

II CONGRESO INTERNACIONAL
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



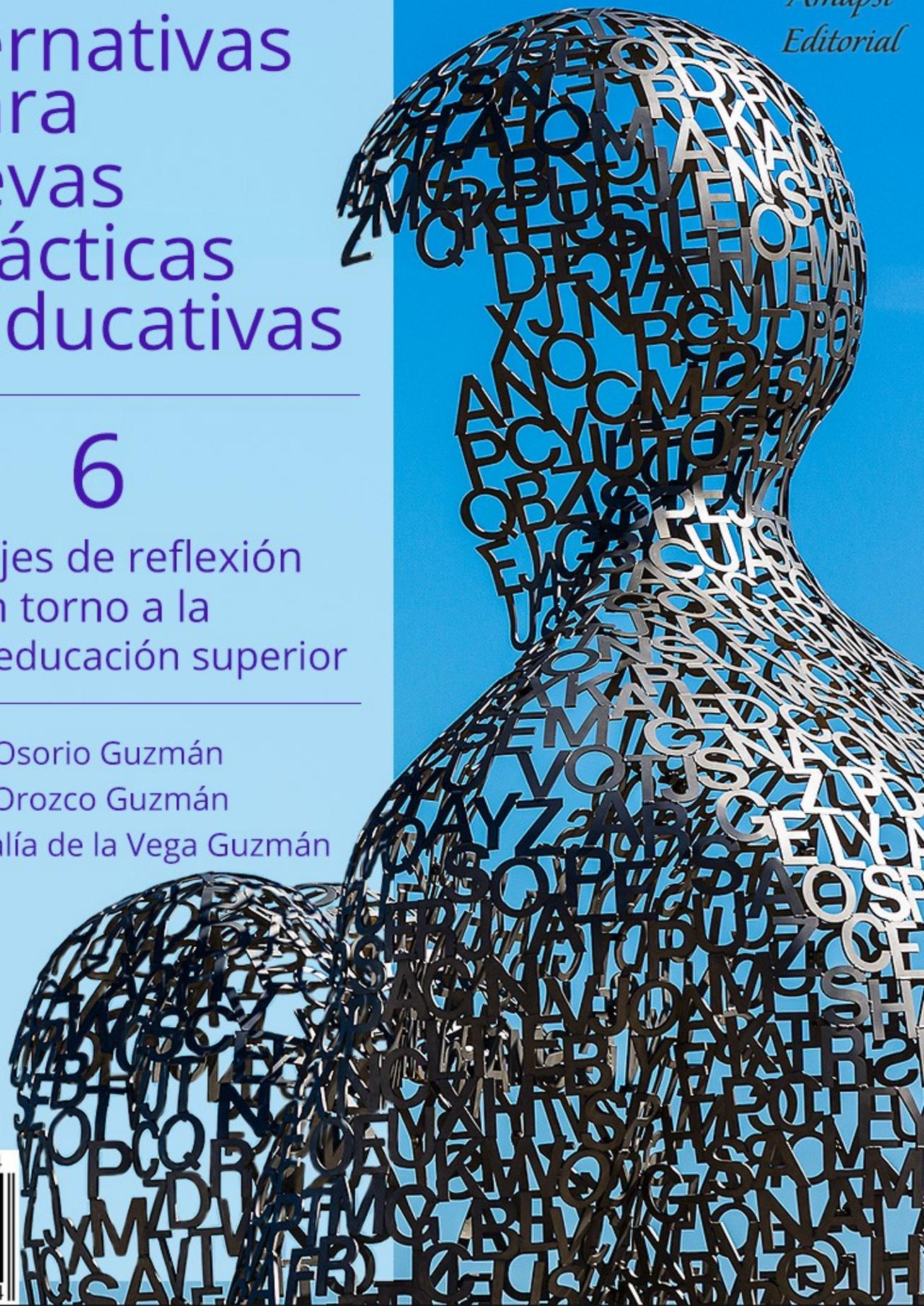
Amapsi
Editorial

Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas

6

Abordajes de reflexión
en torno a la
educación superior

Maricela Osorio Guzmán
Mario Orozco Guzmán
Rosalía de la Vega Guzmán



ISBN: 978-607-7506-16-4



9 786077 506164

II Congreso Internacional de Transformación Educativa

Alternativas para nuevas prácticas educativas

Libro 6. Abordajes de reflexión en torno a la educación superior

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Diseño: creamos.mx

Escultura de la portada: "Casa del Conocimiento" de Jaume Plensa en la Place de la Bourse en
Bordeaux (Francia), foto por: fotografik33.com

Coordinación general de la obra: Dra. Maricela Osorio Guzmán

Coordinadora de este tomo: Dr. Mario Orozco y Dra. Rosalía de la Vega Guzmán

Corrección de estilo: Karla Ileana Caballero Vallejo y Víctor Manuel Eslava Echagaray

Alternativas para nuevas prácticas educativas, Libro 6. Abordajes de reflexión en torno a la educación superior es un libro generado como parte del II Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado del 23 al 26 de septiembre de 2015 en Tlaxcala, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa www.transformacion-educativa.com, info@transformacion-educativa.com. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: Dra. Maricela Osorio Guzmán. ISBN: 978-607-7506-16-4. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 20 de junio de 2016.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Consejo de Transformación Educativa.



Wan ja wëjën käjën ja
xëm ja yäm pätsintëj
"Reencontrémonos todos
en el brotar y despertar de la vida."
Concepto de Educación: "Pueblo Aynuk" Mixe.



II CONGRESO INTERNACIONAL DE
**TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA**

“Alternativas para Nuevas
Prácticas Educativas”

Del 23 al 26 de Septiembre 2015

Centro de Convenciones de la
Ciudad de Tlaxcala, México.

Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Dr. Ignacio Enrique Peón Escalante
Coordinador de Acreditación

Comité Organizador del Congreso

Mtro. Oscar Hernández Neri
Presidente Honorario

Mtro. Gustavo Carpintero Vega
Presidente

Dra. Raquel Guillén Riebeling
Coordinadora del Comité Científico

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Coordinadora del Comité Editorial

Mtra. Patricia Guevara Moreno
Coordinadora de Logística

Profr. Enrique Ponce
Coordinador de promoción

Prof. Luis Hernández Montalvo
Coordinador de difusión

Profa. Berenice Ruiz
Coordinador de Comunicación

Mtro. Angel Ibarra Pérez
Coordinador de información

Mtro. Carlos Gómez Rosas
Coordinador de talleres

Comité Técnico en Tlaxcala

Lic. Efraín Moreno Cordourier, Lic. Fernando Ramírez García,
Lic. Roberto Aguilar Álvarez, Lic. Eric Esparragoza.

Comité Técnico en la Ciudad de México

Lic. Minerva Bello León, Lic. Alejandra Jurado Mendoza

Promotores regionales

Mtra. Alejandra Iliana Acot Hernández, Mtra. María Eugenia González Arizmendi, Mtro. Fernando Castañeda, Mtra. Rosa Eva Pérez Lara, Mtra. Araceli Yéssica Hernández González, Profra. Lilia Galindo, Profa. Laura Esther Vergara, Mtro. Prof. José Carlos Buenaventura, Mtra. Magdalena Villalobos, Mtro. Leobardo Rosas, Lic. Teresa González Mota.

Comité científico

Dra. Ángela Soligo (Brasil), Dr. Julio César Carozzo (Perú), Dr. Manuel Calviño (Cuba), Dr. Eduardo Viera (Uruguay), Mtro. Edgar Barrero (Colombia), Dra. Mónica Pino Muñoz (Chile), Dr. Edgar Galindo (México-Portugal), Dr. Axel Didriksson, Dr. Rubén Edel Navarro, Dra. Fabiola Hernández Aguirre, Mtra. Francisca Chávez Calzada, Dr. Rafael Córdoba del Valle, Dra. Elvia Taracena, Dra. Alma Herrera Márquez, Ing. Rafael Lara Barragán, Dra. Graciela Mota, Dra. Sandra Castañeda, Dra. Luz de Lourdes Eguiluz, Mtro. Ignacio Morales Hernández, Dra. Ana María Payán Ramos, Dra. Ana María del Rosario Asebey, Dra. Ana María Méndez Puga, Dra. Adriana Nachieli Morales Ballinas, Mtro. René Torres Bejarano, Dr. Javier Guevara Martínez, Mtro.

Rogelio Díaz Salgado, Mtro. Juan Manuel Garcés, Dra. Ana Luz Flores Pacheco, Mtra. Teresa Sillas.

Comité Editorial

Dr. Mario Orozco Guzmán, Dra. María Rosario Espinosa Salcido, Mtra. Karla Ileana Caballero Vallejo, Javier Armas.

Instituciones

Consejo de Transformación Educativa (CTE); Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI); Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE); Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal; Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Revolución; Preparatoria 55, Chicoloapan Estado de México; Preparatoria 224, Chimalhuacán Estado de México; Global University Network for Innovation (GUNI); Cátedra UNESCO. Universidad de Integración Regional; Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, (Perú); Cátedra Libre Ignacio Martín-Baró (Colombia); Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza en Psicología (ALFEPSI); Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI); Asamblea de Migrantes Indígenas del Distrito Federal; Movimiento de Transformación Social (MTS); Consejo Mexicano de Psicología; Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM); Carrera de Psicología de la UNAM FES Zaragoza; División de Posgrado de la UNAM FES Aragón; UNAM CUAED; Revista MEC-EDUPAZ de la UNAM; Área de Desarrollo y Educación, Psicología, UNAM FES Iztacala; Posgrado en Pedagogía, UNAM FES Aragón; Sociedad Mexiquense de Psicología (SoMéxPsi); Asociación Queretana de Alternativas en Psicología (AQAPSI); Universidad Veracruzana; Universidad de Ixtlahuaca CUI; Escuela Normal de Ecatepec; Escuela Normal de Ixtapan de la Sal; Bachillerato General Matutino del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE); Instituto Guadalupe de Vinculación e Integración, A. C.; Colegio de Psicólogos Tlaxcala en Movimiento; Sinergia "Centro Psicológico", S. C.; Instituto de Prospectiva, Participación y Gestión Ciudadana; Circulo de Investigaciones Biopsicológicas W. Reich de México; Asociación Latinoamericana de Sistémica; Colegio Paulo Freire (Huehuetla, Puebla); La Radio Real de Zacualpan; Editorial Plaza y Valdés; Editorial

Manual Moderno; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); El Colegio de Tlaxcala; Asamblea Legislativa del Distrito Federal – Comisión de Educación; Desarrollo para Todos, A. C.; Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala; Universidad Albert Einstein; Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Atlacomulco

Índice de contenido

Abordajes de reflexión en torno a la Educación Superior. Formación profesional, Formación docente y Género.....	11
Rosalía De La Vega Guzmán, Karla Ileana Caballero Vallejo	
Satisfacción de directores de escuelas preparatorias sobre práctica académica de estudiantes de educación: cursos en modalidad mixta.....	21
Diana Elizabeth Pablos Collantes, Sonia Verónica Mortis Lozoya, Joel Angulo Armenta, Carlos Arturo Ramírez Rivera <i>Instituto Tecnológico de Sonora</i>	
La comunidad de diálogo como estrategia educativa entre universitarios y escolares.....	38
Alba Luz Robles Mendoza, Danae Soriano Valtierra <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM</i>	
La convergencia metodológica en la modalidad de titulación “Informe de Prácticas Profesionales”	55
Rosa Fidela Fragoso Galbray, Alejandra Enriqueta Rodríguez Soria <i>Escuela Normal de Ecatepec</i>	
Paradoja de la institucionalización del servicio social en el Centro de Desarrollo Educativo Comunitario.....	68
Carolina Rosete Sánchez, María de los Ángeles Campos Huichán <i>FES Iztacala UNAM</i>	
¿Cómo se debe enseñar a enseñar el derecho en la actualidad?.....	86
Leobardo López Morales <i>Universidad del Valle de Tlaxcala</i>	

Índice para caracterizar condiciones socioeducativas en estudiantes de Educación Superior.....	96
Ernesto Israel Santillán Anguiano, Emilia Cristina González Machado, Dennise Islas Cervantes, Reyna Isabel Roa Rivera <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
Estudio de un programa de Doctorado en red del IPN.....	111
Miriam T. Vázquez-Galicia, Pedro Ramírez Legorreta, Fernando López Valdez <i>Centro de Investigación en Biotecnología Aplicada, Tepetitla de Lardizábal, Tlaxcala</i>	
El profesorado y la tutoría universitaria.....	123
Reyna Isabel Roa Rivera, Dennise Islas Cervantes, Ernesto Israel Santillán Anguiano <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
Patricia Villalobos Peñalosa <i>Universidad Autónoma de Tlaxcala</i>	
El proyecto de vida como camino hacia la verdadera profesión.....	144
Alejandra Cuadros Avelar <i>Escuela Normal de Ecatepec</i>	
La equidad de género, un elemento clave en la educación.....	167
Ana Ma. Saloma Gutiérrez <i>Facultad de Filosofía y Letras, UNAM</i>	
Ingreso al Nivel Superior de la UG del género femenino.....	178
Martha Patricia Sandoval Anguiano, Julio A. Hernández G, José Luis Barrera G <i>ENMS Irapuato-UG</i>	

Estudiantes empoderadas de la FES Zaragoza.....186

Alba Esperanza García López, Adriana Monraga Caballero
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

La sororidad concepto clave del feminismo.....206

Alba Esperanza García López, Pamela Viñas Lezama
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Abordajes de reflexión en torno a la Educación Superior. Formación profesional, Formación docente y Género

Rosalía De La Vega Guzmán,
Karla Ileana Caballero Vallejo

Desde la época primitiva el hombre se ha preocupado por diseñar y establecer situaciones que permitan a sus miembros más jóvenes perpetuar la especie, por ejemplo construir un refugio o la recolección de comida (Tirado, et. al., 2010). Estas situaciones han venido complejizándose conforme la sociedad y el contexto en el que se desarrollan los seres humanos van intercalando diferentes variables, como conocimientos, costumbres, significados y demás, que le han permitido pasar de vivir en las cavernas, a vivir condominios con clima artificial y alimentación que no tendrá que esforzarse por buscar. A menos que sea muy difícil para él ir a la despensa escoger algunos víveres y pensar cómo preparar esos alimentos, y aun así siempre habrá la posibilidad de pedir pizza a domicilio. Esta situación de la vida tan cotidiana en sociedades occidentales, servirá para reflexionar cómo es que hemos llegado hasta aquí, y la respuesta estará plagada de argumentos que diferentes ciencias pueden ofrecer, como la sociología, la antropología, la economía, la historia, entre otras ciencias.

Las líneas centrales que componen esta obra invitan al lector a reflexionar sobre la importancia de la educación en el desarrollo de la sociedad y cómo es que el acto educativo aparece estén o no presentes las escuelas o instituciones, se institucionalice o no, el acto educativo.

A pesar de que es conocido que los actos educativos están íntimamente relacionados con los actos sociales, los argumentos de quienes están interesados en la educación insisten en la idea de que tal educación se encuentra en “crisis”. ¿Cuál es el origen de esta percepción?, es decir, por qué a pesar de que en la educación se han presentado signos de institucionalización cada vez más compleja, como los que aparecen en las pautas de crianza o en las reformas educativas, se siga obteniendo resultados pobres en el desarrollo de las sociedades en términos de una comunidad más igualitaria, más responsable, más humana, que supondría el resultado directo de la educación. Para autores como Pozo (2013) un acercamiento a esta respuesta se puede encontrar en el análisis de las formas en que se presentan los estudiantes, los profesores y el currículo actual.

Para Pozo los estudiantes de hoy están ‘a doc’ con los cambios que la actual sociedad de la información presenta; son jóvenes que manipulan una cantidad exorbitante de información a través de los dispositivos tecnológicos que pueden tener a la mano, pero paradójicamente la mayoría de ellos no alcanzan a construir conocimiento útiles o aplicables con esa información que muchas veces se presenta como fugaz. Son estudiantes del siglo XXI.

En cambio los profesores son caracterizados por este autor español como seres que actúan en el aula a partir de las prácticas añejas, que utilizan sus *Habitus* y formas de ser y de valorar (Bourdieu, 1984) la acción educativa en las instituciones a las cuales pertenecen, para desarrollar su ejercicio docente. Esto no quiere decir de ninguna manera que los esfuerzos por desarrollar o conocer las actividades docentes con mejores resultados no haya sido abordado o investigado por los estudiosos de la educación, más bien es un fenómeno que, como todo en las ciencias sociales, está sujeto a una serie de factores que intervienen; por ejemplo, los cambios vertiginosos en la tecnología, las reformas educativas que se les ocurren a los gobernantes en turno, las transformaciones sociales que provocan las desestabilizaciones económicas y políticas, y muchos otros

factores que su mención no cabría en esta introducción. Así es que para Pozo los docentes que se encuentran en las aulas son similares a los del siglo XX.

Pero en el caso del currículum, las críticas de Pozo son más severas. Para él, el currículum actual (desde la educación básica hasta la educación superior) presenta contenidos más cercanos a los del siglo XIX, y aunque esta idea es discutible, y que por espacio no será posible abordar, lo que argumenta Pozo se aprecia interesante de reflexionar, ya que él insiste en que el contenido o conocimiento científico que se enseña en la escuela es un conocimiento perecedero (Pozo, 2008), es decir, ya no es aplicable a las características sociales y culturales que presentan los aprendices de hoy.

Los argumentos arriba citados, no son ajenos a la realidad que viven las actuales Instituciones de Educación Superior en México (IES) por lo que se ha tenido que recurrir a acciones que apaliesen los huecos que, en términos formativos, presentan los estudiantes que llegan a la formación disciplinar, es decir, se han tenido que desarrollar acciones, como por ejemplo los Programas Institucionales de Tutorías, que todas las escuelas y facultades deben integrar en sus acciones sustanciales, para lograr los objetivos que la Educación Superior se plantea.

Por tanto, es necesario seguir insistiendo, ya sea con argumentos en ensayos o reflexiones como ésta, sobre todo con investigaciones básicas o aplicadas relacionadas directamente con la vida de las universidades, los politécnicos o todas aquellas instituciones que se dedican a formar “alumnos disciplinares” (Gardner, 2000), para hacer propuestas en donde la educación transforme verdaderamente la realidad social.

Pero, por qué insistir en indagar la Educación Superior y no a aquellos niveles que, si se fortalecieran, probablemente se tendrían diferentes resultados. Quizá la respuesta esté en recalcar que son estos jóvenes los que están más próximos a integrarse a la realidad social de manera inmediata con los conocimientos y competencias que les provee una formación científica, y que por

más esfuerzo que las autoridades administrativas de las IES hagan, por más dinero que se eleve (o disminuya) para la educación superior desde los gobiernos que los proveen, los resultados en desarrollo social y creación de nuevo conocimiento científico son aun incipientes en las IES.

Los textos que componen esta obra apelan a la comprensión, análisis y puesta en investigación de tres ejes en sus discusiones: formación profesional, formación docente y género-, que tocan de manera directa al trabajo en las aulas y fuera de ellas, los abordajes de reflexión en la composición de la presente obra, dan cuenta de un tejido textual que se pregunta no por la educación-institucionalización, sino por la educación como acto social y socializador que apuesta la construcción de mejores sujeto y sociedades.

El capítulo que abre esta obra, "Satisfacción de directores de escuelas preparatorias sobre práctica académica de estudiantes de educación: cursos en modalidad mixta" se analiza el nivel de satisfacción por parte de directores de preparatoria en relación al trabajo en prácticas profesionales por un grupo de estudiantes de licenciatura, en sus instituciones. Intervención que se realizó desde un diagnóstico que identificará las verdaderas necesidades de los y las estudiantes de preparatoria, de manera que desde el diseño de cursos en modalidad mixta o b-learning, que combina sesiones presenciales con la modalidad virtual, se encuentra un trabajo competente orientado a la mejorar los procesos educativos y de aprendizaje en los estudiantes. De manera especial, hace hincapié en la relación entre las Instituciones de Educación Superior y las empresas, o espacios laborales diversos, que brindan una posibilidad de que los y las estudiantes exploren y conozcan contextos diferentes, que permitan "una incorporación de los académicos a lo laboral, así como la posibilidad de empleos de calidad que favorezcan la aplicación de sus competencias adquiridas" (p.8). Esta vinculación es también una posibilidad de verse beneficiadas ambas parte en la generación de conocimiento y desarrollo tecnológico.

Esta necesidad de proyectos de acción e investigación que den cuenta del trabajo de las instituciones, los docentes y lo que se hace en el aula, requiere de acompañarse de propuestas de

intervención, el capítulo “La comunidad de diálogo como estrategia educativa entre universitarios y escolares” lleva a cabo un análisis del trabajo realizado con un grupo de niños y universitarios para la generación de aprendizajes de calidad fundamentados en un esquema de argumentación y pensamiento crítico sobre el conocimiento general y los aprensión de saberes, bajo la propuesta de Filosofía para Niños (FpN) que busca “cultivar las habilidades del diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y el buen juicio” (p.23). Este capítulo expone los resultados en torno a las comunidades de diálogo realizadas dentro de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM entre el estudiantado de octavo semestre de la carrera de Psicología y escolares de 6° grado de primaria de la ciudad de México, en dos líneas temáticas: la salud sexual y reproductiva con enfoque psicosocial desde la perspectiva de género. Acción que generó un espacio de reflexión, diálogo y vinculación para la promoción del aprendizaje creativo en líneas temáticas que harían posible la transformación social.

El estudio sobre que metodología utilizan los docentes en formación al analizar y reflexionar su práctica, cobra relevancia en la elaboración de su documento recepcional en la modalidad de informe de prácticas profesionales, es el objetivo de análisis del capítulo “La convergencia metodológica en la modalidad de titulación “Informe de Prácticas Profesionales”, que revisa, desde la exposición parcial de resultados que hacen los y las estudiantes antes del examen recepcional, la desarticulación entre los elementos teoría y práctica para pensar y reflexionar la práctica docente, en sus conclusiones se añade: “los docentes en formación no dan cuenta de ninguna metodología, solo se limitan a exponer como lo hacen y que resultados han tenido, dejando de lado el proceso a seguir”(p.39). De esta manera, hace evidente la necesaria participación y colaboración de un asesor(a) con un perfil que cuente con elementos para la investigación de manera tal que el acompañamiento teórico y metodológico permita la construcción de documentos que abonan a la construcción del conocimiento en el campo de la educación.

El capítulo “Paradoja de la institucionalización del servicio social en el Centro de Desarrollo Educativo Comunitario”, da cuenta de la experiencia particular de un grupo de estudiantes y docentes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); sobre las dificultades de inserción en el de práctica del Servicio Social. Se resaltan los parámetros del proceso de institucionalización desde una reflexión de lo que las autoras han de llamar paradoja de la institucionalización en el Centro Comunitario de Chalma, centro en el cual los y las estudiantes trabajan con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y sus familias; paradoja que se sostiene en la contradicción si se considera, como las autoras mencionan que “ el Servicio Social se diseñó para que los estudiantes en formación se enfrentaran a las necesidades sociales de su país y diseñaran estrategias para atenderlas” (p. 50), por lo que ser excluido de la posibilidad de ello desde la propia institución que termina viviendo como un despojo en el contexto de producción de conocimiento e intervención.

Siguiendo la línea de análisis de la práctica de formación y la acción docente, el capítulo “¿Cómo se debe enseñar a enseñar el derecho en la actualidad?”, hace una propuesta de articulación y reflexión sobre la enseñanza del Derecho en las universidades del país, la propuesta apuntala a salir de las formas tradiciones de la transmisión del conocimiento en las aulas hacia formas alternativas que retomen en primer lugar el uso de las herramientas de tecnologías de la información, así como la implementación de lineamientos para la adquisición de competencias, que viabilicen la posibilidad crítica de entender la ciencias jurídicas y brinden herramientas técnicas y tecnológicas para la introducción de los y las estudiantes en el campo laboral y la academia, los cuales a su vez, también propongan nuevas formas críticas de acción y reflexión en torno al Derecho y su comprensión. La propuesta además, demanda la relación disciplinar con el área de la pedagogía y otras ciencias de la educación.

Para los autores del capítulo “Índice para caracterizar condiciones socioeducativas en estudiantes de Educación Superior”, pensar en la deserción, el rezago escolar y los bajos índices de eficiencia

terminal en las instituciones de Educación Media Superior y Superior en México, demanda analizar no sólo en el logro académico como algo personal e individual del estudiante, los autores refieren: “es común encontrar posiciones que intentan reducir su estudio a un problema de índole educativo y de aprendizaje, que puede explicarse en términos psicopedagógicos a partir de la teoría cognitiva; incluso como una dificultad individual asociada a la autoimagen o al autoconcepto del estudiante” (p.63), siendo esta una propuesta reduccionista; implica pensar en la estratificación social de los y las estudiantes y la manera en la que la escolarización y las escuelas contribuyen a generar brechas de estratificación, como bien se establece en los estudios de Bourdieu. Es por ello, que proponen la creación de un instrumento que caracterice la relación entre las condiciones socioeducativas y el logro académico, eje importante en esta lógica de pensamiento es entender cual la concepción y representación del valor que los y las estudiantes tienen de estudiar, ¿para qué estudiar?

Para dar cierre a las líneas de análisis en la práctica profesional, el capítulo “Estudio de un programa de Doctorado en red del IPN”, describe el trabajo de organización y estructura en la red de doctorado en Biotecnología en el Instituto Politécnico Nacional, que incluye la participación de universidades e investigadores nacionales e internacionales que apuestan al desarrollo en términos de generación y aplicación del conocimiento en México, a través del trabajo de investigación que se adscribe al Sistema Nacional de Investigadores, al ser un programa que forma parte del Padrón Nacional de Postgrados de Calidad. Es una invitación para fomentar la formación de estudiantes a nivel de doctorado y adscribirse a las líneas de generación de conocimiento que demanda el país para la resolución de los problemas sociales nacionales, siempre como una respuesta de elevar las condiciones de calidad del país.

“El profesorado y la tutoría universitaria”, octavo capítulo de la composición de esta obra plantea como las Instituciones de Educación Superior (IES) han transformado sus esquemas de enseñanza con el fin de continuar en la búsqueda de la eficacia de los procesos educativos y elevar la

calidad de los servicios institucionales que facilitan a la comunidad docente y estudiantil, buscando en todo momento congruencia con las necesidades económicas, sociales y culturales del país; en función de ello, la figura del tutor para lograr una educación no sólo de calidad sino también integral se hace necesaria. Así, en este capítulo, el planteamiento central está en la necesidad de identificar y generar información relacionada a la labor cotidiana del tutor, por un lado; por otro, buscar conocimiento para analizar y evaluar desde la perspectiva disciplinaria la percepción y valoración de la tutoría, que lleve a al establecimiento de propuestas que apoye a la formación de tutores en las diversas universidades del país, pero sobre todo, se fortalezca el trabajo de formación integral en los estudiantes.

El acto de amar, sumado al acto de desear, es condición indispensable para sostener la vida, las acciones de la misma y las relaciones con los demás, que se liga a la posibilidad de bien-estar en el mundo. Pensar la práctica docente y el proyecto de vida persona, es la apuesta del capítulo “El proyecto de vida como camino hacia la verdadera profesión”, desde las reflexiones propuestas por el filósofo Heidegger que define el proyecto como un proceso de construcción de nosotros mismos, un encuentro con nuestro “ser ahí”, un ser en posibilidad de construcción creativa que puede trascender a la cotidianidad cuando esta es irreflexiva. Se revisa la manera en que esta cotidianidad también asigna valores sociales a diversas profesiones indicando cómo es que ha de ejercerse, el status social que ha de ofrecer a quien la profesa, formas y calidad de vida, etc., y desde esta lógica, determinar qué es lo que orilla a un sujeto a elegir una profesión y los procesos subjetivos que se construyen en ese proceso de elección.

El bloque final de esta obra en sus títulos, incluye un elemento articulador común: el género. En la última década, producto de años de la lucha feminista, las Instituciones de Educación Superior en el país, han incorporado a sus políticas institucionales y a sus curriculum’s e investigación, la perspectiva de género; se ha dado paso a la transversalización y políticas de equidad de género en los planes y programas de estudio y se han implementado campañas para la promoción de

una cultura inclusiva; así “La equidad de género, un elemento clave en la educación”, es una reflexión que apuesta a la transformación de paradigmas y horizontes culturales que derive en subjetividades, comportamientos y actitudes, formas de pensar y hacer las relaciones entre hombres y mujeres equitativas. Acción que sólo es posible desde el trabajo educativo en las aulas, transformando así todo el proceso educativo. Una acción importante es pensar la orientación profesional en cuestión del género, cómo si las ciencias en sí mismas se vieran determinadas por el género, y en este sentido, existieran carreras que son mejores para las mujeres y “otras” mejores para los hombres.

Es en esta misma lógica que el capítulo “Ingreso a nivel superior de la UG del género femenino”, revisa las condiciones de igualdad y equidad para el ingreso a diversas licenciaturas, se observa que a pesar de la oportunidad “igualitaria” que se tiene para la presentación de los exámenes o pruebas de ingreso, las condiciones si son las mismas para los hombres y mujeres. Lo que deriva en analizar las formas de empoderamiento en el capítulo “Estudiantes empoderadas de la FES Zaragoza” en relación con las carreras que han sido consideradas históricamente para mujeres y las que han sido culturalmente asignados al género masculino. El capítulo que cierra esta obra, “La sororidad concepto clave del feminismo”, aunque no toca de manera directa el tema de la Educación Superior, se incluyó por su carácter reflexivo y ser una propuesta para mejorar las relaciones no sólo entre hombres y mujeres, sino entre mujeres, que den paso a subjetividades de reconocimiento del otro y de lo otro, tan necesaria para transformar el proceso educativo en México.

Referencias

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós Transiciones.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (Segunda edición ed.). Madrid: Alianza.

Pozo, J. I. (14 de Marzo de 2013). XX Simposium de Educación y XXXIII Semana de Psicología en ITESO. (R. González, Entrevistador)

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Díaz-Barriga, F. (2010). Escenarios de la Psicología Educativa II. En F. Tirado, M. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quesada, A. Olmos, & F. Díaz-Barriga, *Psicología Educativa* (pp. 217-276). México: Mc Graw-Hill.

Satisfacción de directores de escuelas preparatorias sobre práctica académica de estudiantes de educación: cursos en modalidad mixta

Diana Elizabeth Pablos Collantes, Sonia Verónica Mortis Lozoya,
Joel Angulo Armenta, Carlos Arturo Ramírez Rivera

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Se reportan resultados de una investigación de tipo cuantitativa y corte descriptivo, realizada a partir del desarrollo de una práctica académica que realizan los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en vinculación con diferentes instituciones de Educación Media Superior de la región, en donde implementan un proceso formativo en modalidad mixta, semipresencial o b-learning, que da respuesta a una problemática identificada. La pregunta de esta investigación es: ¿Cuál es la opinión de los directores de las preparatorias con las que se estableció una vinculación, respecto al trabajo realizado por los estudiantes de LCE en el desarrollo de su práctica académica? Se aplicó la técnica de entrevista a los cinco directores de las escuelas preparatorias. Los resultados muestran una muy buena opinión de los directores con respecto a los alumnos practicantes, se concluye que: llegan puntuales, son cordiales, entregan informes de acuerdo a lo calendarizado, están satisfechos con el logro de los objetivos planteados y aceptarán alumnos practicantes el próximo semestre. En general los directores sí considerarían a los practicantes en un futuro para alguna vacante que tengan en su institución.

Palabras clave: Directores, Educación Media superior, Vinculación universitaria, Enseñanza semipresencial.

Introducción

El modelo educativo de Educación Superior establece formar jóvenes para emplearse en el mercado laboral, lo cual implica proporcionar las herramientas necesarias para resolver problemáticas reales, esto se logra en la medida en que las Instituciones de Educación Superior (IES) propician espacios en los que el individuo pueda interactuar con los sectores en los que se podrá insertar en un corto o mediano plazo. La vinculación entre las IES y la sociedad debe ser en función del modelo educativo y la comunidad en que se trabaja, sobre todo debe considerar el perfil del profesionalista que se desea formar.

Cada universidad se diferenciará de otra en sus procesos de vinculación. En un sentido general, todas buscan orientar las prácticas al desarrollo de los conocimientos en un contexto diferente al de la universidad, en pro de implementar acciones de desarrollo y bienestar social, al mismo tiempo que permita al cuerpo docente identificar aquellos saberes importantes en la comunidad y que deben ser abordados por la universidad (González, 2011).

El concepto de vinculación no se concibe en una definición única, dado los diferentes significados que las universidades han ofrecido en función de los diferentes enfoques de la vinculación. Sin embargo, prevalece la idea de entender la vinculación como aquellas relaciones que existen o deberían existir entre las instituciones educativas y la sociedad en la que se encuentra. Además de considerarse esta vinculación como una actividad sumamente importante y deseable por las IES (Campos y Sánchez, 2005). De acuerdo con Campos y Sánchez (2005,2006), dos son los aspectos en torno a los cuales se ha analizado la vinculación: (i) desde su sentido histórico y, (ii) desde el plano de los conceptos. El primer aspecto es más tradicional, entiende a la vinculación como una relación existente en la universidad desde el inicio de los tiempos, la cual se realiza haciendo

adecuaciones en su instrumentación según las exigencias de condiciones concretas. La segunda concepción, se entiende como un proceso histórico definido por las condiciones sociales de cada momento.

Alvarado (2009) concibe la vinculación universitaria como un proceso integral de las IES que debe favorecer la correcta articulación de las funciones sustantivas de la docencia, la investigación, la extensión de la cultura de la institución, para la inserción eficaz sus estudiantes en el mundo laboral, siendo conscientes de las necesidades sociales del contexto en el que se encuentra. De esta forma, la práctica de vinculación universitaria favorece la construcción de un aprendizaje significativo e integral para los futuros profesionistas, siempre y cuando en el proceso se sumen y se comprometan con el correcto desarrollo de la práctica académica tanto la comunidad donde se trabaja, como los estudiantes y los docentes involucrados en dicho proyecto académico, dado que este aprendizaje significativo será el resultado de la interacción y colaboración de cada uno de los actores involucrados (González, 2011) .

De acuerdo con Alvarado (2009), la vinculación universidad - empresa debe ser vista como un aspecto de singular importancia en el proyecto del Estado de cualquier sociedad dado que representa la oportunidad de que se aprovechen espacios para potencializar los saberes o competencias de los y las estudiantes; así como para ubicar posibles lugares de trabajo, al tiempo que se contribuye a la solución o atención de situaciones particulares que pudiera presentar la sociedad en temas de educación. Esto beneficia tanto a la universidad, como a los propios estudiantes, al permitirles explorar o conocer contextos diferentes al universitario, propiciando así, una incorporación de los académicos a lo laboral, así como la posibilidad de empleos de calidad que favorezcan la aplicación de sus competencias adquiridas.

Para Alvarado (2009), esta importante relación instituciones educativas - empresa; implica la participación del gobierno, ya que éste puede regular y organizar los canales de cooperación entre ambos factores (universidad – empresa), a fin de dar seguimiento a los acuerdos de cooperación

que hayan resultado de la vinculación y que generen beneficios en términos de aprendizaje para ambas partes. Otro aspecto a considerar es el hecho de que actualmente las empresas cuentan con las tecnologías adecuadas para progresar y sólo subsisten aquellas empresas que son altamente competitivas, distintivo que ofrecen en gran medida los avances e integración de la tecnología y la inmersión de dichos avances al interior de las empresas. En este sentido, las empresas han identificado en las universidades y la vinculación con éstas, una vía para acceder a conocimientos tecnológicos que les permita integrar nuevas tecnologías y potencializar sus procesos productivos (Alvarado, 2009).

Esta relación universidad – empresa no siempre es exitosa, dado que cada uno se rige por intereses distintos. Por un lado, la universidad se preocupa por fortalecer en los estudiantes los conocimientos necesarios para insertarse en un mundo laboral, y por el otro, las empresas cuidan especial atención realizar acciones que beneficien su economía. Estos diferentes propósitos no favorecen la cooperación mutua de tal forma que se pueda integrar un equipo de trabajo que beneficie a lograr los objetivos de ambas partes.

La vinculación ha sido vista como un enlace entre la universidad y sociedad, que se rige bajo tres principales funciones sustantivas: a) docencia, b) investigación y, c) extensión; siendo en esta última, donde se ha visualizado a la vinculación. Dada su importancia y características, estas funciones han sido replanteadas separando a la vinculación como una independiente función de las IES. Esto implica que es considerada como un eje estructurador en la planeación académica, a fin de que se encuentren formas de articular a la sociedad y la economía a través de la docencia y la investigación (Campos y Sánchez, 2006).

Esta función de las IES ayuda a las universidades a ser reconocidas como entidades interesadas y comprometidas socialmente con la comunidad y preocupadas por ofrecer alternativas de solución a las problemáticas a las que se enfrentan los ciudadanos dentro de su contexto y que, de alguna manera, inciden en el crecimiento económico y social de la población. Es por ello, que el

gobierno representa un factor importante en este sentido. Depende en alguna medida que las IES cuenten con apoyos suficientes para realizar esta función de una manera eficiente (Campos y Sánchez, 2005).

De acuerdo con Campos y Sánchez (2006), la vinculación no logra resolver en su totalidad los problemas de la comunidad en la que se encuentra, particularmente los que conciernen al desarrollo tecnológico, en cambio las IES sí pueden contribuir en el desarrollo de sistemas o alternativas de solución a partir de la aplicación del conocimiento que se genera en las universidades. Dado lo anterior, la vinculación como función académica representa un trabajo colaborativo entre las IES y la comunidad, en donde se obliga a ambas partes a mantener una constante retroalimentación del conocimiento y el aprendizaje aplicado en las diferentes actividades derivadas de esta relación.

Conscientes de que uno de los fines principales de la Educación Superior es el preparar a las y los jóvenes para resolver problemas reales en la sociedad, es sustantivo favorecer vínculos con el sector laboral y la comunidad en general; a fin de que los estudiantes de las IES puedan reforzar las competencias que han o están adquiriendo durante su formación como profesionista. Dicha vinculación ha sido ampliamente impulsada por las IES con diferentes sectores de la comunidad, dadas las potencialidades que esta ofrece a sus estudiantes.

En el caso específico del ITSON se cuenta con un modelo de vinculación institucional el cual cuida el correcto vínculo que se realiza entre los programas educativos y los diferentes sectores de la sociedad como son organismos gubernamentales, organismos no gubernamentales, empresas privadas, instituciones de educación pública y privada, comunidad, por mencionar algunas. La vinculación del ITSON se realiza mediante convenios de colaboración con el fin de lograr el objetivo principal del programa de vinculación, el cual cita:

Establecer, organizar y desarrollar la actividad de vinculación institucional con los diversos sectores de la sociedad como elemento esencial para el mejoramiento y adaptación sistemática de las funciones sustantivas a las condiciones cambiantes, para que a través de sus acciones se dé respuesta oportuna a las necesidades de dichos sectores (...)(ITSON, 2015b, párr. 5).

Las principales acciones que se realizan con el fin de cumplir el objetivo de la vinculación son: a) Promover a los programas académicos ante la comunidad para que los estudiantes realicen prácticas profesionales y servicio social; b) promover el fortalecimiento y actualización de la planta académica mediante convenios de intercambio, estancias académicas, profesionales, de cooperación e investigación; c) promover la interrelación de la universidad con el sector público, privado, social y educativo que permita la actualización permanente de los programas educativos y apoyo de la planta productiva y servicios de la comunidad (ITSON, 2015b).

Establecimiento del problema

El Programa Educativo (PE) de LCE del ITSON requiere proporcionar a los estudiantes escenarios reales en donde puedan realizar actividades guiadas, que favorezcan el desarrollo de sus competencias y contribuyan a la solución de una problemática real, dado el enfoque por competencia, modelo bajo el cual se desarrolla el programa educativo. Este programa considera cuatro funciones sustantivas: a) Desarrollo e implementación de productos educativos en ambientes virtuales, presenciales y mixtos; b) gestión y desarrollo de procesos de cualificación, evaluación y certificación laboral, incluyendo el diseño de un plan integral para el desarrollo del capital humano derivado del plan de desarrollo organizacional de la organización; c) administración de proyectos con fines educativos y entidades en las que llevan a cabo procesos educativos; d) gestión del desempeño (Rivera, García, Sánchez, Barra y Zamarripa, 2009).

Lo anterior, con el objetivo de “formar profesionales de la educación comprometidos y capaces de generar alternativas de solución a los problemas que atañen al quehacer educativo en sus

diferentes contextos y que contribuyen en el desarrollo de la región en la cual se desenvuelve” (ITSON, 2015a, párr. 1). Enfocados en contribuir con la primera de las funciones sustantivas del programa: Desarrollo e implantación de productos educativos en ambientes virtuales, presenciales y mixtos, es que se realizan proyectos de vinculación con Instituciones de Educación Media Superior, en donde los jóvenes puedan poner en práctica las competencias referidas a esta función del Programa Educativo (PE).

La Secretaría de Educación Pública (2009) establece en el Acuerdo No. 444, las competencias genéricas y disciplinares que estudiantes de bachillerato deben desarrollar para tener éxito una vez que ingresen a Nivel Superior. Consciente de ello, el ITSON a través de la Coordinación de Estudios Incorporados, mantiene una estrecha comunicación con instituciones particulares de Nivel Medio Superior, lo cual permite contar con información importante referente a las necesidades académicas de los y las estudiantes.

El área de Estudios Incorporados efectuó un estudio diagnóstico donde se evaluó la percepción del estudiante en tres variables, una de ellas enfocada a valorar las conductas de estudio. En este diagnóstico sobre conductas de estudio, donde participaron 745 alumnos de tercero (n= 365) y quinto (n= 380) semestre, se aplicó un instrumento con 10 cuestionamientos: 1) ¿Te pones a estudiar todos los días a la misma hora?, 2) ¿Organizas tu tiempo de tal forma que alcanzas a hacer tus tareas?, 3) ¿Tomas apuntes de lo que dicen tus maestros durante la clase?, 4) ¿Participas durante tus clases expresando tu opinión?, 5) ¿Entregas tus asignaciones cuando las pide el maestro?, 6) ¿Elaboras cuadros sinópticos o mapas conceptuales para estudiar?, 7) ¿Dejas la preparación de tus exámenes para un día anterior?, 8) ¿Sueles repasar el examen antes de entregarlo?, 9) ¿Cuándo estudias realizas otras actividades al mismo tiempo?, 10) ¿Sueles estar atento a lo que dice tu maestro durante la clase? Con una escala de valoración: siempre, algunas veces o nunca.

Se encontró que los estudiantes de bachillerato requieren: habilidades de organización del tiempo de estudio, técnicas de estudio, comprensión de los textos y utilización de organizadores gráficos. Estos datos permiten identificar áreas de oportunidad en dichos planteles y con las cuales se podría trabajar con la práctica académica, misma que tiene como objetivo resolver un problema académico a través de la implementación de un proceso formativo en modalidad no convencional.

Los estudiantes de la LCE efectuaron su práctica profesional en cinco escuelas preparatorias incorporadas al ITSON, implementando cursos en modalidad mixta o b-learning, combinando sesiones presenciales con aprendizaje virtual, utilizando la plataforma tecnológica Moodle. Los cursos que desarrollaron fueron sobre: organización del tiempo de estudio, preparación de exámenes, técnicas de estudio y comprensión de los textos. Al finalizar el semestre, se indagó la opinión de los directores de las escuelas preparatorias sobre la práctica efectuada por los estudiantes de licenciatura. Por lo tanto, la pregunta de investigación es: ¿Cuál es la opinión de los directores de las preparatorias con las que se estableció una vinculación, respecto al trabajo realizado por los estudiantes en el desarrollo de su práctica académica?

El objetivo, conocer la opinión de los directores de las preparatorias con las que se estableció una vinculación, respecto al trabajo realizado por los estudiantes en el desarrollo de su práctica académica.

Método y Participantes

El estudio se llevó a cabo con los directores de los cinco planteles de Educación Media Superior incorporadas al ITSON con los que se tiene formalizada la vinculación para el desarrollo de la práctica académica a los cuales se les entrevistó, enfatizando su opinión sobre la práctica académica de 34 alumnos de cuarto semestre de la LCE del ITSON. Se desarrollaron 17 cursos donde

participaron 72 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre de las preparatorias vinculadas, de los cuales 32 fueron hombres y 40 mujeres, todos ellos en un rango de edad de 13 y 18 años.

