). Como resultado del análisis acerca de la formación de docentes inclusivos a partir de algunos conceptos de la Teoría de la praxis propuesta por Murueta (2014) reconocemos los siguientes aspectos:

- Tanto la identidad personal como la profesional y colectiva, son producto de un proceso semiótico donde se construyen, comparten, mantienen y/o modifican significados.
- Los significados de las “cosas” son un producto histórico, emocional y cognitivo (objetivo-subjetivo), que abre posibilidades que para generarse y mantenerse requieren ser compartidos en un ambiente donde las emociones juegan un papel relevante.

- Los códigos simbólicos, formados culturalmente y que constituyen la identidad personal, profesional y colectiva, tendrán una influencia diversificada por parte de diferentes agentes sociales, constituyéndolos como codificaciones simultáneas que pueden tener mayor o menor influencia en las personas.

Al considerar los conceptos de identidad, subjetividad y cultura de la Teoría de la praxis, la educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecerán todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías, donde el sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible, donde habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida (Zárata, 2019). La propuesta pedagógica para el trabajo en la diversidad debe consistir en permitirle al docente, y posteriormente al alumno, el descubrimiento y la re-construcción de los objetos y los significados de las cosas que le rodean mediante procesos de apropiación que le permitan la confrontación de lo que supone al respecto y la realidad. Para ello, el modelo y guía del docente son de gran relevancia ya que él deberá ofrecerle los medios para alcanzarlo además de ofrecerle su ejemplo y al mismo tiempo, reconocer el proceso dialógico en el que está implicada su propia práctica educativa en el contexto actual, donde la sociedad exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. Es decir, la educación debe entenderse como un proceso en el que se produce una relación social donde existe una reciprocidad entre el docente y el alumno y donde los medios utilizados fortalecen las metas de desarrollo. El logro de estos objetivos requiere cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas educativas para lograr que todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación, tenga las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrolle plenamente sus capacidades y participe en igualdad de condiciones en las situaciones educativas.

En la senda para alcanzar esa meta habrá que hacer varias paradas y tomar algunos atajos para entender, como propone Skliar (2017) que la educación es una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, que las diferencias nos constituyen como humanos, que es necesario un cambio de ética en relación con la alteridad ya que sin un proceso reflexivo que permita a cada uno apropiarse de los argumentos, sean estos de la educación inclusiva, se puede caer en una forma descomprometida de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias del otro.

Fuentes de consulta

- Asch, S. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31-35.
- Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- González-Gil, F. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor.
- Martínez, R. (2003). Implicaciones actuales de la perspectiva educativa de Rousseau. En M. E. Murueta, *Otras miradas en educación*. México: Amapsi.
- Murueta, M. E. (1991). *La psicología y el estudio de la praxis*. México: UNAM-Iztacala.
- Murueta, M. E. (2006). Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos. En M. Calviño, *Pensar y hacer psicología en Cuba y México*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología de la praxis. Tomo I*. México: Amapsi.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis: Tomo II: Transformación educativa*. México: Amapsi.
- Murueta, M. E. (2016). *Identidad, amor y poder*. México: En prensa.

De la inclusión a la transformación
Experiencias docentes e institucionales

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. *Noveduc/Perfiles*, 214 páginas.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.