Instrumento

Para la obtención de la información se utilizó un cuestionario elaborado por el área de vinculación del ITSON, que contiene 20 reactivos que midieron la satisfacción de los directivos de los diferentes organismos donde efectúan sus prácticas los estudiantes del ITSON. La técnica de la entrevista fue el medio para aplicar el instrumento, esta técnica tiene como fin obtener de la persona entrevistada información de determinados hechos o sucesos de acuerdo a elementos previamente establecidos por el entrevistador (Pérez, 2005).

La primera parte del instrumento midió la satisfacción con respecto al estudiante practicante. Constó de ocho ítems referidos a: si los estudiantes llegan puntuales, son cordiales y amables en el trabajo, si su vestimenta es acorde a la actividad que realiza, tienen capacidad de respuesta y productividad, si muestran valores como respeto, iniciativa, responsabilidad y servicio, entre otros.

La segunda parte midió la satisfacción sobre el trabajo realizado en la práctica académica efectuada por el estudiante, se integró con tres ítems que indagaron lo siguiente: se observa la participación de todos los integrantes del equipo de trabajo realizado; el trabajo realizado ha cumplido con los objetivos establecidos y por último, considera para el próximo semestre tener alumnos de práctica profesional de ITSON en su organización. Ambos apartados se incluyeron categorías tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: Nunca, Casi Nunca, Casi Siempre y Siempre.

El tercer apartado determinó la satisfacción con respecto al profesor que asesora al estudiante practicante, se consideraron dos ítems referidos a la frecuencia de contacto y seguimiento del

asesor de la práctica académica que realiza respecto al avance del proyecto. Por último, el cuarto apartado midió la satisfacción con respecto a la vinculación del PE, conformada por siete ítems que evaluaron la calificación que se le otorga a los alumnos practicantes por la organización con la siguiente escala: Malo, Regular, Bueno y Muy bueno; incluye dos preguntas abiertas sobre las sugerencias para obtener un mejor servicio prestado por los estudiantes practicantes y las competencias que consideran necesarias para los practicantes del ITSON. También se incluyeron cuatro preguntas de opción múltiple que indagaron sobre: el beneficio que se obtuvo a partir de la práctica, el valor económico estimado a la actividad que se realizó, y si requeriría de nuevas prácticas profesionales en la institución en un futuro.

Procedimiento

La aplicación de la entrevista se realizó de manera presencial en una reunión de 30 minutos al final de la práctica académica con los directores de tres de los planteles participantes y fue un plantel donde se aplicó la entrevista vía telefónica. Para el desarrollo de la primera parte de la entrevista abierta se planteó al director la interrogante y se le ofrecieron opciones de respuesta, de las cuales, el director debió elegir la opción con la cual se identificará. En los siguientes dos apartados se continuó con la misma técnica en donde el director debería elegir de una serie de opciones la respuesta que le pareciera mejor según su percepción.

Resultados

En cuanto a la satisfacción de los directores con respecto al rol de los estudiantes practicantes, las puntuaciones más altas las obtuvieron en cuanto a puntualidad, cordialidad y amabilidad, donde se muestran valores como respeto, iniciativa, responsabilidad y servicio, y vestimenta adecuada (Ver Figura 1).

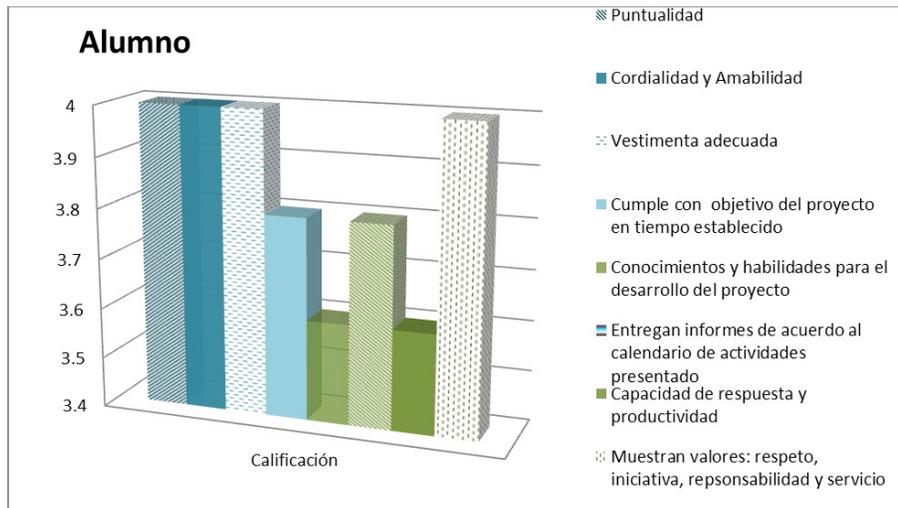


Figura 1. Satisfacción de los directores con respecto a los estudiantes practicantes.

En relación a la opinión sobre el trabajo realizado por los estudiantes durante su práctica profesional, los directores se manifestaron menos satisfechos, los puntajes son más bajos. La pregunta mejor evaluada fue que si consideran volver a aceptar estudiantes de práctica profesional de ITSON y la que evaluaron con puntaje más bajo fue la de que el trabajo cumple con los objetivos establecidos (Ver Figura 2).

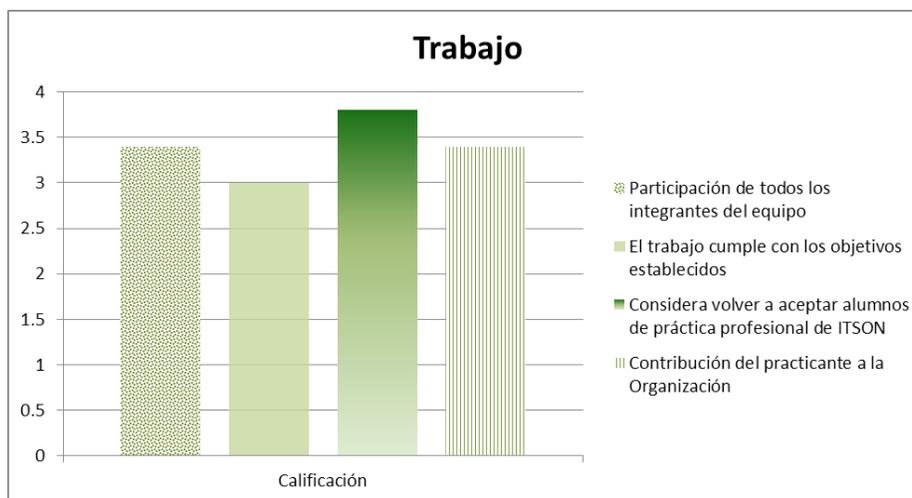


Figura 2. Opinión sobre el trabajo realizado por los estudiantes practicantes.

En la Figura 3, se observa la frecuencia del seguimiento por parte del profesor asesor de la práctica profesional, el 40% (2) afirmaron que el profesor no le dio seguimiento a la práctica de los estudiantes y el resto afirman que si le dieron seguimiento: una vez a la semana 2 (40%) y una vez al semestre 1(20%).

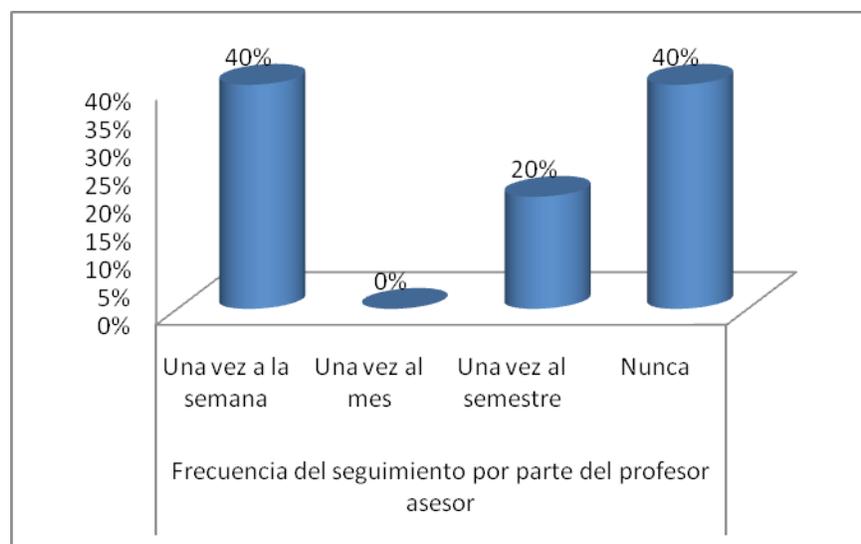


Figura 3. Frecuencia del seguimiento por parte del profesor asesor.

En cuanto su opinión sobre la contribución de los estudiantes practicantes en su organización, la mayoría lo califica como bueno (60%) y el resto (40%) como muy bueno. Las sugerencias que aportaron el 60% (3) de los directores para mejorar el servicio obtenido por los estudiantes de práctica profesional, fue aumentar el tiempo presencial del curso en modalidad mixta, es decir, proporcionar un mayor número de sesiones presenciales y disminuir las actividades que se efectuaron a distancia por medio de la plataforma Moodle. Esto coincide con las conclusiones que la mayoría de los estudiantes de práctica profesional incluyó en su reporte de resultados, donde explican que se enfrentaron al problema de la falta de participación en los cursos desarrollados en modalidad mixta, un 80% era virtual y 20% presencial (dos sesiones presenciales, una al inicio y otra al final); es decir, muchos de los estudiantes de bachillerato no completaron las actividades del curso que estaban disponibles en la plataforma tecnológica.

Esto resulta desfavorable para el logro del objetivo de la práctica y por lo tanto, en la solución del problema para el plantel en el que se trabajó, esto afectó los resultados del trabajo efectuado por los estudiantes practicantes y la percepción de los directores respecto al logro de la práctica académica; aún y cuando se mantuvo constante comunicación por parte de los estudiantes de ITSON con los participantes del cursos, los directores y los profesores que apoyaron la práctica en los planteles.

Asimismo, los directores opinan que los beneficios directos que obtuvo la institución gracias a la práctica académica fueron: que soluciona un problema práctico y que mejora la eficiencia de sus procesos (60%), además, uno de ellos (20%) opinó que les ahorró en recursos tecnológicos. El ahorro económico que obtuvieron como resultado del proyecto realizado por los estudiantes practicantes, según el 60% (3) de los directores fue de \$3,001 a \$5,000 aproximadamente. El 80% (4) de los directores afirmaron que si contratarían a los estudiantes practicantes para una vacante en su institución en un periodo de seis meses a un año y que además, sí solicitarían otro servicio del prácticas profesionales para la resolución de algún otro tipo de problemática en su institución.

Conclusiones

Davyt y Cabrera (2014) asumen que las universidades han modificado sus roles, funciones y características en atención a una adaptación permanente a diversas circunstancias de la sociedad involucrando hoy en día a los estudiantes en tareas formativas. La vinculación universidad – sectores públicos y privados de la sociedad permiten en el estudiante universitario fortalecer la formación profesional e inserción laboral, crear espacios de comunicación y relaciones humanas, fomentar compromisos y practicar actitudes éticas, entre otros.

En este estudio, algunas características notables de los estudiantes en el desarrollo de su práctica académica fueron: la puntualidad, cordialidad y amabilidad sumándose los valores como res-

peto, iniciativa, responsabilidad y servicio, y, vestimenta adecuada; esto puede estar relacionado con aspectos éticos del estudiante universitario que se fundamenta en valores y principios que lo comprometen frente a la Universidad y la comunidad en general (Camargo, 2008; Universidad de Puerto Rico, 2010).

De acuerdo con Fainholc (2009), un profesor exitoso en la modalidad b-learning, se debe propiciar el compromiso de lectura, discusión, realización de trabajos en tiempo y forma según las especificaciones ofrecidas; el profesor(a) debe estimular la participación de los estudiantes para que realicen todas las actividades del curso, incluidas en la plataforma tecnológica. Debe de estimular el establecimiento de diálogos entre los participantes a fin de que se genere un ambiente de confianza y colaboración para lograr un aprendizaje significativo. Lo anterior representa un área de oportunidad muy importante para la práctica académica de los alumnos de LCE que desarrollan cursos en modalidad mixta, es decir, estos estudiantes deben dominar todas las competencias de un facilitador de cursos en esta modalidad, que incluye propiciar el compromiso y estimular la participación de los estudiantes de bachillerato.

Por otra parte, la responsabilidad social de la universidad está orientada a que sus estudiantes creen y orienten su compromiso profesional a las actividades que impliquen esfuerzo y calidad seguido de la asesoría y seguimiento de los profesores encargados (Camargo, 2008; Universidad de Puerto Rico, 2010). En este estudio, el trabajo de los estudiantes practicantes fue percibido por los directores como satisfactorio, lo que hay que mejorar es el tiempo dedicado a los cursos, es decir, que los estudiantes de bachillerato cuenten más tiempo para completar sus actividades y aumentar el número de sesiones presenciales.

Riera y Sansevero de Suárez (2013) consideran que la formación integral, en este caso relacionada con la práctica académica, depende de la orientación adoptada por el docente universitario y el fortalecimiento de la ética. También es necesario mejorar el seguimiento por parte del profesor asesor(a), ya que algunos directores opinaron que no hubo tal seguimiento y es muy impor-

tante la guía del asesor(a) para que los estudiantes practicantes logren culminar su práctica en forma satisfactoria para todos los implicados, incluyendo las áreas de la universidad objeto de este estudio: área de vinculación y coordinación de estudios incorporados, pero sobre todo de alumnos y directores de las escuelas preparatorias.

Referencias

Alvarado, B. A. (2009). "Vinculación Universidad-Empresa y su contribución al desarrollo regional". *Ra Ximhai*, 5 (3). pp. 407-414.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46111817013>

Camargo. H. F. (2008). *Código de ética de estudiante universitario*. España: Ediciones Dafra.

Campos, G. & Sánchez, D. G. (2005). "La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). pp. 0.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507205>

Campos, R. G. & Sánchez, D. G. (2006). "La vinculación universitaria y sus interpretaciones". *Ingenierías*, 9 (30). pp. 18 - 25. Recuperado desde: file:///C:/Users/depablos/Downloads/30_vinculacion%20(1).pdf

González O. F. (2011). "La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto". *Ra Ximhai*, 7 (3). pp. 381-394. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46121063007>

Davyt, A. & Cabrera, C. (2014). *Vinculación universidad – sociedad y formaciones universitarias: una perspectiva histórica y una tesis actual*. Congreso Iberoamericano, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/716.pdf>

- Fainholc, B. (2009). "Redefinición del rol de aprendizaje del profesor en propuestas de aprendizaje mixto (o b-learning). Un caso". *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 1(1), 74-85. Recuperado de <http://cuved.com.mx/revistas/index.php/rmbd/article/view/53/47>
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2015a). *Licenciado en Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://www.itson.mx/oferta/lce/Paginas/lce.aspx>
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2015b). *Vinculación Institucional*. Recuperado de <http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/vinincub.aspx>
- Riera, R. L. & Sansevero de Suárez, I. (2013). "El compromiso ético del estudiante universitario en las experiencias de aprendizaje - servicio". *Revista Omnia*, 19 (3), 31-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73730059004.pdf>
- Rivera, I., García, P. A., Sánchez, Z, M., Barra, C., & Zamarripa, P, F.(2009). "Breve historia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el ITSON". En J. M. Ochoa, S. V. Mortis, L. Márquez, A. Valdés y J. Angulo (Eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 33-48). México: ITSON.
- Pérez, F. (2005). "La entrevista como técnica de investigación social Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos". *Extramuros*, 8 (22). pp. 187-210. Recuperado desde: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-74802005000100010

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*.

Recuperado de:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Universidad de Puerto Rico. (2010). Código de conducta estudiantil. Recuperado de <http://estudiantes.upr.edu/modalfiles/codigo-de-conducta.pdf>

La comunidad de diálogo como estrategia educativa entre universitarios y escolares

Alba Luz Robles Mendoza, Danae Soriano Valtierra

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

En el transcurso de los últimos diez años, la necesidad de proyectos de transformación de procesos educativos se ha incrementado con el objetivo fundamental de conseguir aprendizajes de calidad en el alumnado desde la educación preescolar hasta universitaria. El presente trabajo analiza una propuesta filosófica para la apropiación de aprendizajes de calidad desde el trabajo con niños y universitarios(as) en cuestiones de género.

Palabras clave: Filosofía para niños, Aprendizaje, Calidad, Género.

El contexto teórico-conceptual

El programa de Filosofía para niños, surge a partir de la experiencia del Profesor Matthew Lipman (1987), que desde sus cátedras de Filosofía en la Universidad de Columbia, Estados Unidos, se plantea la necesidad de acercar la Filosofía a niños, niñas y adolescentes, como herramienta para el desarrollo de su pensamiento crítico. En 1968, escribe su primera novela filosófica titulada *El descubrimiento de ARI (Aristóteles)* y comienza a realizar la puesta en práctica de su proyecto de trabajo a partir de la misma en una escuela de los suburbios de New Jersey, Estados Unidos. Las conclusiones a partir de su investigación giraron en torno a la necesidad de generali-

zar la experiencia a las otras áreas de aprendizaje, de reforzar los cambios logrados y dar estructura didáctica al trabajo desarrollado para que pueda ser aplicado por otros y otras docentes.

De esta manera surge la Filosofía para niños (FpN) con la preocupación de Lipman por las carencias de razonamiento que presentaban los estudiantes universitarios; sus textos, sus argumentos y sus discusiones, reflejaban limitaciones en cuanto a su capacidad para hacer analogías, inferencias y deducciones, generalizaciones apropiadas, detectar errores de razonamiento, etc.

Desde entonces, Lipman (1987) sostiene que el desarrollo del pensamiento no es algo que se pueda dejar de lado hasta los años universitarios. La adquisición de las herramientas más necesarias para un razonamiento apropiado, debe fomentarse desde que las niñas y los niños son muy pequeños; la intención es que, para cuando los estudiantes concluyan el bachillerato, el pensamiento activo, independiente y reflexivo se haya convertido en un hábito en ellos (Echeverría, 2004).

Con esta idea Lipman se traslada a la Universidad de Montclair, New Jersey en 1960 donde forma oficialmente el proyecto de Filosofía para niños, y, cuatro años más tarde creó, con su colaboradora Ann M. Sharp, el Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños, desde donde comenzaron a publicar libros y manuales para docentes. El programa se fue aplicando en otros países: Polonia, Rumania, Bulgaria, Holanda, Rusia, España, Australia y en 25 años se generalizó su implementación en más de 30 países.

Lipman estudió las teorías de Vygotsky y de Freire tiempo después de haber creado su programa; compartiendo las ideas sobre la imperante necesidad de cambiar el paradigma conductista de la educación tradicional por uno constructivista. Reconoce también la importancia de acompañar a los y las estudiantes en su propio desarrollo con miras a explicar un pensamiento de orden superior como la ciencia, el arte y la filosofía. Lipman analiza el pensamiento de Vygotsky y su explicación sobre los orígenes sociales del pensamiento. Está de acuerdo con él y

con Freire, cuando abogan por una reconstrucción del aula en donde, a través del diálogo firme y razonable, con el cual los niños y las niñas logran generar un pensamiento también firme y razonable. También cree, como Vygotsky, que probablemente, la causa del fracaso escolar radica en la forma tradicional autoritaria de la enseñanza en donde no se les permite a los y las estudiantes compartir sus ideas en una comunidad discursiva indagatoria. De aquí la importancia dada por Lipman a la duda, al cuestionamiento y al método socrático en su Programa de Filosofía para Niños y Niñas.

También reconoce la importancia de relacionar enseñanza - desarrollo mental. Parafraseando a Vygotsky “la única enseñanza buena es la que va por delante del desarrollo y lo atrae hacia sí (...)” (como se citó en Lipman, 2004, p. 15-16).

En el enfoque de FpN no se trata de enseñar Filosofía de manera abstracta o teórica, sino de ir introduciendo cada temática relacionándola con experiencias reales y cotidianas donde el estudiantado pueda entender y asociar con su vida diaria. Para ello, Lipman (1991) se basa en una serie de habilidades de pensamiento y razonamiento que él mismo establece:

Razonamiento:

- Conversión.
- Hacer inferencias.
- Dar buenas razones.
- Realizar analogías.
- Detectar presuposiciones.
- Pensar hipotéticamente.

- Pensar silogísticamente.
- Estandarizar.
- Indagación:
- Formular hipótesis.
- Poner ejemplos y contra ejemplos.
- Cuestionar adecuadamente.
- Contrastar.
- Pedir y dar evidencias.
- Demandar criterios.
- Autocorregirse.
- Crear alternativas.

Formación de conceptos:

- Hacer distinciones.
- Establecer conexiones.
- Definir, detectar similitudes.
- Ser razonable.
- Relacionar y construir con ayuda de los demás.

Traducción y transferencia:

- Saber escuchar.
- Ser sensible a los sentimientos de otros.
- Inferir visiones del mundo.
- Imaginación moral.
- Respetar a los demás.
- Poner el ego en perspectiva.
- Seguir la indagación hacia donde conduzca.

Los principales objetivos de la Filosofía para Niños de acuerdo con Lipman y Sharp son:

- Favorecer la actitud crítica y creativa del alumnado: donde el profesor o profesora buscan que todos participen aportando experiencias y opiniones siempre que sean razonadas.
- Desarrollar las destrezas del razonamiento en el alumnado: utilizando lecturas y materiales que lleven al diálogo y a la reflexión en temas como: verdad, justicia, amor, etc.
- Familiarizar al alumnado con los componentes éticos de la experiencia humana: donde no se pretende cambiar las creencias de los niños o niñas, sino ayudarles a encontrar razones sólidas para creer en las cosas e ideas que han elegido creer.
- Reforzar tanto los aspectos emocionales como cognitivos de la experiencia del alumnado: se presenta como un programa de metacognición que permita desarrollar capacidades de pensamiento complejo llevando a la reflexión del propio pensamiento.

- Crear una atmósfera que induzca al aprendizaje, convirtiendo al aula en una comunidad de investigación: donde el alumnado es participante activo/a para la búsqueda de información que dé evidencia y razón de su participación en la comunidad de diálogo (1992, como se citó en Peña, 1997).

Si el objetivo de la FpN es formar personas críticas con conciencia social, Echeverría (1993) menciona que entonces se necesita un desarrollo que se internalicen en algunas de las herramientas que se adquieren al desarrollar el pensamiento crítico, creativo y valorativo; estos tres pensamientos constituyen los pilares en los que descansa lo que se denomina pensamiento de orden superior:

- Pensamiento crítico.- es sensible al contexto, evalúa y analiza las características de un contexto determinado, se basa en criterios porque juega con las acciones, los pensamientos y las expresiones que damos sobre éstas. La lógica desempeña un papel fundamental en este tipo de pensamiento que es eminentemente racional, es coherente y congruente en el discurso, facilitando los argumentos que le ofrece otros miembros de la comunidad de diálogo.
- El pensamiento creativo.-privilegia la espontaneidad para este tipo de pensamiento, es importante explorar y desarrollar las intuiciones, está más cerca de las emociones y siempre trata de ir más allá de lo que se ve, va a la construcción de lo diferente, originario, es decir mayéutica.
- El pensamiento valoral.- es el tercer componente del pensamiento de orden superior, trabaja con el pensamiento ético y valoral sobre sí mismo y sobre los demás, este concepto trabaja la democracia, el respeto a las decisiones mayoritarias y los derechos de las minorías; sería como el vehículo para la solución de conflictos a través del diálogo.

Los objetivos del Programa de Filosofía para niños, son enumerados por Ann Margaret Sharp y pueden sintetizarse en:

- Promover el sentido de comunidad como preparación para una sociedad democrática.
- Cultivar las habilidades de diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y del buen juicio (1992, como se citó en Echeverría, 1993).

Los conceptos básicos de este programa se relacionan con la comunidad de cuestionamiento e indagación y los comportamientos que la misma desarrolla. La comunidad de indagación definida por Ann Sharp (1992) es una comunidad que cultiva las habilidades del diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y el buen juicio. La característica esencial de la misma es el diálogo cooperativo con la intervención razonada de todos sus participantes. Con el tiempo y la práctica se incorporan al diálogo consideraciones epistemológicas, lógicas, estéticas, éticas, sociales y políticas.

Para Barrientos (2013) la FpN pone en juego los componentes básicos de la filosofía misma: la comunidad de investigación y el diálogo filosófico. Siguiendo el modelo dialógico socrático, Lipman (2002) defiende que la comunidad de investigación es el contexto donde se lleva a cabo la investigación de una manera conjunta entre todos los miembros de la comunidad a través del diálogo filosófico, el cual se divide en 5 momentos:

- Lectura o actividad generadora.
- Pregunta individual con el material generador.
- Votación democrática para elegir el tema de diálogo.
- Diálogo socrático.
- Conclusión individual y grupal.

El o la docente en esta comunidad tiene un doble rol, coordina los procedimientos lógicos, a la vez que filosóficamente se transforma en un miembro más de la comunidad de diálogo. El alumnado aprende a objetar razonamientos débiles y a construir razonamientos fuertes, a aceptar sus responsabilidades como participantes y la opinión de los demás, practicando el arte de realizar buenos juicios.

El diálogo filosófico se transforma en una condición necesaria (aunque no suficiente) del proceso del propio pensamiento y de la adquisición de conocimientos. La actividad filosófica solo es posible en un contexto de intercambio y contraste, no sólo de opiniones, sino sobre todo de dar razones, haciendo posible el trabajo cooperativo necesario para la construcción conjunta del conocimiento, pero además el contraste de opiniones y razones es básico para el autoajuste y la autocorrección “yo puedo estar equivocado y tú puedes tener la razón y con un esfuerzo, podemos llegar a construir nuestra verdad” (Lipman, 1987, p. 15).

La comunidad de diálogo se distingue de una tertulia, de un debate, de un diálogo científico o de una terapia de grupo, debido a la búsqueda y al contraste de razones; en un diálogo filosófico la finalidad principal no es convencer al otro sino llegar a encontrar uno mismo las razones que le ayuden a fundamentar mejor sus propias opiniones y creencias. Esto ayuda a construir un diálogo filosófico:

La existencia o no del acuerdo, tiene una importancia relativa, lo que importa es la contribución de cada participante en el diálogo, la relación que tiene con los demás y cómo se refuerzan mutuamente, lo interesante es el proceso de la discusión, el resultado final es el aprendizaje significativo (Lipman, 1991, p. 13).

Vargas (2012) propone que la filosofía sea reconocida como un aspecto esencial del derecho a la educación que debe recibir toda persona en cualquier parte del mundo, ya que la cultura filosófica básica es una necesidad y un derecho de los niños, niñas, adolescentes y adultos, debiendo

ser ejercido en todos los niveles de la educación, pues la Filosofía está presente en todos los ámbitos de la vida, aunque no esté incorporada en los Planes y Programas de Estudios de las escuelas. La vida escolar y personal será entonces el campo de estudio de la filosofía para niños y niñas.

Por su parte, Sático (2010) muestra la necesidad de incluir el proyecto FpN en los colegios, y, junto con Irene De Puig, desarrollan dos importantes y ambiciosos curriculum filosóficos: El proyecto de filosofía 3/18 y el proyecto Noria. Ambos programas tienen la finalidad de reforzar las habilidades de pensamiento en la escuela, desde la educación infantil hasta la educación secundaria, vinculando con los programas educativos de España y posteriormente de México.

El proyecto Noria propone distintas actividades para potenciar habilidades de pensamiento, valores interculturales y un conjunto de actitudes éticas. El esquema siguiente describe este proyecto:

EJE VERTICAL

Aprender a pensar creativamente y a actuar de forma ética

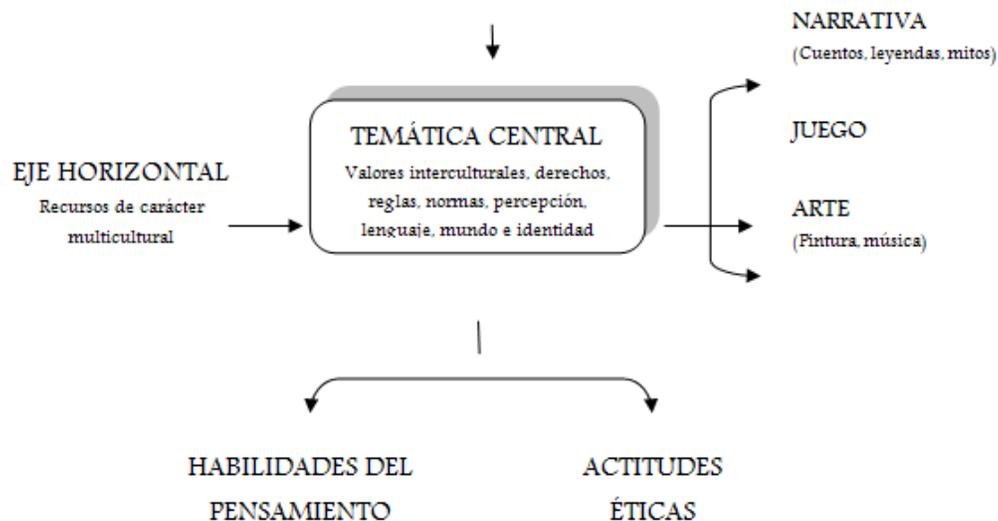


Figura 1. Sático, A. y De Puig, I. (2010) Proyecto Noria Infantil y primaria. España: Octaedro.

Sático (2010) es quien introduce el enfoque de género en la FpN y plantea a través del proyecto Noria, la Filosofía para Niños y Niñas (FpNN) desarrollando que los niños y las niñas puedan pensar creativamente y actuar éticamente, ya que la complejidad del siglo necesita personas que desarrollen esas capacidades.

De esta manera llega la FpNN a México con la introducción del Proyecto Noria a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el nivel básico, siendo tan sólo 7 colegios afiliados a la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, cuyo director actual es Eugenio Echeverría, y, contando en México con 20 formadores afiliados para impartir los diplomados en Filosofía para Niños en todo el país.

El enfoque de género permite analizar el papel diferencial entre hombres y mujeres, por lo que resulta necesario reconocer su importancia dentro las prácticas cotidianas de socialización en cualquier ámbito escolar, familiar o social. El género será definido como la red de creencias, actitudes, valores, sentimientos, conductas y actividades que diferencian a las mujeres y los hombres, como producto de un proceso histórico cultural (Bedolla, Bustos, Flores y García, 1990; Lamas, 1996).

Los estudios de género afirman que tanto la masculinidad como la feminidad, no son más que construcciones culturales que son consecuencia de un desarrollo histórico de categorías más valoradas que otras. Que además, son resultado de un proceso psicológico individual de identificación con tales categorías impuestas por el sistema de poder sociocultural (Olavarría y Parrini, 2000).

Las identidades construidas socialmente permean las actitudes y acciones dentro de la vida de un individuo, lo cual está íntimamente ligado con el aprendizaje que tanto niños como niñas suelen ejercer en su ámbito cotidiano escolar.

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más influye en la construcción de la identidad personal de niños, niñas, adolescentes, hombres y mujeres. En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de personalidad, pensamientos, valoraciones, afectos, actitudes y comportamientos, que se asumen como típicos y referentes del deber ser y de su pertenencia. El espacio universitario no está exento de presentar diversas manifestaciones de discriminación y desigualdad de género; por lo que es de suma importancia la necesidad de promover condiciones de igualdad y equidad de género en la educación universitaria a través de actividades escolares que promuevan desde este enfoque una visión de la realidad diferente para la transformación y/o deconstrucción de las relaciones entre los seres humanos.

La implementación de la comunidad de diálogo desde la filosofía para niños y niñas en estudiantes universitarios, contribuirá al cambio, sensibilización y promoción de la salud integral (física, mental y social) frente a las expresiones de desigualdad de género y discriminación sexual que involucren a toda la comunidad universitaria y aledaña.

La metodología y desarrollo didáctico

El objetivo de este trabajo es exponer los resultados en torno a las comunidades de diálogo realizadas dentro de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM entre el estudiantado de octavo semestre de la carrera de Psicología y escolares de 6° grado de primaria de escuelas particulares del Estado de México, en temáticas relacionadas con: la salud sexual y reproductiva con enfoque psicosocial desde la perspectiva de género. De esta manera, se genera un espacio de reflexión compartida, dialógica y de vinculación entre estudiantes e instituciones que promueve el aprendizaje creativo y crítico ante temáticas actuales y de transformación social.

Se realizaron dos comunidades de diálogo. En la primera participaron 16 estudiantes, 8 universitarios, siendo 4 hombres y 4 mujeres y 8 escolares integrados por 5 mujeres y 3 hombres. Las

actividades se llevaron a cabo en el aula magna de la FES Iztacala durante el semestre 2014-2 (junio 2014). El tema desarrollado fue “Salud sexual desde un enfoque de género”.

La segunda comunidad se llevó a cabo durante el semestre 2015-2 (mayo 2015) siendo el tema relacionado con “La autoestima y la salud sexual del cuerpo femenino, desde la perspectiva de género”. Participaron 10 estudiantes, 5 universitarias todas mujeres y 5 escolares (2 mujeres y 3 hombres). La preparación ante el proyecto de filosofía para niños(as) fue de igual forma para escolares y universitarios, es decir, existió para ambos grupos una preparación de 5 a 10 comunidades de diálogo previas de acuerdo con temáticas relacionadas con la perspectiva de género.

En ambos grupos la metodología consistió iniciando con las instrucciones de cómo se llevaría a cabo la comunidad de diálogo. Posteriormente, se llevaron a cabo los cinco momentos que plantea Lipman (1987) dentro de la metodología de filosofía para niños/as: a) Material generador; donde en ambas comunidades se inició con un video relacionado con el tema; b) Creación individual de preguntas de indagación; aquí se le solicitaba a cada participante que desarrollará una pregunta de interés de acuerdo con el video visto y la escribiera; c) Sesión democrática; donde cada participante leía la pregunta realizada y posteriormente, se pasaba a la votación de las preguntas para elegir la que mayor votación tuviera y fuera de interés para todos y todas; d) Diálogo filosófico crítico y creativo, en donde se inicia la comunidad partiendo de la pregunta seleccionada y la facilitadora inicia el diálogo por medio de preguntas de indagación dando pauta a la participación de los miembros de la comunidad, coordinando los procedimientos lógicos a la vez que filosóficamente transformaba y construía habilidades de pensamiento y razonamiento a través de cada participante, quien deberá levantar la mano para participar, o bien, siendo elegido por la facilitadora para integrarlo a la comunidad en caso de no haber participado. Este momento tiene una duración aproximada de una hora. Por último, e) Conclusión individual y grupal.

En la primera comunidad se utilizaron las dos conclusiones, donde cada participante decía en una sola frase qué se llevaba como aprendizaje de la comunidad y se finalizó con un collage a través de recortar imágenes y pegarlas en una cartulina, así como dibujando y colocando frases que expresaran su aprendizaje.

Por otro lado, en la segunda comunidad sólo se llevó a cabo la conclusión individual debido a que se fue la luz en el recinto universitario y cada participante tenía que decir de igual manera que en la primera comunidad, una frase que englobara el aprendizaje que se llevaban durante la experiencia en la comunidad. Se finalizó con una conclusión sobre el trabajo desarrollado, agradeciendo a las y los participantes así como al público invitado.

La asistencia de la comunidad universitaria y aledaña, así como de familiares de los escolares durante la primera actividad, fue de 110 personas, mientras que en la segunda se tuvo aproximadamente 80 asistentes. En ambas comunidades los comentarios del público fueron satisfactorios así como expresiones relacionadas con admiración y asombro ante la habilidad de pensamiento de orden superior que los y las estudiantes de nivel primaria desarrollaron durante ambas comunidades, por ejemplo: la argumentación, los contraejemplos, las suposiciones, las buenas razones, entre otras; que han sido manejadas en la metodología de filosofía para niños/as de Lipman (2002) y Echeverría (2004).

Asimismo, la limitación de las habilidades de pensamiento crítico y creativo de las y los universitarios en ambas comunidades reafirma el planteamiento de Lipman (1987) donde explica que las personas de grados universitarios tienen una disminución en la capacidad de hacer analogías, inferencias y deducciones, lo que delimita su razonamiento en las argumentaciones y en sus discursos.

Por otro lado, los comentarios de los y las universitarias en relación con la experiencia dentro de ambas comunidades, fue que se encontraron ante cuestionamientos de las y los escolares que

rebasaban sus respuestas, siendo un reto frente a su ejercicio profesional así como ante los temas desarrollados, los cuales aún después de cursar un semestre teórico que les diera los conocimientos y argumentos conceptuales sobre la perspectiva de género, no cubrió con las expectativas que se esperaba de ellos/as durante la comunidad de diálogo. Por su parte, el estudiantado de nivel básico pudo hacer una construcción del conocimiento a través de la información vertida dentro de la propia comunidad haciéndose significativo en sus experiencias familiares, escolares y sociales, lo cual no fue necesaria una mayor preparación de la temática antes de esta actividad.

Es importante resaltar que las temáticas abordadas a través de la perspectiva de género permitieron al estudiantado de nivel básico una mayor reflexión sobre la construcción de sus roles y estereotipos sexuales que permitieron un cambio en su pensamientos y creencias acerca de las identidades masculinas y femeninas, mientras que en las y los universitarios este cambio no fue significativo. Esto implica que la educación sobre la igualdad de género y la construcción de nuevas masculinidades y femineidades para el fortalecimiento de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, deberá hacerse desde edades más tempranas, siendo una herramienta útil el desarrollo de comunidades de diálogo a través de la pedagogía de la Filosofía para niños y niñas que permita la transformación del proceso educativo; donde mujeres y hombres estén preparados/as para pensar por sí mismos y para compartir armónicamente pensamientos críticos, cooperativos y colaborativos en igualdad de condiciones.

Conclusiones

Daniela Sepúlveda (2005) realizó un estudio donde analiza las novelas de Matthew Lipman creadas para FpN y menciona que pese a la orientación democratizadora y universalizadora de su programa, donde ambos términos son inclusivos y empáticos, se encuentra un sesgo sexista, sin

embargo, no son suficientes sus argumentos para pensar que la metodología utilizada por Lipman podría llevar a la desigualdad entre los niños y niñas.

Por el contrario, la misma autora sostiene que la intención democratizadora de Lipman, se deja ver no sólo en su afán para la participación de los miembros y en la empatía como condición de discusión, sino también en la igualdad que conlleva la conformación de esta comunidad. El énfasis democratizador de Lipman también puede observarse en la importancia que da al desarrollo moral del niño y la niña, que menciona a lo largo de su programa (Sepúlveda, 2005).

El trabajo realizado por Lipman consta de novelas con sus respectivos manuales para cada etapa, determinada por la edad e intereses de los niños y las niñas, con la intención de que se sientan estimulados para ser partícipes de esta comunidad. Lipman en este ámbito de su programa presta atención a que todos, niños, niñas y adultos, sientan la necesidad y posibilidad de participar, donde todos sean iguales y sepan no sólo que serán escuchados/as sino que también será un espacio donde serán analizados sus planteamientos y discusiones en torno a los intereses de la propia comunidad.

Es decir, la comunidad de diálogo será el espacio donde se gestan los objetivos fundamentales de la filosofía para niños y niñas, prevaleciendo la escucha por el otro, la tolerancia hacia diferentes puntos de vista, la necesidad de apoyar las opiniones con razones así como la construcción de deducciones a partir de cada uno de sus miembros.

Esta experiencia de aprendizaje innovador dentro de la FES Iztacala ha permitido el manejo de temas controversiales que durante las dos comunidades desarrolladas conllevó críticas y comentarios relacionados con los prejuicios y valoración social que se tiene en torno a temáticas de sexualidad en menores de edad y que puso en duda la calidad metodológica de la comunidad de diálogo, lo que hace necesario una transformación educativa ante temas cotidianos y actuales que el alumnado de nivel básico requiere conocer. En este sentido, la sexualidad es un tema idó-

neo para la indagación filosófica que genera las habilidades crítico valorables en el desarrollo de habilidades de pensamiento de impacto social, personal y de salud integral en el estudiantado.

Educar para actuar como auténticas personas pensantes y críticas lleva implícito la enseñanza de aprender a tomar decisiones razonadas enfocadas a ser sujetos de acción y a proporcionar un enfoque holístico del conocimiento; y no sólo, sujetos consumidores y conformistas que a través de procesos memorísticos y dualistas orientan al estudiante universitario a especializarse en un área concreta del conocimiento parcializando su integridad disciplinaria. Esto conlleva relaciones profesionales individualistas, de competencia y poco armónicas que limitan el desarrollo científico en nuestra Universidad y en todo el país.

La filosofía para niños y niñas permite a través de estas comunidades de diálogo en escolares y universitarios el desarrollo de competencias solidarias de tipo comunal así como experiencias que les permita construir pensamientos de orden superior para la creación de nuevos conceptos y valoraciones en torno a su construcción como seres humanos y de conocimiento.

Referencias

Echeverría, E. (2004). *Filosofía para Niños*. México: SM ediciones.

Barrientos, J. (2013). *Filosofía para Niños y capacitación democrática Freiriana*. Madrid: Centro de estudios de la filosofía. Liber Factory.

Bedolla, P., Bustos, O., Flores, F., y García, P. (2000). "Estudios de género y Feminismo". En *Estudios Sociológicos*. 8 (23) 423-428. México: Colegio de México.

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa / PUEG UNAM.

Lipman, M. (1987). *El crecimiento de la mente*. New Jersey, USA: Universidad de Columbia.

- Lipman, M. (1991). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Olavarría, J. y Parrini, R. (2000). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago de Chile: FLACSO Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Peña, P. (1997). "Filosofía para niños. Un estudio para su aplicación didáctica". En *El búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*. 834/97. Disponible en: www.elbuhho.aafi.es. Recuperado el 9 de junio 2015.
- Sátiro, A. (2010). *Personas Creativas, ciudadanos creativos*. España: Editorial Progreso.
- Sátiro, A. y De Puig, I. (2010). *Proyecto Noria infantil y primaria*. España: Octaedro. Disponible en: <http://www.edicionesmagina.com/pdf/catalogonoria2010web.pdf>. Recuperado el 10 de mayo 2015.
- Sepúlveda, D. (2005). *Filosofía para niños desde una perspectiva de género. Análisis de textos utilizados para filosofía para niños*. Trabajo final de Seminario de Grado: Filosofía y Educación. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/sepulveda_d/html/index-frames.html. Recuperado el 10 de mayo 2015
- Sharp A. M. (1992). "Harry Stottlemerer's Discovery". En Sharp, A. M. y Reed, R. (Eds.) *Studies in Philosophy for Children*. EUA: Temple University Press.
- Trejos, V. (2009). *El programa de filosofía para niños y niñas del Prof. Matthew Lipman en el hogar Niño Jesús*. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://cursos.aiu.edu/Filosofia%20para%20Ninos/PDF/Tema%209.pdf>. Recuperado el 05 de junio 2015.

La convergencia metodológica en la modalidad de titulación “Informe de Prácticas Profesionales”

Rosa Fidela Fragoso Galbray, Alejandra Enriqueta Rodríguez Soria

Escuela Normal de Ecatepec

Resumen.

El estudio sobre que metodología utilizan los docentes en formación al analizar y reflexionar su práctica, cobra relevancia en la elaboración de su documento recepcional en la modalidad de “Informe de Prácticas Profesionales”. En la Escuela Normal de Ecatepec, de los 34 estudiantes de 8° semestre, 22 de ellos eligieron la modalidad de informe. Al preguntarles sobre los motivos de la elección, ellos mencionan que la consideran la más idónea, además de relacionarse directamente con su práctica. Esta modalidad es una de las tres que propone el documento “Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación”, aplicable al Plan de Estudios 2012 de Educación Normal. Consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional. En él, se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional. El informe permitirá valorar las capacidades y desempeños que el estudiante de la escuela normal tiene en ámbitos reales, a partir de los cuales integra los conocimientos y los moviliza para resolver las tareas que la profesión le plantea.

Para ello, requiere del diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la investigación-acción y las rutas que de ella se desprenden. Desde esta perspectiva,

se pretende que el estudiante realice un proceso autorreflexivo de los aprendizajes logrados en el transcurso de su formación inicial. Los avances presentados hizo evidente que no utilizan una metodología para el análisis y la reflexión de la práctica, tampoco la metodología de la investigación acción como se propone en los lineamientos.

Así, se propone elaborar una ruta metodológica convergente, para una consistencia teórica y metodológica, que consiste en identificar los vínculos y relaciones de ambas metodologías haciéndolas converger en una sola.

Palabras clave: Convergencia, Metodología, Informe, Prácticas Profesionales.

Introducción

El objetivo del presente estudio es indagar y analizar sobre la metodología que utilizan los docentes en formación al analizar y reflexionar su práctica en la elaboración de su documento recepcional, específicamente por las alumnas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ecatepec. Los hallazgos encontrados en el foro de avances del documento recepcional en las diferentes modalidades de titulación por los alumnos(as) del octavo semestre de la escuela Normal de Ecatepec, hizo evidente que no utilizan una metodología para el análisis y la reflexión de la práctica, ni hacen uso de la metodología de la investigación acción como se propone en los lineamientos, sólo mencionan su práctica. Tampoco tienen claridad en la propuesta de intervención. Se observa que están copiando las orientaciones académicas del anterior Plan de Estudios, este hecho se considera se debe a que algunos de los asesores llevan a cabo su práctica con los lineamientos anteriores. Lo cual demanda preguntarse sobre esta situación. Objeto de este trabajo.

En el último grado de la carrera de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el análisis de los documentos elaborados por los estudiantes para la titulación, y a la disertación en los foros y en el examen profesional, se puede mencionar que en un 90% los estudiantes no utilizan una meto-

dología para el análisis de su práctica y en consecuencia no hay una construcción lógica en los documentos recepcionales.

Es importante dar cuenta de la vinculación entre la metodología del análisis y la reflexión de la práctica con la metodología de la modalidad del documento recepcional. Si se toma en cuenta lo anterior, los documentos tendrán mayor consistencia teórica y metodológica, por lo que es importante elaborar una ruta metodológica convergente. La cual consistirá en ir identificando esos vínculos sin perder de vista ambas metodologías convirtiéndola en una sola.

Formarse en la investigación

El desarrollo de la investigación en las escuelas normales del Estado de México ha avanzado lentamente. Esto se debe a la multifuncionalidad de funciones que tienen los investigadores, no hay productos concluidos, no hay propuestas educativas innovadoras, se carece de una cultura de investigación, etc., a diferencia de otras instituciones de Educación Superior en donde su función principal es el investigar para generar y/o aplicar conocimiento, tienen una formación en investigación, además de contar con los medios necesarios para ello como son: el tiempo, los recursos materiales, financieros y humanos con los apoyos que de manera institucional se les brindan, a diferencia de nuestra institución.

La formación en investigación en el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Pre-escolar (2012) aspira a un perfil de egreso de los estudiantes con un Enfoque Basado en Competencias, por lo que en él se enuncian las competencias genéricas y profesionales, describe lo que al término del carrera el estudiante será capaz de realizar ámbito laboral, una de ellas es la aspiración a formarse en la investigación.

Las competencias genéricas propuestas por la SEP (2012) expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de Educación Superior, tienen un carácter trans-

versal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto al tener un pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, al aprender de manera permanente, al colaborar con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social, al actuar con sentido ético aplicando sus habilidades comunicativas en diversos contextos y emplear las tecnologías de la información y la comunicación.

Las competencias profesionales, por su parte, expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar al colaborar activamente en su entorno educativo y al participar en la organización del trabajo institucional de manera colaborativa.

En los Planes y Programas de Estudio se expresan las formas de enseñanza y de aprendizaje que exigen habilidades como: investigación, búsqueda, estudio, invención, creatividad, actitudes, tolerancia, iniciativa y toma de decisiones, es aquí donde se encuentra la convergencia con una de las competencias profesionales que enuncia el Plan de Estudios 2012: "Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación" (SEP, 2012, párr.36). Con las siguientes unidades de desempeño:

Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente (...) Aplica los resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo (...) Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones (SEP, Acuerdo 649).

El estudiante durante su formación ha elaborado diferentes evidencias de aprendizaje que muestran el logro o desarrollo de ciertas competencias y, a partir de ello, ha identificado temas

que son de su interés, ya sea porque se relacionan con los contenidos abordados en los distintos trayectos, porque le resultaron relevantes al momento de realizar sus intervenciones o bien, porque se relacionan con problemas de su propia formación inicial.

Estos temas permiten articular los conocimientos con el saber hacer en contextos específicos, de esta manera, si usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, seguramente podrá diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica, particularmente, si su preocupación está asociada a los enfoques de enseñanza, a la evaluación, a algún área de conocimiento o bien, a la creación de ambientes de aprendizaje o a la adecuación curricular.

Lo anterior, da cuenta de que el docente en formación tiene los elementos necesarios para que al final de la carrera pueda realizar su documento recepcional en cualquiera de las modalidades, dando evidencia de las competencias que adquirió o favoreció durante su formación inicial. En Educación Normal se han aplicado diversos Planes de Estudio, cada uno de ellos con un enfoque diferente, pero su principal función es la formación en la docencia. Actualmente, el nuevo docente al egresar debe responder a los cambios sociales, culturales y tecnológicos y poder desenvolverse ante los retos que la sociedad demanda.

Un requisito indispensable para los estudiantes que egresan de la escuela es la titulación, a través de escrito original que el estudiante de la Escuela Normal debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura. El Plan de Estudios, con los diferentes cursos brinda la posibilidad de que el estudiante pueda construir su documento para la titulación, acompañado, orientado y apoyado por un profesor-investigador de la escuela normal que fungirá como su asesor(a), pero que en algunos de los casos no se ve reflejado el apoyo, por lo que si es necesario que el asesor(a) tenga un perfil específico, para la investigación y sea especialista en el tema de estudio que el docente en formación haya elegido.

Este documento recepcional tiene como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforma Plan de Estudios (2012).

Las modalidades para la titulación.

En los documentos normativos y los lineamientos para la titulación (2014) de manera puntual se describen cuantas y cuáles son las modalidades para la titulación, mismas que a continuación se describen.

El Portafolio, el cual consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que considere fundamentales para demostrar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Evidencias que muestren el conocimiento que se tiene, de lo que se hace, por qué se hace y qué debería hacerse en caso de que el contexto cambie, así como el desempeño que se tiene en las competencias consideradas. Esta modalidad de titulación permite demostrar, con base en evidencias de aprendizaje, el grado de competencia adquirido por el estudiante, favoreciendo el pensamiento crítico y reflexivo e impulsando su autonomía de los productos generados identificará, discriminará y seleccionará las evidencias suscitadas en los distintos momentos y etapas de su formación inicial permitirá reconstruir un proceso de aprendizaje que dará cuenta de las competencias profesionales y de los cambios que experimentó a lo largo de su carrera.

En el proceso de elaboración del portafolio se reconocen cuatro momentos diferentes, que no son necesariamente lineales:

- La definición es un ejercicio de reflexión y análisis que está encaminado a decidir la(s) competencia(s) a demostrar, su relación e integración con otras que le son relevantes así como sus unidades o elementos de competencia; para ello es necesario considerar el con-

junto de evidencias que se disponen y que permitirán justificar la importancia y relevancia en el proceso de aprendizaje.

- La selección consiste en la identificación y discriminación de distintas evidencias de aprendizaje que muestran el nivel de logro y desempeño en función de la competencia seleccionada.
- La reflexión y el análisis son los procesos que permiten valorar el aprendizaje asociado a la competencia. Se constituye en el núcleo central del desarrollo del portafolio en tanto promueve un ejercicio de evaluación-reflexión-análisis-aprendizaje del conjunto de evidencias seleccionadas y de todas ellas en función de la competencia. Este ejercicio de construcción tiene como base, la recuperación de la evaluación de la evidencia que se realizó en su momento en los diferentes cursos. La valoración del desempeño del estudiante con relación a las competencias seleccionadas se realizará considerando criterios psicopedagógicos, disciplinarios y curriculares que permitan sustentarla.
- La proyección contempla dos fases, en la primera, la valoración que hace el estudiante de sí mismo como sujeto de aprendizaje a partir de los logros, del análisis y reflexión de las distintas etapas de la formación inicial; la segunda, el reconocimiento de su potencial, considerando las fortalezas y áreas de oportunidad a partir de los retos y exigencias que advierte en la profesión docente.

El portafolio debe ser conciso y contener sólo los aspectos más relevantes y significativos de aprendizaje asociado a la competencia profesional. Se trata de recopilar evidencias de aprendizaje significativas que se elaboraron a lo largo de la licenciatura que deben de acompañarse de una reflexión del estudiante.

El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor(a) de la escuela normal. Además, presentará el examen profesional correspondiente, en el que defienda el documento elaborado.

El Informe de Prácticas Profesionales, consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional, que se elabora en el tiempo curricular establecido en el Plan de Estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica más tiempo ni recursos, una vez que se han concluido los estudios profesionales. El estudiante es acompañado, orientado y apoyado por su asesor(a) de la Escuela Normal. Presentará además el examen profesional correspondiente, en el que defienda el documento elaborado.

Se sugiere considerar algunos aspectos en el diseño del plan de acción:

- La intención explica la relevancia e importancia que tiene para el futuro docente la mejora o transformación de su práctica profesional, la forma en que está implicado, así como el tipo de compromisos que asume como responsable de su propia práctica y acción reflexiva, incluye además las ambigüedades y conflictos que enfrenta en su docencia.
- La planificación da cuenta del problema de la práctica que se desea mejorar. Incluye un diagnóstico de la situación que permite describir y analizar los hechos alrededor del problema. Algunas preguntas que pueden orientar su elaboración, ¿Cuál es la causa posible del problema?, ¿Qué tipo de problema es?, ¿Cuál es el objetivo para mejorar la situación o qué proponemos hacer al respecto?, ¿A quién y cuándo afecta este problema? Reflexionar sobre estos interrogantes permitirá una descripción más pormenorizada de los hechos de la situación.
- La acción, incluye el conjunto de estrategias, procedimientos, propuestas y diseños cuyo fin primordial es incidir en la mejora de la práctica y en consecuencia en sus resultados.

En ella se ponen en juego los conocimientos teórico-metodológicos y didácticos que contribuyen a transformar la práctica profesional del futuro docente. Los datos y evidencias que se recaben, mediante un procedimiento técnico pertinente, propiciarán el análisis y evaluación de cada una de las acciones emprendidas.

- La observación y evaluación, implica la utilización de diferentes recursos metodológicos y técnicos que permitan evaluar cada una de las acciones realizadas y/o evidencias obtenidas, con la finalidad de someterlas a ejercicios de análisis y reflexión que conduzcan a su replanteamiento. Es importante destacar que se requiere utilizar los instrumentos adecuados y pertinentes para dar seguimiento y evaluar permanentemente las acciones que realiza el estudiante en su práctica profesional.
- La reflexión es el proceso que cierra y abre el ciclo de mejora. Permite el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral auto-reflexiva. Involucra una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente la espiral auto-reflexiva de conocimiento y acción.

La Tesis de investigación, consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. Al igual que la opción anterior, se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido en el Plan de Estudios. El estudiante normalista podrá seleccionar el tema de investigación con base en sus experiencias en la práctica profesional o en las problemáticas que haya detectado.

La tesis es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación.

En el ámbito de la formación y la práctica docente, la tesis tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes, por lo que es necesario conducir el interés del estudiante hacia la reflexión, análisis y problematización de aspectos relevantes dentro de su profesión que requieran mayores niveles de explicación y comprensión.

El objetivo de una tesis es construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas.

De este modo, la tesis de investigación, consiste en la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos.

En el desarrollo del trabajo de investigación, el estudiante aplicará los criterios y normas del proceder científico, universalmente válidos, cuya metodología está conformada por etapas y secuencias que pueden ser variables si se asume una actitud creativa que permita reconocer las diferentes perspectivas que la integran y que forman parte esencial del avance científico.

El punto de partida será la selección de un tema relativo al área de su formación, que desarrollará por escrito bajo la dirección de un asesor(a). Dicho tema, puede provenir de cualquiera de los espacios curriculares del Plan Estudios, de las experiencias obtenidas durante los períodos de práctica o bien, de las discusiones e intereses que surgen en los estudiantes por profundizar y enriquecer su conocimiento respecto a algún área o campo de conocimiento.

La tesis requiere de una afirmación que toma como base los aprendizajes adquiridos y experiencias analizadas por los estudiantes en el transcurso de la formación inicial; esto es, una hipótesis

o supuesto que se somete a prueba o sirve de guía para el desarrollo de la investigación y que, por lo tanto, es susceptible de modificación, en la medida en que se identifiquen los argumentos a favor o en contra.

En su diseño, la tesis requiere de un procedimiento previo que se ajusta a lo que se conoce como proyecto o protocolo de investigación. Se trata de un paso previo que permite delimitar un tema o problema, justificarlo exponiendo la relevancia y pertinencia del mismo. La construcción de cada una de las modalidades se basa en una interdisciplinariedad, la posibilidad de integrar conocimientos de otros cursos, de otras disciplinas a la propia y en el desarrollo de habilidades del pensamiento, como por ejemplo: seleccionar el problema, relacionarlo, considerar los juicios, la toma de decisiones, por tal motivo se enuncia una convergencia entre la metodología para elaborar el documento, con el análisis y reflexión de la práctica, porque las tres hacen alusión al desempeño, a la experiencia, permitirán a los estudiantes demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación.

La titulación no es una etapa ajena o al margen de lo que el estudiante conoce y ha vivido durante su tránsito por la Escuela Normal, básicamente porque cada experiencia y evidencia de aprendizaje tendrá que convertirse en un insumo y referente que éste considerará al momento de elegir la modalidad con la cual pretenda titularse; es preciso que se contemple desde los semestres anteriores, porque de ello dependerá la toma de decisión al elegir la modalidad de manera consciente.

Con ello, se aspira a fortalecer las bases para una cultura de mejora permanente de la práctica profesional, y, no simplemente hacia su aplicación. Donde el estudiante establezca una vinculación práctica-teoría-práctica a través del análisis y la reflexión, encontrando así una convergencia con la metodología de la modalidad elegida y al interactuar en el proceso educativo.

Se hace necesario la convergencia, clarificar la metodología utilizada para llevar a cabo el análisis y la reflexión de la práctica, cual es el procedimiento que se hace para analizar la práctica el ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Para qué? de las acciones experimentadas permitiendo así a los docentes en formación ir más allá de solo observar, para dar seguimiento a los aprendizajes de los niños y de ella misma y lograr una intervención adecuada

Dewey menciona que para reflexionar se requiere de una mente abierta, de responsabilidad y honestidad (como se citó en Zeichner y Liston, 1996). Para Zabala (1998) los momentos para hacer una reflexión de la intervención educativa, se parte de un antes y un después, una reflexión antes de la intervención desde el diseño de la planeación, se requiere de la reflexión al elegir el contenido, la estrategia para el logro del aprendizaje esperado y favorecer así la competencia. Un después de la intervención con la intención de valorar lo que se hizo y como se hizo, si se logró o no, y, que se tiene que mejorar.

Escudero (1997) defiende la postura del desarrollo profesional en donde se dé el “aprender hacer” modificando continuamente, a través de la capacidad de observar y analizar y propone el Ciclo de Smyth. En el cual se mencionan los elementos para hacer un análisis y reflexión, un auto-diagnóstico de la propia práctica. Para ello, enuncia una metodología que consta de cuatro fases, de las cuales, al ir abordándolas se hace evidente una mejora de la práctica.

A manera de conclusión

Son los primeros hallazgos obtenidos de la investigación. En relación a las anteriores metodologías, los docentes en formación no dan cuenta de ninguna, solo se limitan a exponer como lo hacen y que resultados han tenido dejando de lado el proceso a seguir. Por tal motivo, es de importancia esta convergencia entre la metodología del análisis y la reflexión de la práctica con la metodología de la modalidad del documento recepcional. Si se toma en cuenta lo anterior, los documentos tendrán mayor consistencia teórica y metodológica por lo que se propone: elaborar

una ruta metodológica convergente. La cual consistirá en ir identificando esos vínculos sin perder de vista ambas metodologías en una sola. Se requiere que el asesor(a) del documento recepcional tenga el perfil deseable para la función.

Referencias

- Escudero, J. (coord.) (1997). *La formación y el aprendizaje de la formación mediante la revisión de la práctica, en diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- SEP (2012). Diario Oficial, segunda sección, Poder ejecutivo, *ACUERDO 650 con fecha 20 de agosto del. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*.
- SEP (2014). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior, Argentina 28, Colonia Centro, D. F.*
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública. Argentina 28, Colonia Centro, D. F.*
- Zabala, A. (1998). *La práctica educativa. Unidades de análisis en La práctica educativa. Cómo Enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1996). "Raíces históricas de la enseñanza reflexiva". En Ma. de la C., Yela (Comp.) *Teorías y Saberes que fundamentan la educación básica. Selección de lecturas, sexta generación*. Xalapa, Veracruz: SEV/UPV/MEB.

Paradoja de la institucionalización del servicio social en el Centro de Desarrollo Educativo Comunitario

Carolina Rosete Sánchez, María de los Ángeles Campos Huichán

FES Iztacala UNAM

Resumen

El presente trabajo da cuenta de las experiencias de estudiantes de la Licenciatura de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); sobre las dificultades de inserción en el campo laboral. Se resaltan los parámetros parámetros del proceso de institucionalización del servicio social en la UNAM y en la FESI, haciendo la reflexión de lo que llamamos la paradoja de la institucionalización del servicio social en el Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (CDEC) Chalma.

Palabras clave: Paradoja, Institucionalización, Servicio Social, Comunidad.

Introducción

Somos un grupo de docentes inquietos y comprometidos con nuestro trabajo de formación profesional en la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En los últimos años hemos realizado diversas investigaciones en relación a las dificultades que enfrentan los estudiantes en formación con el actual Plan de Estudios y los egresados al incorporarse al campo laboral y, hemos trabajado activamente en la conformación del nuevo currículum de la carrera. En distintos foros sobre educa-

ción, señalamos la importancia de que el docente investigue sobre su acción docente en el aula, no sólo porque así lo indican las tendencias educativas para lograr la profesionalización de la enseñanza en el marco global, sino porque la vida cotidiana en el aula es un vasto campo de conocimiento dinámico y contextualizado en el que podemos, a través de la reflexión crítica, detectar las dificultades en la formación de nuestros estudiantes y proponer y generar las alternativas encaminadas a la transformación educativa, empleando estrategias metodológicas como la investigación acción.

Derivado de lo anterior, el presente trabajo tiene como propósito resaltar los parámetros del proceso de institucionalización del servicio social en la UNAM y en la FESI, haciendo la reflexión de lo que llamamos la paradoja de la institucionalización del servicio social en el Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (CDEC) Chalma.

Marco contextual

Las funciones sustantivas de la UNAM son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Con base en estos fundamentos, se propone formar profesionales útiles a la sociedad, con capacidad propositiva, crítica y transformadora de su entorno. De tal forma que las generaciones futuras sean hombres y mujeres capaces de adaptarse y de transformar el mundo en el que viven, con la consciencia de su condición privilegiada, que se traduzca en una actitud de compromiso con los menos favorecidos, compartiendo de manera generosa su saber y contribuyendo a la preservación de los valores sociales y culturales (Celis, Caso y Navarrete, 2008).

Al respecto Alfonso Caso afirmó: *"Una universidad en gran parte sostenida por dinero del pueblo no debe ni puede crear profesionales para el sólo provecho de los individuos que reciben esta educación (...) sólo puede justificarse si el profesional va a devolver más tarde en forma de acción social"*. En este contexto, el Dr. Gustavo Baz en 1936, siendo director de la Facultad de Medicina, instaura el servicio social con carácter obligatorio para los pasantes de medicina y en 1938 en su calidad de rec-

tor, lo hace obligatorio para todos los pasantes de la UNAM. En la década de los cuarenta, a través de la Ley Reglamentaria de los artículos 3ero. y 4to. Constitucionales, se impone cubrir el servicio social como obligatorio para la obtención del título profesional (como se citó en Celis, Caso y Navarrete, 2008).

En este momento, la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) es la instancia encargada de orientar y dar sentido a los programas de servicio social universitario, siendo algunas de sus acciones: la sensibilización de los estudiantes desde etapas tempranas, dar información a las instituciones y dependencias, la normatividad y objetivos del servicio social. Procurando que los programas promuevan la solución de problemas sociales y al mismo tiempo consoliden la formación profesional académica de los pasantes, facilitando su futura, exitosa práctica profesional.

En el caso de servicio social en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI) implantado en 1976, éste tiene las siguientes características: está integrado a la formación profesional a partir de quinto semestre al cursar las materias de Psicología Aplicada Laboratorio V, VI, VII y VIII, teniendo una duración de 4 semestres; promueve la formación multidisciplinaria y se procura ejecutarla en los ámbitos de ejercicio profesional del psicólogo, en las áreas de educación y desarrollo, clínica, social y educación especial; de tal manera que el estudiante se pone en contacto con las necesidades sociales que atenderán una vez egresados de la Facultad (Ribes, 1980). Estas características hicieron que este Plan de Estudios fuera innovador en ese tiempo, pues para entonces, la mayoría de los programas de Servicio Social se realizaban una vez terminada la carrera y algunos en espacios ajenos al ejercicio profesional. Por este motivo, desde la implantación del Plan de Estudios, el área de Educación Especial se planteó contar con una Clínica Universitaria de la Salud integral (CUSI), así como con espacios extramuros en los que los estudiantes que cursan la materia de Psicología Aplicada Laboratorio V en quinto y

sexto semestre, realizaran su formación profesional, atendiendo a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), uno de los espacios extramuros fue el CDEC Chalma.

El servicio social en la comunidad de Chalma se inició hace 33 años, con 5 estudiantes y un profesor atendiendo a 15 niños con necesidades educativas especiales (NEE), en el patio de la casa de uno de los niños. Las NEE que se han atendido a lo largo de estos años son diversas: epilepsia, Síndrome de Down, dificultades músculo esqueléticas, de lenguaje o aprendizaje, entre otras. En 1913 se atendían en promedio a 45 niños en el turno de 8:00 a 10:00 hrs. y a 20 niños en el turno de 13:00 a 15:00 hrs. Cuatro profesores supervisaban el trabajo de, en promedio, 45 estudiantes.

Los objetivos generales del programa de Servicio Social, "Asesoría psicológica en el ámbito comunitario" son: a) llevar a la comunidad los servicios de educación especial que ésta demande, b) diseñar estrategias de intervención acordes a las características del proceso psicológico, familiar, escolar y comunitario de cada niño, c) aprovechar al máximo los recursos humanos y materiales para estimular el desarrollo de los niños, d) realizar, en la medida de lo posible, evaluaciones y tratamiento multidisciplinario y, e) promover las actividades de autogestión entre las madres para poder atender a las necesidades de estimulación de sus hijos.

Metas del programa para los estudiantes:

- Acercamiento a un espacio de demanda de necesidades sociales de familias con hijos con NEE en un ámbito comunitario y reflexión del trabajo profesional que realizan.
- La atención de uno o dos casos con NEE que presenten alteración en su desarrollo psicológico solicitado al CDEC, sin restricción de edad ni etiología.
- Cumplir con los objetivos y actividades especificados en este programa.
- Entrega de un expediente que contenga el informe del trabajo realizado.

Mismos que se han de cumplir en el periodo de prácticas del servicio social.

Marco teórico-metodológico

Consideramos como institucionalización el reconocimiento, no necesariamente legal, aunque puede serlo, de una pauta normativa aceptada por la mayor parte de los miembros de una sociedad, que por lo tanto es legitimada y aprobada.

La reflexión de este trabajo considera cuatro aspectos fundamentales en los procesos de institucionalización: 1) la institucionalización como proceso de recepción. Esto tiene que ver con la formulación de un texto, que es construido socialmente con los significados que se expresan en un discurso, que delinea la normatividad de las relaciones, acciones y su vínculo con el contexto en el que se ejecutan los discursos; 2) la recepción y el contexto de oportunidades, que permiten conjuntar las propuestas de institucionalización encaminadas a dar solución a las demandas y necesidades sociales; 3) las operaciones de la recepción que son las acciones a realizar y sus productos y, 4) las inversiones receptoras, que pueden ser las consecuencias paradójicas de la recepción o el acoplamiento a los procesos de institucionalización (Araujo, 2009). La autora propone estos elementos para reflexionar sobre el proceso de institucionalización de un discurso internacional sobre el feminismo, a través de instituciones gubernamentales en una comunidad específica de Chile. Aunque el proceso de institucionalización del servicio social en Chalma es distinto, porque el texto es construido por los participantes y no impuesto desde el exterior, nos permite guiar nuestra reflexión identificando cómo se construye el texto (discurso), esto es quiénes lo construyen, y cómo a partir de él, se da la recepción que facilita el contexto de oportunidades, las acciones y resultados.

Por otro lado, Cárcamo (2007), considera la institucionalización como un despojo, en el contexto de la producción del conocimiento, plantea cinco tesis al respecto: 1) el conocimiento sufrió un despojo al pasar del vulgo a las instituciones educativas; 2) el despojo supone una institucionali-

dad, se sostiene en una científicidad del conocimiento y por tanto de la captación del mundo; 3) el despojo se sostiene con el ejercicio de poder; 4) el despojo del vulgo está condicionado por la legitimación impuesta de la intelectualidad, operando con el binomio intelectualidad-acción, considerando ilegítima cualquier acción no fundida con la intelectualidad y, 5) el despojo es transmitido al docente, impidiéndole la no reinención de su quehacer, de tal manera que sólo se reproducen los elementos de la realidad generados por las alianzas entre los sabios e intelectuales. Estas tesis planteadas sobre la institucionalización como despojo, nos permitirán entender cómo se produjo la paradoja, que en un momento dio origen al servicio social en el CDEC Chalma y 33 años después de su inicio lo suspendió.

En relación a los aspectos metodológicos de este tipo de programas de servicio social, Tapia (en prensa) lo concibe como aprendizaje-servicio, el cual en el ámbito de la educación formal ha sido definido como:

Un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes (p.5).

En una explicitación más extensa:

El aprendizaje-servicio (ApS) se identifica con una actividad educativa que plantea la adquisición de conocimientos, conjuntamente con la aplicación de las materias de estudio y con la puesta en juego de actitudes y valores a través de la realización de un servicio pensado para cubrir las necesidades de la ciudadanía.

Se trata de una propuesta educativa compleja e innovadora, que incluye muchos elementos ya conocidos, pero que aporta la novedad de vincular estrechamente el servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa articulada y coherente. Su implementación permite simultáneamente aprender y actuar.

El ApS mejora el aprendizaje y refuerza los valores de la ciudadanía. El aprendizaje experiencial es un método eficaz para que los conocimientos cobren significado a través de su funcionalidad. Al mismo tiempo, su aplicación ayuda a la construcción de la personalidad social trabajando con la visión del desarrollo moral a través de la práctica de actitudes y valores en un marco relacional (Tapia, en prensa, p.8).

Una práctica de aprendizaje-servicio de calidad implica un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a una acción solidaria planificada, que procura impactar en forma positiva y mensurable la vida de una comunidad.

De hecho, la novedad que aporta el aprendizaje-servicio con respecto al concepto tradicional de RSU (Responsabilidad Social Universitaria) es justamente que articula la misión de “extensión” y de “responsabilidad social” con la de alcanzar la excelencia académica, superando las habituales tensiones entre estas dos misiones básicas de las instituciones de Educación Superior.

Por otra parte, y a diferencia de ciertos programas de RSU gerenciados directamente por las máximas autoridades o por sectores de la institución desvinculados de la docencia, en los proyectos de aprendizaje-servicio el protagonismo reside en los estudiantes que desarrollan las acciones y en las cátedras que articulan contenidos académicos específicos con esas actividades solidarias (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015).

Estas características de la pedagogía de enseñanza se alejan por mucho de la considerada como enseñanza tradicional, en donde era característica la enseñanza magistrocéntrica, en la que el poseedor del conocimiento era el maestro y la transmitía verticalmente a los estudiantes. La tendencia en ApS es constructivista, en la que todos los involucrados construyen el aprendizaje en conjunto; en el caso del Servicio Social en Chalma, el aprendizaje y el servicio son construidos conjuntamente por el estudiante, las madres de familia y el psicólogo asesor en la detección y atención del desarrollo del niño. Todos están implicados de maneras diferentes: el estudiante en

el contexto social que va a conocer, el docente en relación a su formación profesional y las madres en relación a sus hijos con NEE. En este complejo contexto, la asesoría de autogestión del docente es muy importante para concretar las metas y acciones para el desarrollo social.

Numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que el aprendizaje-servicio produce tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes terciarios y universitarios (Eyler-Giles, 1999; Tapia, 2000; Furco, 2005, como se citó en Tapia, en prensa):

Lejos de preparar a los estudiantes para un trabajo en particular, los prepara para resolver los problemas de su comunidad. Les ofrece la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias (Herrero, 2002, p. 37, como se citó en Tapia, en prensa).

Al conectar las prácticas solidarias con posibilidades de acción profesional que permitan cambios sociales a mediano y largo plazo, los proyectos de aprendizaje-servicio, pueden contribuir a superar una visión exclusivamente individualista de la propia profesión, y a formar graduados comprometidos y comprometidos solidariamente con las necesidades de su comunidad, de su país y de la comunidad internacional.

En la experiencia latinoamericana, el grado de capacitación y motivación de los docentes, la decisión política de las máximas autoridades y, el establecimiento de redes y alianzas con socios clave dentro y fuera de la institución, siguen siendo los factores críticos para la institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones de Educación Superior.

La paradoja del Servicio Social en el CDEC Chalma

Analicemos desde la propuesta sugerida en líneas anteriores, de cómo es que surge la paradoja del Servicios Social en el CDEC.

La institucionalización como proceso de recepción.

Este tiene que ver con la formulación de un texto, el cual es construido socialmente con los significados que se expresan en un discurso que delinea la normatividad de las relaciones y acciones y su vínculo con el contexto en el que se ejecutan los discursos, relaciones y acciones. Situación que subraya la relación de los contextos globales, nacionales, generales, entre otros, con los particulares y locales.

En nuestro caso, el texto fue la realización de un programa de Servicio Social en la comunidad de Chalma en donde psicólogos de la FESI proporcionaban asesoría psicológica a niños con NEE, teniendo como marco de referencia la reglamentación del Servicio Social de la UNAM. Siendo uno de los propósitos académicos del programa, poner a los estudiantes en contacto con las necesidades de asesoría psicológica de los niños con NEE y sus madres y proponer estrategias de intervención de acuerdo a su contexto, potencializando los recursos familiares, sociales, materiales y comunitarios a su alcance. Lo que ofreció a los estudiantes en formación, una amplia experiencia de detección de necesidades sociales y una rica formación profesional, que se ha mostrado en las diversas evaluaciones de este programa (Rosete, Salinas y Nieto, 2012).

Otro objetivo particular ha sido promover la autogestión de las madres para la construcción de un Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (CDEC), que paulatinamente mejore las condiciones materiales para el servicio y se procurara la atención de los profesionales necesarios para la atención de sus hijos.

El trabajo conjunto entre psicólogos, madres y la comunidad aledaña, construyó su texto particular, "el trabajo colaborativo en beneficio de la comunidad", este significado construido socialmente, encontró un contexto de grandes oportunidades.

Recepción y contexto de oportunidades

El segundo elemento de análisis fue la dinámica de recepción y el contexto de oportunidades; en el caso del CDEC, el texto se construyó a partir de la atención psicopedagógica de los estudiantes de psicología a un grupo de niños con NEE y las estrategias de autogestión para la construcción de un espacio para su atención. El trabajo conjunto desde este texto colaborativo encontró un contexto de grandes oportunidades, muchas de las cuales se construyeron en el trabajo conjunto, a pesar de enfrentarnos a condiciones desfavorables como: poca escolaridad de las madres, precarias condiciones económicas, condiciones de género complicadas (los esposos no les permitían salir de sus casas a realizar alguna gestión). A lo largo de 33 años de trabajo, vimos cómo estas condiciones cambiaron: los niños ingresaban a menor edad incluso de meses, lo que hizo que el trabajo de los psicólogos tuviera más impacto, los padres eran más jóvenes y con más escolaridad (secundaria, prepa y profesional), la participación de los padres fue en aumento.

Operaciones de recepción

Las madres y padres de familia, los docentes, los estudiante y la comunidad en general emprendieron una serie de acciones conjuntas para lograr la construcción del CDEC, a través de rifas, kermess, venta de donas, almuerzos, organización de comidas, cenas-baile. Las madres se constituyeron como una Asociación Civil, obteniendo de esta manera su institucionalización; con esta calidad moral, hicieron contactos con instituciones como: la Subdelegación 9, la Delegación Gustavo A. Madero, el DIF, SEDESOL, CONACULTA, Club Rotarios, Hacienda, INMUJERES entre otras, para construir el CDEC y mejorar los servicio y asimismo, se realizó un convenio con la UNAM para la permanencia del Servicio Social, fundamentado este trabajo en la colaboración mutua de estas instituciones.

Se logró de esa manera la atención de más de 3000 niños con NEE y sus familias, la constitución del CDEC-Chalma que es un inmueble de dos plantas, está equipado con 8 salones, de tres 3 m por 3 m., tres de 5 m por 6 m., uno de ellos con tres cubículos, y otro más, equipado para dar terapia física y estimulación temprana. Uno más es el espacio para Hidroterapia y otro se usa como vestidor; tiene cuatro baños, dos para niños y dos para adultos. La cocina, panadería y un pequeño patio.

El trabajo colaborativo de la Asociación Civil, dio la posibilidad a los docentes de la UNAM de integrar la docencia, la investigación y el servicio social (Rosete, Campos y Herrera, 2008).

Inversiones receptoras

Hace dos años, el texto y contexto de este programa de Servicio Social se modifican, el trabajo se re-significa; las autoridades de la FESI, fundamentando su acción en una carta realizada por algunos estudiantes, en la que argumentan una serie de necesidades materiales y de inconformidades sobre el trabajo de formación-a dos semanas de la terminación el semestre-, deciden la suspensión del Servicio Social en el CDEC. Lo que comunica el jefe de la carrera a las madres del Centro, supervisado por las instancias jurídicas de la escuela. Esto es vivido por madres de familia y docentes como un acto de violencia, que atenta contra los derechos humanos de los implicados. Después de una semana de aclaraciones, en la que se contextualiza el trabajo de Servicio Social y los graves efectos formativos que tendría para los estudiantes: me "quejo", no con la instancia inmediata que es la profesora de la asignatura y la encargada del servicio social en el Centro, y me libero del trabajo. Así como para los niños atendidos, subrayando su calidad humana y que no pueden ser desechados como objetos y sustituidos por otros, resaltando que el Servicio Social es un compromiso y se tiene que cumplir, se reintegra el servicio para terminarlo, recuperando la semana perdida.

El texto que había imperado durante 33 años: trabajo formativo, detección de atención de necesidades sociales y trabajo colaborativo, se convierte -por el lado de la jefatura de carrera de la FESI- en una serie de condiciones que pide sean cumplidas por la Asociación Civil (A. C.) para continuar con el programa de Servicio Social. Al accionar de esta manera, desplegó su ejercicio de poder, justificándolo en la solicitud de la Directora de la FESI, acerca de que se viera que el espacio contara con las condiciones necesarias para el trabajo; cuando los espacios que la FESI ofrece para servicios similares, están lejos de contar con las condiciones solicitadas.

El ejercicio de poder de la jefatura de la carrera fue innecesario y absurdo, esto se ilustra cuando se pide a los docentes como condición para reanudar el programa de Servicio Social en Chalma, la actualización del programa formativo, lo que es una obligación para todos los académicos de la UNAM de acuerdo a las políticas de evaluación del impacto de los programas de servicio social de la DEGOCE, el cual se entregó inmediatamente.

Con estas acciones de ejercicio de poder: *"Porque yo lo digo"*, se rompe la esencia del trabajo colaborativo, se re-significa el texto, se informa a los padres que los docentes no deben participar de las actividades de la Asociación. Desconociendo el trabajo de asesoría para la autogestión, la jefatura otorga a la Presidenta de la A. C. el reconocimiento como instancia institucional y le asigna la tarea de supervisar el trabajo de los médicos que se incorporan al Servicio Social en el CDEC. Con este nuevo texto, delineado por la imposición de demandas globales de seguridad e higiene exigidas a la UNAM como institución Educativa en un contexto general para su certificación; imponiéndolas ahora a un contexto local, el CDEC, soportado en un total desconocimiento de funcionamiento, propósitos y frutos obtenidos del trabajo colaborativo, se producen una nueva recepción y acciones que plantean la paradoja de este servicio social.

Nuevas operaciones de la recepción

Surge un contexto de nuevas oportunidades, que se alejan de las que habían imperado en el trabajo colaborativo de 33 años. Durante un año, la presidenta-que durante 9 años de gestión había descuidado su trabajo y en parte era causa del descuido del inmueble que veían los estudiantes- replica la actitud autoritaria de la jefatura de carrera de Psicología y se empodera argumentando sus derechos, olvidándose de sus obligaciones. Entre ellas, la principal, que era representante legal de un grupo de personas; llegando a acciones extremas como, nombrar a su propia mesa directiva, violando estatutos de la Asociación como: la convocatoria a asamblea, publicación de la orden del día y contar con la asistencia necesaria para votar. Solicita, sin fundamento alguno y sin consultar a las representadas de la Asociación, el retiro de una de las docentes responsable del programa de Servicio Social.

Como respuesta a esa solicitud, la directora de la escuela responde señalando que ella no puede condicionar la participación o no de un docente de la UNAM, los docentes entonces solicitan condiciones mínimas para realizar el trabajo. ¿Dónde quedó el trabajo colaborativo? ¿Cómo llegamos a estar en dos bandos contrarios? ¿Por qué esta paradoja? La respuesta de la presidenta iba encaminada en ese momento a ser ahora ella quien condicionara la dinámica del Servicio Social: a quién se atiende, en dónde, con qué recursos; planteando represalias amenazantes para los estudiantes y docentes, colocándose por encima de los docentes, el jefe de carrera y la directora. Podemos observar a la distancia, el ejercicio de poder extremo y un proceso de institucionalización como despojo.

Esta etapa terminó con una carta de la directora, informándole a la presidenta que el Servicio Social se retiraba de *sus instalaciones*; olvidando y desconociendo que el CDEC se construyó durante 33 años con la colaboración de 3000 familias, estudiantes, docentes, instituciones de apoyo social y la comunidad. Con lo que vivimos otro proceso institucional de despojo.

En qué momento nos olvidamos de que el Servicio Social se diseñó para que los estudiantes en formación se enfrentaran a las necesidades sociales de su país y diseñaran estrategias para atenderlas y pasamos a responder ante una demanda en la que se plantearon una serie de quejas: falta de aseo, falta de material, no hay seguridad; características que se exigen en un contexto global a una institución educativa para su certificación. La miopía institucional y las acciones inmediatistas, asesoradas por el departamento jurídico de la FESI, no les permitió ver a quién y cómo se afectaban, a los estudiantes que no fueron capaces de recibir lo que les proporcionaba el servicio social a pesar de las carencias o descuidos que había; las madres que sin saber qué hacía su presidenta, se quedaron sin la atención psicológica y médica para sus hijos y los propios niños que se quedaron sin el servicio.

Aunque el Servicio Social se reanudó, dando opción a que los estudiante eligieran hacer su servicio en ese espacio, el texto se re significó y finalmente se suspendió un año después, dejando a los estudiantes en turno sin espacio de formación, lo que se resolvió prontamente, buscando otro espacio.

De qué paradoja hablamos: era impactante ver cómo los principios del Servicio Social, aún vigentes, que dieron origen a este programa con tan buena recepción, contexto de oportunidades y beneficios para todos los participantes, niños, familias, estudiantes en formación, docentes e instituciones; desaparece al re significarse la esencia del trabajo colaborativo, moviéndose hacia la conceptualización de institucionalización como despojo, sustentada en un ejercicio de poder mal entendido y erróneamente encaminado. Cuando se les informó a los estudiantes, que escribieron la carta en la que les pidieron colocaran todas las situaciones que veían mal en el CDEC, que el servicio se suspendía dijeron; *"Nosotros no queremos que se cerrara"*, la respuesta que escucharon fue: *"Se tiene que cerrar porque hay muchos problemas"*, ¿Qué pasa con las autoridades?, ¿Por qué en lugar de contextualizar las quejas y darles salida, se toman decisiones como *"ciérrenlo"* porque da problemas? ¿En dónde no hay problemas? En cualquier lugar los podemos encontrar

y entonces será necesario enfrentarlos y sobre todo en nuestro contexto académico, para dar lugar a la posibilidad de generar conocimiento. ¿Dónde quedaron los valores como el respeto y el compromiso que tenemos que preservar en la formación profesional?

Cuando escuchamos afirmaciones como: *"La universidad no quiere encariñarse con nadie"*, en el contexto de la contratación de maestros por un mínimo de horas de asignatura, para que trabajen pocas horas en la UNAM y el resto fuera de ella; pensamos que con esa falta de compromiso de parte de la institución, se genera en los docentes que actúen de la misma forma en relación a la preparación de sus clases, su formación docente y el trabajo con sus estudiantes. ¿Cómo se cumplirán las funciones sustantivas de Universidad con esa falta de compromiso?

Nos es claro que los discursos globalizantes neoliberales que tienden a la privatización de la enseñanza, penetran cada vez más en las acciones de las instituciones de Educación Superior; la UNAM no es una excepción, es por eso que los docentes, administrativos y directivos interesados en la transformación educativa debemos hacer ejercicios reflexivos de nuestra práctica cotidiana, identificando los aspectos a atender y proponiendo las alternativas pertinentes.

A manera de conclusión

Después de la reflexión vertida en este trabajo, subrayamos la importancia de no permitir retrocesos en las estrategias pedagógicas y de servicio social formativo de los estudiantes, por más ejercicio de poder que ejerzan las autoridades. Tapia (2006) menciona prácticas de aprendizaje-servicio en distintas carreras y en diversas modalidades, una de esas modalidades se refiere a las prácticas de aprendizaje-servicio como requisito obligatorio de un curso y dice que hay varios ejemplos de cátedras que incluyen como parte de las prácticas obligatorias experiencias de aprendizaje-servicio. Menciona la carrera de Odontología en la Plata y la de Arquitectura en Córdoba, ambas en Argentina. Consideramos que el caso la asignatura de Educación Especial y Rehabilitación de la carrera de Psicología en la FESI, es un ejemplo de este tipo de prácticas; ya

que los estudiantes proporcionan servicio psicológico a los niños con NEE y al mismo tiempo cursan su asignatura. De manera tal, que este tipo de prácticas, contribuyen a la planificación de proyectos de intervención socio-comunitaria que permiten abordar alternativas efectivas de solución a los problemas sociales.

La reflexión de la institucionalización como proceso de recepción nos mostró cómo, entre más participación hay en la construcción del texto, la recepción y contexto de oportunidades tiene más productos e impacto en el tiempo. Cuando los discursos, en nuestro contexto, las políticas educativas, son externas: integración educativa, modelo por competencias, reforma educativa; la recepción y contexto de oportunidades lleva más pronto a la inversión receptiva, por eso reiteramos la importancia de la investigación acción en la vida cotidiana de nuestras instituciones, para estar alerta de cómo transcurren estos procesos y cómo plantear alternativas encaminadas a la transformación educativa. Y, como lo hemos venido haciendo, responder ante cualquier intento de institucionalización que imponga poder y conduzca a despojo. Impulsar la posibilidad de que los estudiantes, docentes y comunidades ejerzan su derecho de ser sujetos epistémicos y generen conocimientos para transformar las condiciones sociales amenazantes.

Afortunadamente la vida es un proceso recursivo en constante movimiento y vemos con agrado que el texto de trabajo colaborativo en bien de la comunidad ha ido más allá de la presidenta de la Asociación, de la pérdida de un inmueble construido en conjunto y del ejercicio de poder de algunas autoridades. Nos es grato comunicar que la recepción de contar con el Servicio Social de los psicólogos continua, lo que es producto del trabajo de 33 años. La aceptación de la labor profesional del psicólogo se transformó, de querer que se retirara porque atendían a enfermos mentales y locos, a la comprensión y solicitud de la atención de la estimulación temprana para detectar e intervenir en cualquier alteración orgánica o emocional que pudiera alterar el desarrollo integral de los niños y de comprender que los adolescentes y adultos con lesión orgánica permanente, tienen el derecho de contar con un espacio en su comunidad del que puedan afirmar,

que es su espacio; en el que puedan compartir con pequeños con lesión o no que están viviendo el proceso de inclusión educativa, pero que necesitan un espacio para fortalecer su autoestima y descubrir su ritmo y forma de aprendizaje.

Es por eso que las madres interesadas en continuar con el trabajo colaborativo con la FESI, se han deslindado de la presidenta y continúan realizando acciones encaminadas a este fin; esperamos que para el tiempo de la presentación de este trabajo ya lo hayamos logrado.

Referencias

- Araujo, K. (2009). "Los procesos de institucionalización como proceso de recepción. Agendas transnacionales y contextos locales en el caso de Chile". *Universum*. Vol. 2, 24, 12-27 p. Chile: Universidad de Talca.
- Cárcamo, V. H. G. (2007). "Reflexiones en torno a la institucionalización de la educación: cinco tesis del despojo del conocimiento". *Horizontes Educativos*. Vol.12, 1, 43-48 p. Chillan, Chile: Universidad del Bío Bío.
- Celis, B. M. E.; Caso, N. J. y Navarrete, G. C. (2008). "El servicio social en la UNAM". En Sánchez E. L (Coord.), *El servicio social en la formación del estudiante de psicología*. México: UNAM, FES Iztacala.
- Jouannet, C.; Montalva, J.T.; Ponce, C. y Von Borries, V. (2015). "Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior". *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 112-131. DOI 10.1344/RIDAS2015.1.7
- Rosete, S. C. Campos, H. Ma. de los A. y Herrera, S. F. (2008). "Asesoría psicológica en el ámbito comunitario: Una experiencia de integración de docencia-servicio- investigación". En Sánchez

E. L (Coord.), *El servicio social en la formación del estudiante de psicología*. México: UNAM, FES Iztacala.

Rosete, S. C.; Salinas, A. F. y Nieto, O. M. B. (2012). "Evaluación multidimensional del servicio social en el CDEC Chalma". En Sánchez, E. L. (Coord.), *El servicio social y las prácticas profesionales en psicología*. México: FES Iztacala UNAM

Ribes, I. E.; Fernández, G. C.; Rueda, M. M.; Talento, M. y López, F. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo Integral*. México: Trillas.

Tapia, M. N. (en prensa). *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Un panorama introductorio*.

¿Cómo se debe enseñar a enseñar el derecho en la actualidad?

Leobardo López Morales

Universidad del Valle de Tlaxcala

Resumen

El derecho no sólo debe considerarse como un simple cúmulo de reglas técnico-jurídicas que deben seguirse y aplicarse para la resolución de conflictos derivados de las conductas exteriores de los seres humanos en su cotidianeidad; sino como una creación cultural del ser humano, que guía la conducta de las personas que interactúan con otras, a efecto de prevenir futuras controversias o conflictos.

Entonces, si el derecho es considerado como un sistema, cuya función va más allá de ser un simple medio de resolución de controversias, a ser uno de prevención de las mismas, se debe de modificar la forma en cómo se ha enseñado y permitir adoptar un nuevo esquema conforme a las exigencias de la sociedad y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Palabras claves: Enseñanza, Derecho, Nuevas tecnologías, Sociedad.

Generalidades de lo que debe entenderse por derecho

Definir al derecho ha sido una de las tareas más arduas de la ciencia jurídica desde que ésta se concibió como tal; sin embargo, esa propia ciencia se ha tornado en tres vertientes o corrientes para estudiar ese objeto de estudio llamado derecho; estas son: positivismo jurídico, iusnaturalismo y realismo sociológico o jurídico. Cabe aclarar que actualmente existen otras tendencias

que intentan de igual forma estudiar -o por menos explicar- al derecho, sin embargo, casi todas parten de las mismas premisas que estas tres vertientes, entre ellas podemos citar: al postpositivismo, neoiusnaturalismo, neoconstitucionalismo, teorías críticas del derecho, entre otras.

El presente trabajo no versa sobre esa dinámica, sino brindar un panorama general de lo que debe entenderse por derecho a efecto de relacionarlo con la forma en cómo se debe de enseñar a enseñarse.

Así, tenemos que el positivismo jurídico concibe al derecho: "(...) como un conjunto de normas puestas por seres humanos, mediante actos de una voluntad dirigida a someter la conducta a la disciplina de esas normas" (García, 2013, p.51).

En tanto el iusnaturalismo lo "(...) mantiene las dos tesis siguientes: a) Una tesis de filosofía ética, que sostiene que hay principios morales y de justicia universalmente válidos y asequibles a la razón humana y, b) una tesis acerca de la definición del concepto del derecho, conforme a la cual un sistema normativo o una norma no pueden ser calificados de jurídicos si contradicen aquellos principios morales o de justicia" (Márquez, 1990, p.47).

Por último, cabe señalar que el realismo sociológico o jurídico:

(...) descansa tanto en el estudio y análisis crítico del lenguaje jurídico y su implicación con la realidad social. Igualmente, se ocupa de los hechos sociales y del funcionamiento real de lo que acontece en los tribunales y los múltiples factores, muchas veces aparentemente desconectados de los jurídico, pero que influyen en las decisiones de los jueces, magistrados, tales como el estado de ánimo de éstos, sus instintos heredados, sus prejuicios, su estado de salud, el ambiente social en que viven, su bagaje, cultural, etcétera (Sánchez, 2008, p.228).

Ahora, sobre el primer concepto que ha se mencionado, es decir, respecto al positivismo jurídico, es sobre el cual se ha estructurado prácticamente todo el proceso enseñanza-aprendizaje del

derecho, el cual se ha basado en la cátedra magistral (memorización de datos) y la irreflexión a ultranza de la ley y la jurisprudencia.

La cátedra magistral según Jorge Witker (1985) consiste "(...) en el método tradicional de la clase magistral tiene en el monólogo del maestro, en la pasividad del alumno y en la evaluación subjetiva y arbitraria, las técnicas acordes a ese método autoritario" (p.130). La memorización de datos consiste en la retención de conceptos para después repetirlos sin ninguna aportación o reflexión crítica. Y la irreflexión, se presenta cuando el catedrático únicamente enuncia lo que señala la ley y la jurisprudencia, entendida como la interpretación que de la propia ley realizan determinados órganos jurisdiccionales del Estado cuando su sentido no es claro o, admite más de dos interpretaciones sin un análisis o crítica sobre su contenido y alcances, simplemente se enuncia tal cual; dado qué como es ley no se discute sólo se aplica.

¿Qué es la educación?

Existen múltiples y complejas definiciones de lo qué es la educación, incluso teorías; por tal razón, sería muy extenso hablar de cada una de ellas, sin embargo se enunciarán algunas definiciones muy puntuales que se relacionan con lo que se pretende describir.

El término educación proviene del latín *educatio* que significa criar, y por extensión, formación del espíritu, instrucción "(...) así su etimología puede interpretarse de dos maneras. Una, como proceso de crecimiento estimulado desde fuera" (Trejo, 2012, p.9). Y la segunda, "como encauzamiento de facultades que existen en el sujeto que se educa" (Trejo, 2012, p.11).

La definición clásica del concepto de educación (de la cual parte la mayoría de los autores) es la del sociólogo francés Emilio Durkheim, quien sostuvo que la educación es un proceso en el cual las generaciones de jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, la forma de vida de las generaciones adultas. Concluye que, para que haya

educación, “es indispensable la presencia de una generación de adultos y una de jóvenes, donde los primeros ejerzan una acción sobre los segundos” (Bórquez, 2007, p.88).

En tanto para Paciano Ferosa (2010) la educación:

Es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad socializarse (...) la educación es un proceso intencional (...) la educación es comunicación, tal y como se ha venido repitiendo desde que Platón recurriera al eros creador para explicar el proceso de conocimiento que dignificaba al hombre en la medida que fuese más próximo a la contemplación del mundo inteligible (p.129-130).

Luego, podemos concluir que la educación, a groso modo, es un proceso que ha venido evolucionando por la necesidad intencional del ser humano por transmitir sus conocimientos a otros en una forma sistematizada para lograr su superación cultural. Para lograr ese proceso, se tuvo que echar mano de lo que se conoce como pedagogía y didáctica; sin las cuales, la educación no sería como se concibe actualmente. La primera “se encarga del estudio teórico y la regulación práctica del proceso educativo; es decir, del estudio de los contenidos de la teoría y práctica de la educación” (Saavedra, 2001, p.115); en tanto la segunda, “es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejor de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación de los procesos sociocomunicativos, y la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Medina y Salvador, 2002, p.7).

Dichos conceptos fueron trasladados al derecho por Jorge Witker de la siguiente manera: “La Pedagogía del Derecho es una doctrina de la educación del Derecho, teórica y práctica, y que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado, según articula-

ciones lógicas (...) Cuando hablamos de una Pedagogía Jurídica, estamos haciendo mención a cambios que operan en los contenidos informativos como en la metodología de la enseñanza” (p. 128).

Las tecnologías de la información y de la comunicación

Hablar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, implica el uso de mecanismos revolucionarios para digitalizar la información con el uso generalizado de computadoras, Internet, televisión digital, teléfonos celulares, redes locales, etcétera. Este proceso surgió a partir del último cuarto del siglo XX y vino a constituir, lo que algunos han denominado, la Tercera Revolución Industrial. Esta información tiene la posibilidad de compartirse con mayor facilidad no sólo a nivel local o regional sino a nivel mundial.

Surgieron entonces otros conceptos tales como: la globalización y la sociedad de la información, el primero entendido como “la superación de los límites espaciales de las fronteras locales o nacionales para actuar a nivel planetario, es un proceso iniciado en siglos anteriores” (Area, 2009, p. 6). En tanto que la sociedad de la información “es un enorme mercado con un tremendo potencial para el crecimiento económico apoyado en el uso de las tecnologías digitales” (Area, 2009, p.12).

En términos legales tocar los temas de tecnologías de la información y la comunicación, implicaría analizar la liberación de las telecomunicaciones, el comercio electrónico, la banca electrónica, teletrabajo e incluso los llamados delitos informáticos; sin embargo, tales tópicos no son parte de lo que se pretende desarrollar en este trabajo, por tal razón sólo se mencionan como elementos reconocidos de la discusión y la necesidad de argumentación respecto al tema.

Se trata de hacer notar que estas nuevas tecnologías no son utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho. No se utilizan de manera cotidiana tecnologías informáticas tales como:

el power point, el mindjetmindmanager, prezi, etcétera, sino que se enseña a través, como se ha mencionado anteriormente, esencialmente por medio de la cátedra magistral.

Tal situación ha mermado a los estudiantes de la carrera de Derecho, los ha puesto en una desventaja tecnológica en relación con otras áreas del conocimiento, además, al egresar de la carrera, sus posibilidades de acceder a un empleo bien remunerado se verán reducidas.

Entonces, es necesario e indispensable que en los Programas de Estudios o currículas, se incluyan también materias que puedan relacionar el Derecho con el uso de las nuevas tecnologías, dado que se ha afirmado que el acceso a las nuevas tecnologías implica una profunda ruptura con el modelo de enseñanza tradicional en nuestro campo, en tanto que:

- Coloca la producción de contenidos, y no la mera producción de saberes, en el centro de la escena escolar.
- Potencia la lectura y la escritura como tareas intelectuales fundamentales para el ejercicio del pensamiento.
- Invita a la exploración de nuevas y variadísimas fuentes documentales, favoreciendo la investigación, la interrogación, la búsqueda de la información y su selección criteriosa.
- Tiene puentes a la comprensión a través de la visualización de fenómenos sociales, espaciales, culturales, económicos complejos, abstractos y, por lo tanto, difíciles de ser apprehendidos a través del lenguaje verbal.
- Hace posible un trabajo colaborativo y en red, que va más allá del aula y que permite amplificar, los debates e integrar voces y miradas que enriquecen la experiencia social de los estudiantes.

- Diversifica las formas de organización y representación de la información a partir de la variedad de soportes y formatos digitales.
- Promueve la multialfabetización necesaria para la comprensión de diversos lenguajes y modos de representación en los dispositivos electrónicos” (Soletic, 2014, p.21-22).

¿Cómo se debe enseñar a enseñar derecho?

Con base en lo expuesto se puede afirmar que la enseñanza del Derecho debe modificarse, considerando el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a efecto de que el proceso enseñanza-aprendizaje pueda estar acorde con las nuevas exigencias que la sociedad y su dinámica requieren. Se deben incluir necesariamente en las currículas o Planes de Estudios de Licenciatura y de Maestría de Derecho, materias sobre pedagogía y didácticas jurídicas, a efecto de que el estudiante al momento de egresar éste capacitado para integrarse a la academia. Para muestra, obsérvese que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de México, no incluye ninguna materia de las antes mencionadas.

Entonces, para responder a la pregunta ¿cómo se debe enseñar a enseñar derecho?, el argumento es que se debe hacer un cambio profundo y de gran compromiso por parte de los abogados que ahora imparten cátedra a efecto de romper con formalismos, como la cátedra magistral y dejar de hacer uso del memorismo; adaptarse al manejo de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso enseñanza-aprendizaje; incluir materias pedagógicas y didácticas jurídicas, como materias obligatorias para poder obtener la licenciatura o el grado, en su caso. Asimismo, se recomiendan las siguientes acciones específicas:

1. *Aprender haciendo (learning by doing)*: Para este tipo de aprendizaje resultan de especial utilidad aquellas herramientas que permiten al estudiante y/o docente la lectura y la escritura en la Web bajo el principio de “ensayo-error”.
2. *Aprender interactuando (learning by interacting)*: Una de las principales cualidades de las plataformas de gestión de contenidos es que además de estar escritas con hipervínculos, ofrecen la posibilidad de intercambiar ideas con el resto de los usuarios de Internet. Bajo este enfoque, el énfasis del aprender interactuando está puesto en la instancia comunicacional entre pares.
3. *Aprender buscando (learning by searching)*: Uno de los ejercicios previos a la escritura de un papel, trabajo, ensayo o ejercicio, es la búsqueda de fuentes que ofrezcan información sobre el tema que se abordará. Ese proceso de investigación, selección y adaptación termina ampliando y enriqueciendo el conocimiento de quien lo realiza.
4. *Aprender compartiendo (learning by sharing)*: El proceso de intercambio de conocimientos y experiencias permite a los educandos participar activamente de un aprendizaje colaborativo. Tener acceso a la información, no significa aprender: por esto, la creación de instancias que promuevan compartir objetivos de aprendizaje contribuyen a enriquecer significativamente el proceso educativo. Internet cuenta con una gran cantidad de recursos para que los estudiantes puedan compartir los contenidos que han producido” (Cobo y Pardo, 2007, p. 102-103).

Otras recomendaciones para mejorar la enseñanza del Derecho, serán distinguir necesariamente cuatro diferentes clases de conocimiento, a saber:

1. *Knowwhat (saber qué)*. Se refiere al conocimiento acerca de hechos. Es cercano a lo que normalmente llamamos información. Existen muchas áreas en las cuales los expertos

(entre los que se encuentran los abogados y los médicos) deben poseer mucho de este tipo de conocimiento para realizar adecuadamente su trabajo.

2. *Knowwhy (saber por qué)*. Se refiere al conocimiento científico de los principios y leyes de movimiento en la naturaleza, en la mente humana y en la sociedad.
3. *Knowhow (saber cómo)*. Se refiere a la habilidad o capacidad de hacer algo; puede relacionarse con la producción, pero también con otras actividades en el ámbito económico.
4. *Knowwho (saber quién)*. Se refiere a la mezcla de diferentes clase de habilidades, incluidas las llamadas habilidades sociales, que permiten tener acceso al experto y usar su conocimiento eficientemente (Valenti y Casalet, 2014, p. 26-27).

De esta forma se pretende romper con los viejos esquemas para la formación de abogados; la enseñanza del Derecho no debe ser tan formal, aunque sí profesional y de carácter serio. Pero además, debe ser transdisciplinar, como hemos observado, donde co-existan la enseñanza de la práctica y la teoría jurídicas, pero de una forma sistematizada, a través de un nuevo y dinámico proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho.

Referencias

Area M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de la Laguna.

Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.

Fermoso, P. (2010). *Teoría de la Educación*. México: Trillas.

García, E. (2013). *Positivismo jurídico, realismo sociológico y iusnaturalismo*. México: Fontamara.

Márquez, R. (1990). *Filosofía del Derecho*. México: Trillas.

Medina, A. y Salvador, S. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice-Hall.

Saavedra, M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. México: Pax.

Sánchez, R. (2008). *Metodología de la Ciencia del Derecho*. México: Porrúa.

Soletic, Ma. A., et. al. (2014). *Ciencias Sociales y TIC*. Buenos Aires: ANSES.

Trejo, K. (2012). *Metodología del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.

Valenti, G. y Casalet, M. (2014). *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*. México: Flacso.

Witker, J. (1985). *Técnicas de la enseñanza del derecho*. México: UNAM.

Índice para caracterizar condiciones socioeducativas en estudiantes de Educación Superior

Ernesto Israel Santillán Anguiano, Emilia Cristina González Machado,
Dennise Islas Cervantes, Reyna Isabel Roa Rivera

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Algunos de los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior del país en el nivel de licenciatura, es la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal; esta última, entendida como la proporción de estudiantes que habiendo ingresado en un determinado momento al programa, lo concluyen en el plazo establecido en el Plan de Estudios. Tanto la deserción como el rezago, son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones. El presente trabajo busca describir el proceso metodológico para la construcción de un instrumento que caracterice la relación entre las condiciones socioeducativas y el logro académico de estudiantes de Educación Superior Pública. Para el desarrollo del instrumento que evalúe estas variables, se parte del supuesto de que existe una asociación directa entre las condiciones socioeconómicas y el logro académico, por lo que este estudio pretende incorporar sugerencias de atención que refuercen los procesos de intervención.

Palabras clave: Condiciones socioeducativas, Logro académico, Educación Superior.

El contexto

Las expectativas de los estudiantes y sus familias al momento de ingresar a la Educación Superior se encuentran relacionadas con la posibilidad de obtener mayores ingresos económicos a la par de posibilitar el ingreso al mercado laboral una vez egresados de los centros universitarios. La educación universitaria en México ha perdido fuerza como indicador de privilegio social, cultural y económico al masificarse el ingreso a los centros educativos de una parte de la población que en décadas pasadas quedaba excluida de las instituciones de Educación Superior.

A pesar de que Baja California está considerada como una de las tres entidades federativas de la República con mayores índices de bienestar, y con menor brecha entre los municipios de mayor y menor índice de educación (7.4%), en el panorama nacional el rezago educativo es indicador de mayores desigualdades (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014). En el caso de Baja California, el rezago social y pobreza se encuentran cercanos al 20%, por lo que incluso en las políticas del Gobierno del Estado, se establecen mecanismos para intentar revertir los índices de vulnerabilidad y rezago social (Gobierno del Estado de Baja California, 2014).

Condiciones socioeducativas

Etimológicamente la desigualdad puede ser asociada a lo que no es igual. Sin embargo, sus raíces latinas implican la privación (des) del *aequus*, de lo que es igual, de lo que se encuentra equilibrado, de lo que es equitativo. En contrapartida, el concepto de igualdad, se encuentra íntimamente ligado a una visión utópica que implica que la sociedad tiende a mejorar históricamente, al mismo tiempo que facilita las condiciones de progreso de la misma. El principio de igualdad dentro de las sociedades democráticas permea el conjunto de instituciones sociales, al considerarlas el espacio adecuado en las cuales las reglas y los recursos asociados a las relaciones sociales logran el desarrollo de los individuos que las componen.

Sin embargo, para Thompson (2006), el análisis de la estructura social permite por el contrario encontrar las asimetrías, las diferencias y las divisiones dentro de las instituciones sociales. En otras palabras, el análisis de la estructura social permite encontrar las disparidades en la distribución de recursos, del poder, de las oportunidades y las posibilidades de vida, diferenciar la posición ocupada por los individuos en determinado contexto. Este proceso de diferenciación entre los individuos que conforman una colectividad, son elementos que continuamente se conforman en las sociedades modernas. Las relaciones de poder y diferenciación, entrañan desigualdades que se repiten en diferentes contextos de la vida cotidiana: el hogar, el trabajo y por supuesto la escuela.

Para González (2014) las condiciones socioeducativas cubren aspectos asociados tanto a la satisfacción de las necesidades sociales básicas como la alimentación, el transporte, el acceso a servicios de tecnología de la información; como el contexto educativo de la familia de los estudiantes. Por ello, su relación con ciertos factores puede ayudar a explicar el logro académico dentro de la Educación Superior Pública.

Concretando, las condiciones socioeducativas pueden conceptualizarse como aquellos “procesos contextuales en los que está insertado el joven estudiante” (González, 2014, p. 82), asociado a la capacidad de contar con recursos económicos para el alimento, el transporte, el acceso a recursos de comunicación y al nivel cultural familiar.

Para Reynagas (2008), el estudio de la desigualdad implica un análisis multidimensional, la desigualdad es el resultado de complejas relaciones de poder que finalmente producen una distribución desigual de los recursos. En la sociedad moderna, los procesos de desigualdad social afectan el acceso al conocimiento, al empleo, a los mercados y a los servicios financieros. En resumen, la desigualdad se encuentra estrechamente relacionada a la pobreza. Por ello, para Bazdresch (2001), la relación entre educación y la pobreza se encuentra determinada tanto en un

contexto macrosocial, como en uno microsocial asociado a los procesos de operación del sistema educativo.

En el mismo sentido, José Joaquín Brunner (2000) apunta a describir el futuro de la educación en América Latina como *profundamente adverso* al estar caracterizado por un bajo crecimiento y escasez de recursos públicos destinados a políticas sociales, a la par del aumento de las dinámicas de exclusión e inequidad social asociada a la presión de las dinámicas de globalización sobre las sociedades. En la actualidad, las políticas educativas conceptualizan a los sistemas educativos bajo un esquema de producción asociado a las exigencias del mercado en favor de una mayor competitividad y calidad.

Para Rogero (2014) dentro de esta lógica del mercado, se encuentra un aumento significativo de los procesos de exclusión social, que alejan cada vez más la posibilidad del derecho a la educación como un beneficio general a la población, imposibilitando el ingreso educación pública a grandes sectores de la sociedad.

Logro académico

El logro académico es uno de los indicadores que se han utilizado para medir la eficacia de los sistemas educativos. Por lo tanto, es común encontrar posiciones que intentan reducir su estudio a un problema de índole educativo y de aprendizaje, que puede explicarse en términos psicopedagógicos a partir de la teoría cognitiva; incluso como una dificultad individual asociada a la autoimagen o al autoconcepto del estudiante (Hederich y Camargo, 2000; Peralta y Sánchez, 2003, Bohamón, Vianchá, Alarcón y Bohorquez, 2013). Paralelamente a este acercamiento reduccionista, se han incorporado trabajos donde se acentúan la relación entre el origen social y el contexto socioeconómico escolar de los estudiantes (Cervini, 2000, Blanco, 2009, Miller, 2012). Esta última postura, intenta integrar el papel de contexto socioeconómico como un factor aso-

ciado a la posibilidad de que los estudiantes puedan cumplir o no con las expectativas de egreso de los sistemas educativos.

Las posibilidades del logro académico encuentran su cimiento en una contradicción al interior de los sistemas educativos. Por un lado, las instituciones de Educación Superior intentan elevar los índices de ingreso al mismo tiempo que sustentan su eficiencia en dinámicas evaluativas, que integran procesos que se suponen validan el desempeño de los estudiantes y que tienden a relegar a aquellos que incumplen con dichos criterios. Para Reyes (2006), la llamada reprobación escolar, cumple una serie de condiciones políticas, económicas y culturales en los estudiantes, ya que el fracaso escolar termina funcionando como un sistema de imposición de la clase dominante bajo un esquema de selección social para el acceso a la educación.

En otras palabras, el logro académico difícilmente se caracteriza y analiza en la investigación educativa a partir de lo que Bourdieu (2002) llama “características auxiliares”. Esto es, una serie de exigencias tácitas que funcionan como elementos de inclusión/exclusión, que nunca son mencionadas y que por lo tanto, sirven como criterios ocultos los cuales implican que aquellos miembros que no cuenten con ellos serán excluidos o rechazados a posiciones marginales. Estas características auxiliares, tienden a reproducir las relaciones de clase, y por lo tanto, son también el resultado de la práctica educativa sobre los sujetos a partir de la recepción o no del capital cultural. Cada acción y práctica educativa, ejercida sobre los estudiantes, tendrá un resultado distinto y distintivo a partir de las características culturales previas. Si la institución sanciona (evalúa) esas diferencias desde una perspectiva únicamente escolar o pedagógica, se encuentra reproduciendo y legitimando la estratificación social, al mismo tiempo que convence a los actores educativos de que esta diferenciación es de carácter natural, biológica o cognitiva y no social (Bourdieu y Passeron, 1990).

El proceso de construcción del instrumento

El Método

El estudio corresponde a una investigación cuantitativa, no experimental, también identificada como *Ex-post-Facto*, ya que se basa en una metodología empírico-analítica en las que el investigador no tiene control sobre las variables independiente, ya sea porque el fenómeno ya ha tenido ocurrencia o por la imposibilidad de controlar las variables independientes. De la misma forma, no es posible por lo tanto, asignar aleatoriamente a los participantes (Moreno, 2000; Cancela, Cea, Galindo y Valilla, 2010; Vega, 2015).

Instrumento. El instrumento que se utilizó es un cuestionario con 41 preguntas cerradas, con una estructura que incorpora dimensiones sobre datos de identificación, aspectos socioeconómicos y educativos.

Los ítems son del tipo con alternativa de respuesta, dicotómicas, politómicas y respuesta breve. Por lo que, se incluyen variables categóricas y numéricas de naturaleza cualitativa y cuantitativa respectivamente. En cuanto al tipo de medición, 7 son de razón, 4 de medición ordinal y 30 son con medición nominal. A partir de preguntas dicotómicas se generó una escala compuesta por 10 indicadores que reflejan la presencia o ausencia de los atributos de las condiciones socioeducativas en dicha muestra.

En cuanto a las propiedades psicométricas, se calculó la consistencia interna de la escala con variables dicotómicas a través del coeficiente de Kuder Richardson (KR-20) en donde se obtuvo un $\alpha=0.813$. Cabe mencionar que de acuerdo a la teoría la consistencia interna se considera aceptable cuando se encuentra entre 0.70 y 0.90, por lo que se puede concluir que el instru-

mento cuenta una confiabilidad lo suficientemente buena para los fines de esta investigación (García, 2006 y Hogan, 2004).

En relación con la validez del instrumento, se determinó la validez de constructo a partir de un análisis factorial exploratorio (AFE), encontrando una medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin con un nivel de 0.706, lo que indica que es aceptable. La prueba de esfericidad de Bartlett rechazó hipótesis nula de dependencia, lo que muestra adecuación del modelo factorial en la matriz de correlaciones ($X^2=183.069$, $gl=45$, $p=.000$).

Participantes. La muestra está compuesta por 50 estudiantes del tronco común y de los tres programas de licenciatura que oferta la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El 54% son mujeres y el 46% son hombres, con una edad promedio de 23 años ($DE=1.10$).

Tabla 1. Distribución de la muestra según el programa educativo.

Carrera que estudia	Porcentaje
Tronco común	20%
Docencia de la matemática	32%
Docencia de la lengua y literatura	26%
Asesoría psicopedagógica	22%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

El 84% de estudiantes refiere un estado civil de soltero, un 10% de casado, un 4% vive en unión libre y solo un 2% es divorciado. El 70% vive con sus padres y este dato es consistente al encontrar que el 72% de la muestra refiere que sus padres fungen como jefes de hogar y sólo el 10% de estudiantes funge con este rol. El 68% vive con alrededor de 4 a 6 personas y un 28% con 1 a 3 personas. El 54% cuenta con 3 a 5 habitaciones y un 44% cuenta con 1 ó 2 habitaciones en la

vivienda. En lo que se refiere a la seguridad social, un 46% indica contar con el servicio por parte del IMSS, un 14% ISSSTE, un 8% seguro popular, un 14% refiere no contar con servicios.

Procedimiento. Se diseñó el instrumento a partir de la definición etimológica, semántica y conceptual de la categoría de análisis, al identificar sus variables simples se procede con la creación de un índice de las condiciones socioeducativas en estudiantes de Educación Superior como indicador social estadístico compuesto por dos factores: *Servicios en el hogar*, hace referencia al acceso a servicios de tecnología (telefonía, internet, computadora, televisión de paga y automóvil). *Recursos de canasta básica*, se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas (alimento, transporte y salud) (González, Sánde y González, 2013).

Se seleccionó a los participantes por medio de un muestreo no probabilístico, pues el instrumento se aplicó a estudiantes identificados con desventaja académica que cursaban por tercera ocasión una unidad de aprendizaje, aspecto por el cual podrían causar baja académica de la institución, según los criterios establecidos en el propio Estatuto Escolar de la UABC. Al estar en estas condiciones, este grupo de estudiantes se convierte en un grupo de alto riesgo de deserción escolar. Los participantes fueron identificados a partir de los criterios establecidos por el Área de Orientación Educativa, durante los ciclos 2014-1, 2014-2 y 2015-1.

Se diseñó una base de datos en el software estadístico IBM SPSS statistics versión 20, una vez capturada, se exploraron y limpiaron errores de captura. El presente trabajo fue registrado ante el Departamento de Posgrado e Investigación, de la Vicerrectoría de Mexicali de la UABC con la clave de registro 108/810, bajo el título: *Caracterización de las condiciones socioeducativas de estudiantes con desventaja académica de la FPIE de la UABC.*

Resultados

En un primer momento se buscó identificar estructuras subyacentes que explicaran la varianza observada en un número de variables manifiestas en el cuestionario. Se procesó un AFE que explicó cerca del 56% de la varianza.

Tabla 2. Autovalores y varianza total en el AFE de la escala Condiciones Socioeducativas.

Factor	Autovalores		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.793	37.926	37.926
2	1.799	17.990	55.916

Nota: Método de extracción: Mínimos cuadros generalizados.

El primer factor se identificó como *servicios en el hogar*, está compuesto por 5 indicadores que exploran la presencia o ausencia de equipamiento en la vivienda, como: telefonía fija, televisión de paga, internet, computadora y automóvil; el segundo factor se etiquetó como *recursos de canasta básica*, está compuesto por indicadores sobre satisfacción de necesidades como el alimento y el transporte. En ambos factores la puntuación mínima es de 0 y la máxima es de 5, un puntaje alto indica mayor nivel de acceso a servicios de tecnología y satisfacción de necesidades básicas; por lo tanto, mayores opciones de movilidad en el estudiante.

Tabla 3. Descriptivos de los puntajes en los factores de condiciones socioeducativas.

Factor	Media	Desviación estándar
Servicios en el hogar	3.40	1.485
Recursos de canasta básica	3.32	1.743

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó prueba de normalidad a cada uno de los factores identificados como variables complejas, a partir del estadístico de Kolmogorov Smirnov y una significancia del 5%, en donde se concluye que la distribución de las variables, *servicios en el hogar* y *recursos de canasta básica* es diferente de la distribución normal. Por su parte, la variable que agrupa a ambas, identificada como *nivel de condiciones socioeducativas* cumple con el supuesto de una distribución normal.

Tabla 4. Prueba de hipótesis de Normalidad de Condiciones socioeducativas.

Variable	Valor KS	Valor de p
Servicios en el hogar	2.100	0.000
Recursos de canasta básica	1.497	0.023
Nivel de condiciones socioeducativas	1.121	0.162

Nota: La distribución de contraste es la Normal. El criterio para rechazar hipótesis nula es de $p \leq 0.05$, KS = valor del estadístico de Kolgomorov-Smirnov. p =nivel de probabilidad.

Para contrastar el supuesto de homocedasticidad en las variables se procesó el Test de Levene en donde se concluye que se cumple con el supuesto de homocedasticidad de las variables.

Tabla 5. Test de Levene para condiciones socioeducativas.

Variable	Levene F	Valor de p
Servicios en el hogar	2.544	0.117
Recursos de canasta básica	0.496	0.485
Nivel de condiciones socioeducativas	1.456	0.233

Nota: El criterio para rechazar hipótesis nula es de $p \leq .050$, F=Prueba de Levene, p=nivel de probabilidad.

Contexto educativo. De acuerdo a los datos descriptivos, se identifica que el 62% de estudiantes refieren que son sus padres quienes sostienen económicamente sus estudios. Solo 3 de cada 10 estudiantes son ellos quienes los sostienen. El 52% de estudiantes ha pensado en suspender sus estudios y el 75% de estos, ha marcado como motivo el tener que trabajar. Cerca de 9 de cada 10 estudiantes tiene como razón para estudiar el deseo de conseguir un buen empleo. Solo un 10% de los estudiantes de la muestra cuentan con algún tipo de beca.

En cuanto a los antecedentes educativos familiares, los datos arrojan que en el 58% de los hogares de los estudiantes que conforman la muestra no cuentan con familiares con estudios profesionales. Un 42% de los padres de estos estudiantes tiene estudios de educación básica, un 30% estudios de educación media y un 16% cuenta con estudios profesionales. En el mismo sentido, un 48% de las madres tienen estudios de educación básica, 30% y 24% con estudios de educación media y profesional, respectivamente.

Por lo que respecta al logro académico, el 82% de la muestra de estudiantes refiere que estudia lo que quiere estudiar. El 92% logro ingresar en el primer intento. Un 24% refiere un promedio de educación media superior por debajo de 80, el 54% manifiesta tener promedio de 80 a 89. El 76% ha reprobado entre 1 y 3 materias en sus estudios profesionales. Un 30% manifiesta que son los problemas familiares los motivos de reprobación, un 24% refiere que por cuestiones de salud y 26% menciona que es por motivos económicos y laborales.

Conclusiones

El hacer un estudio respecto a las condiciones socioeducativas de estudiantes de Educación Superior, es un trabajo que se encuentra inscrito dentro de una visión crítica de los sistemas educativos. Es importante considerar las limitaciones del presente trabajo respecto a la representatividad de la muestra en su proceso de selección, por lo que los resultados no pueden generalizarse a la población. Sin embargo, la rigurosidad metodológica utilizada permite explorar distintos indicadores asociados a identificar y explicar el fenómeno desde una perspectiva multifactorial y no reduccionista de la realidad.

A partir de este estudio se hace una aportación instrumental, para poder identificar los aspectos o recursos con los que cuentan los estudiantes. Se confirma la contradicción implícita, de que a pesar de ser mínima la población de estudiantes con carencias económicas, el sistema educativo sigue reproduciendo la exclusión de un sector de la población que difícilmente tiene acceso a la Educación Superior pública.

La educación en todos los niveles, es un compromiso del Estado. Las condiciones de marginalidad y disparidad que prevalecen e incluso se acentúan dentro de la sociedad mexicana, hacen necesario el manejo prioritario de políticas públicas educativas que otorguen mayores posibilidades de acceso y permanencia a los estudiantes de escasos recursos económicos.

Desde un punto de vista global, pareciera que las dinámicas de exclusión y desigualdad que se operan dentro de la estructura del sistema público mexicano, tienden a minimizar la funcionalidad social de la universidad pública, frente a los esquemas privados de educación. La dinámica de afectación a un sector vulnerable económicamente, es un principio perpetuador de los procesos de desigualdad social, más que un sistema que garantice la movilidad cultural y económica de los estudiantes.

Para los fines prácticos de este trabajo, es importante la verificación del papel de las condiciones socioeducativas en estudiantes en desventaja académica, ya que aporta elementos para identificar posibles prácticas y procesos de intervención educativa que puedan apoyar a este grupo de estudiantes; facilitando no sólo su proceso de incorporación al sistema educativo superior, sino generando mecanismos de permanencia que garanticen su egreso como parte de la función social de la educación pública.

Referencias

- Bazdresch, M. (2001). "Educación y pobreza: una relación conflictiva". En Zicard, A. (Comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: Flacso.
- Blanco, E. (2009). "La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar". *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Bohamón, M.; Vianchá, M., Alarcón, L. y Bohorquez, C. (2013). "Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios". *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.
- Brunner, J. (2000). "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". *Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Disponible en: <http://www.rmm.mineduc.cl/usuarios/jvill1/File/FuturoEDUNESCO.pdf>

Cancela, R.; Cea, N.; Galindo, G. y Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación Ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid.

Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf

Cervini, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles". *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(16), 445-500.

García, C., (2012). "La medición en ciencias sociales y en la psicología". En Landero, R. y González M.T. (Comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México, D.F.: Trillas.

Gobierno del Estado de Baja California. (2014). *Plan Estatal de Desarrollo 2014-2019*. Mexicali: Gobierno del Estado de Baja California.

González, E. (2014). *Prácticas juveniles y contexto socioeducativo en estudiantes de educación superior*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

González, E.; Sáñez, A. y González, J. (2013). "Condiciones socioeducativas y prácticas juveniles de estudiantes en educación superior pública". En González, J., Ruíz, E.; y Cufarfan, J. (Coord.), *Revisiones empíricas del desarrollo humano. Volumen I*. Saltillo: Universidad Autónoma de Coahuila.

Hederich, C., y Camargo, A. (2000). "Estilo cognitivo y logro académico en la Ciudad de Bogotá". *Revista colombiana de educación*, 40-41.

Miller, D. (2012). "Equidad educativa versus Desigualdad social: El caso del Programa Nacional de Becas en Educación Superior (PRONABES) en México". *Universidades*, 62(54), 21-28.

- Moreno, M. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México: Progreso.
- Peralta, F., y Sánchez, M. (2003). "Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal. Nueva Metodología*. México: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reyes, M. (2006). "Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social". *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7). Disponible en: <http://www.rieo-ei.org/deloslectores/1510Reyes-Maq.pdf>
- Rogero, J. (2014). "Escuela pública y derecho a la educación". *Cuadernos de Pedagogía*, (443)74-77.
- Thompson, J. (2006). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vega, C. (2015). "Papel de trabajo, Aspectos epistemológicos de la estimación estadística de modelos: Investigación EX-post-Facto". *Research Gate*. Disponible en: http://www.research-gate.net/publication/275100869_Working_Paper_Epistemological_aspects_of_statistical_estimation_models_Ex_post_facto_Research

Estudio de un programa de Doctorado en red del IPN

Miriam T. Vázquez-Galicia, Pedro Ramírez Legorreta,
Fernando López Valdez

*Centro de Investigación en Biotecnología Aplicada,
Tepetitla de Lardizábal, Tlaxcala.*

Resumen

El objeto de estudio de este trabajo es presentar el Programa de Doctorado en Red del IPN, cuyo propósito es encontrar como se ha ido consolidando, presentar los desafíos enfrentados por un nuevo programa de formación de doctores en Biotecnología, que debe atender a tres retos principales: consolidarse como programa de posgrado reconocido que realiza ciencia básica y aplicada en un campo necesario como lo es la biotecnología; aprovechar y capitalizar su experiencia innovadora de trabajo en red (financiamiento, infraestructura, experiencia etc.) y fortalecer la vida académica interna aprovechando las experiencias de programas de posgrado previos. Todo ello en el marco de las exigencias de las nuevas políticas de ciencia y tecnología en México, así como las características multidisciplinares de la biotecnología que plantean nuevos retos para institucionalizar, organizar y desarrollar estudios doctorales.

Palabras clave: Programa, Doctorado, Biotecnología, IPN.

Introducción al contexto de análisis

La formación multidisciplinaria en una interacción interinstitucional hacen la diferencia de un posgrado innovador, que además pertenece al Programa Nacional de Posgrado de Calidad

(PNPC) de CONACYT, que aprovecha y comparte la escasa infraestructura disponible, maximiza los recursos en beneficio del estudiante y fomenta la colaboración y la experiencia de los investigadores pertenecientes a la Red de Biotecnología del Instituto Politécnico Nacional.

La Biotecnología ofrece hoy en día nuevas y diversas oportunidades de crecimiento y desarrollo de negocios en los países, a través de resolver las necesidades de la sociedad, en sus comunidades, en cuanto a alimentación, medio ambiente, salud y condiciones climáticas, además de generar empresas exitosas que aprovechan esta disciplina como es el caso de la biotecnología ambiental en el tratamiento de aguas, por ejemplo, la biotecnología agrícola en los alimentos, la biotecnología en el desarrollo de medicamentos y vacunas etc., por mencionar solo algunos. El auge que la biotecnología ha alcanzado a nivel internacional para incorporar recursos humanos altamente capacitados al sector productivo tiene que ver con la formación de los doctorados que a la fecha son altamente demandados y exitosos por la relación que ha logrado establecer la academia con las industrias y las agencias gubernamentales, además de que se ha detectado el éxito de la biotecnología en los países desarrollados donde convergen varias disciplinas del conocimiento; los estudiantes interactúan tanto con científicos y académicos como con profesionales de la industria, se trata de vínculos que permitan formar alianzas y establecer compañías biotecnológicas de alto valor económico para el desarrollo del país (Vázquez, 2014).

La biotecnología es una de las áreas de formación científica que se ha desarrollado significativamente, combina conocimientos de la biología, la genética, la ingeniería, la informática y la bioquímica y en ello reside su naturaleza multi-disciplinaria e innovadora. Además, la biotecnología ha mostrado tener numerosas aplicaciones en la industria y en el estudio de procesos complejos como el cambio climático (Trejo, 2010).

Este trabajo pretende mostrar el potencial formativo y los retos organizativos para la investigación de un programa multisede, multidisciplinario, que fomenta la interacción de alumnos, profesores y apoyo administrativo Institucional, que convergen en un programa académico

de doctorado para beneficio de los estudiantes (formación de jóvenes doctores) y las experiencias académicas, recursos humanos e infraestructura de Unidades Académicas del Instituto en cinco diferentes entidades que destacan en el área de la biotecnología, Medicina y Medio ambiente.

Siguiendo a Whitley and Gläser (2007) y Scott (2005), entendemos el proceso de institucionalización del sistema científico y tecnológico como el conjunto de cambios en la gobernanza de las ciencias impulsado por las élites y los líderes científicos y el establecimiento de nuevos y diversos modelos organizativos que formalizan procedimientos y estructuras administrativas orientadas a impulsar y regular la actividad científico-tecnológica. Tres aspectos cruciales de la institucionalización de la ciencia son: el diseño de la carrera científica, la construcción de identidades disciplinarias y de espacios de legitimidad ante la sociedad. En México la regulación de las carreras científicas está a cargo del Sistema Nacional de Investigadores, que premia y legitima los logros de los investigadores ante la propia comunidad científica y ante la sociedad. Distintas disciplinas desarrollan maneras diferentes de trabajar, organizarse y formular agendas de investigación.

En el contexto actual de impulso a la ciencia, tecnología e innovación, los procesos de institucionalización científica adquieren una nueva capa de complejidad al incorporarse como actores importantes a los empresarios y/o clientes de bienes y servicios tecnológicos (Jacob 2001; Gibbons et al. 2007). Esto representa cambios y tensiones en las identidades de los investigadores: por un lado, buscan promover sus carreras a través del Sistema Nacional de Investigadores, pero por otro, deben interactuar con clientes y socios empresariales que implica retos para la organización y la gestión de los centros de investigación aplicada.

Contexto

Este trabajo se desarrolló en el 2014, como parte del resultado de la tesis que se realizó para obtener el grado de Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas en la Benemérita Universidad Nacional Autónoma del estado de Puebla (Vázquez, M. 2014).

Se recabo información a través de los documentos de creación del programa de Doctorado en red en Ciencias en Biotecnología, con la participación de la coordinadora de nodo de CIBA Tlaxcala y algunos, funcionarios y alumnos, asimismo de profesores investigadores que también forman parte del núcleo académico básico pertenecientes a la Red de doctorado que se encuentra conformado con las siguientes escuelas y centros de investigación como son: Centro de Investigación en Ciencias en Biotecnología Aplicada (**CIBA Tlaxcala**), Centro de Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR Sinaloa) y (CIIDIR Durango), Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB México D.F.), Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMH Mexico D.F.) y Centro de Biotecnología Genómica (CBG Reynosa) todos ellos del Instituto Politécnico Nacional.

Marco teórico- referencial

El Doctorado en Ciencias en Biotecnología formado en red institucional por el IPN, es un programa innovador, organizado en Red por seis nodos que conforman la Red de Biotecnología del Instituto Politécnico Nacional. Esta forma de trabajo es un rasgo específico que distingue a este programa de otros programas de doctorados científicos en México. El doctorado está actualmente dentro del programa del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad PNPC- CONACyT y a tan sólo seis años de su creación es reconocido por su pertinencia internacional, ya que alberga alumnos de otros países como son; Colombia y China.

Como parte de una investigación sobre los procesos de institucionalización de la ciencia en México, corresponde ver los programas de doctorado que se gestan en México, para ello se realizó el estudio en uno de los nodos de la red, el Centro de Investigación en Biotecnología Aplicada CIBA Unidad Tlaxcala (Kent, 2011; Vázquez, 2014), interesa conocer la creación y reproducción de las formas institucionales innovadoras que organizan y validan las actividades científico tecnológicas.

Este Programa se autoriza el 30 de junio del 2008, a través del Acuerdo Publicado en la Gaceta Politécnica del 31 de julio del mismo año, número extraordinario 686, Año XLIV Vol. II, documento en el que se dispone la autorización del Plan y Programa de Estudios del Doctorado en Ciencias en Biotecnología, coordinado por la red de biotecnología del IPN (documento oficial autorizado). El Plan y Programa de Estudios del Doctorado en Ciencias en Biotecnología que coordinará la Red de Biotecnología y se imparte en las distintas unidades académicas integrantes tiene la siguiente estructura curricular: Seminario de Investigación I Seminario de Investigación II Seminario de Investigación III Trabajo de Tesis

Está dirigido a Maestros en Ciencias formados en el área Ciencias Médico-Biológicas e Ingenierías afines que deseen continuar su capacitación, formación y desarrollo en la investigación en el campo de la Biotecnología. Este programa ofrece una amplia variedad de Líneas Académicas de Generación de Conocimientos y aprovecha las capacidades de especialistas en diversos temas, además de contar con infraestructura de última generación para proyectos de investigación de vanguardia.

Permitiendo la colaboración entre las 6 sedes principales del programa y ofreciendo la oportunidad al alumno de movilidad nacional o internacional.

Siendo la biotecnología una ciencia eminentemente multidisciplinaria, las autoridades del IPN han expresado la conveniencia de aglutinar un número importante de recursos humanos de

todas las disciplinas que tengan como vértice el campo de la biotecnología, así como la vasta infraestructura con que cuenta el Instituto, ello con el propósito de aprovechar esta enorme inversión en la creación de un programa de doctorado en ciencias en biotecnología, que en corto tiempo está alcanzando el nivel de posgrado internacional.

Un segundo propósito es favorecer, a través del posgrado en red, la vinculación interinstitucional de los núcleos de colaboración en las diferentes líneas de investigación biotecnológica y la movilidad de alumnos e investigadores en el propio Instituto.

Cada nodo tiene organizado su Núcleo Académico Básico como un cuerpo académico que tiene la facultad de tomar decisiones, las cuales son avaladas por el colegio de profesores del nodo correspondiente. Las actividades académicas del programa reguladas por órganos colegiados son organizadas y dirigidas por el coordinador y el Comité Académico del programa, el cual está formado por un representante de cada nodo. Todos los integrantes del Núcleo Académico Básico deben participar en dirección de tesis de alumnos, además de formar parte de los Comités tutoriales, de admisión; jurados de examen Predoctoral y de grado, algunas actividades académicas como en los seminarios de investigación. El IPN cuenta con apoyos formales para estimular la superación del personal docente a través de COFAA y el programa de año sabático, otorgando todas las facilidades estancias, posdoctorales; viáticos para eventos nacionales e internacionales. Todos los profesores son evaluados anualmente en base a productividad para la asignación de presupuesto y bianualmente por otros órganos internos.



Figura 1. Estructura del Doctorado en Red en Ciencias en Biotecnología del IPN.

Metodología

El estudio de las organizaciones es complejo, por ello, el estudio de caso es un recurso útil (Yin, 1994). Se realizó un estudio exploratorio a través de entrevistas con la comunidad del CIBA, el cual fue tomado como muestra, con los fundadores del Centro, personal Docente, personal Administrativo y alumnos que se encuentran cursando el doctorado.

Se recurrió también a los documentos escritos que informan sobre su creación y desarrollo y los documentos normativos. La información de las entrevistas y los datos documentales fueron procesados como datos cualitativos, codificando e identificando patrones y tendencias, con el fin de explicar el proceso institucional, la conformación del doctorado, la organización interinstitucional, la conformación de la red, el trabajo de los alumnos e investigadores, las tutorías, vida académica y características que lo hacen un doctorado diferente e innovador.

Resultados

La planta docente actual está conformada por 70 profesores de tiempo completo en los 6 nodos activos, en su totalidad poseen el grado de Doctor en Ciencias, de los cuales solo el 17 % son egresados del IPN, 23 % egresaron del CINVESTAV y 60 % obtuvieron su grado de doctor en otra institución nacional e internacional. La edad promedio de la planta académica es menor a 40 años, de ellos y la mayor parte son nivel I del SNI (68.5%), además se cuenta con 9 miembros nivel II y 2 nivel III (el total nivel II y III es 15.8 %) hasta 2013.

Las generaciones de alumnos de doctorado que se encuentran cumpliendo en tiempo y forma conforme a los estándares de evaluación que marca el PNPC de CONACyT corrobora los esfuerzos y cumplimiento de los estándares de calidad que es necesario tener hoy en día puesto que es uno de los objetivos plasmados formando estudiantes capaces de transmitir los conocimientos adquiridos dando continuidad a la formación de recursos humanos altamente capacitados.



Gráfica 1. Ingreso de Estudiantes y graduados del Doctorado en Ciencias en Biotecnología en Red Institucional (IPN).

Consolidar los trabajos de investigación en red en el IPN, que conjuntando a investigadores del Instituto Politécnico Nacional y creando sinergias entre las Unidades Académicas que integran la Red de Biotecnología están colaborando en la presentación de tesis doctorales con favorables resultados en publicaciones.

El tránsito entre la forma organizacional del doctorado en red ha sido una experiencia de gran complejidad. Por un lado, es una expresión de adaptación en el entorno institucional de IPN que es complejo: su organización en red científica multidisciplinaria donde los miembros de los seis nodos deben fijar objetivos y regular el programa de doctorado, fortalecer la vida académica interna aprovechando las experiencias de programas de posgrado previos, impulsando la vinculación, buscando el intercambio en estancias doctorales para la formación de los jóvenes científicos, que a través de experiencias resulte enriquecedora en sus trabajos de tesis.

Todo esto se ha ido dando aprovechando y capitalizando su experiencia innovadora de trabajo en red considerando el financiamiento con que cada uno de los nodos cuenta; producto además de los financiamientos otorgados por los proyectos que logran tener los docentes investigadores con apoyos institucionales y externos, la infraestructura que se comparte para el trabajo de laboratorio y la experiencia de los doctores que se manejan en las diferentes líneas de generación y aplicación del conocimiento etc.

Conclusión

La expresión de adaptación a un *entorno institucional complejo*: como lo es sistema IPN como organización científica multidisciplinaria que fija objetivos y regula la investigación y la formación en un doctorado con características diferentes, implica retos y complejidades adaptativas internas en el centro donde investigadores y directivos deben decidir sobre la agenda de investigación, las formas de vinculación con empresas y la formación de jóvenes científicos, este pro-

grama de posgrado ya este reconocido ante el PNP de CONACyT en un campo necesario como lo es la biotecnología que poco a poco se va consolidando.

La institucionalización de esta modalidad innovadora del doctorado en red representa un gran esfuerzo de coordinación, no exento de problemas y tensiones, que involucra a todos los niveles de organización del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el plano vertical, desde los investigadores de cada Nodo hasta la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN. En el plano horizontal, reúne la participación de profesores, estudiantes y directivos de seis centros académicos distribuidos en varias regiones de la República.

En el contexto actual, todo este esquema de programas de doctorado para formar jóvenes científicos está en proceso de cambio por: el tránsito de ciencia disciplinar a la multi-disciplinar, de la investigación básica a la aplicada y la innovación y a la organización en red. Es necesario reconocer las dificultades y los retos que este nuevo contexto representan para la organización, la gestión y el quehacer de los centros de investigación y los programas doctorales. La institucionalización de formas innovadoras de organizar la ciencia, la tecnología y la innovación no es un proceso sencillo y los retos prácticos que implica, requieren mayor atención por parte de los diseñadores de las políticas educativas (Fortes y Lomnitz, 1991).

Para cerrar este trabajo vale la pena recordar que en los programas donde se forman los nuevos y jóvenes científicos, los modelos implícitos de ser científico y de hacer ciencia se aprenden de normas adoptadas por la institución (generalmente implícitas) de la disciplina y de los colegas que colaboran desde otros países e instituciones con los investigadores locales. Estas normas se traducen en expectativas hacia el joven que inicia una carrera de doctorado; los requisitos planteados por las políticas públicas para los programas de doctorado, las estructuras internas del programa, su gestión, el plan de estudios, la tutoría, los requisitos para doctorarse, las prácticas, discursos y expectativas de los profesores.

Referencias

- Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México: adquiriendo una identidad*. Mexico: Siglo veintiuno editores.
- Gibbons, M., Limoges C., Novotny. H., Schwartzman S., Scott P., Throw M. (2007). *La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gaceta Politécnica. (2007). "Informativo oficial del IPN". 30 de septiembre, número extraordinario 665, Año XLII Vol. 10.
- IPN (2008). Plan de Estudios, doctorado en ciencias en Biotecnología, Posgrado de la Red Institucional de Biotecnología IPN.
- Jacob, M. (2001). "Managing the Institutionalization of Mode 2 Knowledge Production". *Science Studies*, vol. 14, nº 2, 83-100.
- Kent, R. (2011). "La investigación científica y el desarrollo tecnológico en las universidades públicas mexicanas para trayectorias Formativas de Jóvenes Científicos." Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Página web; <http://www.dcb.rsip.ipn.mx/Paginas/Inicio.aspx>, Doctorado en ciencias en Biotecnología, IPN, consultado 12 de febrero del 2015.
- Scott. (2005). *Institutions and organizations*, CA: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trejo y cols. (2010). *Situación internacional de la Biotecnología y tendencias de desarrollo*. México: Secretaria de economía, Gobierno Federal y FUNTEC A.C.

Vázquez, M. (2014). *Proceso de institucionalización del CIBA-Tlaxcala IPN*. México: BUAP - Tesis de Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas.

Whitley, R., & J. Gläser (2007). (Eds). *The changing governance of the sciences*. EUA: Springer.

Yin, R. K.(1994). *Case Study Research: Desing and Methods Applied Social Research. Methods Series* 5.London: Sage Publications.

El profesorado y la tutoría universitaria

Reyna Isabel Roa Rivera, Dennise Islas Cervantes,
Ernesto Israel Santillán Anguiano

Universidad Autónoma de Baja California

Patricia Villalobos Peñalosa

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Resumen

A partir de la praxis, la formación docente debe reconocer el ejercicio de la acción tutorial como objeto de conocimiento. Esto ha generado importantes retos, el desafío de atender una población de estudiantes con diferentes intereses y aspiraciones, que proceden de contextos complejos, que surgen de la necesidad de dar respuesta a la diversidad social, cultural y lingüística, y que convergen en las aulas. Por otra parte, las Instituciones de Educación Superior (IES) asumen cada vez más posturas estratégicas de transformación institucional en lo que respecta a la tutoría. En este sentido, la acción tutorial se convierte en parte sustantiva de la formación integral del estudiante en todas sus dimensiones: personal, académica y profesional. Todo esto, ha contribuido que las IES trabajen en fortalecer los servicios institucionales y generar programas de formación docente en el ámbito de la tutoría. Al mismo tiempo, se hace necesario incluir las tecnologías de la información y comunicación en el proceso tutorial. Este trabajo presenta resultados de un proyecto de investigación realizado en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) durante el 2013 y 2014, sobre la percepción y valoración del docente en relación a la tutoría universitaria, bajo el modelo educativo de la UABC. Se observa que la tutoría se convierte en una estrategia de intervención educativa en la que

la función docente se complementa con la función tutora, lo que nos hace reflexionar que la percepción de sus funciones va más allá de las actividades académicas y formativas, sin embargo los profesores consideran que para cada etapa de formación debe existir un perfil idóneo o bien ser capacitado para ello, además de considerar la capacitación continua en temas de tutoría como una herramienta de mejora al proceso educativo; de impacto en la formación y trayecto escolar del alumno. Sobresalen características que determinan la complejidad y dinamismo de la función tutorial.

Palabras clave: tutoría universitaria, función tutorial, tutor, formación docente

Introducción

A través de los años, las Instituciones de Educación Superior (IES) han transformado sus esquemas de enseñanza con el fin de continuar en la búsqueda de la eficacia de los procesos educativos y elevar la calidad de los servicios institucionales que facilitan a la comunidad docente y estudiantil, siempre buscando congruencia con las necesidades económicas, sociales y culturales del país (ANUIES, 1999).

Los diversos campos de la ciencia, la aceleración de estos, han ido edificando la denominada Sociedad del Conocimiento. Un desafío por atender, una población que procede de distintos contextos y un sistema educativo que se encuentra inmerso en esta dinámica acelerada de cambios altamente tecnificados e interconectados, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación del profesorado, el tiempo y la organización del espacio escolar (Bartolomé, Alás, Bautista, Cabanellas, Contín & Esteve, et al., 2002).

La nueva era de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) brindan escenarios transparentes y flexibles, donde la comunicación profesor-alumno supera los límites espacio-temporales, los contextos de aprendizaje son distintos, generalmente se caracterizan por un extraordinario dinamismo y versatilidad práctica (Cabero Almenara, 2000; Ortega, 1999). Las tecnologías

ofrecen nuevas posibilidades en el sistema educacional, desde redimensionar la profesión docente, la práctica, la construcción del conocimiento, así como su gestión (Salinas Ibáñez, 1997).

Desarrollo

Planteamiento del problema

La inserción de las tecnologías en ambientes educativos han venido a revolucionar y romper esquemas tradicionales de acompañamiento y seguimiento del estudiante, se habla de nuevas modalidades atención, de un docente proactivo e innovador; resumiendo, un tutor que flexibiliza la práctica tutorial y que asume funciones inherentes y responsabilidades propias de su quehacer docente (De la Cruz Flores & Abreu Hernández, 2008).

La UABC no ajena a estos cambios tecnológicos fortalece procesos de migración de carácter administrativo y académico, de espacios convencionales a entornos más tecnológicos e innovadores; situación que ha obligado a los actores educativos a convivir en el diario con estas herramientas, a desarrollar otras competencias y habilidades comunicativas.

Como parte de este reacomodo, a inicio del 2011 se crea una plataforma informática conceptualizada *Sistema Institucional de Tutorías (SIT)*, que viene a confirmar las nuevas prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías, ampliando otras modalidades de intervención y estrategias para la tutoría. De lo anterior, la institución no ha implementado programas estratégicos para sensibilizar, involucrar y capacitar al tutor en lo que refiere al conocimiento y aplicación en lo que corresponde al SIT, sus beneficios, evaluaciones, resultados, retroalimentación y el registro de información y seguimiento sistemático de los alumnos. Aparte, se desconoce la valoración de los resultados e impacto de su actividad como tutor en el proceso formativo del alumno.

Ante esto, existe la necesidad de identificar información relacionada a la labor cotidiana del tutor, buscar conocimiento para analizar y evaluar desde la perspectiva disciplinaria la percepción y valoración de la tutoría, que lleven a una propuesta de mejora, a fin de generar información adecuada que apoye cualquier decisión relacionada con la operación del SIT y al proceso tutorial.

Justificación del tema

Indiscutiblemente la tecnología ha permeado en diversos campos de la acción educativa, en específico, lo que corresponde al campo de la tutoría el uso de las TIC han jugado un papel importante en la práctica tutorial fungiendo como un recurso de apoyo pedagógico para el seguimiento del tutorado durante su trayecto universitario (Vales García et. al., 2009).

La UABC en su Plan de Desarrollo Institucional (Universidad Autónoma de Baja California, 2011) plasma tres políticas institucionales vinculadas directamente a la tutoría como parte de una estrategia de seguimiento y atención personalizada al alumno desde que ingresa hasta que egresa, con el objetivo de incrementar los índices de retención, aprobación y titulación; todo ello para mejorar la eficiencia terminal.

Para esto, de acuerdo a la dinámica y especificidad de la unidad académica, se apoya en los profesores de tiempo completo y en ocasiones en profesores de asignatura o técnicos académicos, quienes deben cumplir con la función de tutoría, acompañamiento y asesoría a los estudiantes. De esto se desprende que la función del tutor 2021 (OEI, 2008), trasciende que “la mejora de la calidad de la educación, el fortalecimiento de la capacitación docente y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo, y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las tareas de enseñanza” (p. 60), es un eje rector de la calidad educativa, que debe atender a una nueva concepción de alumnos caracterizados por las nuevas prácticas de aprendizaje y situaciones educativas en permanente cambio.

Revisión de literatura

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en su documento *Metas Educativas para un México con Educación de Calidad*, Objetivos, Estrategias y Líneas de acción, que habrá de impulsar la competitividad del país, con programas educativos de atención a la diversidad, en ambientes adecuados para que ocurra el aprendizaje, garantizando la calidad del proceso formativo, donde egresen perfiles curriculares con un alto nivel profesional, con visión humanista, valores y sentido ético.

Focalizado al contexto universitario, ANUIES publica un documento de referencia sobre acciones de mejoramiento a los programas educativos y servicios que prestan las IES, en específico de estrategias encaminadas al acompañamiento personalizado del estudiante, informar, facilitar y orientar el trayecto académico durante su estancia universitaria. El contenido del documento presenta líneas estratégicas que sirven como base para que las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo a las particularidades y especificidades propias, incorporen un programa integral de tutoría para mejorar la calidad educativa en atención, orientación y acompañamiento de los estudiantes durante su trayecto escolar (ANUIES, 2000).

Para ello, ANUIES (2000) concibe a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante el trayecto universitario y formativo del estudiante, entendiéndola como una modalidad de atención personalizada a un alumno o a un grupo colectivo de alumnos; orientado por docentes, en su papel de tutor, con las competencias y actitudes profesionales apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje, buscando conducirlo a su formación integral y motivarlo a confiar en sí mismo para alcanzar las metas propuestas de su propio aprendizaje.

Es en este documento donde aparece la figura del tutor universitario, que se incorpora con la finalidad de apoyar en la trayectoria escolar del alumno e identificar implicaciones y posibles fac-

tores que tienen que ver con la deserción y el abandono de los estudios (Prado y García, 2009, citados en García López, et. al., 2012; ANUIES, 2000).

Los ámbitos de intervención del tutor distinguen cuatro modalidades fundamentales para que funcione adecuadamente la tutoría (Latapi, 1988), un tutor con actitudes adecuadas, tal que inspire confianza y clima de comunicación; capacitado para el manejo técnicas de enseñanza para un aprendizaje disciplinar y un buen manejo grupos (Rodríguez Espinar, 2004); un adecuado tiempo de tutoría, sin caer en el exceso; y el monitoreo, seguimiento y evaluación de la acción tutorial por parte de la institución.

Parte de la dimensión académica del tutor se despliega la formación y capacitación en el campo de la tutoría. Los tutores requieren un conocimiento preciso del sistema educativo en sí mismo; es decir, un conocimiento amplio de la institución, de los servicios estudiantiles, de la normatividad y modelo educativo. De ahí la necesidad de capacitarlo para orientar y conducir a sus tutorados, precisar con el tutor los ámbitos de intervención, definir y clarificar las responsabilidades establecidas para con los alumnos (Coriat & Sanz, 2005, citados en Sanz Oro, 2005). Además de la competencia profesional, se recomienda formar al tutor de elementos teóricos y conceptuales sobre estilos de aprendizaje de los jóvenes universitarios, así como lo relacionado al proceso de aprendizaje - desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas- a fin de construir una visión más dinámica y profunda del proceso educativo (Latapi, 1988; ANUIES, 2000).

Al igual que la tutoría evoluciona, las prácticas educativas que incorporan tecnológicas requieren de competencias básicas de utilización de las TIC. En lo que respecta al docente, el documento “Estándares de competencia en TIC para docentes”, promueve iniciativas tendientes a programas de desarrollo profesional para docentes en ejercicio que permitan prepararlos para la capacitación tecnológica de los estudiantes, además de desarrollar competencias TIC que respondan a innovar en la práctica docente en todos sus ámbitos de acción (UNESCO, 2008).

Todas estas apreciaciones, sobre la inserción de las tecnologías, que de igual forma implica e involucra a la tutoría, (García López et al., 2012), ponen de manifiesto la importancia de la formación del tutor ya sea en modalidades de enseñanza presencial, semipresencial y a distancia, con el fin de resolver distintas necesidades de los estudiantes, orientarlos en la ruta curricular y fomentar el uso de los servicios institucionales necesarios para su formación académica (García Areteo, 2001).

Por lo que respecta a la UABC, desde el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010, se hace énfasis en lo que concierne a la promoción de la formación integral del estudiante, que busca fortalecer la presencia institucional y que gira en torno “facilitar el tránsito, la permanencia y el egreso de los alumnos” (PDI, 2007, p. 62), en específico que toca al proceso de la tutoría son:

- Fortalecimiento del sistema institucional de tutorías académicas.
- Fortalecimiento del servicio de orientación educativa y psicológica. (PDI, 2007, p.19).

Ahora bien, para el funcionamiento e implementación de la tutoría la UABC ha instrumentado en diversos momentos programas tutoriales con la finalidad de orientar y dar seguimiento al trayecto del estudiante universitario, desde que ingresa, transita y egresa. En este sentido, la tutoría se ha concebido como un instrumento de acompañamiento que brinda a los estudiantes una atención personalizada o grupal de aspectos académicos, económicos, sociales y hasta personales, la cual permite una formación profesional y el desarrollo integral del estudiante.

En cuanto a la formación del tutor, se promueve permanentemente la capacitación docente en temáticas relacionadas a la tutoría, a través del Programa Flexible de Formación Docente de la UABC. De igual forma, cada unidad académica dispone de un manual de tutorías interno, con lineamientos de operación y funcionamiento, todos estos apegados en cierta forma a la propuesta de ANUIES.

Para una mejor sistematización e instrumentación del proceso tutorial, en el 2011 se generó un proyecto institucional que más tarde se consolidó como el nuevo Sistema Institucional de Tutoría (SIT), un modelo educativo que imprime la necesidad de implementar una práctica educativa innovadora, centrada en el aprendizaje y en el desarrollo integral del alumno, en una formación continua del profesorado que toma el rol de orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva universitaria, este sistema es un instrumento de control para el seguimiento y acompañamiento del alumno durante su trayecto escolar, que tiene como propósito mejorar la calidad de la tutoría académica entre tutor-tutorado-institución bajo las siguientes estrategias (UABC, 2013):

- Elaboración de lineamientos que guíen la acción tutorial.
- Implementar instrumentos de evaluación homologados que proporcionen información para el mejoramiento de la tutoría académica.
- Poner en marcha el Sistema Institucional de Tutorías (SIT). <http://tutorias.uabc.mx>
- Capacitar en el uso del SIT a la comunidad universitaria.
- Dar seguimiento a la acción tutorial.

Objetivo general

Describir las características que configura el quehacer tutorial desde la perspectiva disciplinar del profesor universitario bajo el modelo educativo de la UABC

Método

La metodología utilizada en el presente estudio parte del objetivo, se sustenta en el enfoque de corte cuantitativo, con un diseño descriptivo a través de la técnica del cuestionario, tal que permita describir e interpretar la percepción y valoración del profesorado universitario respecto al quehacer tutorial bajo el modelo educativo de la UABC.

Población y Muestra

Los sujetos de estudio que participan en esta investigación, se compone de 91 profesores de tiempo completo, asignatura y técnicos académicos que han participado en cursos, talleres, diplomados del ámbito de la tutoría que ha impartido la UABC a partir del segundo semestre del 2011 al primer semestre del 2014 (enero-mayo 2014), de cualquier área de conocimiento que laboran en la Universidad Autónoma de Baja California en sus tres campus sedes, Mexicali, Tijuana y Ensenada:

- a) 28 profesores del área de Ciencias Ingeniería y Tecnología.
- b) 28 profesores del área de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades
- c) 17 profesores del área de Ciencias. Económico-Administrativas Mxli-Tij-Ens
- d) 8 Profesores del área de Ciencias de la Salud
- e) 6 profesores del área de Ciencias Agropecuarias
- f) 3 Profesores del área de Ciencias del Deporte
- g) 1 Profesor del área de Ciencias Naturales y Exactas

Instrumentos de la investigación

En este estudio, para efectuar la recogida de datos se utiliza el **cuestionario** como instrumento para medir las variables de interés. Hernández Sampieri et al. (2006) precisa que es un "...instrumento que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente." (p. 276), cualidades indispensables que deben estar presentes en todo instrumento de medición para asegurar la calidad de los datos registrados son la validez y fiabilidad.

Tratamiento estadístico

El procesamiento estadístico de la información obtenida del **cuestionario** se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas. Esto incluye utilizar el programa de análisis estadístico *Statistical Program for Social Sciences*, (SPSS Versión 18.0).

Resultados

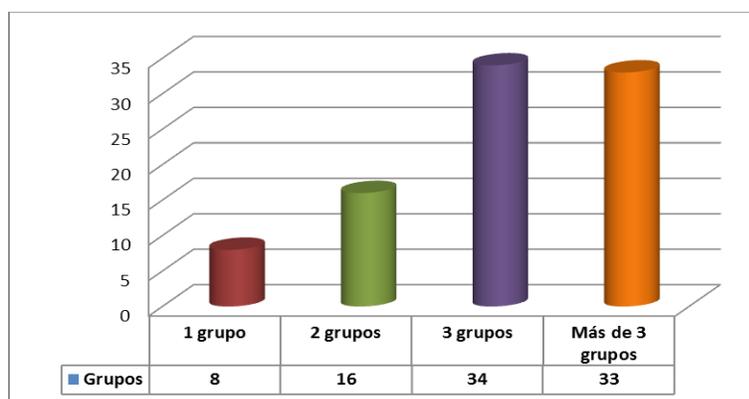
De una población participante de 91 docentes, la edad se concentra entre los 35 y 44 años (38.50%, 35 profesores), la *antigüedad docente* esta entre los 5 a 10 años (30.80%, 28 tutores). En específico, el 30.80% (28 profesores) con una antigüedad docente de 5 a 10 años. la mayoría 14.30% (13 tutores) tiene menos de 35 años, el 23.10% (21 profesores) con una antigüedad en la docencia de 16 a 25 años el puntaje mayor en edad fue de 45 a 54 años (19.80%, 18 profesores). De igual modo se observa un mismo porcentaje de antigüedad docente del 18.70% (17 tutores) los de menos de 5 años trabajando en la docencia con edad de 35 a 44 años (7.70%, 7 tutores) y los que tienen trabajando de 11 a 15 años en la docencia con 16.50% (15 tutores) en el mismo rango de edad. En un porcentaje menor lo constituyen los mayores de 25 años trabajando en la docencia (8.80%, 8 profesores), con una edad arriba de los 45 años. (Tabla 1)

Tabla 1. Distribución del profesorado respecto a la edad y antigüedad docente.

Antigüedad del Docente	Edad				Total
	Menos de 35 años	Entre 35 y 44 años	Entre 45 y 54 años	55 años o más	
Menos de 5 años	6	7	4	0	17
De 5 a 10 años	13	10	5	0	28
De 11 a 15 años	0	15	2	0	17
De 16 a 25 años	0	3	18	0	21
Más de 25 años	0	0	3	5	8
Total	19	35	32	5	91

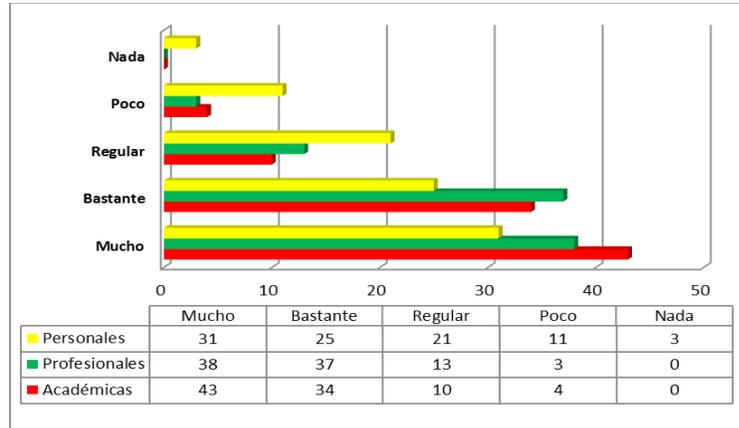
Respecto al **número de grupos** que le fue asignado durante el semestre escolar 2014-1, el 37.4%, (34 profesores) del profesorado señaló cubrir tres grupos el 36.3% (33 profesores) indica que le fueron asignados más de tres grupos, 17.6% (16 profesores) manifestaron tener dos grupos y un 8.8% (8 profesores) cubre sólo un grupo. (Figura 1)

Figura 1. Número de grupos que imparte en el semestre 2014-1



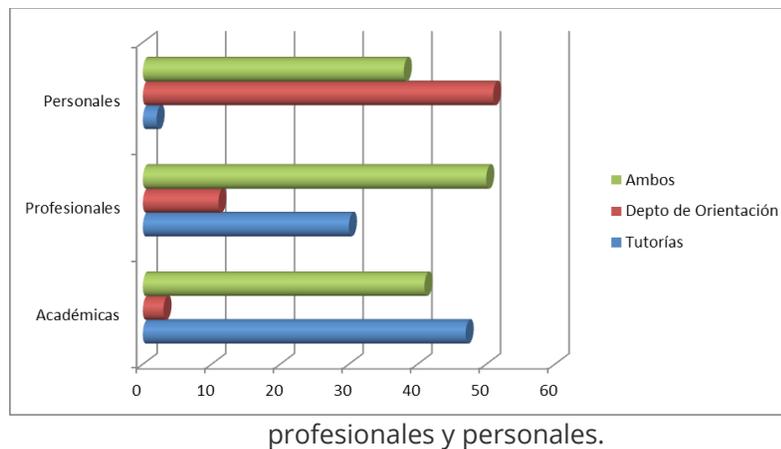
La necesidad de informar y orientar al alumno forma parte de la función tutorial del tutor docente, al ser entendida como un apoyo a la formación del estudiante universitario en cualquiera de los ámbitos que rodea a la tutoría, académico, profesional y personal. De los 91 profesores encuestados, los tres ámbitos de necesidad de información para el alumnado resultaron ser muy importantes, siendo los académicos (84.6%, 77 profesores), profesionales (82.4%, 75 profesores) y personales (61.5%, 56 profesores). (Figura 2)

Figura 2. Valoración del profesorado sobre las necesidades de ofrecer información y orientación a los alumnos en aspectos académicos, profesionales y personales.



Sin embargo, tiene efecto para el tutor cuando se trata de canalizar situaciones de orientación y tutoría en el alumno, de los 91 encuestados, cuando refiere a aspectos *personales* 56% (51 profesores) responde que debe ser atendido por un Depto. de orientación, *profesionales* 55% (50 profesores) sugieren sean ambos actores educativos y con 52% (47 profesores) las *tutorías* deben ser sólo para asuntos académicos (Figura 3).

Figura 3. Actores educativos que deben dar respuesta a necesidades de académicas,



La Tabla 2, muestra cifras de valoración de docentes encuestados sobre la función que cumplen y **contribuyen** actualmente las Tutorías, un 36% (33 profesores) consideran “*regular*” que la

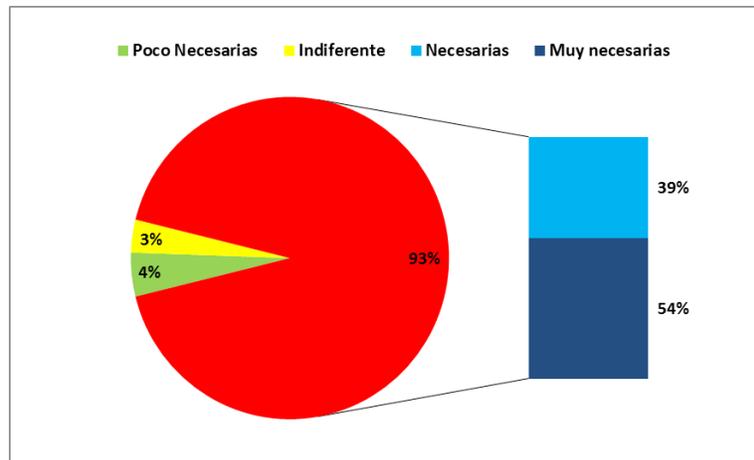
tutoría establece vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral; 34% (31 profesores) puntualiza “*bastante*” apoyan a la formación del alumno, atención individualizada y facilita el seguimiento a la trayectoria escolar; en tercera posición, la tutoría contribuye “regular” 33% (30 profesores) en fomenta una mejor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje; continuando con 32% (29 profesores) que contribuye “*bastante*” el trabajar con el alumno en el desarrollo de su trayecto académico y profesional para complementar su formación integral.

Tabla 2. Funciones que contribuyen las Tutorías.

Funciones que contribuyen las tutorías	Nada	poco	regular	bastante	mucho	Total de profesores
Apoyar y complementar la formación del alumno/a	4	14	28	29	16	91
Ofrecer una atención más individualizada al alumnado	5	10	24	31	21	91
Facilitar un seguimiento a la trayectoria escolar del alumno	3	12	23	31	22	91
Motivar al alumnado a estudiar	7	19	28	22	15	91
Ayudar a los alumnos /as en su proceso de formación como persona	9	21	28	21	12	91
Fomentar una mejor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje	6	20	30	21	14	91
Apoyar al alumnado a tener acceso y adaptación al ambiente universitario	7	15	31	24	14	91
Ayudar a los alumnos en el desarrollo de su trayecto académico y profesional (elección de optativas, de especialidades, diplomados, intersemestrales)	4	9	22	29	27	91
Ayudar a los alumnos a mejorar sus métodos de trabajo (planificación y organización de tiempo, hábitos de estudio)	9	23	25	23	11	91
Atender diferentes dudas y problemas de los alumnos, y si es necesario, canalizarlo a otros servicios administrativos o instituciones	4	11	26	27	23	91
Trabajar con el alumno competencias clave para su inserción laboral (resolución de problemas, competencias comunicativas)	13	24	27	16	11	91
Establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral	11	18	33	16	13	91

En la Figura 4, de los 91 profesores encuestados, 93% (84 profesores) responden la importancia de asignar durante l(as etapas formativas – básica, Disciplinar y profesional – un tutor de la disciplina del alumno de licenciatura.

Figura 4. Docentes de la disciplina asignarse en etapas formativas.



A la pregunta de valorar algunas afirmaciones relativas a las situaciones o momentos cuando imparte tutoría, los 91 profesores las tres más ponderadas son 90.1% (82 profesores) la asistencia a tutoría es en fechas que marca el calendario escolar para periodo de reinscripción, 80.2% (73 profesores) los alumnos quieren programar tutoría en horarios no establecido en la carga académico del docente, 75.8% (69 profesores) el docente menciona estar interesado en capacitarse para mejorar la tutoría. (Tabla 3): La afirmación con una respuesta negativa pero de puntaje alto fue *los estudiantes formulan preguntas en nuestro horario y espacio asignado* (60.5%).

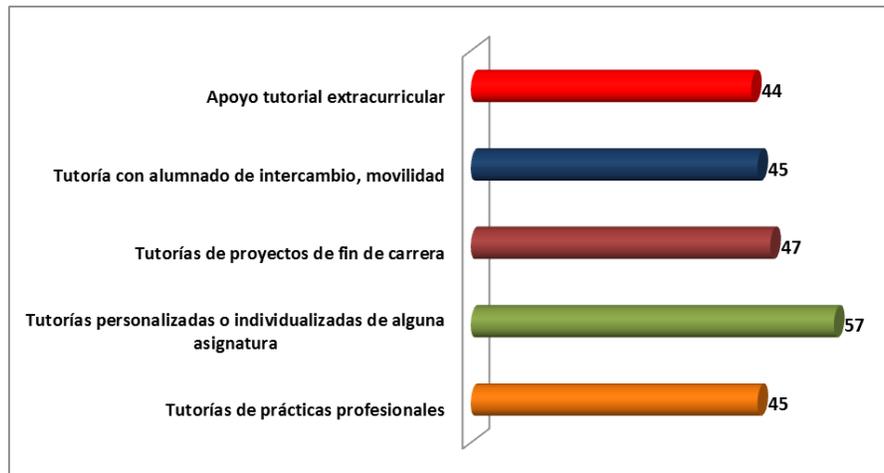
Tabla 3. Afirmaciones relativas a las situaciones o momentos cuando imparte tutoría

Afirmaciones	Respuestas positiva (%)	Respuestas Neutrales y negativas (%)
En mi experiencia, la asistencia a las tutorías es mayor cuando son las fechas asignadas de tutoría para el proceso de reinscripción	90.1	9.9
Los estudiantes formulan preguntas en nuestro horario y espacio asignado	39.6	60.5

En las horas de tutoría, dedico parte de este tiempo a otras tareas (Investigación, preparar las clases)	42.9	57.2
Incorporo algunas tutorías obligatorias	63.8	36.3
Realizo algunas tutorías en grupo	68.1	31.9
Me gustaría actualizarme para mejorar mis tutorías	74.8	25.3
La solicitud de tutoría por parte del alumno es menor durante el semestre	71.5	28.6
Quisiera estar más informado sobre cómo mejorar la tutoría	75.8	24.2
Los estudiantes solicitan tutoría en horarios no establecidos para ello	80.2	19.8

Además de la carga académica asignada (calificar, elaborar exámenes, diseñar y elaborar materiales didácticos, actualización, investigación) y actividades de gestión, la mayoría de los profesores (91 profesores) coinciden que lo son asignadas a su práctica tutorial otras actividades de orientación, por orden de importancia 62.6% (57 profesores) corresponde a tutorías personalizadas o individualizadas para alguna asignatura en específico, 51.6% (47 profesores) tutorías de proyecto de fin de carrera, en empate con 49.5% (45 profesores) tutoría con alumnado de intercambio, movilidad y tutorías de prácticas profesionales, por último 48.4% (44 profesores) apoyo tutorial extracurricular. (Figura 5)

Figura 5. Otras actividades de orientación en las que participa el tutor a parte de las horas asignadas.



Es de reconocer que los 91 profesores encuestados mantienen una expectativa alta de lo que consideran cuales son los rasgos y cualidades que debe poseer un tutor para desempeñar la función tutorial, las tres mejores posiciones las obtuvieron, con empate primera posición 98.9% registraron que deben “dar y merecer confianza”, “confidencialidad” y “actitud de disposición”; segunda posición 97.8% “comunicación asertiva”; tercera posición “responsable y puntual”; no menos importante el último valorado con un porcentaje de 72.5% “ser de la misma disciplina de la licenciatura. (Tabla 4)

Tabla 4. Rasgos y cualidades para el desempeño de la función tutorial.

Rasgos y Cualidades del tutor	Respuestas Positivas (%) (Mucho, Bastante)	Respuestas Negativas (%) (Nada, Poco, Regular)
Comprensivo	86.8	13.2
Empático	95.6	4.4
Interés en los problemas de los tutorados	94.5	5.5
Dar y merecer confianza	98.9	1.1
Confidencialidad	98.9	1.1

Ser accesible con el tutorado	93.4	6.6
Conocimiento de las materias y/o asignaturas de la especialidad	94.5	5.5
Comunicación asertiva	97.8	2.2
Ser de la misma disciplina de la Licenciatura	72.5	27.5
Competencias básicas en TIC	78	22
Responsable y puntual	96.7	3.3
Actitud de disposición	98.9	1.1

El ejercicio de una tutoría exige que el tutor sea capaz de transmitir a los tutorados las características del modelo académico institucional en el que se forman. En términos de formación docente en actividades del ámbito de la tutoría, de los 91 tutores que respondieron a este reactivo las tres mejores ponderadas, 83.5% tiene interés de más conocimiento sobre los servicios y recursos institucionales para canalizar adecuadamente a los alumnos, 79.1% incorporar a su práctica tutorial técnicas y estrategias pedagógicas para aplicarlas, otro ámbito esencial 77% contar con mejores habilidades para relacionarse y comunicarse con el tutorado. Una actividad ponderada de forma negativa fue el poco interés por capacitarse o formarse en TIC en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia para su inclusión en el quehacer tutorial (37.4%) (Tabla 5)

Tabla 5. Actividades de formación en el ámbito de la tutoría.

Actividades de formación	Respuestas Positivas (%) (Mucho, Bastante)	Respuestas Negativas (%) (Nada, Poco, Regular)
Cambios que conlleva las TIC en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia e implicaciones para la tutoría	62.6	37.4
Habilidades para la relación y comunicación en la interacción tutorial	77	23

Diseño, usos y aplicaciones de las TIC´s para la tutoría	71.4	28.6
Conocimiento de los servicios y recursos institucionales a los que puede canalizar a los estudiantes	83.5	16.5
Asesoramiento tutorial sobre trayectos formativos y los campos ocupacionales de la profesión	75.9	24.2
Técnicas y estrategias pedagógicas aplicadas a la tutoría	79.1	20.9
La planificación y organización de las tutorías (Plan de trabajo tutorial)	68.1	31.9
Desarrollo humano	71.1	28.9

Conclusiones

- En lo respecta a la eficiencia en la operación de un sistema de tutorías, además de las tareas de gestión, administración y docencia, el profesorado estima que un tutor debe desarrollar dimensiones humanas, científicas y técnicas en el trabajo tutorial, para desarrollar funciones de orientar, asesorar y acompañar al estudiante, o bien, corregir las debilidades y fortalezas encontradas en el campo disciplinar, profesional y personal.
- Deducir que la función tutorial forma parte de las obligaciones docentes, entonces señala tutor que para cumplir su efectividad requiere formalizar una serie de supuestos: primero un modelo de tutorización a emplear de acuerdo a la disciplina y perfiles profesionales de los alumnos tutorados; segundo una vinculación entre la acción tutorial y las competencias disciplinares que deben adquirir los alumnos, y tercero una autoevaluación de la acción tutorial en voz del mismo profesor y estudiante, con propósito de fortalecer áreas de oportunidad y ampliar la cobertura de programas dirigidos a la mejora del proceso e interferir en la óptima ejecución del Sistema Institucional de Tutoría.
- De acuerdo a la profesionalización de los tutores, es preciso proporcionar tiempos y espacios adecuados, consensuados con la planta académica, para cubrir necesidades y priori-

dades de formación docente en temáticas de interés a la tutoría universitaria. Integrar contenidos que aporten elementos para ser eficiente la función de la tutoría, en el sentido de elaborar un plan de trabajo tutorial que incluya dimensiones de sensibilización personal hacia este proceso, orientación en el trayecto académico de la disciplina o profesión del alumno, informar de los servicios institucionales de apoyo estudiantil, vinculación de la profesión con el campo laboral, incentivar actividades extracurriculares de formación integral, fomento a una cultura emprendedora, integrar las TIC al proceso tutorial y fortalecimiento de la identidad universitaria, entre otros.

Referencias

- ANUIES (1999). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. *Revista de la educación superior*, (113), 1-8. México: ANUIES. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- ANUIES, (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Bartolomé, A., Alás, A., Bautista, F., Cabanellas, I., Contín, S., & Esteve, J. (2002). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Escuela. Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona: Graó.
- Cabero Almenara, J. (Ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis
- De la Cruz Flores, G. & Abreu Hernández, L.F. (2008). Tutoría en la educación Superior: transitando desde Las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 3(17), 107-124.

García Areteo, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación.

García López, R.I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J.J., & Cruz Medina, I.R. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de los alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2).

Consultado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/4497Garcia.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a.ed.). México: McGraw-Hill.

Latapi Sarre, P. (1988) La Enseñanza Tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior*, 17(68). México. Consultado en <http://publicaciones.anu-ies.mx/revista/68/1/1/es/la-ensenanza-tutorial-elementos-para-una-propuesta-orientada-a-elevar>

Organización de Educación Iberoamericana (OEI). (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.

Ortega, J. A. (1999). *Comunicación Visual y Tecnología Educativa. Perspectivas Curriculares y Organizativas de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND). Recuperado de

<http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE.

- Salinas Ibáñez, J. M. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104. Chile. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>
- Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría. Cuadernos de Integración Europea. 2, 69-95. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoria-EUT/seminario/integracion.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (ABC) (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010, PDI*. México: Autor. Consultado en <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2007-2010/PDI.pdf>
- UABC (2013). Coordinación de Formación Básica. México: Autor. Recuperado de [http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/Acuerdo Tutorias.pdf](http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/Acuerdo_Tutorias.pdf)
- Vales García, J., Ramos Estrada, D. & Olivares Carmona, K. Mi. (2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 16-19. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a04.pdf>

El proyecto de vida como camino hacia la verdadera profesión

Alejandra Cuadros Avelar

Escuela Normal de Ecatepec

Resumen

El tema de la educación en nuestro país es un tanto controversial, la mayoría de nosotros estamos conscientes de que los resultados educativos son alarmantes pues representan una calidad educativa muy por debajo del nivel que se espera alcanzar. Probablemente podemos preguntarnos como es que esto puede suceder cuando constantemente se hacen vigentes nuevos planes, programas y reformas educativas, reformas que han ido surgiendo desde la década de los 80's y que son realizadas con la única finalidad de elevar dicha calidad educativa de nuestro país, cómo es que esto puede seguir siendo una preocupación aun cuando años y décadas atrás se ha trabajado en la implementación de estrategias y contenidos curriculares encaminados al logro de los propósitos educativos que corresponden a cada nivel. Si bien, no podemos negar que se han obtenido considerables avances, de una u otra forma estas acciones han favorecido y nos han encaminado hacia una mejora; sin embargo, no se han obtenido los resultados esperados.

Una aproximación de respuesta puede estar en función de la vocación profesional, una vocación que pocas veces se ha visto ligada a los proyectos de vida. La reconceptualización de los proyectos de vida y su relación con el ejercicio de una profesión es el objeto de análisis del presente capítulo.

Palabras clave: Proyecto de vida, Profesión, Vocación profesional.

Introducción

Como se establece en el resumen de inicio, el problema de la educación no está necesariamente en relación con los problemas de reforma o adecuación de planes y programas, sino que pueden encontrar su origen en otros contextos y en otros actores.

Estos planteamientos llevan a reflexionar y dar cuenta de que aun cuando las reformas planteadas tengan origen en situaciones reales, que sean resultado de un proceso de análisis y reflexión de los diferentes contextos y tomen en cuenta las investigaciones más recientes sobre el desarrollo de los niños, no están aterrizando en el lugar que puede considerarse como el factor más importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las aulas escolares, pues realmente es ahí en donde todo cobra sentido. Y es que en muy escasas ocasiones nos detenemos a reflexionar lo que está sucediendo ahí dentro, lo que tú docente estas realizando; no pensamos en el significado que otorgamos al ser docente, al cómo lo vivimos y qué sentido damos a nuestra práctica profesional.

Por ello, este trabajo funge como una invitación hacia las y los educadoras, los docentes de los diferentes niveles educativos, aunque ciertamente resulta ser una invitación a todos nosotros, quienes antes de ser docentes, alumnos, abogados, padres, hijos, etc., somos seres humanos, seres capaces de pensar, pero principalmente seres capaces de sentir. Es una invitación a la reflexión, al cuestionamiento, a la apertura de un abanico de posibilidades que adquiere la forma de nuestra propia existencia; es una invitación hacia la apertura a un proyecto de vida, ese proyecto que implica todo un proceso de construcción de un sí mismo propio, a partir del encuentro con nuestro ser ahí, entendiendo al ser ahí como nosotros, quienes tenemos la posibilidad de ser lo que aún no somos. De tal forma que este proyecto lleve a los docentes a tener la posibilidad de construirnos profesionalmente, a nosotros seres humanos a encontrar el camino hacia una total y verdadera realización.

Por esta razón se evoca a comprender el sentido y significado que las y los educadores dan a su ser docente, como parte de su proyecto de vida y qué influencia puede llegar a tener esta situación en su práctica. Comencé a reflexionar acerca del nivel preescolar, principalmente de lo que yo he podido observar a lo largo de mi formación y de lo que comúnmente he escuchado hablar. Fue así, que al realizar dicho ejercicio llegó a mi mente un recuerdo sobre una clase de un curso de la carrera, recuerdo que la docente planteo que, *"quien estuviera estudiando esta profesión únicamente por obtener un trabajo y por ende un salario y no porque realmente amara la carrera sería una carga para ella el tener que asistir a trabajar todos los días, sería un sacrificio llegar al aula y estar frente a un grupo de alumnos"*, este recuerdo llegó a mí porque al centrar mi atención en las educadoras con las que tuve la oportunidad de trabajar y otras más, identifiqué una situación que coincidía en la mayoría de ellas, las maestras parecían realmente no tener planeada la clase del día, parecían actuar de manera improvisada, realizando actividades como juegos, cantos, armado de rompecabezas, coloreado, etc., actividades que sí, mantenían entretenidos a los niños y las niñas, pero que de acuerdo a lo que observé, estaban muy alejadas de lograr algún tipo de aprendizaje en los estudiantes y, ciertamente no es que piense que estas actividades sean prohibidas en el preescolar o que no tengan ningún sentido pedagógico, pero es necesario fundamentar y construir el por qué y para qué se van a realizar, es decir que sean anteriormente planificadas en pro de las necesidades educativas de los estudiantes. Me ha sido muy común escuchar a educadoras que al responder a la pregunta ¿Qué trabajarás hoy con tus alumnos? Responden un *"a ver que me invento"* o *"a ver que sale"* y es entonces ese momento en el que llegan al aula sin una clase preparada, en donde ponen en práctica actividades vanas sin algún sentido pedagógico.

Este es un ejemplo de cómo existen educadoras que parecen no dar importancia al trabajo que desarrollan, a su profesión; tal pareciera que salen del aula y no piensa más en ella hasta su regreso al día siguiente, parece que dejan de ser las maestras de esos estudiantes al salir de la institución, olvidan la responsabilidad que implica su trabajo, el cual no se limita obviamente a

realizar únicamente planeaciones, intervienen muchos otros aspectos más, se olvida de que tiene que atender a su trabajo, a su profesión; una profesión que lejos de disfrutarla, parece que es un sacrificio asistir día a día al aula y lo más importante, dejan de lado su preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, su motivación, su amor y vocación, su ser docente para entrar en su ser humano.

Sin embargo, no puedo afirmar que en todas las aulas preescolares sucede lo mismo, no todas las y las educadoras tienen la misma dinámica de trabajo. También he tenido la experiencia de trabajar con docentes que contrariamente al desinterés por su labor muestran gran preocupación por sus estudiantes, por su aprendizaje, por su desarrollo, no solamente académico si no también personal. Educadoras que muestran una realidad distinta a lo que había observado constantemente, educadoras que llegan al aula de clases cada semana con su planeación previamente realizada de acuerdo a las características que presenta el grupo, realizan tutorías para trabajar con los estudiantes que tienen alguna dificultad y no van al mismo ritmo que sus compañeros y compañeras de clase. Son educadoras que constantemente podemos escuchar decir frases como *"ayer estuve pensando en lo que sucedió, lo que me dijeron, lo que observe, etc..."* *"estuve revisando en internet ejemplos de casos como el de... para implementar una estrategia"*, frases que dejan ver que las maestras tiene gran interés en lo que hacen, que se preocupan por lo que sucede dentro de su aula y que al salir de ella no lo deja ahí para llegar a retomarlo al día siguiente, no lo dejan ahí dentro como un trabajo inconcluso que por falta de tiempo no lograron culminar, pero espera llegar al día siguiente para continuar. Entonces, al observar esta dinámica de trabajo llega a mi mente una duda que hace crecer mi interés por conocer la vivencia de las educadoras en la docencia, ¿Qué es lo que hace la diferencia entre la educadora preocupada y entregada a su labor con la educadora que asiste al jardín de niños únicamente a reproducir actividades?

Entonces, me refiero a la profesión docente como parte del proyecto de vida, pues es común observar y escuchar que algunos profesionistas (no únicamente dentro del campo educativo)

tienden a fragmentar su vida, a dividir por secciones su actuar e incluso le otorgan nivel de importancia retomándolo como un medio para lograr un beneficio propio y sin darse cuenta, muchas veces eso se convierte en un actuar mecanizado, haciendo y recibiendo algo a cambio y esto probablemente se deba a la carencia de sentido a lo que hacemos, pues nos limitamos a hacer y pensar cosas que nos lleven a un fin utilitario y es por eso que a lo largo de nuestra vida nos limitamos a actuar por actuar, sin ponernos a pensar si eso que hacemos es lo que realmente queremos, sin otorgar un sentido a ese actuar, sin buscar un por qué de lo que hacemos día con día, pues es claro que a lo largo de nuestra vida entramos en una cotidianidad en donde nos olvidamos de pensar en nosotros mismos, en lo que queremos, lo que deseamos y lo que realmente somos.

Para esto, el hablar de un proyecto de vida no se limita a la organización de nuestras actividades o a lo que deseamos realizar a lo largo de nuestra vida, el proyecto al que me refiero es al que Heidegger (1927) define como un proceso de construcción de nosotros mismos, un encuentro con nuestro “ser ahí”, al que él denomina como “Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la posibilidad de ser, del preguntar” (Heidegger, 1927, p. 17). Es decir, el ser ahí somos nosotros, quienes tenemos la posibilidad de ser lo que aún no somos, nosotros quienes somos capaces de cuestionarnos sobre el mundo que nos rodea pero sobre todo, cuestionarnos sobre nuestra propia existencia y, a partir de ahí tenemos la posibilidad de construirnos a nosotros mismos, de ser auténticos, de ser un sí mismo propio con apertura a la posibilidad de ser, de crear y construir un proyecto abierto y no de cerrarse a reproducir lo dado, lo cotidiano, a lo que Heidegger llama el perderse en el uno.

Dentro de este encuentro con el “ser ahí” Heidegger (1927) nombra una categoría importante a la que él llama la cura, es decir, la acción que realizamos para dar inicio al poder ser, el inicio de un proyecto a partir de lo que deseamos, a partir de la negación de lo que somos pero no deseamos ser. Entonces, el ser ahí y la cura pasan a ser la constitución de un proyecto de vida personal,

pues cuestionamos nuestra existencia, actuamos para ser lo que deseamos ser, pero Heidegger establece una categoría que viene a ser la detonante dentro del proyecto de vida, se refiere a la temporalidad en donde reconoce que el ser humano no sólo es capaz de cuestionar su existencia sino que además de eso se identifica él, como resultado de su propio tiempo, tiempo que para el filósofo se construye del sido, el presentar y advenir, es decir, el pasado, el presente y el futuro. Es así como el ser humano construye su proyecto cuestionando su presente pero a partir del recuento de lo que ha sido su pasado y va conformando su futuro, su proyecto, es entonces que el proyecto se convierte en el eje central del ser con su ser *sí mismo propio*.

Entonces, yo hablo de cómo es que las educadoras viven la docencia, si el ser educadora es parte de su proyecto de vida como ser ahí, un proyecto como posibilidad de ser y no de reproducción, siendo que ese proyecto va más allá de una forma de ganarse la vida, de algo que se debe cumplir para vivir cómodamente, de un vivir de y no un vivir para, Weber (1997) hablando en torno a la política dice:

(...) o se vive para la política o se vive de la política (...) quien vive para la política hace de ello su vida en un sentido íntimo; o goza simplemente con el ejercicio del poder, o alimenta su equilibrio y su tranquilidad con la conciencia de haberle dado un sentido a su vida, poniendo al servicio de algo (p. 17).

Es decir, vivimos para la educación, para los estudiantes o vivimos de lo que ese trabajo nos ofrece económicamente o socialmente y de lo que nos da como beneficio propio, ese proyecto de vida se conforma de la satisfacción de ser lo que realmente se quiere, de seguir sus deseos, de encontrarnos con nosotros mismos, de hacer las cosas con pasión y proyección y no únicamente con el fin de obtener algo a cambio.

Aquí retomo lo que Foucault (1990) denomina como el cuidado de sí, este se entiende como un “conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo

y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones” (p. 189). Es decir, que mediante esas prácticas el ser humano establece relación consigo mismo buscando forjar un sentido cautivador a su existencia, se conoce y se ocupa de sí, de su alma, cuerpo, acciones, pensamientos, deseos y al llegar a ello, el ser humano no es capaz únicamente de cuidar de sí, pues al mismo tiempo cuidará del otro.

Dentro del mundo laboral existen profesionistas que no estudiaron la carrera profesional que de verdad les gustaba, que les apasionaba; que lo estudiaron porque sus tradiciones familiares así lo establecen, porque fue la única en donde fueron aceptados, o sencillamente porque es una de las que tiene mejores ofertas de trabajo o es mejor pagada. Exactamente así puede suceder dentro del mundo de la docencia, maestras que dicen ser educadoras porque su mamá es educadora, porque se piensa que es una de las carreras en las que al egresar se tiene trabajo seguro y, tristemente, porque se cree que es una carrera muy fácil: *“solo cuidar niños”*. Es aquí en donde resalto algo muy importante, el papel del otro, de esa familia, esas instituciones educativas que rechazan a vaivén de estudiantes, a la sociedad que queriendo o no nos va dictando lo que debemos o nos corresponde hacer, lo correcto e incorrecto, lo que se supone que el docente hace, lo que el estudiante hace.

Pero entonces, es cierto que la construcción del proyecto es un proceso individual pero en el cual no recae toda la responsabilidad, pues el ser humano es un ser social y por lo tanto, las relaciones e instituciones sociales de las que formamos parte juega un papel vital dentro de dicha construcción, ¿Por qué? ¿Cómo es que sucede esto?, es sencillo, pues las personas que somos a lo largo de nuestra vida en muchas ocasiones no es más que una construcción social que inicia desde el momento en que nacemos, pues en ese momento recaen en nosotros vaivén de responsabilidades por el hecho de ser mujeres u hombres, hermanos mayores o menores, hijos de un médico o un empleado de alguna empresa, responsabilidades de niño, adolescente, joven, adulto, mamá, papá, tío, abuelo, etc.

Pareciera que ya todo está resuelto y que tenemos un instructivo para vivir cómoda y fácilmente una vez que identificamos a qué parte de la sociedad correspondemos, instructivos que se van construyendo y reforzando por la cotidianidad a la que estamos expuestos en el día a día. Así, esta construcción social de ese ser, puede continuar hasta el momento en que decidimos cuestionarlo, cuestionar el ser que hasta el momento somos, ese momento en que decidimos entrar en contacto con nuestro ser ahí y, es entonces cuando inician las interrogantes sobre nuestra existencia y surge esa posibilidad de ser, lo diferente, lo nuevo, lo real, es entonces cuando se va construyendo ese proyecto de vida que te lleva a la plenitud, al ser tú mismo, creador y auténtico.

Claramente los docentes y en este caso las educadoras no están exentas de tener ese instructivo que su misma cotidianidad les va otorgando, esas construcciones sociales que te llevan a apropiarte de ideas como que la labor de la educadora implica un gran compromiso ético y social, que al ser educadora tienes en tus manos el futuro de tu país, que eres responsable de todos los males sociales que se viven actualmente y de los que en un futuro se pueden vivir, que te toca desarrollar la sencillísima tarea de enseñar, transmitir esa gran cantidad de conceptos, letras y números necesarios para formar seres humanos competentes o peor aún que como eres educadora tu labor es cuidar niños, hacer manualidades, entretener a tus estudiantes, hacer eso, aquello son construcciones que cada quien y de acuerdo a sus interacciones sociales las hace suyas aun sin saber a qué se refieren, si están de acuerdo o no, sin buscar un por qué de ello, por qué lo dicen, por qué debo hacerlo, son construcciones que aceptamos y como consecuencia nos llevan a seguir reproduciendo, nos llevan al “uno” Heideggeriano, a perdernos en ese cualquiera que dice que así se debe hacer sin importar si es lo que yo quiero, lo que yo deseo y pienso que es lo mejor para mí y para el otro.

El desarrollo de la investigación que dio pauta a este trabajo estuvo inclinada a la tradición interpretativa, pues este estudio trató de comprender a las personas dentro de su marco cultural,

comprender como experimentan la realidad. Una de las características más importantes del enfoque cualitativo, es que “permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, ideas, conceptos, sentimientos (...) éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos de las personas” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 5). En este sentido, dentro de esta corriente, el lado humano de las personas toma gran importancia, pues ellas tienen libertad de hablar y decir, de dar a conocer sus ideas, pensamientos y vivencias y si llegáramos a reducir esas palabras en ecuaciones estadísticas el lado humano se perdería por completo. Retomar la idea de la influencia que tiene la existencia o no de un proyecto de vida en el sentido y lugar de importancia que las educadoras le dan a su práctica docente, es con la intención precisamente de indagar las diferentes significaciones que ellas le dan a su ser docente, es decir, esta investigación parte desde la búsqueda por conocer diferentes procesos subjetivos pues estos procesos se generan cuando el individuo está en interacción con el medio externo e interno.

Dentro de la investigación cualitativa existen diferentes enfoques empleados para recoger la información necesaria para desarrollar tal investigación, de tal forma que con el instrumento que ofrecen estas diferentes técnicas podemos obtener información interna de los individuos que posteriormente nos ayudara a tener un sustento para desarrollarla a profundidad. El enfoque que se utiliza dentro de esta investigación es el análisis crítico del discurso, para ello, retomo,

Un discurso como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Iñiguez, 1994, p.63).

Es así, que el discurso, de muchas y diferentes maneras interviene en la formación de las estructuras sociales, pues muchas dimensiones de la sociedad se construyen (aunque no lo sea del todo) con el discurso, como lo podemos observar en la política o en la educación, por ejemplo.

Ciertamente, no creo que todo se construya o dependa del discurso en la sociedad, pero sí tiene un papel fundamental. No solamente por ser un acto dentro de la interacción, sino también por el importante papel que tiene en las apropiaciones sociales, como los conocimientos, ideologías, normas y los valores que compartimos como miembros de grupos como nuestra familia, grupos escolares, laborales, etc. El análisis crítico del discurso, definido como:

Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (Dijk, 1999, p. 23).

Así, el enfoque del ACD se refiere principalmente a las relaciones de poder, al abuso de éste o dominación entre la sociedad, ese poder que va y está oculto dentro de las prácticas sociales que desarrollamos todos, día tras día, es el abuso de poder que sin darnos cuenta aceptamos al hacer parte de nosotros ese discurso que determina nuestros pensamientos y nuestro actuar. Es así, que este análisis del discurso puede ser tomado como una reacción contra los paradigmas formales que se han ido estableciendo desde hace ya muchos años, paradigmas que son en ocasiones muy difícil de romper.

Dentro de los estudios cualitativos existen diferentes técnicas que ayudan a aproximarse a los fenómenos sociales, entre estas la entrevista a profundidad juega un papel importante, ya que se construye a partir de reiterados encuentros cara a cara del investigador y los sujetos con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno:

Los temas de la conversación son decididos y organizados por el entrevistador (el investigador), mientras que el entrevistado despliega a lo largo de la conversación elementos cognoscitivos (información sobre vivencias y experiencias), creencias (predisposiciones y orientaciones) y

deseos (motivaciones y expectativas) en torno a los temas que el entrevistador plantea. La entrevista en profundidad por lo tanto, supone una conversación con fines orientados a los objetivos de una investigación social (Robles, 2011, p. 45).

De tal forma que en la entrevista a profundidad, las educadoras pudieron narrar libremente sus vivencias cotidianas. En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, pues el explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear un ambiente en el cual es probable que se expresen libremente. De tal forma que en la entrevista a profundidad la construcción de datos se va edificando poco a poco.

Esta entrevista fue aplicada a seis diferentes educadoras de preescolar, la selección de las docentes a entrevistar fue dividida bajo dos criterios:

- a) 3 educadoras que tuvieran mayor reconocimiento por sus compañeros de trabajo en cuanto al desarrollo de su labor dentro de las instituciones en donde ejercen, y,
- b) 3 educadoras que tuvieran poco reconociendo por sus compañeros de trabajo en cuanto al desarrollo de su labor dentro de las instituciones en donde ejercen.

Para seleccionar a las docentes se aplicó una encuesta al personal docente y directivo que laboraba en cada una de las tres escuelas de Educación Preescolar del municipio de Ecatepec y Coacalco. La encuesta consistió en solicitar al personal de la institución nombrar a una docente que desempeñara “bien” su trabajo y una docente que lo realizara “mal”. Cabe resaltar que la encuesta fue de opinión, por lo que se evitaron criterios preestablecidos y/o juicios de valor; por lo que la elección de los sujetos de estudio se realizó bajo el criterio de los docentes encuestados.

De tal forma que los nombres de las docentes que fueron mayormente nombradas dentro de ambos y determinados criterios, fueron las que se seleccionaron para realizar las entrevistas.

Regularmente estamos acostumbrados a que cuando nos hablan de proyecto de vida o nos piden plantearnos un proyecto nosotros entramos en un momento de crisis pues lo vemos a este como un esquema de organización de nuestros planes a futuro, lo vemos como un planteamiento de lo que quiero hacer pero todo pensado y centrado únicamente en tiempo futuro, incluso tenemos la idea de que cuando llegamos a cumplir cierta edad es momento de comenzar a preocuparnos por ese proyecto, por ese ¿Qué voy a hacer de mi vida?, por decidir ¿Qué voy a estudiar?, ¿A qué edad me voy a casar?, ¿Cuántos hijos voy a tener?, etc. Pero como ya lo he venido mencionando, recordemos que el proyecto de vida al que refiere esta investigación no responde precisamente a ese concepto, si no que se dirige a un proceso principalmente interno y espiritual en donde lo que realmente importa es mi interior, mi ser, mi querer ser, y el llegar a ser un “sí mismo propio” tal como lo plantea Heidegger.

Podríamos pensar que la existencia o no de este proyecto de vida poca importancia tiene precisamente en nuestra vida, pues actualmente resulta de lo más natural dejar guiar nuestro actuar por motivos muy alejados a nuestra propia satisfacción y felicidad. Así, el análisis que enseguida se presenta muestra si la profesión de las educadoras se encuentra dentro de su proyecto de vida o no rescatando así, si esto tiene alguna influencia en la manera en que ellas viven su profesión docente, así como en el significado y sentido que le otorgan a la misma.

Como lo vimos, una detonante dentro de la construcción del proyecto de vida resulta ser uno de los tres existenciaros del ser ahí, es decir, la temporalidad, en donde el ser humano una vez que es capaz de cuestionarse para poder conocerse, cuidarse y formarse a sí mismo es también capaz de reconocerse como resultado de su propio tiempo, como resultado de ese entramado de experiencias vividas durante toda su vida.

Es por esto, que para conocer la existencia o no de un proyecto de vida es importante saber si las docentes perciben su propia existencia a partir de toda su historia de vida, de esta forma se analiza si su profesión docente es parte de él en caso de que exista y el lugar que está teniendo en su vida diaria.

La temporalidad del ser humano se divide en tres éxtasis del tiempo, el sido, el presentar y el advenir; en donde el advenir toma el papel de mayor importancia pues es el tiempo en el que el proyecto de vida toma mayor fuerza.

Para realizar este análisis fue necesario plantear tres cuestionamientos eje, preguntando a las educadoras acerca de su experiencia al elegir su profesión, es decir, ¿Cómo fue que tomaron esa decisión?, ¿Cómo llegaron hasta encontrarse frente a un grupo de alumnos siendo llamada “Maestra”?, ¿Cómo se visualizan en un tiempo futuro aproximado entre cinco y diez años? Y finalmente, solicitarles la narración de un día de su vida, pues esto me permitió identificar los tres éxtasis de la temporalidad el sido, el presentar y el advenir (pasado, presente, futuro) que pasan a ser parte de la construcción del proyecto de vida.

Es a partir de sus narraciones, que se realizó un análisis y atendiendo a las recurrencias y ausencias es que se tomaron los siguientes fragmentos y de esta forma se encontró lo siguiente.

Inicio con el testimonio de una docente que comparte su experiencia al elegir si profesión, una decisión que se vio influenciada por uno o dos aspectos en donde el interés y deseo propio de la docente se encuentra totalmente ausente. Ella narra lo siguiente:

-Pues mira esa es una mmm, una decisión que tome por las circunstancias, porque no era algo que yo tenía planeado o que yo deseara al cien por ciento... yo todas las tardes pasaba de regreso por la normal y me llamaba mucho la atención la escuela, ya vez que... vengo del campo, entonces allá en la normal ves que están los árboles y todo eso y dije pues voy a ver que

clases dan por ahí, entonces hice el examen, lo pase, yo quería estudiar leyes, pero pues es algo que no se me dio y te digo hice el examen para la licenciatura y me quede y aquí estoy (July)

Es así como el discurso de July devela su elección de ingresar a la escuela normal para estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, no fue precisamente por un gusto propio o porque le interesara la esencia de la profesión, pero entonces, ¿Qué fue lo que la llevó a elegir específicamente la profesión docente e ingresar a la Escuela Normal? Ciertamente July se decidió por la institución, más no por la profesión, pues ella expresa *“yo todas las tardes pasaba de regreso por la normal y me llamaba mucho la atención la escuela, ya vez que... vengo del campo, entonces allá en la normal ves que están los árboles y todo eso y dije pues voy a ver que clases dan por ahí”*. July realmente no sabía de qué se trataba la carrera, pues la parte que verdaderamente influyó en su decisión fue el sentido y significado que tuvieron para ella los arbolitos que había en la normal y su relación con el campo en su infancia, es decir, en lo que Heidegger nombra *“él sido”*, la experiencia pasada de la docente July se vio reflejada, pues ella buscaba esa tranquilidad y seguridad que le otorgaba el sentirse dentro de lo que considera parte de ella, llevándola a tomar una decisión en donde no estaba proyectando su querer ser, pues ella realmente deseaba estudiar leyes.

Es aquí en donde resulta valioso cuestionarnos ¿Qué puede suceder dentro de un aula preescolar cuando ingresa una docente que no deseaba ser educadora, que no tiene claro y el enfoque y relevancia de la profesión? Esta experiencia que la docente externa comprueba el planteamiento de Heidegger cuando menciona que los éxtasis de la temporalidad son denominados así porque cada una sale de sí para ser parte del otro, es decir, el pasado sale del pasado para ser parte del presente y el futuro sale del futuro para guiar el presente.

Esto es lo que sucede cuando July narra un día de su vida:

-Un día de mi vida... pues mira, me levanto, lo primero que hago es prender la radio, pongo mi agua a calentar, empiezo a preparar los desayunos, lo que vamos a desayunar, lo que se van a

traer, lo que yo a veces me voy a traer, este... me baño, me cambio, me peino, me vengo al trabajo, si me faltan algunas cosas pues voy saco las copias, empiezo a trabajar, entregamos a los niños, llego a la casa, me duermo un rato, yo si me duermo un rato porque pareciera que no pero el trabajar con niños si es cansado, si te agota, si te desgasta, veo un ratito la tele, como, acompaño a veces al entrenamiento a los niños, regresamos, se bañan, reviso algunas veces reviso la planeación, el diario, otra vez veo la tele y ya me duermo... esa es mi vida (July).

Al analizar el presentar de la docente July, ella narra de forma muy concreta un día de su vida, un día que por lo que ella menciona es igual al resto de los días, pareciera ser que no existe variabilidad, que la docente ha caído en una cotidianidad en donde su vida ha ido tomando una única forma de transcurrir. Ella menciona, *"lo primero que hago es prender la radio, pongo mi agua a calentar, empiezo a preparar los desayunos"*. Aquí, nuevamente el discurso pone en movimiento el sido en su presentar, pues describe actividades que reflejan sus costumbres, su cultura, su forma de vida aprendida en el campo, en donde se requiere poner a calentar agua para bañarse, en donde se prende la radio por las mañanas al iniciar un día, en donde corresponde a las mujeres del hogar preparar y atender al resto de la familia ¡¿Mexicana?!

Lo interesante viene después, cuando llega a la escuela y visualiza que no le falte nada, de ser así se dirige a sacar fotocopias, dejando entre ver que su material para un día laboral son fotocopias para trabajar con los niños, los entrega y finalmente regresa a casa y realiza sus tareas diarias, sin descartar por supuesto que, *"en algunas ocasiones revisa la planeación, el diario para saber que trabajará al día siguiente"*, solo en algunas ocasiones.

De esta forma la vida de July ha adquirido ya un esquema cotidiano, un esquema en el que su labor docente acapara una parte mínima de su vida, básicamente ésta docente cumple sin más con su jornada diaria de trabajo y en ocasiones destina un poco más solo para revisar la planeación que va a trabajar con sus estudiantes. Es evidente la poca importancia que expresa hacia su labor, refleja ser una docente que ha caído en la reproducción del trabajo con copias, un trabajo

que cualquiera “el uno” pudiera desarrollar, no se necesita ser educadora para dar una fotocopia a los niños y esperar a que la realicen, en ningún momento hace mención de algún tipo de actividad que realiza con sus estudiantes, pues pareciera ser que es algo irrelevante para ella.

Es así como el sido y el presentar proyectan ¿Qué sucede (rá) con el advenir de July?, pues este éxtasis refleja nuevamente la fractura la posibilidad de la existencia de un proyecto de vida, de igual modo que el sido y el presentar no refleja un sentido, un que estoy buscando lograr, pues July se encuentra vagamente perdida en el uno, ese uno que no le permite alcanzar un proyectarse, ese verdadero querer ser. Como a continuación lo exhibe en el discurso:

-Quiero continuar trabajando aquí, porque hasta el día de hoy me siento muy a gusto, te digo somos un buen equipo de trabajo, ha funcionado en estos 15 años que llevamos a funcionado el trabajo, nos llevamos bien, hasta el día de hoy, pero también quiero, me gusta el estilismo y quiero a lo mejor tener otra alternativa y quiero trabajar o ya haber estudiado ese oficio (July).

Su discurso refleja el cómo se visualiza en años futuros, y lo que realmente tiene valor en ese advertir pero que implica un salir de su zona de confort, y es, el trabajar o estudiar “estilismo”, esto da cuenta de que aunque pareciera que existe un proyecto de vida realmente no es así, pues la docente sabe lo que quiere, lo que desea y lo que le gustaría realizar pero ese proyecto se limita a ser un simple deseo en el momento en que ella afirma que dentro de su advenir quiere continuar ahí en donde está. Pues sí, es muy cómodo convivir y sobrellevar el día a día con las compañeras, se siente muy a gusto trabajar con ¿Ellas? Y ¿Los niños? ¿Quién trabaja con ellos? Pero es una rutina que en los quince años de su servicio docente le ha funcionado, por ello continua ahí porque se lleva bien con sus compañeras porque han aprendido a tolerarse, por ello dentro de su advenir se encuentra el permanecer en su trabajo.

Enseguida se presenta el análisis del discurso de la educadora Laura, pero en su caso muestra una mirada distinta hacia su profesión. Y, sus discursos ante su propia temporalidad refieren, a

lo siguiente. Laura, al compartir su experiencia al elegir su profesión docente resalta principalmente un gusto e interés propio, narra lo siguiente:

-Fue el trato con los niños que tuve dentro de mi formación propedéutica el que dio pauta para que yo eligiera esta carrera, fui a practicar a un preescolar particular, entonces me llamó mucho la atención el trato, la forma de ser de los niños, aunque sean pequeñitos pero tienen mucha imaginación y son muy conscientes de las cosas... sí, porque si esto te gusta porque el horario es poco, porque los niños son pequeños, porque las mamás te ayudan no, más bien esto te debe de gustar por lo que es, y a mí me gusta, y me ha abierto muchas puertas también, no nada más con otros maestros sino también en otras situaciones y esto me hace sentir bien, cuando veo logros que antes no veía eso me hace sentir, no maripositas porque maripositas es de amor, si no que sintieras así como el pecho grande de decir.. "Es que ya lo hizo", así como cuando un bebé camina, así esas sensaciones de cuando vez que un niño lo hizo (Laura).

En este caso la docente eligió y decidió libremente dedicarse a la docencia, fue una decisión propia que nació a partir de su experiencia al entrar en contacto con los niños pequeños, a partir de una experiencia vivida que la llevo a apropiarse de esa posibilidad de poder ser y poder lograr algo, de proyectarse como educadora que mantiene un trato con sus estudiantes, quienes son capaces de lograr más de lo que a veces la mayoría de nosotros llegamos a pensar; aquí se hace presente la alteridad, Levinas (2000) "presenta la alteridad como una realidad necesaria. Es el retorno mismo, la ansiedad del yo por el sí mismo (...) es asimilación del mundo en vista de la coincidencia consigo mismo o la felicidad" (p. 57). Es decir, esta alteridad en donde la docente tiene un trato con el otro, con sus estudiantes cuando ve más allá de ella misma, y reconoce a quienes tiene cerca para que a partir de ellos aumente la búsqueda de su sí mismo porque al conocerse y reconocerlos sabe lo que quiere, sabe lo que está buscando lograr con sus estudiantes y a partir de ello seleccionar lo que necesita hacer.

Resulta interesante profundizar en la parte en donde Laura menciona que a ella le gusta su trabajo, le gusta lo que hace pues se interpreta claramente un rechazo al cierre, a lo único, lo dado, a quedarse sin ver más allá de su aula, de su quehacer cotidiano pues expresa que su profesión le ha abierto muchas puertas, es decir existe apertura una apertura a conocer algo nuevo y diferente y no solamente dentro del ámbito educativo si no de su vida misma.

Laura expresa su sentir ante la experiencia que vive dentro de su aula, una experiencia que permite percatarnos de que esta profesión es realmente lo que a ella le apasiona realizar, es chusca la analogía que utiliza pero es realmente muy ejemplar la comparación que hace de la emoción que siente al ser testigo de un logro de sus estudiantes, pues la compara con el sentir mariposas en el estómago cuando se está enamorado, o como una emoción que siente una madre al observar un logro en su hijo, este discurso trae consigo no solamente una dimensión ética si no también estética, es decir, externa totalmente la satisfacción de la docente al tener la oportunidad de vivir este tipo de situaciones y experiencias con sus estudiantes, la satisfacción que siente al haber decidido dedicarse a la docencia y ser parte de los avances y logros diarios de sus niños.

Cuando Laura narra un día de su vida, en su discurso resalta en todo momento su profesión, su ser docente:

-Me paro a las 6:30 de la mañana, desayuno, me despido de mi mamá, llego a la escuela, preparo antes de que lleguen los niños preparo el material que voy a utilizar, laboro con ellos, modifico las secuencias, porque depende de los niños, este... se termina el horario laboral, ah! Siempre me voy, trato de no irme enojada de que porque eso repercute en mi casa, entonces mejor antes de que se acabe el horario laboral me rio con los niños, canto con los niños, ya se acabó el horario, evaluó también que hice mal, que es lo que no hice para que saliera algo, llego a mi casa, le doy un resumen general o a quien esté ahí, veo un poquito televisión, trato de dar un repaso general de lo que voy a hacer al siguiente día en el trabajo... busco que hacer, no me puedo estar quieta, me meto a internet, no soy mucho afecta de las redes sociales pero si buscar

cosas novedosas, diferentes, me meto mucho a páginas de otros países, Colombia, Chile, pero educativas y eso también me ha ayudado mucho a ver que si nos falta mucho, no tenemos comparación nosotros (Laura).

Es valioso resaltar como él sido de Laura se hace presente dentro de su presentar, pues el hecho de que la decisión que tomó la docente al elegir la profesión que deseaba estudiar haya sido propia y como respuesta a sus intereses y deseos, tiene una repercusión en la forma en que ella vive la docencia, en como interactúa con sus estudiantes y el sentido y significado que otorga a su profesión. La diferencia con los discursos de Janne y July las docentes anteriores, Laura externa experimentar sensaciones de satisfacción al estar en el aula, al llegar a trabajar con sus estudiantes y que además haga mención inmediatamente al inicio de su día el llegar al jardín y preparar anticipadamente su material para cuando sus estudiantes lleguen.

Es en esta parte del discurso en donde vemos claramente la presencia y valor de su profesión, de su ser docente además de que nuevamente se hace presente la alteridad, el reconocimiento del otro como parte de su ser. Laura narra como parte de su día, que su estancia diaria dentro del aula es diferente, que sus intervenciones cambian, sus secuencias didácticas tienen nuevas posibilidades, que están abiertas a modificaciones y no cerradas a una reproducción sin ver más allá que el seguimiento de una planeación, pues dice modifica las secuencias en el momento del desarrollo del trabajo con los estudiantes, porque reconoce que los niños son seres humanos expuestos a un vaivén de emociones, resalta que las actividades a realizar dependen de cómo los estudiantes lleguen al aula.

Dentro de este fragmento, retomo la narración de la profesora Janne en donde ella no se preocupa por esas modificaciones, ella planea y aplica sin más, sin tomar en cuenta las características de sus estudiantes, ¿Dependerá esta actitud del valor que cada docente le otorga a su profesión? Para la docente Lorena es importante modificar con el fin de lograr el máximo aprendizaje en sus

niños y niñas, a diferencia de Janne quien poco le afecta si sus estudiantes aprenden o no, pues al final ella no desea estar ahí, al final las cosas salen y el día culmina.

Lorena refleja un reconocimiento de sí mismo, el cual la lleva a valorarse y cuidar de sí, a encontrarse en una búsqueda y movimiento constante, en el encuentro con nuevas posibilidades, nuevas opciones que le permitan ser una docente distinta ante sus estudiantes, una docente mejor preparada, que no se conforma únicamente con la experiencia que los años de servicio docente le han dado, no se limita a reproducir planeaciones cada ciclo escolar.

El advenir es el éxtasis de la temporalidad que llega a ser el más importante dentro de la comprensión del ser pues “es el advenir el que hace posible la apertura del ser ahí a sí mismo como poder ser” (Heidegger, 1951, p. 315) . Ante esto es importante analizar el discurso de las educadoras al responder al cuestionamiento que involucra este momento.

La docente Laura narró lo siguiente:

-Pues mira, quiero hacer otra maestría, quiero viajar, quiero seguir preparándome, porque a veces yo siento que lo que les damos a los niños no es suficiente aunque sean chiquitos y como está el mundo ahorita es más demandante, o sea ya no podemos tener a los niños como hace quince años cuando empecé, ya son bien diferentes, entonces eso también como que me mueve el tapete...ah! Me visualizo con salud (Laura).

Al analizar en esta narración, el tercer éxtasis de la temporalidad, es decir, el futuro, este viene a condicionar el presente de la docente. Dentro de su proyecto de vida nuevamente aparece la docencia como parte de él, pues ha proyectado para su advenir una mejor preparación profesional, al realizar una segunda maestría pues asegura que los estudiantes cada día exigen más y más de los docentes, exigencias a las que ella se preocupa por responder, por hacer frente y no solamente por aceptarlas, evadirlas e incluso ignorarlas.

Es valiosa la diferencia que podemos observar en las docentes en las que estos tres conceptos se ven fracturados, en donde la evasión e ignorancia a nuestro espíritu y deseos nos llevan a perder la posibilidad de tener esa libertad de elección de nuestro querer ser, nos lleva a aceptar una imposición, a aceptar y apropiarnos de lo instituido rompiéndose así el proceso de formación del sí mismo afectando directamente a la propia construcción del proyecto de vida, de la comprensión y encuentro con nuestro ser si mismo propio. Ante lo anterior Heidegger (1951) menciona:

Todos los seres humanos, en cuanto libres, generamos proyectos de vida. Si bien proyectamos permanentemente aquello que vamos a hacer en el instante siguiente, todos estos proyectos se encaminan a la realización del único y determinante proyecto de vida en el que se juega nuestro destino como seres humanos. La vida se va haciendo al ritmo de la decisión de proyectos para ser realizados en un futuro inmediato. Los seres humanos han sido creados para realizarse como seres libres, como personas. Es decir, para otorgar un sentido a sus vidas mediante la realización de un personal "proyecto de vida" (p. 240).

Esta cita nos da pauta a resaltar que la existencia o no del proyecto que plantea Heidegger marca una gran importancia en nuestra propia existencia como seres humanos, el proyecto es el que da un sentido y valor a nuestra vida, por ende señala también una diferencia entre el sentido y el lugar que ocupa la profesión docente en las diferentes educadoras que fueron entrevistadas, pues nuevamente las docentes que reflejan la existencia de un proyecto son docentes que son reconocidas en sus diferentes instituciones por su desempeño, a diferencia de las docentes que carecen de un proyecto, de las docentes que no externan un sentido cautivador de su propia existencia, una existencia propia, pues ellas pertenecen a las docentes que fueron seleccionadas bajo el criterio de la ausencia de un reconocimiento social por su labor docente.

Es importante resaltar esta parte pues podemos darnos cuenta de que la construcción de ese sí mismo propio si puede implicar una transformación en nosotros mismos, un nuevo valor y una

resignificación a nuestra vida y práctica docente , a nuestro actuar diario, teniendo en nuestras manos la posibilidad de transformarnos, de transformar nuestra propia existencia.

Si bien es cierto, retomar la profesión docente como proyecto de vida a partir del pensamiento del filósofo Martin Heidegger resulta ser todo un reto, pues significa romper con todo un paradigma, romper con una realidad totalmente mecanizada en la que como sociedad nos encontramos perdidos, en donde estamos acostumbrados a dar más valor a los objetos materiales que a los sentimientos, a los comentarios y críticas del resto de los seres humanos que a nuestro propio sentir, en donde nos es más sencillo caer en un estado de conformismo y comodidad antes que motivarnos y empeñarnos en lograr nuestros más grandes y anhelados sueños.

Pero resulta ser un reto aún más grande para quienes en algún momento pensamos que el preguntarnos por el sentido del ser resulta ser algo totalmente absurdo e inservible, quienes llegamos a creer en algún momento de nuestras vidas que todos nacemos ya con un destino marcado, y que todo lo que está frente a nuestros ojos y expuesto a nuestros oídos no es más que la realidad que nos tocó vivir y debemos aceptarla sin más, sin preguntar e ignorando si realmente eso es lo que nosotros deseamos ser.

Referencias

Díaz, E. (1995). *La filosofía de Michael Foucault*. Buenos Aires Argentina: Editorial Biblos.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

Heidegger, M. (1927). *El ser y tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Iñiguez, T. (1994). "Análisis de la conversación y argumentación. Introducción". En A. J. Gordo & J. L. Linaza (eds.), *Psicología, discurso y poder: metodología cualitativa, perspectivas críticas*, Madrid: Visor.

Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.

Robles, B. (2011). "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico". *Cuicuilco*, Vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, pp. 39-49. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal.

Taylor, S. (1987). "Entrevista a profundidad". En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Ibérica.

Weber, M. (1997). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

La equidad de género, un elemento clave en la educación

Ana Ma. Saloma Gutiérrez

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen

Las transformaciones sociales y culturales por lo general se realizan de forma lenta. Suelen además, enfrentar una serie de resistencias por parte de diversos sectores de la población. Cambiar las formas de hacer y pensar obedecen por lo general a la necesidad de resolver nuevos retos, las viejas recetas ya no son tan eficaces, es entonces que surgen propuestas nuevas que buscan generar nuevas soluciones, nuevas formas de establecer relaciones que respondan a las nuevas necesidades. Un ejemplo de ello en la actualidad, es el de establecer relaciones entre las personas que se rijan por el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad y la inclusión.

En la transformación de paradigmas y de horizontes culturales, como el que significa la inclusión de la equidad de género, la educación juega un papel clave; a través de ella, es posible generar en los estudiantes nuevas actitudes, formas de pensar, de hacer; pero para ello es indispensable y transformar todo el proceso educativo, iniciando con la habilitación del personal docente, los materiales educativos y la revisión del currículo; ello significa que debe hacerse efectiva la transversalización de género.

Palabras clave: Educación, Género, Transversalización.

La equidad de género, un elemento clave en la educación

Es necesario analizar y visibilizar un serio problema que se encuentra presente en las distintas esferas y niveles del ámbito educativo, el cual afecta a todas las personas; porque lo que ocurre en el proceso educativo no es sólo un asunto personal, es un asunto colectivo debido al papel clave que la educación desempeña en una sociedad. El problema al que me refiero, es al de la desigualdad de género y sus efectos negativos.

La educación formal y la no formal desempeñan las tareas fundamentales de transmitir, de formar, de conservar o transformar no sólo los conocimientos que una sociedad posee, sino también el de trasladar el imaginario colectivo, las creencias, una concepción simbólica del ser y del deber ser, una identidad; las filias, las fobias, los valores positivos y negativos, las esperanzas, los miedos, las normas, las reglas no escritas, los códigos de comportamiento y convivencia. Es un largo y complejo proceso de socialización que las personas mayores han diseñado e impuesto el cual deben recorrer los niños y las niñas. La educación, va más allá de adquirir los conocimientos que requieren la infancia y los adolescentes para incorporarse en su vida adulta a las actividades productivas. La educación formal e informal es un camino en el que los infantes aprenden los roles que la sociedad espera que desempeñen de acuerdo a su sexo, y por lo tanto, los estereotipos con los que funcionarán y pondrán en práctica en sus relaciones personales, sociales y laborales.

Solemos concebir a la educación formal como un proceso racional, objetivo, científico, pero, ¿realmente es así?, ¿no hay en el proceso de construcción del conocimiento un cierto grado de subjetividad?, ¿del azar?, ¿de pasión?, ¿por qué el empeño de subrayar que el conocimiento digno de ser transmitido debe responder a la concepción occidental de científico, racional y objetivo?, ¿y qué hay de los conocimientos desarrollados por culturas no occidentales? Bien entendida la

práctica científica, racional y objetiva, es la que cuestiona, la que pone en duda, la que reconoce elementos diversos, la que se arriesga a lo desconocido, a lo nuevo.

Pero no sólo es la concepción occidental la que domina y determina lo que es ciencia o no; el mundo moderno y racional de los científicos ha estado dominado por los varones. Aparentemente las científicas y sabias han llegado a la república del saber de forma reciente, pero no es así; las mujeres han contribuido al desarrollo del conocimiento; recordemos algunos: Hipatia de Alejandría (370-414); Marie-Sophie Germain (1776-1831); Augusta Ada Byron (1815-1852); Amalie Emmy Noether (1882-1935); Marie Curie (1867-1934). La negación de las mujeres y sus contribuciones al conocimiento se ha realizado desde una posición sexista y androcéntrica, en esta negación se han usado como argumento los estereotipos de género, en el que se aduce que las mujeres por sus características naturales no tienen las capacidades de razonamiento y abstracción; esto tiene serias consecuencias, debido a que ello implicó durante mucho tiempo la exclusión de niñas y mujeres de la educación formal impartida en la Educación Superior. Indudablemente la curiosidad y la necesidad de observar, buscar respuestas y transmitir el conocimiento acumulado lo han compartido hombres y mujeres desde tiempos inmemoriales y en todas las culturas.

Comencemos por reflexionar qué concepción se halla al fondo de la concepción dominante de la ciencia y su efecto en la educación. Se ha reconocido que la ciencia moderna tiene como padres a: Nicolás Copérnico, Galileo Galilei, René Descartes y otros más. Fue así que se construyó una forma de concebir el conocimiento y de quienes legítimamente se podían llamar científicos. El señalamiento no es menor, debido a que la forma en la que particularmente se concibió en las sociedades occidentales hasta bien entrado el Siglo XX, el de concebir como atributo "natural" exclusivo los varones la capacidad racional e intelectual; por tanto, de ser los científicos y humanistas. En cuanto a las mujeres, no teníamos por "naturaleza" la capacidad de razonamiento, ni de abstracción. Esta suposición sobre las féminas es ejemplo de la construcción social de los estereotipos de género en el que se les atribuye a los varones una serie de capacidades y cuali-

dades que los convierten por “naturaleza” aptos de forma exclusiva para los asuntos públicos y a las mujeres para atender el ámbito privado; el argumentarla inmutabilidad de la naturaleza, permitió mantener a las mujeres fuera de las universidades y tecnológicos.

Esta idea desafortunadamente en diversos sectores de la sociedad mexicana contemporánea continúan considerándolo como un hecho evidente, por lo que, tanto en los espacios educativos, como fuera de ellos, hay personas que reproducen éstos estereotipos de género de forma consciente, inconsciente; lo cual tiene repercusiones en el proceso educativo que se ofrece a la infancia y los adolescentes; por ejemplo, en las elecciones de trayectoria académica de los chicos y las chicas, en las cuales, a los primeros se les alienta a elegir las ingenierías, las ciencias duras, mientras que las segundas se les induce a las humanidades o alguna disciplina relacionada al cuidado de los otros.

¿Por qué no alentar desde la más temprana infancia las diversas capacidades que permitan a niños y niñas elegir trayectorias académicas no determinadas por los estereotipos de género?, ¿no sería mejor ignorar la identidad sexo/genérica y alentar a cada quién de acuerdo a sus habilidades, capacidades y preferencias?

El proceso educativo no es “natural”, es social, y por tanto, es histórico, por lo que éste no es estático, sino dinámico; por medio de la educación los adultos enseñamos a infantes y adolescentes las concepciones sociales específicas de los roles de género asignado a mujeres y hombres de acuerdo a su sexo; reconociéndose únicamente al sexo femenino (hembra) y al sexo masculino (macho), como los determinantes biológicos de toda persona, excluyendo y negando otras realidades biológicas. Estudios recientes proponen que la identidad sexo/genérica no se limita a masculino/femenino y señalan la existencia de una diversidad identitaria que rompe con la normatividad heterosexual; así como con los roles de género tradicionales (Butler, 2007).

Los procesos educativos formal e informal no son ni objetivos, ni neutrales, son procesos que pueden reproducir y reforzar los estereotipos de género; o bien, contribuir a romperlos, a modificarlos, con el objetivo de generar una cultura de equidad, de inclusión, de democracia, de paz. La educación tiende a ser sexista, al reforzar de forma consciente o inconsciente los roles de género asignados a las personas de acuerdo a su sexo.

El sexismo va más allá del discurso contenido en los planes y programas, libros de texto, material didáctico, diseño de actividades escolares y extracurriculares, evaluaciones; el sexismo es posible encontrarlo en las actitudes y comportamientos al interior y exterior del aula; se filtra de forma imperceptible en el lenguaje, en el patio de recreo, escala en la composición laboral, los cargos de responsabilidad, en el *currículo* oculto que se vive y es reproducido por directivos, personal docente, estudiantado, padres y madres de familia; el sexismo aprendido traspasa los límites de los centros educativos, se encuentra extra muros en los espacios públicos y privados.

No es tarea sencilla la de romper y transformar la cultura androcéntrica y sexo/genérica dominante; realizar la transformación requiere de la participación de la sociedad en su conjunto. En México, desde hace varios años, las administraciones gubernamentales han comenzado a dar algunos pasos en dirección de incluir el tema de género, para dar respuesta tanto a demandas de sectores sociales, como parte de los compromisos internacionales adquiridos en diversos convenios; en estos últimos se hace énfasis en la urgencia de transversalizar el género.

La actual administración ha planteado en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, como parte de su política el compromiso de la transversalización de género. Transversalización que se encuentra en diversos documentos como la *Ley General de Educación* vigente; en ella se considera como parte de la tarea educativa los derechos humanos, la igualdad entre mujeres y hombres, el respeto a los derechos lingüísticos de los indígenas, el conocimiento y práctica de la democracia, la cultura de la legalidad, de la paz y no violencia, la lucha contra la discriminación, prejuicios, estereotipos, la violencia contra las mujeres y los niños (Ley General de Educación, 2014).

El artículo 33 inciso VIII, de dicha ley se consigna que se desarrollaran programas con perspectiva de género, para ello únicamente se estipula que se otorgarán becas y apoyos económicos. Importante sí, pero no es suficiente para alcanzar los objetivos de equidad, inclusión e igualdad, se requiere en nuestra sociedad un cambio de paradigmas, un quiebre cultural de gran magnitud que elimine de forma radical las raíces en las que se sostienen la violencia y la discriminación; eso se logra a largo plazo dando pasos firmes y comprometidos en todos los ámbitos de la vida, en particular en la educación formal en todos los niveles, que marque la diferencia entre mantener la desigualdad, la discriminación, el sexismo, la violencia en todas sus formas, o impulsar la transformación que sienta las bases de una sociedad más justa y equitativa para todas las personas: ello significa hacer efectiva la transversalización de género.

Cabe plantearse si las buenas propuestas realizadas por las autoridades han bajado a la realidad, si se ha diseñado un modelo educativo que responda a lo consignado por la legislación nacional y los convenios internacionales; si esto se ha plasmado en la actualización de los Planes y Programas del Sistema Educativo en educación inicial; si se ha capacitado y actualizado al personal docente, si se han generado comunidades educativas con una visión integral, si se han generado los materiales didácticos y libros de texto con perspectiva de género e inclusión, si se han comenzado a hacer las adecuaciones físicas y materiales en los centros educativos, si se han iniciado las acciones necesarias para impulsar una mayor participación de mujeres en los puestos de toma de decisiones, si se han emprendido campañas para que varones se integren como personal docente a educación inicial.

Las diversas autoridades educativas han tomado algunas medidas, diversos centros educativos han comenzado a tomar acciones concretas para incorporar la equidad de género y la inclusión. Pero aún no es suficiente, revisemos algunos datos. En un sondeo rápido realizado a la página electrónica de CONALITEG y su catálogo de libros de texto gratuitos 2014-2015, en los libros de secundaria podemos observar que, a nivel de imagen de portada aún persiste la tendencia de

relacionar la disciplina, con un estereotipo de género; por ejemplo, en las materias de matemáticas, ciencias y física, predominaban los niños; en cambio en español, son las niñas las que aparecen; en los libros de historia, son frecuentes los personajes masculinos. Es discriminatorio presentar y asociar únicamente a varones con las ciencias duras, como el de incluir de forma exclusiva a mujeres con las ciencias humanísticas y sociales; con portadas de este tipo se están reforzando los estereotipos de género.

Afortunadamente, esta tendencia comienza a cambiar y hay portadas de libros en los que se utiliza para las ciencias duras la foto de una niña y en un libro de español aparece un niño: a pesar del avance que representa la inclusión de imágenes que rompen con el estereotipo de género, no es suficiente, ni significa que se esté cumpliendo con el principio de equidad de género, para que éste fuese efectivo deberían usarse imágenes femeninas y masculinas de forma simultánea, equilibrada y paritaria.

En cuanto a contenidos en los libros de texto gratuito únicamente considerare algunos de los aprobados para segundo año de secundaria en la materia de Historia I. De los libros revisados, éstos continuaron usando un lenguaje no incluyente, las ilustraciones por lo general representan mayoritariamente a varones, una que otra mujer y excepcionalmente en un papel protagónico. No puedo dejar de preguntar ¿a lo largo y ancho de la historia dónde estábamos las mujeres y las niñas?, ¿mirábamos con indiferencia?, ¿seguíamos de forma impasible en nuestras actividades cotidianas?, o quizás la respuesta a la invisibilidad histórica de las mujeres, así como su reiterada ausencia lingüística se debe a otras razones, tales como la discriminación y la inequidad que comparten con otros sectores de la población.

Aparentemente en los centros educativos se ofrecen oportunidades iguales a niños y niñas; sin embargo, en la realidad esto no ocurre, debido a que los padres, madres y docentes tienden a proporcionar un trato diferenciado niños y niñas de acuerdo con su sexo; así se fortalecen los estereotipos de género de la cultura androcéntrica por medio del currículo explícito y el oculto

(Díaz, 2003). Por ejemplo, en el aula hacer una mayor motivación dirigida a los niños para la resolución de problemas aritméticos, o que las familias ante las dificultades económicas den preferencia a los hijos varones para que asistan a la escuela, reteniendo a las niñas para que apoyen en las tareas domésticas.

El desafío es inmenso, romper con estructuras mentales, sociales y culturales. Construir una nueva visión civilizatoria requiere de los pilares de la equidad de género, de igualdad de oportunidades y una efectiva inclusión. La transversalización de género debe realizarse en los siguientes niveles y de forma interrelacionada: 1) políticas públicas, 2) institucionales y organizacionales; 3) colectivas y 4) personales. A continuación, algunos ejemplos de cada nivel:

- Políticas públicas: legislación federal y estatales armonizadas que promuevan la equidad, la igualdad y la inclusión de todas las personas; reforma educativa sensible al género; presupuesto orientado a desarrollar programas específicos de género: desarrollo de un *currículo* con incorporación de la perspectiva de género.
- Institucional: realizar un diagnóstico de los centros educativos que permita conocer las desigualdades de género, capacitación y desarrollo profesional del personal docente y administrativo; actividades específicas con los alumnos y las alumnas; cerrar las brechas de género en lo laboral y lo salarial; adoptar el modelo de equidad de género.
- Colectivo: realizar actividades de sensibilización entre padres y madres de familia, así como en la comunidad en donde se encuentra el centro escolar; fomentar grupos de discusión integrado por personas de la comunidad, padres y madres de familia.
- Personal: participar en los talleres y cursos de capacitación en temas de género: participar en el comité de género en su centro escolar.

Referencias

- Buquet, A.; Cooper, J. *et. al.* (2013). *Intrusas en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, A.; Cooper, J.; *et. al.* (2013). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: Comisión de Seguimiento a las Reformas de Equidad de Género en la UNAM/PUEG; 2006 e historiales académicos al semestre 2009-2 de la Dirección General de Administración Escolar.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*; Barcelona: Paidós.
- Balbuena, H. y Fuentes, M. (coords.) (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicia*. México: Secretaría de Educación Pública. <http://basica.sep.gob.mx/MODELO.ATENCION.pdf> vi. 27 de abril de 2014.
- Cámara de Diputados; *Ley Federal Para Prevenir y Eliminar la Discriminación*; Diario Oficial de la Federación; Texto Vigente 20 de marzo de 2014; http://politicaspUBLICAS.conapred.org.mx/documentos/8_LFPED_2014.pdf vi 19 de mayo de 2015.
- Cámara de Diputados; *Ley General de Educación*; *Diario Oficial de la Federación*; México; 13 de julio de 1993, texto vigente última reforma publicado por el DOF el 19 de diciembre de 2014, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf vi. 5 de mayo de 2014.

Cámara de Diputados; *Ley General Para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*; Diario Oficial de la Federación; Texto Vigente; 14 de noviembre de 2013;

<http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/stories/normateca/legislacion2014/lgimh.pdf> vi. 19 de mayo de 2015.

Definición ABC; <http://www.definicionabc.com/social/discriminacion.php> vi 17 de mayo de 2015

Díaz, A. (2003). "Educación y género". En *Colección Pedagógica Universitaria*; no. 40 julio - diciembre 2003; consultado en

http://www.uv.mx/cpue/colped/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf vi. 23 abril 2015

Espinosa, M. (coord.) (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México; Instituto Nacional de las Mujeres; 2004 http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf vi. 1 de abril de 2015.

IFAD Investing in rural people; http://www.ifad.org/gender/glossary_s.htm vi. 18 de mayo de 2015.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2012). *Modelo de Equidad de Género (MEG) 2012. Modelo del Sistema de Gestión de Equidad de Género*: México; INMUJERES; http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/stories/programas/meg/megactualizado2014/3_meg_2012.pdf vi. 6 de mayo de 2015

Proyecto EQUAL "EN CLAVE DE CULTURAS"; Secretaria Técnica del proyecto Equal "En Clave de Culturas"; 2007 <https://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/2013/glosario-terminos.pdf> vi. 5 de mayo de 2015

Red Eurydice; *Diferencias de género en los resultados educativos*: Bruselas; Agencia Ejecutiva en el *Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural* 2010; <http://www.eurydice.org> vi. 6 de abril de 2015.

Secretaría de Educación Básica; *Libros de Texto Gratuitos. Ciclo Escolar 2014-2015*; México; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito; http://www.conaliteg.gob.mx/images/stories/libros/2015-02-10_catalogo_2014-2015.pdf vi. 24 de mayo de 2014.

Schüssler, R. (2015). *Género y educación Cuaderno temático*: Lima; PROEDUCA-GTZ; 2007. Versión electrónica, pdf. <http://www.oei.es/genero/documentos/egenero.pdf> vi. 7 de mayo de 2015.

Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ingreso al Nivel Superior de la UG del género femenino

Martha Patricia Sandoval Anguiano, Julio A. Hernández G,
José Luis Barrera G

ENMS Irapuato-UG

Resumen

Los estudios que se realizan sobre equidad de género, como parte de la Evaluación de la Calidad de los Programas Educativos son muy valiosos para las Instituciones de Educación Superior (IES). Este trabajo tuvo como objeto demostrar que hay equidad de acceso al Nivel Superior de mujeres al ingresar a la UG.

Se analizan los datos aportados por las egresadas de una ENMS_UG, y se concentran en un sistema de información organizado y sistematizado, que proyecta resultados altamente confiables y sirven para la toma de decisiones de forma eficiente y eficaz. La proporción de mujeres que ingresa al Nivel Superior sólo está limitada por haber aprobado el examen de admisión, el EXHCOBA, la entrevista y el promedio del NMS_UG. Es decir, existe igualdad de acceso, independientemente del género a la UG. Generalmente del 35- 40% dependiendo de la licenciatura.

Adicionalmente, las carreras que más estudian las alumnas egresadas de ésta de las 10 ENMS_UG de la Generación 2010-2013 y que contestaron la Encuesta F2, que están estudiando en la Universidad de Guanajuato son: Licenciatura en Arte y Cultura con un 20%; Medicina y Trabajo Social con el 13.0%; Biología Experimental, Administración, Economía y MVZ con un 7% en tercera posición.

Palabras clave: Mujeres, Ingreso, Equidad.

El contexto de justificación

Basados en el PLADI 2010-2020 de la UG, en los últimos años, se han realizado estudios de Seguimiento de Egresados de los alumnos del NMS_UG, en donde se ha encontrado que en promedio hay un 53% de mujeres que egresan, esto es debido a que cada vez hay mayor número de mujeres que ingresan a la Educación Superior, informe que es un indicador, de que en lo referente a la educación en México, están disminuyendo las diferencias de género.

Es indiscutible que hay una gran cantidad de población femenina en todas las escuelas que conforman el NMS_UG, pero ¿realmente existe una equidad a la hora de ingresar a éste nivel? La desigualdad es una fuerza brutal que ha modelado y afecta a nuestras vidas de forma personal, pero sobre todo como sociedad, por ello, la lucha por la igualdad se ha establecido como una búsqueda constante a lo largo de la historia de la humanidad de cambios en pro de ser tratados y percibidos en forma equitativa y en algunos casos hallado exitosamente.

Así se plantea el problema bajo la pregunta ¿Las posibilidades de ingreso al Nivel Superior de la Universidad de Guanajuato en mujeres y hombres es igual?

El marco teórico de discusión

Los orígenes de la igualdad entre hombres y mujeres, se pueden encontrar desde en antiguo Egipto, en el que Hatshepsut en el Siglo X a.C intentó la igualdad a través de un golpe de Estado. Después en Grecia, con la esposa de Pericles, Aspasia de Mileto, quien no sólo fue maestra de retórica, sino que gozaba de las delicias de influir enérgicamente en política, religión y en la vida cotidiana de su pueblo. Más tarde en la Declaración de los “Derechos del Hombre y del Ciudadano”, por parte de los Enciclopedistas, la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres, ha sido una constante entre las mujeres que han ido requiriendo su condición de “persona” equiparable a la que se les ha dado a los varones. Desde entonces, las mujeres han logrado, a través de

innumerables luchas en la centuria pasada -y lo continúan haciendo en el presente siglo-, el reconocimiento como ciudadanas, con capacidad de pensar, estudiar, votar, de aspirar y ocupar cargos públicos, de tener un empleo bien remunerado, incluso con la cualidad de propietarias y administradoras, investigadoras, docentes y hasta Presidentas o Primeras ministras de un país. Sin embargo, los derechos de las mujeres a regir su destino, se encuentran todavía con mucha oposición, en los inicios del Siglo XX.

A pesar de que en la segunda mitad del siglo las mujeres han accedido con mayor celeridad a la Educación Superior, no es garantía de que sea en términos de igualdad. El concepto *igualdad* quiere decir similares derechos, responsabilidades y oportunidades para hombres y mujeres; en función de que éstos derechos, responsabilidades y oportunidades de unos y otras no dependan de que sean hombres o mujeres, las dimensiones elegidas para realizar estudios sobre Desarrollo Humano mundial son: la longevidad, la educación y el acceso a recursos. Con respecto a la educación tenemos que en México hay seis carreras que concentran al 60% de los Universitario que son: Contabilidad, Administración, Ingeniería Mecánica, Pedagogía, Derecho y Medicina (SEP, 2014, Luna, 2013). En donde hay mujeres y varones y egresan exitosamente ambos género.

Los aspectos que implican una educación de calidad, son múltiples, que a su vez involucran a distintas facetas de esta compleja interrelación entre actores y elementos que la conforman. Hay en general tres aspectos directamente vinculados a la calidad de la educación: La capacidad del alumno, del docente y de la institución. En la medida en que cada uno de estos actores hagamos nuestra tarea lo mejor posible, estaremos en el camino de elevar la calidad educativa de nuestras instituciones.

Una educación de calidad, deberá manifestar sus productos en la sociedad a la que pertenece, particularmente, con la satisfacción de las necesidades de la misma, en virtud, de que es ésta quien la sustenta. La definición de calidad varía en función al enfoque que cada una de las partes le quiera dar en un momento determinado. En general, una educación de calidad es la que logra

sus metas y objetivos planteados, es decir, si el estudiante aprende lo que se supone que debe aprender e ingresa en términos de igualdad. Una forma de saber si se cumple este objetivo, es a través de pruebas estadísticas que prueben si es verdad o no dicha afirmación.

En el 2010 la población nacional de estudiantes en el Nivel Medio Superior (NMS), estaba formada de la siguiente manera:

Característica seleccionada	15-17 años		18-20 años			
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
Sexo (%).						
Mujeres	75.6	24.4	27.7	72.3	2.9	97.1
Hombres	75.9 *	24.1	31.5*	68.5	4.3*	95.7

La tabla muestra de forma general que en términos generales asisten más varones a la Educación Media Superior (EMS), al menos en porcentajes.

Lo que permite plantear dos hipótesis: Ho: Las posibilidades de ingreso al NS_UG son igual en mujeres y hombres. Y, Ha: Las posibilidades de ingreso al NS_UG son mayores en mujeres que en hombres.

Y nos lleva a establecer el siguiente objetivo, demostrar que hay equidad con las mujeres en el acceso a la Educación Superior en la UG (es decir, el hecho de pasar el examen de admisión y los demás parámetros involucrados como el EXHCOBA, entrevista y promedio del NMS, son los determinantes para ingresar a la UG.

El proceso de construcción metodológica

Los participantes. El estudio se realizó con los aspirantes a ingresar al Nivel Superior de la UG, de una Escuela de Nivel Medio Superior con los datos procedentes de la Encuesta de Egresados. Se elaboró una matriz con los datos de ingreso o no a la UG u otra IES de cada alumna de las alum-

nas egresadas del NMS_UG, en el programa Excel de Microsoft Windows – XP 2003. Se capturan los datos y se procesaron.

a) Cálculo para Pruebas de hipótesis

Una vez obtenidas los datos de las encuestas se procedió a realizar las pruebas de hipótesis correspondientes.

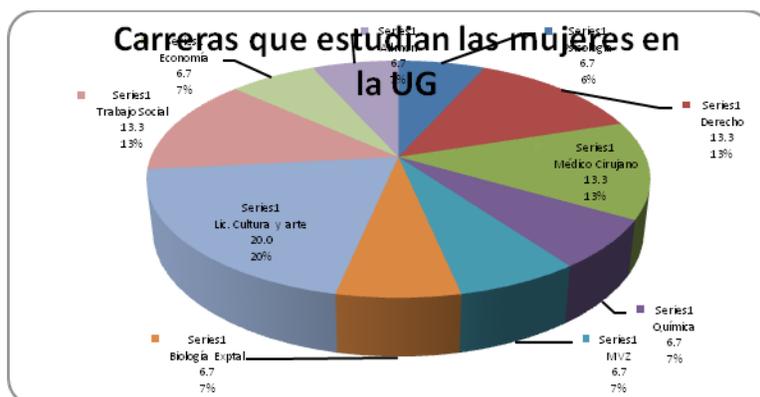
Ho: $p_1 = 40\%$ es el acceso de las mujeres a la Educación Superior en la UG.

Ha: $p_2 > 40\%$ es el acceso de las mujeres a la Educación Superior en la UG.

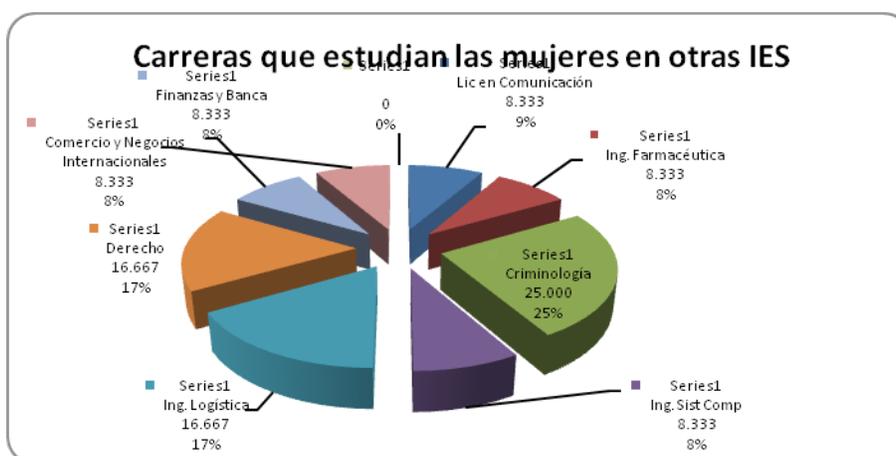
Se realizó la prueba de χ^2 , para probar que en este caso, la proporción de alumnas que ingresan a una licenciatura de la UG. La χ^2 calculada fue de 4.833, contra la de tablas de 3.841 con 2 gl y con un alfa del 0.005, nos lleva a la conclusión de que se rechaza la Ho estadística, es decir, que la proporción de mujeres que ingresan a la UG es del 40%, contra la Ha de que la proporción es mayor al 40%, por lo cual se acepta la Ha, la proporción de mujeres que ingresa a la UG es mayor al 40%.

Resultados

De un total de 61 alumnos encuestados, de un total de 80 egresados y que contestaron adecuadamente la F2, hay 44 alumnos que estudian una licenciatura, 30 son mujeres es decir el 68.18% y 14 varones o el 31.82%. Como se muestra en la Gráfica 1.

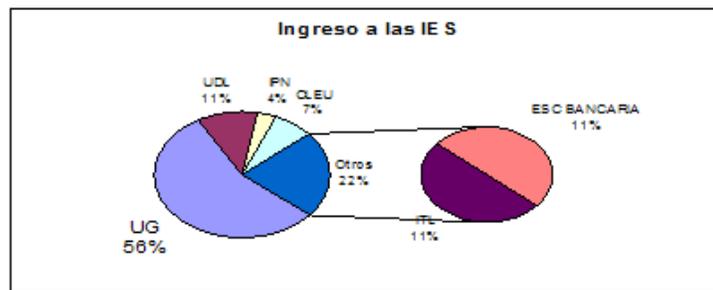


En la UG estudian 15 mujeres es decir, el 50 % de las egresadas del NMS_UG. Las carreras que estudian son: en primer lugar la Licenciatura en Cultura y Arte con un 20%, Trabajo social, Medicina y Derecho ocupan el segundo lugar con el 13.33%, el resto de las licenciaturas son; Psicología, Química, MVZ, Biología Experimental, Economía y Admón. con un 6.67% cada una. Como se muestra en la Gráfica 2



Las otras IES donde estudian estas egresadas son I TLeón y UDL con un 11.11%; CIEU y EBC con un 7.41%, el tercer lugar lo ocupan el IPN y el IMESI con el porcentaje. Las carreras que estudian son: Criminología con un 25%, Ing. en Logística y Derecho con el 16.67, ocupando la segunda posición. El tercer lugar la ocupan la Licenciatura en Comunicación, Finanzas y Banca así como Comercio y Negocios Internacionales. Las mujeres en la UG tienen igualdad de acceso a estudios de Nivel Superior. En el siglo XXI seguiremos liderando trabajos Impulsados por la tecnología y el

espíritu humano, sin perder de vista el presente, buscando un futuro mejor en las nuevas fronteras y siendo una Institución de calidad con respeto a los Derechos de las Mujeres. Como se muestra en la Gráfica 3



Lo anterior apuntala a la necesidad de transformar e incidir el políticas públicas educativas de transversalización y equidad de género que viabilicen el acceso verdadero a la educación de hombre y mujeres, por un lado; por otro, incidir en la transformación de mentalidades desde la educación básica. Este es sólo una pequeña muestra de cómo, pese a las luchas y transformaciones sociales logradas para la inclusión y equidad de oportunidades de la mujer, estas aún no se logra.

Referencias

Ângulo, N. (2004). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: Más que un glosario*. (Materiales para la reforma, 15). México: IPN.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES.

Barrón, C.; Garduño, J. y Gutiérrez, N. (1997). "La teoría de las generaciones como una posibilidad analítica de estudio en la formación del profesional universitario". En *Investigación Educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión*. México: COMIE-CESU-ENEP-I.

Hayslett H.T. (1979). *Estadística Simplificada*. México: Minerva-Doubleday.

Marúm, E. y Rosario, V. (2008). *Actores y Procesos de la calidad e innovación educativas*. México: U de G. CUCEA.

Estudiantes empoderadas de la FES Zaragoza

Alba Esperanza García López, Adriana Monraga Caballero

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Introducción

El género es una cuestión que atañe al ser humano. A partir de éste se han creado estructuras socioculturales que condicionan la interacción que tienen hombres y mujeres dentro de los grupos a los que pertenecen, tanto con personas del mismo sexo como con las de un sexo distinto al propio. A través de la socialización diferenciada, se crean marcos referenciales relacionados con el género, los cuales se impregnan en la identidad individual y se proyectan en las relaciones sociales con otras personas y en los actos individuales. A partir del sistema representativo de las relaciones de género se pueden visualizar las dinámicas sociales que se han generado a partir de la asignación de papeles específicos para mujeres y hombres que incluso toman como referencia cuestiones biológicas propias del sexo (Barbieri, 1993; Lamas, 2002).

Sobre la base de las diferencias de género, existe una idea predominante aún en la actualidad. Esto tiene que ver con la posición secundaria y de desventaja de la mujer con respecto a la participación masculina en diversos ámbitos. Las cuestiones femeninas siempre han estado relacionadas con un papel subordinado a lo masculino, mientras que lo masculino ha tenido un posicionamiento central en la actividad humana. Esta cuestión de desigualdad existente, ha generado que las mujeres hayan tenido poco o nulo acceso a oportunidades que no eran consideradas apropiadas para ellas. En la actualidad, la participación en esos ámbitos ha aumentado; sin embargo, persisten ciertos aspectos tradicionales que se combinan con los actuales y que aun-

que permiten la inclusión de la mujer en determinados ámbitos, aún son un obstáculo para el pleno desarrollo de la mujer, y para la obtención de la igualdad de género (Montesinos y Carrillo, 2010).

Las características asociadas al género se han modificado debido a su condición social ya que al ser aprendidas, la forma en cómo se llevan a cabo puede ser reestructurada individual y socialmente. Para que estas estructuras se estén modificando, el papel de las luchas feministas ha sido central. Gracias al cuestionamiento sobre el determinismo biológico que prescribía las diferencias sociales y políticas del género se han creado estrategias y movimientos que han buscado el acceso de la mujer a ciertos derechos que antes le eran restringidos o limitados.

A partir del mayor acceso de las mujeres a las esferas laborales, educativas y a la ocupación de puestos importantes, la percepción propia y del lugar que ocupan en la sociedad se ha modificado también. No sólo desde el punto de vista femenino, sino que la sociedad en general ha modificado los esquemas tradicionales a los que estaba habituada. A partir de la transformación de la representación del género, la mujer ha tomado un papel más activo en la sociedad y ha accedido a lugares con mayor importancia. Asimismo, se ha adquirido conciencia sobre la capacidad para tomar el control de recursos materiales e intelectuales que permitan transformar las condiciones que producen desigualdad de género (Batliwala, 1994 como se citó en Casique, 2010). El acceso y control sobre los recursos materiales e intelectuales por parte de las mujeres, ha sido conceptualmente designado como empoderamiento.

Este proceso de empoderarse implica la generación y apropiación de poderes vitales que generan en las mujeres la independencia y autosuficiencia material, social, ética y subjetiva (intelectual y afectiva). El empoderamiento en su expresión personal se concreta en la individuación y, en su manifestación grupal colectiva, se expresa en grupos y movimientos sociales con identidad propia y objetivos legítimos por los cuales luchar (Lagarde, 2012). Esto significa que a través del empoderamiento las condiciones de vida pueden ser mejoradas no sólo desde las acciones pro-

pías de la mujer, sino de las gestiones de grupos y movimientos de la sociedad que también participan en la transformación de las relaciones opresivas de género.

La sociedad ha marcado patrones de interacción a las mujeres y a los hombres, los cuales tradicionalmente implican mayor dependencia, menos poder y recursos para las mujeres. La incorporación de las mujeres a la Educación Superior, ha generado la posibilidad de cambios sociales en las conductas y comportamientos considerados típicamente femeninos, ante ello surgen algunos cuestionamientos: ¿Las mujeres que deciden estudiar carreras que se han marcado como masculinas se encuentran ellas más empoderadas? ¿Cómo enfrentan las mujeres las vicisitudes de encontrarse en un terreno profesional, al cual tradicionalmente no pertenecen? ¿Sucederá lo mismo en las estudiantes de una carrera mayoritariamente femenina? ¿Habrá diferencia en los factores de empoderamiento que muestran las mujeres de carreras de mayoría masculina respecto de las mujeres que estudian en carreras de mayoría femenina?

El interés de esta investigación fue contrastar en cuanto a empoderamiento a las estudiantes de dos carreras de la FES Zaragoza UNAM (Ingeniería Química y Enfermería) una de mayoría masculina versus otra de mayoría femenina.

Aproximaciones a la noción de género

El género constituye la categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual, que marca un acceso diferencial de poder entre mujeres y varones, en el cual las mujeres aparecen subordinadas al poder de los hombres (Comité Coordinador de la Red de Defensorías de Mujeres de la FIO., 2010, Rubin, 1996).

El concepto surgió por la década de los sesenta, cuando Robert Stoller estudiaba los trastornos de la identidad sexual en las personas en que la asignación del sexo había fallado, dada la confu-

sión que los aspectos externos de sus genitales producían. Con los casos que estudió, Stoller llegó a la conclusión que el peso y la influencia de las asignaciones socioculturales, mediante costumbres y ritos, aunada a la experiencia personal de mujeres y hombres, constituían los factores que determinan la identidad y el comportamiento femenino o masculino y no el sexo biológico (Hernández, 2009).

A partir de este descubrimiento, Stoller propuso una distinción conceptual entre “sexo” y “género”, en los cuales, sexo se refiere a los rasgos fisiológicos y biológicos del ser macho o hembra, y el género, a la construcción social de esas diferencias sexuales (Barrancos, 2011).

Los roles sociales de la mujer se ven aprisionados en la naturaleza, ya que su papel como reproductora la habría limitado a funciones que están ligadas a ésta. Es por esto que se le relega a lo doméstico, donde es la encargada de la crianza de los niños y niñas y de la reproducción cotidiana.

De Barbieri (2013) explica que los movimientos feministas, que resurgieron en los años sesenta, se exigieron y fueron exigidos de comprender y explicar la condición de subordinación de las mujeres. Es en esta búsqueda donde surge y se expande el concepto de género como categoría que en lo social, corresponde al sexo anatómico y fisiológico de las ciencias biológicas. El género es el sexo socialmente construido.

Rubin define al género como el “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1986, como se citó en De Barbieri, 2013, p. 21). Posiblemente el concepto *género* es el que más ha contribuido y al mismo tiempo más debate ha generado y genera en las ciencias, en la historia, en el feminismo y en los estudios de las mujeres, pues no sólo se cuestiona las relaciones de poder entre hombres y mujeres, sino que pone en tela de jui-

cio los discursos que justifican la inferioridad y la discriminación femenina debido a las diferencias biológicas y sexuales (Bleda, 2013).

Actualmente, está consolidada la idea de que las diferencias entre mujeres y hombres no atienden a sus características sexuales sino que se deben a las construcciones culturales del pasado que se fundamentaban y justificaban en la biología.

Feminismo

Gamba (2015) explica que algunas autoras ubican los inicios del feminismo desde finales del Siglo XIII, cuando Guillermine de Bohemia planteó crear una iglesia de mujeres. Algunas otras rescatan, como parte de la lucha feminista, a las predicadoras y brujas. Pero cuando se empezó una lucha organizada y colectiva fue hasta el Siglo XIX y a partir del sufragismo reivindican su autonomía. De acuerdo con Amalia Varcárcel y Celia Amorós, coincidimos en ubicar el surgimiento del feminismo en la época de la ilustración.

El feminismo es un movimiento social de mujeres, que surge en la época de la Ilustración. Esta etapa, denominada como la primera ola del feminismo, comprende desde la Revolución Francesa hasta mediados del Siglo XIX. La lucha de las mujeres y de algunos célebres varones que las apoyaron, se centró en la igualdad de la inteligencia y la reivindicación de la educación para las mujeres. Destacan en esta etapa las pensadoras Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, y el pensador Poullain de Barre.

La segunda ola del feminismo comprende de mediados del Siglo XIX hasta la década de los cincuenta del Siglo XX (final de la Segunda Guerra Mundial). Demanda principalmente el derecho al voto de las mujeres, se apoya conceptualmente en la obra de Harriet Taylor y John Stuart Mill, *El sometimiento de la mujer*, la cual sentó las bases del sufragismo. El derecho al voto genera movimientos de mujeres en Estados Unidos e Inglaterra el cual se extiende y vincula a otros derechos

civiles, tales como la abolición de la esclavitud en Estados Unidos, así como el derecho a la Educación Superior, logrando que algunas mujeres ingresen a las universidades.

La Tercera Ola del feminismo abarca de los años 60 a la actualidad. Se caracteriza por el reconocimiento y legislación ante situaciones que antes se consideraban como privadas: la sexualidad femenina, la anticoncepción, el derecho al aborto y la violencia contra la mujer. Conceptualmente esta tercera ola del feminismo fue guiada por obras tales como *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, y, *La mística de la femineidad*, de Betty Friedan. Se confrontan los estereotipos femeninos de la mujer como objeto sexual y se señala al patriarcado en consonancia con la estructura social, como agentes que establecen y sostienen jerarquías que favorecen a los varones y se traducen en la opresión y desigualdad femenina, ante las cuales habrá que luchar por su desaparición.

Como resultado de los movimientos feministas y del impacto que tienen en la sociedad ha surgido la capacidad de empoderamiento femenino. Este es un concepto que surge en esta tercera ola del feminismo. El Movimiento de Mujeres lo configuró como una estrategia que busca impulsar cambios en la vida cotidiana de las mujeres e implementar un proceso de transformaciones en las estructuras sociales.

Empoderamiento

Como definición general “el empoderamiento, que es una traducción literal de la palabra inglesa “empowerment”, viene adquiriendo cada vez más importancia en la perspectiva de género en la medida en que crece la conciencia de que la clave de la dominación patriarcal está en el desequilibrio de poder en las relaciones entre géneros” (Cruz, 2009, p. 35).

El concepto de empoderamiento, de acuerdo con Townsend tiene su origen en las propuestas de grupos feministas del tercer mundo, sobre la concientización de los oprimidos y la creación de

una conciencia crítica (2002, como se citó en Delgado, Zapata, Martínez & Alberti, 2010). Kaaber (1999) define el empoderamiento como el proceso por el cual aquellos a quienes se les ha negado la posibilidad de tomar decisiones de vida estratégicas adquieren tal capacidad (como se citó en Casique, 2010).

De acuerdo con Jennings, Hilfinger y McLoughlin (2009), el empoderamiento, es un constructo de varios niveles que consiste en enfoques y aplicaciones prácticas, procesos de acción social y resultados individuales y colectivos. Éste término se refiere a las personas, familias, organizaciones y comunidades que alcanzan el control y dominio de sus vidas dentro del contexto social, económico y político, con el fin de mejorar la igualdad y la calidad de vida (Harretche, 2011).

Cuando se habla de empoderamiento femenino, se refiere tanto al proceso, como al resultado del proceso a través del cual las mujeres ganan un mayor control sobre los recursos intelectuales y materiales, y así, desafían la ideología del patriarcado y la discriminación por género (Batliwala, 1994 como se citó en Casique, 2010). Además, de que conocer los derechos de las mujeres y el ámbito político y sociocultural en el que se debaten, también deben conocer los obstáculos mentales y económicos que puedan o dificulten el cambio, por lo que es importante la reflexión crítica para lograr una acción transformadora. (Hernández y García, 2008).

El empoderamiento no es un proceso lineal, con un principio y un fin muy claro y común para todos los individuos, en este caso las mujeres, sino que es un proceso que se experimenta de diferente manera y única para cada persona, se define y desarrolla en función de la historia personal y del contexto en que cada quien se desarrolla (Casique, 2010).

La verdadera importancia que tiene el término empoderamiento radica en dejar claro que no es darle poder a alguien sino que el empoderamiento es el que cada persona logra y encuentra por sí misma o por sí mismo, “el empoderamiento es un proceso que se inicia dentro de la persona y que la capacita para autoevaluarse, cambiar, crecer y buscar mayor autonomía” (Delgado, et al,

2010, p. 45). Con esto se deja en claro que no es un agente externo el que lo determina, pueden influir pero no lo determina.

De acuerdo con Hernández y García (2009) este concepto ha sido ligado al proceso de desarrollo. La ONU afirma que es necesario para que exista igualdad, desarrollo y paz. Pero la valoración objetiva del empoderamiento no se había logrado ya que sólo se contaba con indicadores aislados compuestos. Entre estos indicadores está la medida de empoderamiento de género, el cual mide la inequidad de género en tres áreas:

- Participación política y poder en toma de decisiones.
- Participación económica y poder en la toma de decisiones.
- Poder sobre recursos económicos.

Ahora bien, refiriéndonos a la valoración del empoderamiento personal, Julita Elemí Hernández Sánchez y Renán García Falconí apoyados por el Instituto Nacional de la Mujeres y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desarrollaron un instrumento validado en población mexicana, que permite la evaluación de este concepto, el cual fue utilizado por nosotras para investigar acerca del nivel de empoderamiento en dos grupos de estudiantes universitarias.

El planteamiento del problema

El empoderamiento es un proceso por el cual las mujeres incrementan su capacidad para configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas y su estatus y en su eficiencia en las relaciones sociales. La educación ha sido el lugar donde cada vez más mujeres han aumentado su participación. Sin embargo, aún existen actos que marcan una diferencia entre los géneros por lo que fue de interés conocer el nivel de empo-

deramiento de mujeres estudiantes universitarias de dos diferentes carreras (una de mayor matrícula femenina y otra de mayor matrícula masculina).

Se eligieron a las estudiantes de las carreras de Enfermería e Ingeniería Química para explorar alguna posible diferencia entre ellas, debido a que la carrera de Ingeniería Química se asocia más con los rasgos masculinos de pensamiento abstracto, eficiencia y razonamiento; lo contrario se expresa en la carrera de Enfermería la cual se percibe como una carrera al servicio y cuidado de población enferma y desvalida. Es interés de esta investigación analizar el nivel de empoderamiento de las estudiantes de ambas carreras y detectar si hay diferencias en las formas de empoderamiento de unas y otras acordes con la carrera que se cursa.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿Existen diferencias en el nivel de empoderamiento de las estudiantes que cursan las carreras de enfermería e ingeniería química? ¿Qué factores (empoderamiento participativo, temeridad, influencias externas, independencia, igualdad, satisfacción social y seguridad) están más altos en cada carrera?

El objetivo, investigar el nivel de empoderamiento de las estudiantes de las carreras de Enfermería e Ingeniería Química de la FES Zaragoza. Así como: Determinar si por factores, cuál es el de mayor nivel en cada carrera.

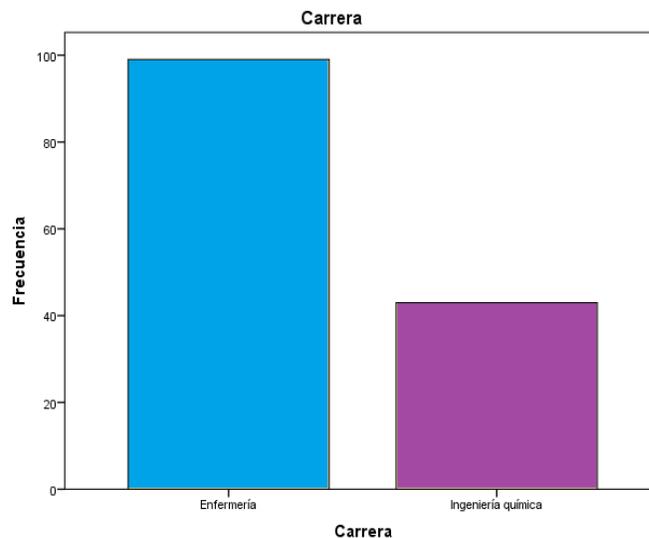
El diseño es de tipo no experimental, descriptivo, a través del método de encuestas. El tipo de muestreo fue intencional accidental. El instrumento se aplicó a 99 mujeres de la carrera de enfermería y a 43 de ingeniería química, siendo el 10% del total de la población de cada carrera.

El Instrumento para la Medición de Empoderamiento en Mujeres (IMEM) fue diseñado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

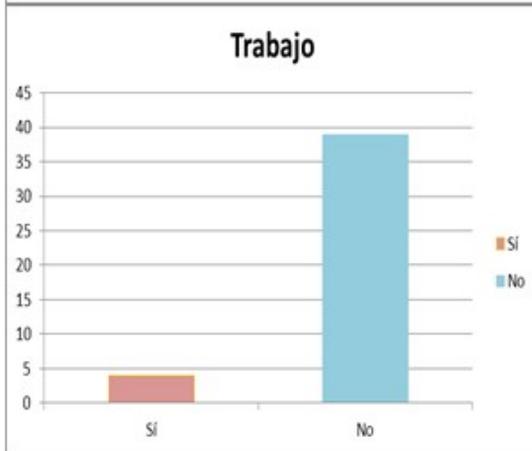
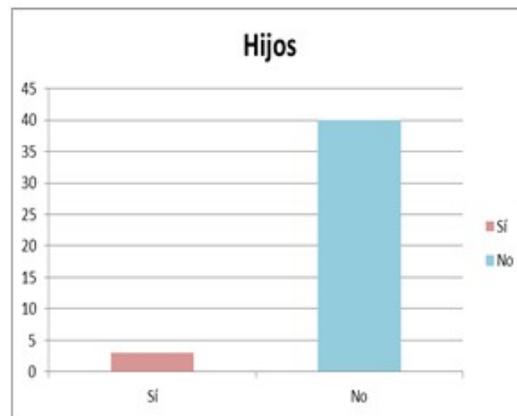
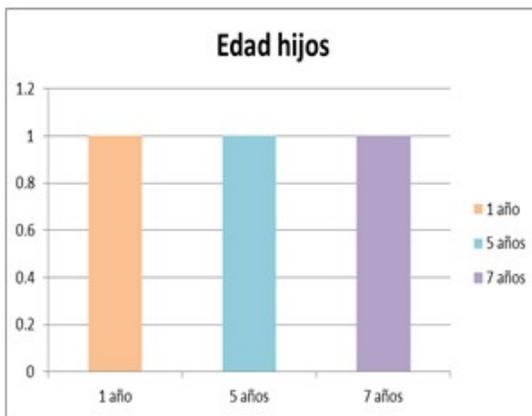
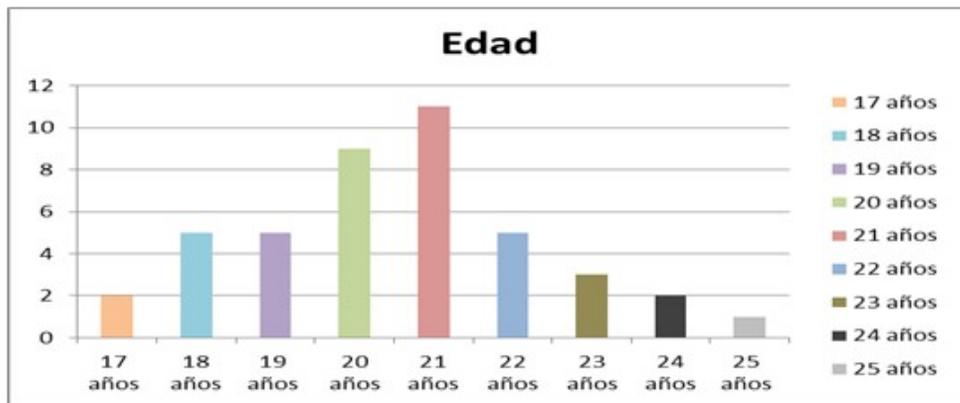
Se aplicó el paquete estadístico SPSS versión 20, a partir del cual se obtuvieron análisis de frecuencias. Se aplicó la *T de student* y *Anova* para detectar diferencias estadísticamente significativas entre las estudiantes de Enfermería y las de Ingeniería Química.

Resultados

Participaron 142 mujeres estudiantes de la FES Zaragoza, de las cuales 43 fueron de Ingeniería Química y 99 de Enfermería conformando el 10% del total de la población de cada carrera, con edades entre 17 y 29 años, siendo la media 20 años. En cuanto al estado civil, se reportaron 128 solteras, 6 casadas y 8 mujeres en unión libre. Las mujeres que contestaron estar trabajando y estudiando fueron 11 contra 131 que sólo se dedicaban a estudiar. El número de mujeres que se encuentra sin hijos fueron 128 y sólo 14 respondieron que sí los tienen, los cuales tienen entre 1 y 7 años, siendo la media 1 año.

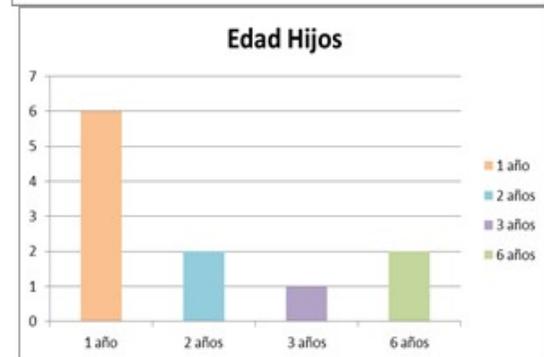
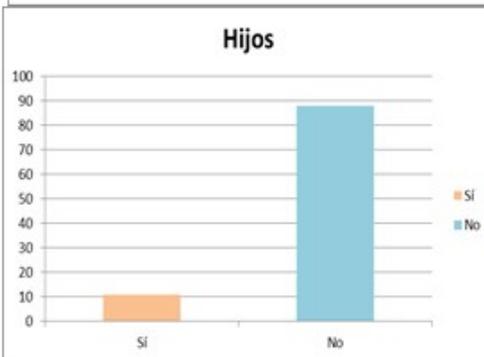
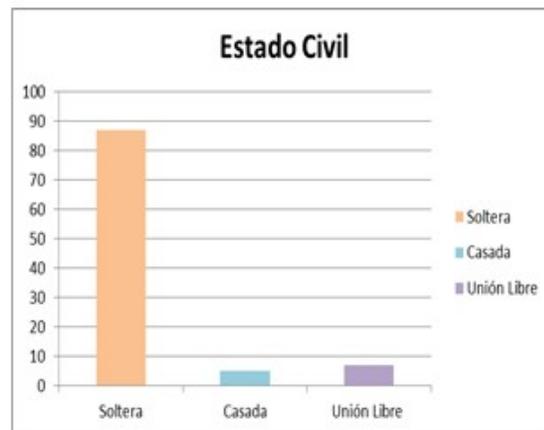
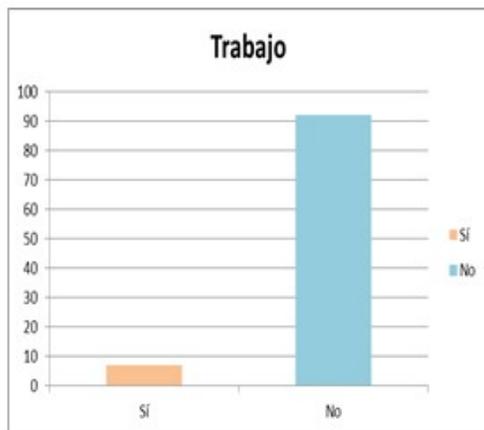
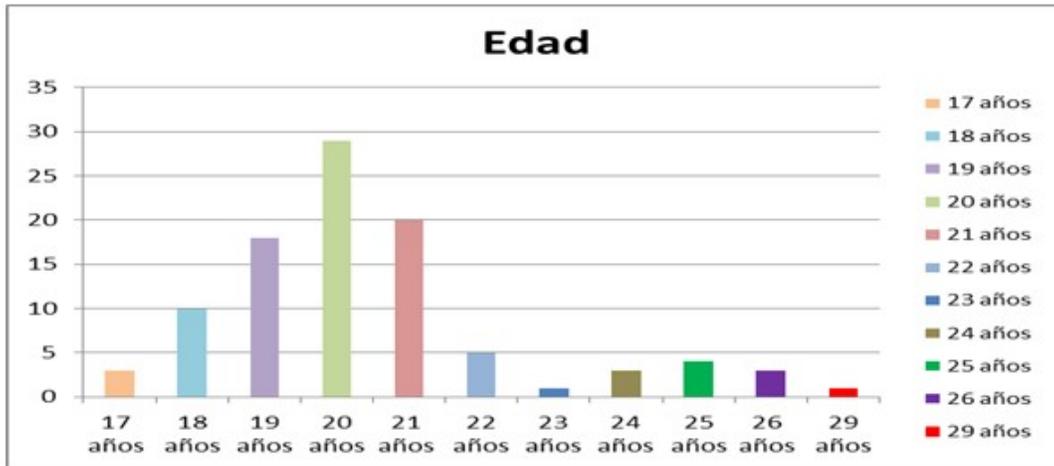


Datos demográficos de Ingeniería Química

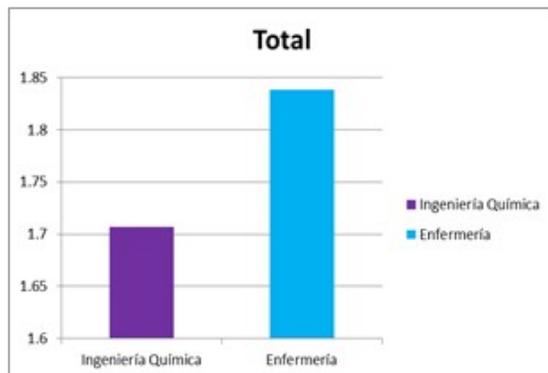
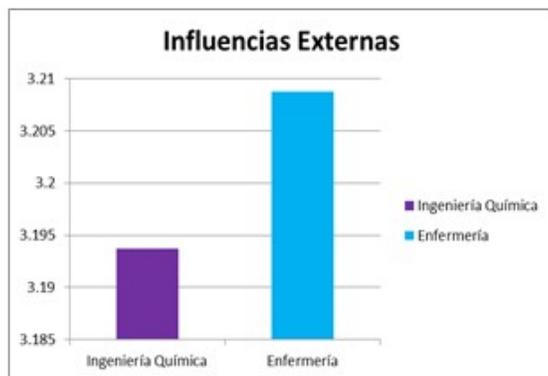
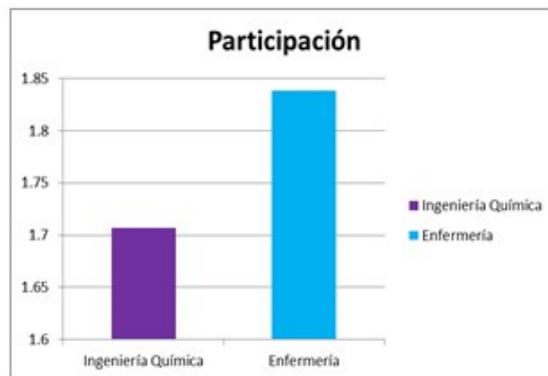
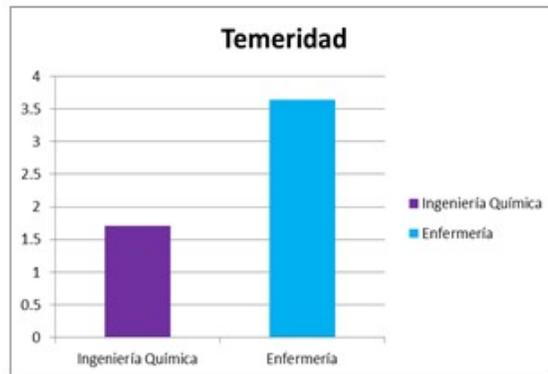


□

Datos demográficos de Enfermería



□



En cuanto a los niveles de empoderamiento entre las estudiantes de una y otra carrera se observa que:

Las mujeres de la carrera de Enfermería, se encuentran ligeramente más empoderadas comparadas con las estudiantes de Ingeniería Química.

Para un análisis más detallado, se realizaron gráficas entre las carreras comparando el nivel de empoderamiento por cada factor que mide el instrumento, las cuales se muestran a continuación:

El factor de participación se refiere a una mujer cuya percepción de mujer líder es de una persona muy activa, con alta participación en actividades, emprendedora y autosuficiente. En esta gráfica se puede observar que la mayoría de respuestas se encuentran entre: Totalmente desacuerdo y desacuerdo, lo que muestra que no tienen una percepción clara de una mujer líder.

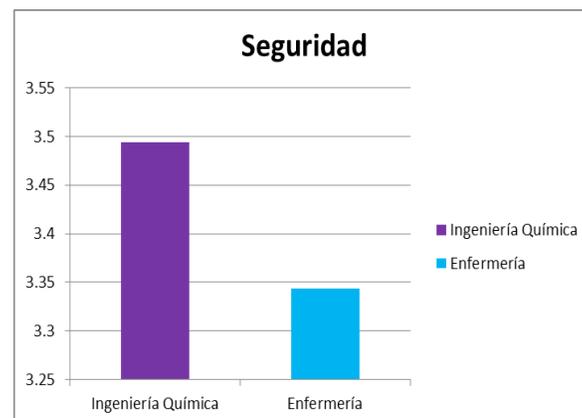
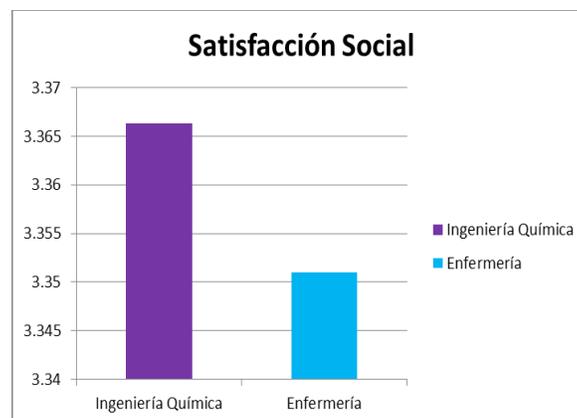
En este factor, se puede observar que la mayoría de las respuestas de las estudiantes de Ingeniería Química, están en “totalmente desacuerdo”, lo que significaría que son personas con temor, inseguras de sus decisiones y con miedo a sus propias acciones. Por el contrario, las respuestas de las estudiantes de la carrera de Enfermería se encuentran entre “totalmente de acuerdo” y “acuerdo”, lo que significa que son mujeres valientes, sin temor a tomar decisiones y seguras en sus acciones.

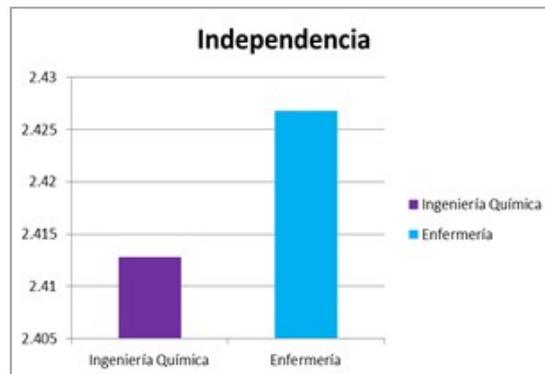
En este factor, las respuestas de ambas carreras, se encuentran en la escala “acuerdo”, lo que nos dice que las estudiantes consideran que el liderazgo depende de la persona misma y no a hechos ajenos a ella, probablemente con un locus de control interno.

En el factor de independencia nos muestra que las estudiantes tienen un cierto grado de dependencia, ya sea para con su familia o con los otros, esto debido a que sus respuestas se sitúan en “Desacuerdo.”

Las respuestas en este factor, se encuentran en “acuerdo”, lo que nos indica que las estudiantes de ambas carreras, tienen un sentido muy elevado de igualdad de la mujer con respecto al varón, con una perspectiva de equidad entre ambos sexos, lo que le permite competir y luchar por mejores posiciones.

En este factor, ambas carreras también coinciden, ya que las respuestas se ubican en la escala correspondiente a “acuerdo”, por lo que podemos decir que son mujeres que tienen confianza con respecto a su entorno social, pues se sienten valoradas y respetadas.





Las mujeres estudiantes de ambas carreras, vuelven a coincidir en sus respuestas, ubicándolas en la escala que corresponde a “acuerdo”, lo que nos indica que son mujeres seguras de sí mismas, con confianza para realizar acciones y buscar posiciones mejores en cualquier ámbito.

Finalmente, se aplicó una *t de student* y una *anova* para ver si existía una diferencia significativa entre las estudiantes de estas carreras pero los resultados que se obtuvieron fueron que no hay una diferencia significativa entre estas carreras para determinar si hay más mujeres empoderadas en una carrera que en la otra.

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Inferior	Superior
Total1	Se han asumido varianzas iguales	.151	.698	.258	140	.797	.02331	.09033		-.15528	.20189
	No se han asumido varianzas iguales			.210	14.754	.837	.02331	.11096		-.21354	.26015
Participación1	Se han asumido varianzas iguales	1.465	.228	-1.190	140	.236	-.15864	.13334		-.42226	.10498
	No se han asumido varianzas iguales			-.893	14.417	.387	-.15864	.17772		-.53878	.22150
Temeridad1	Se han asumido varianzas iguales	8.239	.005	2.203	140	.029	.33437	.15179		.03427	.63448
	No se han asumido varianzas iguales			1.473	14.041	.163	.33437	.22696		-.15227	.82102
InfExternas1	Se han asumido varianzas iguales	.501	.480	.783	140	.435	.10361	.13234		-.15803	.36525
	No se han asumido varianzas iguales			.627	14.680	.540	.10361	.16526		-.24931	.45652
Independencia1	Se han asumido varianzas iguales	1.019	.315	-.864	140	.389	-.13198	.15267		-.43381	.16985
	No se han asumido varianzas iguales			-.976	17.092	.343	-.13198	.13518		-.41707	.15312
Igualdad1	Se han asumido varianzas iguales	.499	.481	.583	140	.561	.12751	.21865		-.30477	.55980
	No se han asumido varianzas iguales			.526	15.285	.606	.12751	.24238		-.38828	.64330
SatSocial1	Se han asumido varianzas iguales	.284	.595	-.202	140	.841	-.05776	.28660		-.62439	.50887
	No se han asumido varianzas iguales			-.337	25.732	.739	-.05776	.17153		-.41052	.29501
Seguridad1	Se han asumido varianzas iguales	.066	.798	-.210	140	.834	-.03544	.16852		-.36861	.29774
	No se han asumido varianzas iguales			-.202	15.691	.842	-.03544	.17532		-.40769	.33682

Discusión

El resultado del nivel total de empoderamiento en ambas carreras, muestra que las estudiantes expresan niveles similares de empoderamiento en la valoración global, lo cual puede asociarse al hecho de encontrarse en un espacio educativo que promueve y exige rasgos de empoderamiento para incorporarse y mantenerse en él. Sandra Araya opina respecto a la educación: “Sin pretender hacerla depositaria de elementos omnipotentes, la educación puede ser el punto en que se inicie un proyecto emancipatorio de transformación genérica, pues un cambio en algún punto del sistema social repercutirá en todo el sistema en general” (Araya, 2004, p. 5).

Aun cuando no se observaron diferencias estadísticamente significativas en las estudiantes de ambas carreras respecto al empoderamiento, es posible observar algunas cuestiones interesantes cuando se analizan cada uno de los factores del empoderamiento por carrera. En cuanto al liderazgo femenino (factor de participación) se observa que no hay un acuerdo en las estudiantes de ambas carreras respecto a las características de una mujer líder, ello no es de extrañar, porque si de algo han carecido históricamente las mujeres es de modelos e imágenes de mujeres líderes exitosas, no por que no hayan existido, sino porque han sido históricamente ocultadas y negadas. Sin embargo, el encontrarse en el espacio universitario y en contacto con otras y otros agentes importantes puede actuar a favor del empoderamiento femenino.

Norma Blazquez Graf destaca la importancia de las docentes como impulsoras del interés científico en las estudiantes “(...) la inclinación por la carrera científica puede originarse por la influencia favorable del maestro, o la maestra, quienes enseñan a las jóvenes a adquirir una mirada diferente, es decir, una mirada científica” (como se citó en Blazquez, 2008, p. 70-71).

En el factor de *temeridad* se observa que las estudiantes de Enfermería puntúan más alto que las de Ingeniería Química, quizá una probable explicación se encuentre en que el perfil profesional de la enfermera exige la seguridad y la toma de decisiones rápidas y certeras en el trato con sus

pacientes. Cuestión que en la carrera de Ingeniería Química no se presenta con tal grado de demanda.

En el caso del factor de *Influencias Externas* se observa que las estudiantes de ambas carreras consideran que el liderazgo y la toma de decisiones dependen de la persona misma, tienden a expresar mayormente un locus de control interno. Sin embargo, en el factor de *Independencia* que alude a su relación con los otros(as) más cercanos (familia, amigos, seres queridos) se muestran en desacuerdo, es decir se expresa una ambivalencia entre su locus de control interno y su relación con los seres más cercanos a los cuales de alguna u otra manera no se atreven a cuestionar o a dejarlos fuera de las decisiones propias.

En cuanto a los factores de *Igualdad, Satisfacción Social y Seguridad* las estudiantes de Enfermería e Ingeniería Química consideran tener los mismos derechos y oportunidades que los hombres para acceder a puestos de decisión y poder, consideran contar con las habilidades y recursos para acceder a dichos puestos, se sienten reconocidas y valoradas socialmente, asimismo se autovaloran positivamente reconociendo sus propias capacidades.

Conclusión

De acuerdo con Marcela Lagarde (2012) observamos que el empoderamiento es un proceso en el que entran en juego múltiples factores (personales y sociales) ante los cuales las mujeres y los grupos de mujeres van avanzando según sus recursos y posibilidades. En el caso de este estudio, se muestran los avances de las estudiantes en este proceso y puntos sobre los cuales hay que ir trabajando para favorecerlo.

Referencias

- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra, Feminismos.
- Araya, S. (2004). "Hacia una educación no sexista". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740217>
- Blázquez, N. (2008). *El Retorno de las Brujas*. México: CEIICH UNAM.
- Barrancos, D. (2011). "Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina". *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 1(8).
- Bleda, E. M. (2013). "El paradigma género y mujeres en la historia del tiempo presente". *Revista Historia Autónoma*, (2), 143-160.
- Casique, I. (2010). "Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia". *Revista mexicana de sociología*, 72(1), 37-71.
- Comité Coordinador de la Red de Defensorías de Mujeres de la FIO. (Noviembre de 2010). *Violencia de género*. Obtenido de <http://www.portalfio.org/inicio/archivos/redmujeres/Violencia.pdf>
- Cruz, F. (2009). "Empoderamiento y participación social de las mujeres en el medio rural". *Agricultura Familiar en España*, 110-115.
- De Barbieri, T. (2013). "Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica". *Debates en Sociología*, (18), 145-169.
- De las Heras, S. (2009). "Una aproximación a las teorías feministas". *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*. 9. 45-82.

- Delgado, D., Zapata, E., Martínez, B., & Alberti, P. (2010). "Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación". *Ra Ximhaj*, 6(3), 453-467.
- Gamba, S. (2015). *Mujeres en red*. Obtenido de: <http://www.mujaeresenred.net/spip.php?article1397>
- Rubin, G. (1996). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". En: Lamas Marta (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Harrette, M. V. B. (2011). "Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?: Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento". *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (61), 7-14.
- Hernández, J. y García, R. (2008). *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer*. Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/2011/difusion/libros/10.pdf>
- Hernández, Y. (2009). "Acerca del género como categoría analítica". *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 13, 2-11.
- Jennings, L., Parra-Medina, D., Hilfinger, D., & McLoughlin, K. (2009). "Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud". *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*, 9, 43.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias*. México: Inmujeres D.F.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Montesinos, R. & Carrillo, R. (2010). "Feminidades y masculinidades del cambio cultural de fin y principio de siglo". *El Cotidiano*, (160) 5-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512766002>

La sororidad concepto clave del feminismo

Alba Esperanza García López, Pamela Viñas Lezama

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Resumen

Análisis teórico del origen del concepto a partir de los avances del feminismo en sus tres etapas históricas. Destacando que el arribo a este concepto implica un avance importante en la lucha por romper la estructura patriarcal, bajo la cual nos encontramos culturalmente adscritas. Se describen los tres componentes de este concepto y el impacto de cada uno de ellos en la posibilidad práctica de un cambio en las condiciones de vida y desarrollo de las mujeres, enfatizando la propuesta de Marcela Lagarde acerca de una estética del lenguaje que permita otras formas de nombrarnos y relacionarnos unas y otros, así como la relación del concepto de sororidad, con el de empoderamiento.

Palabras clave: Feminismo, Sororidad, Empoderamiento, Estudiantes.

Orígenes del término Sororidad

*"En este mundo, es de suma importancia
contar con un apoyo
que no pueda ser minado:
así escribió
una mujer, algo valiente y algo buena
que luchó contra aquello que apenas comprendía.
Pocos hombres en torno podrían o harían más;
por ello se la calificó de arpía, de puta y de fiera".
Adrienne Rich*

Sororidad, proveniente del término latín: *Soror, sororis*: hermana; y *e-idad*, que refiere *relativo a*. Marcar el punto de inicio de la sororidad dentro de un contexto histórico resulta sumamente complicado puesto que su existencia debiese ser tan antigua como la fraternidad. Sin embargo, es hasta la segunda ola del feminismo que este término toma relevancia política. Así, nacido en el seno de los movimientos feministas, el término sororidad resulta hoy por hoy de gran importancia, puesto que busca derrocar el mito de la enemistad entre mujeres, creando un vínculo positivo y de amistad entre quienes han sido criadas como enemigas, proponiendo además un orden de relación no opresiva entre seres humanos. De manera que la sororidad en palabras de Lagarde (2009) es una “dimensión política del feminismo que busca la confluencia y la sintonía entre las mujeres, con el objetivo de éstas se percaten del derecho que tienen a evolucionar y a aprender de las otras y del mundo” (p. 98).

¿De dónde proviene el concepto?

La sororidad emana de la lucha de las mujeres para ser reconocidas y por su derecho a la educación, como ya se dijo históricamente las acciones de sororidad pueden apreciarse desde la antigüedad, ejemplo de esto resultan:

Hypatia de Alejandría (370-415), primera mujer en hacer significativos aportes al desarrollo de las matemáticas y la primera mujer científica en la historia quien es considerada bruja y es asesinada, esto a causa de la consideración cristiana del saber femenino como obra demoniaca.

Hildegarda de Bingen abadesa alemana reconocida como física, filósofa, naturalista, compositora, poetisa y lingüista quien publicó varios libros sobre Medicina y Ciencia en el Siglo XII.

Christine de Pizan (1364-1430), considerada una de las más antiguas precursoras de la equidad y de la paridad de género de la que se tenga registro, dedicada profesionalmente a la escritura defendiendo al género femenino de los prejuicios que encontraba al vivir en un mundo regido

por varones. Siendo *Le Livre de la Cites des dames (El libro de la ciudad de las damas)* su obra más representativa planteando que las mujeres poseen la misma capacidad intelectual que los hombres, resaltando la importancia de disfrutar de las mismas oportunidades de acceso a la educación para que alcanzaran los mismos logros (Sainz, en UIC 2014).

Concordando con estos ideales encontramos a Margarita Porete (1250-1310), a Teresa de Ávila (1515-1582), a Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), a las beguinas o a las cáticas, quienes afanosamente buscaban de apropiarse del saber (Mayobre s/f).

Posteriormente, de modo más formal como movimiento organizado nos encontramos con la primera ola del feminismo: El feminismo ilustrado, mismo que buscaba reivindicar la ciudadanía de las mujeres, abarcando desde la Revolución Francesa hasta mediados del Siglo XIX. El debate se centraba en la igualdad de la inteligencia y la reivindicación de la educación.

Las revoluciones burguesas de los Siglos XVIII y XIX rompieron barreras entre lo público y lo privado y las mujeres tuvieron la oportunidad de entrar y participar activamente en esos espacios abiertos, recordando así a las *sansculloterie*, consideradas pieza clave en el proceso revolucionario. De igual forma conviene recordar al “Club de Ciudadanas Republicanas Revolucionarias” y a la “Sociedad Patriótica y de Beneficio de las Amigas de la Verdad” (Hernández, como se citó en UIC 2014).

La segunda ola del feminismo: el feminismo liberal sufragista, reclama principalmente el derecho al voto de las mujeres. Extendiéndose desde mediados del Siglo XIX hasta la década de los cincuenta del Siglo XX (final de la Segunda Guerra Mundial). En este momento histórico resulta prudente recapitular el feminismo en México. Si bien, las primeras expresiones del movimiento feminista surgen en el contexto de la Revolución Mexicana cuando en 1911 un grupo feminista, exigiendo el derecho al voto al presidente provisional, Francisco León de la Barra; once años después en 1922, el gobernador de Yucatán, Felipe Carrillo Puerto, reconoce el derecho de las muje-

res a participar en las elecciones municipales y estatales, pero es hasta el periodo presidencial de Miguel Alemán que se envía la iniciativa de adición al artículo 115 de la Constitución, otorgando a la mujer el derecho de votar y ser votada en elecciones municipales, publicándose en el Diario Oficial de la Federación el 12 de febrero de 1947, fecha en que entra en vigencia dicha adición (Pérez, 2003).

Sin embargo, podría decirse que el movimiento feminista en México, surgido formalmente en los años 70's conformando el llamado "neofeminismo mexicano", perteneciente a la tercera ola del feminismo, mismo que interpela un cambio de valores y que la justicia legisle aspectos considerados antes como "privados", intenta desplazar la desigualdad que sufren las mujeres en busca de la equidad de género, además de que coloca al cuerpo femenino y sus manifestaciones como centro de las reivindicaciones.

Patriarcado frente a sororidad: ¿Sororidad igual que fraternidad?

Se designa patriarcado al conglomerado de pactos que da como resultado un tipo de organización social donde es el varón el que ejerce autoridad, dejando el control exclusivamente en manos masculinas, excluyendo sistemáticamente a las mujeres de las decisiones que afectan a la sociedad, incluyendo las esferas políticas y económicas (Acosta, et. al., 2015).

Contrastando con esto observamos que, las corrientes de pensamiento feministas no aspiran a la supremacía de las mujeres, reivindican precisamente lo contrario, que nadie resulte supeditado a nadie por razón de su sexo (Pérez, s/f).

Loreto (2012) conceptualiza la fraternidad de un modo más rigurosa al considerar que "Frater" es masculino, eliminando el espacio correspondiente de las mujeres tanto en el contenido implícito de la palabra, como en su aplicación, y agrega: "Este tipo de hermandad no admite presencia femenina, tampoco admite grupos exclusivamente femeninos. Está circunscrito culturalmente

que las mujeres se deben a los hombres, y se justifica su presencia en diversos espacios en tanto redundan en el beneficio masculino” (p. 85). Concluyendo así que si bien, desde el pensamiento misógino, que los grupos de mujeres resultan peligrosos siendo que estos grupos están conformados de “seres non-gratos”, las mujeres.

En contrapunto a la fraternidad Lagarde (2009), nos presenta la sororidad como un concepto equivalente a fraternidad, dado que tiene reconocimiento de lo humano, donde no hay jerarquía, sino que es el reconocimiento a la autoridad de cada una y cada uno, basado en el principio de equivalencia humana, es decir, igual valor entre todas las personas, porque si se disminuye por efecto de género, también es disminuido el género en sí. Al jerarquizar u obstaculizar a alguien perdemos todos y todas.

Consideramos que la clave es el respeto, para así poder enfrentar la misoginia, ese ataque que afrontamos entre iguales y con los otros, empezando por nosotras, que la llevamos y con la cual hemos generado violencia contra nosotras mismas. Sustentando esa enemistad entre el género femenino en diversos argumentos, algunos del tipo biológico, otros del tipo religioso, y por último, los del tipo moral.

La sororidad es, según Lagarde (2009), una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo; es el pacto político entre mujeres que se reconocen como interlocutoras, eliminando las jerarquías y basándose en el principio de la equivalencia humana. Con el objetivo de contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer. Emerge como una alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza; desmontando la misoginia, siendo posible como un proceso basado en la autonomía de las mujeres.

Planteado el orden patriarcal y las corrientes feministas resulta absurdo creer que la relación patriarcal es natural, y por tanto, no requiere legitimación (Posadas, s/f), lo cual nos lleva a otro punto de suma importancia: reconocer que en la cultura feminista existe un amplio abanico de feminismos, que surgen de distintos contextos y marcos de acción, así como de las particularidades de las mismas mujeres; entendiendo dentro de estos contextos la cultura política prevaleciente entre quienes ostentan el poder, quienes lo resisten y lo confrontan (Lagarde, 2009).

La óptica feminista que se retoma, tiene sus fundamentos en:

a) Una crítica marxista a la historia, en sentido antinaturalista que pone en el centro el devenir de la sociedad y la cultura como creaciones sociales y analiza el surgimiento de hombres y mujeres, como productos tardíos y sofisticados en el proceso histórico. Se caracteriza este feminismo marxista, por el esfuerzo en la reechura de la historia por las mujeres, desde su propio sitio y, devela la estadía de las mujeres en la historia misma (Lagarde, s/f b).

Bajo la perspectiva marxista se explica la utilidad que ofrece la opresión de las mujeres al capitalismo, como elemento fundamental para la reproducción y el mantenimiento del trabajador, y por tanto, para la creación de la plusvalía. Sin embargo, lo anterior no explica la génesis de la opresión de la mujer (Oliva, como se citó en Amóros, 2005).

b) Una crítica etnológica al androcentrismo, a partir de la cual, el feminismo deviene de una filosofía cuyo eje recoge la diferencia, integra al ser mujer, y permite el análisis de sociedades y culturas genéricamente constituidas (Lagarde, s/f b).

En este apartado podemos retomar las perspectiva de Rubin, quien realiza un análisis riguroso de la teoría de Levis-Strauss, quien concibe el parentesco como una imposición de la organización cultural sobre los hechos de la procreación biológica, cifrando su esencia en el concepto de intercambio como principio de la organización social, cimentándose en el matrimonio ya que la mujer es el “don” máspreciado, llevándose a cabo una relación de trueque entre dos grupos de

hombres, ya que las mujeres no son quienes realizan el intercambio, sino solo su objeto. Rubin argumenta entonces, que Levi- Strauss ha construido una teoría implícita de la opresión sexual (Olivia como se citó en Amorós, 2005).

c) Una crítica psicoanalítica de la cultura que considera historia sólo a la racional, a la evidente: es una concepción que devela e incorpora dimensiones psíquicas de la experiencia, a la concepción de la realidad y la considera determinante en la historia (Lagarde, s/f b).

Al hacer una revisión del psicoanálisis, Gayle Rubin afirma que Freud mediante la Teoría de la adquisición del género proporciona una acertada descripción de los mecanismos que llevan a cabo la división de los sexos en nuestra sociedad (Olivia, como se citó en Amoros, 2005)

Así, Gayle Rubin afirma que:

En la medida en que el psicoanálisis es una realización de la subordinación de la mujer, la crítica está justificada; en la medida en que es una descripción del proceso que subordina a las mujeres, la crítica es un error (2007, p.78).

Las teorías de Freud y Levi-Strauss sirven de advertencia sobre la dificultad y la magnitud de aquello contra lo que luchamos y sus análisis nos proporcionan una cartografía preliminar de la maquinaria social que tenemos que reorganizar. Aunque ninguna es capaz de presentar la subordinación femenina como un producto de las relaciones sociales a través de las cuales el sexo y el género se organizan y producen.

Sin embargo, el feminismo se enfrenta no sólo a la subordinación y la desigualdad ante el sistema patriarcal, también debe sortear la reproducción de la rivalidad entre mujeres, distanciándonos de aquello que compartimos como condición genérica, de modo que la disparidad para las mujeres es doble; se trata de una diferencia en relación con los hombres (patriarcado) y de la diferencia de cada una en su individualismo antagonizante en relación con las otras.

La sororidad como catalizador del empoderamiento

El feminismo surge pues, como una acción de las mujeres partiendo de su condición genérica para contrarrestar el poder que las oprime, echando mano de la dimensión política de la sororidad se busca desarticular la misoginia, acción que según Lagarde (2009), es elemental para el empoderamiento de las mujeres y la construcción de la igualdad.

Ahora bien, el empoderamiento significa “dar poder” y “conceder a alguien el ejercicio del poder” implicando el desarrollo de potencial y habilidades humanas para el desarrollo en las esferas individual y social (Portocarrero, 2010).

Dentro de las múltiples definiciones existentes adquiere importancia la concepción de Batliwala (como se citó en Cacique 2010) que considera que el empoderamiento es tanto “el proceso como el resultado del proceso a través del cual las mujeres ganan un mayor control sobre los recursos intelectuales y materiales, y desafían la ideología del patriarcado y la discriminación de género” (p. 25).

Por su parte Friedman considera que el empoderamiento es una estrategia alternativa a la forma tradicional de promover el desarrollo, tratando de humanizar el sistema y su objetivo a largo plazo es transformar la sociedad, incluidas las estructuras de poder (como se citó en Senso, 2011).

El origen etimológico de la palabra *Poder*, se halla en el latín vulgar y más concretamente en el concepto *posere*, que vendría a traducirse como: “*ser posible*” o “*ser capaz de*” teniendo múltiples definiciones y usos. El poder implica también poseer mayor fortaleza corporal e intelectual en relación a otro individuo y superarlo en una lucha física o en una discusión (García y Viñas, 2015).

Este enfoque implica una dinámica de opresión que caracteriza la toma de decisión y la forma de ejercer influencia, conocido como el “*poder sobre*”, que representa un juego de suma cero donde

el incremento en el poder de uno, significa una pérdida de poder del otro (León, 2001 como se citó en García y Viñas, 2015).

En contraste el poder suma-positivo; el cual se halla sustentado en las capacidades y habilidades propias de cada individuo en lo particular, haciéndose extensivas al grupo de manera general, este poder no implica desempoderar a otro grupo, sino por el contrario empoderarlo, incrementando el poder de general existente, complementando las carencias que se pudiesen tener amalgamando las habilidades y capacidades de los individuos. Este poder de suma-positivo se conforma a su vez de:

a) *"Poder para"*: aquel que tienen algunas personas para estimular la actividad de otras y elevar su estado de ánimo. Es generador, abre posibilidades y acciones sin que exista dominación; b) *"Poder con"*: permite que se comparta el poder. Se manifiesta cuando un grupo genera una solución colectiva para un problema común, permitiendo que todos se expresen en la construcción de una agenda de grupo que también se asume individualmente; y c) *"Poder desde dentro" o "poder interno"*: Se basa en la generación de confianza en uno mismo y se relaciona con la autoestima. Se manifiesta en la habilidad para resistir el poder de otros al rechazar demandas no deseadas (León, 2001 como se citó en García y Viñas, 2015).

Rowlands contempla tres dimensiones del empoderamiento: (i) la personal (desarrollo del sentido del ser, de la confianza y de la capacidad individual); (ii) la referencia a las relaciones cercanas (habilidad para negociar la naturaleza de la relación y las decisiones que se toman en su interior); y, (iii) la colectiva (participación en estructuras políticas locales o informales, internacionales o formales; acción fundamentada en un modelo cooperativo y no competitivo) (1997, como se citó en García 2003).

Por otro lado el "Marco de Igualdad y Empoderamiento de las Mujeres" de Longwe y Clarke se establecen cinco niveles de igualdad entre hombres y mujeres que busca medir el nivel de desa-

rrollo y empoderamiento en cualquier área de la vida social y económica. Los cinco niveles (bienestar material, acceso a factores productivos, conciencia de género, participación en decisiones y el control sobre los beneficios) tienen una relación dinámica y sinérgica fortaleciéndose mutuamente (1994, como se citó en Senso, 2011).

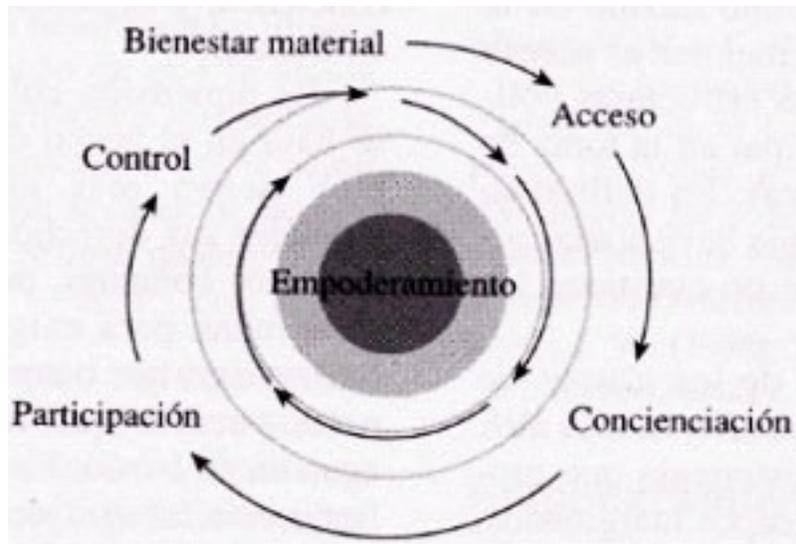


Figura 1. El ciclo de empoderamiento de las mujeres. Diccionario de Acción humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Hegoa (Senso, 2011).

Impacto de la sororidad en la vida de las mujeres

La sororidad es el medio para cambiar la relación de las otras como enemigas en seres con las cuales compartimos situaciones de opresión que tenemos que enfrentar juntas. La sororidad implica la posibilidad de desarmar la opresión patriarcal de los hombres hacia las mujeres.

La sororidad comprende un uso del lenguaje que erradique la discriminación, la falta de respeto y reconocimiento entre nosotras. Una estética del lenguaje como lo señala Marcela Lagarde, que nos permita comunicarnos sororicamente con todo tipo de mujeres (incluso con aquellas que no coincidimos).

Se concluye este trabajo con una cita de Marcela Lagarde cuando define a la lengua sororal como: “una palabra para decodificarse en la escucha y en la voz de las otras, con las amigas. Hablo de nombres para hechos no representados, interpretaciones y dudas sobre la existencia y sobre la historia. La lengua sororal, la sabiduría feminista tiene frente a sí rehistorizar, escribir sus propios hechos y develar lo negado en la historia, para resignificar la historia genérica y la de cada una” (Lagarde, 2012, p. 125).

Referencias

- Acosta, A., et. Al. (2015). *La falta de sororidad entre mujeres universitarias y el impacto de esta en el mantenimiento del machismo*. Manuscrito no publicado.
- Cacique. I. (2010) “Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia”. *Revista Mexicana de Sociología* 72, num. 1 (enero-marzo, 2010): pp.37-71.
- García. B., (2003). “Empoderamiento y autonomía de las mujeres en la investigación sociodemográfica actual (parte a)”. *Estudios Demográficos y Urbanos*. Mayo-Agosto. Numero 053. El colegio de México, pp. 221- 253.
- García, A., Viñas, P. (2015). *Género y empoderamiento*. Manuscrito no publicado.
- Lagarde, M. (s/f. a). *Pacto entre mujeres, Sororidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde, M. (s/f) b. *Enemistad y sororidad: hacia una nueva cultura feminista*. Recuperado de: <http://e-mujeres.net/ateneo/marcela-lagarde/textos/enemistad-y-sororidad-nueva-cultura-feminista>.
- Lagarde, M. (2009). “La política feminista de la sororidad”. *Mujeres en red. El periódico feminista*. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1771>

- Lagarde, M. (2012). "El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías". México, *Corporación Mexicana de Impresión*. Recuperado de <http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf>
- Loreto, M. (2012). "Relaciones de poder, misógina y sororidad como nociones del discurso feminista en la narrativa de Ana Teresa Torres". Master universitario en estudios feministas. Facultad de ciencias económicas y empresariales. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/16835/1/TFM_Marelis_Loreto.pdf
- Mayobre, P. (s/f). *Las Mujeres, los Saberes y los Estudios de las Mujeres*. Recuperado de: <http://pmayobre.webs.uvigo.es/indicedearticulos.htm#mujeres> 3 de julio 2015
- Oliva, A. (s/f). "Debates sobre el género". En Amorós, C. y Miguel, A. (2005). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. Debates sobre género al multiculturalismo*. Madrid, España: Minerva ediciones.
- Pérez, M. (s/f). "El falso antagonismo entre feminismo y machismo". Recuperado de: <http://www.i-beropuebla.edu.mx/tmp/cviolencia/genero/consulta/feminismomachismo.pdf>
- Pérez, C. (2003). "Cronología integrada del movimiento de mujeres en México". *La jornada de Oriente*, 17 de octubre de 2003.
- Recuperado de <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2003/10/17/puebla/perfil.html>
- Portocarrero, C. (2010). "Empoderamiento en mujeres participantes y no participantes en organizaciones de apoyo social". *Rev. Psicol.* 12. pp. 237-256.
- Posadas, L. (s/f). *Pactos entre mujeres*.
- Recuperado de www.creatividadfeminista.org/articulos/pactos2.htm

Senso, E. (2011). "El empoderamiento en el contexto de la cooperación para el desarrollo. El poder de los desempoderados". Trabajo final Master CIAH. Proyecto Kalú recuperado de <http://proyectokalu.com/el-poder-de-los-desempoderados-el-empoderamiento-en-el-contexto-de-la-cooperacion-para-el-desarrollo/>

UIC. (2014). Sororidad. *Posibilidad de resignificación y coexistencia entre mujeres*. En prensa.