

Vita et Tempus



**Revista Electrónica Semestral
Número 6, Julio-Diciembre 2018**

**Encrucijadas de la
Formación**



ARTEM





Mtro. Ángel Ezequiel Rivero Palomo

Rector

Dra. Consuelo Natalia Fiorentini Cañedo

Secretario General

Dra. Sandra Molina Bermudes

Abogado General

Mtra. Ana Marleny Rivero Canché

Directora General de Planeación Dra.

Lorena Careaga Viliesid

Directora General Dirección General de Cooperación Académica

Dra. Ligia Aurora Sierra Sosa

Director de la División de Ciencias Sociales

Económico y Administrativas

Fotografía: Dra. Elsa González Paredes: De arriba hacia abajo y de izquierda a derecha los títulos de las imágenes son las siguientes: “En lucha por la Educación Pública y Gratuita”, “Lucha por la Educación” y “Contra la Reforma Educativa”.

VITA ET TEMPUS, año 3, No. 6, julio-diciembre 2018, es una publicación semestral, editada y distribuida por la Universidad de Quintana Roo, a través del Cuerpo Académico de Estudios Culturales y Sociales de Mesoamérica y del Caribe, División de Ciencias Sociales Económica Administrativas, Boulevard Bahía s/n. Esq. Ignacio Comonfort, Col. Del Bosque, C.P. 77019, Chetumal, Quintana Roo, tel. 983 83 50 300, web: <http://www.uqroo.mx/vita-et-tempus/>, correo electrónico: vitaettempus2016@gmail.com. Editor responsable: Juan Manuel Espinosa Sánchez. Reserva de Derechos de Autor al Uso Exclusivo: 04-2017-110315284800-203, ISSN: 2594-097X, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Registrada en el Directorio Latindex de la Universidad Nacional Autónoma de México en: <http://latindex.org/latindex/ficha?folio=26004>. Responsable de la última actualización de este Número Dir. Gral. De Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad de Quintana Roo, Ing. Braulio Azaaf Paz García, Boulevard Bahía s/n. Esq. Ignacio Comonfort, Col. Del Bosque, C.P. 77019, Chetumal, Quintana Roo, fecha última de modificación 3 de octubre de 2018.

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

Directorio

Coordinación General

Dr. Juan Manuel Espinosa Sánchez Dra.

Nuria Arranz Lara

Dr. Alexander Voss

Dr. Andreas Koechert

Dr. Yuri Balam Ramos

Dr. Julio Robertos

M.C. Javier España Novelo

M.C. Ever Canúl Góngora

Coordinación de Información

Mtro. Celcar López Rivero

Mtra. Jazmín Jeannette Paz López

Lic. Jorge A. Gamboa Noble

Lic. Héctor Arjona Yeladaqui

Lic. Ali Schnaid

Lic. Manuel Safar Díaz

Comité Editorial

Dra. Hilda Julieta Valdés García (IIB-UNAM)

Dra. Leticia Bobadilla González (IIH-UMSNH)

Dra. Gabriela Vázquez Barke (CIESAS-Mérida)

Dra. Libertad F. Díaz Molina (UNICARIBE)

Dra. Elsa González Paredes (IPN)

Dr. Juan Manuel Mendoza (El Colegio de Michoacán)

Mtro. David Lara Catalán (Ex director del Planetario de Chetumal)

Mtro. Eduardo Quintana Salazar (Universidad de Guadalajara)

Lic. Roberto Gallegos (UNAM)

Mtro. Gumersindo Vera Hernández (IPN)

Mtra. Rosa Canul Gómez (UQROO)

Mtro. Rafael Chaparro Torres, (Universidad Normal de Yunnan, China)
Lic. Israel Jiménez Peralta (UAM-I)
Mariana Ramos Espinosa (UPN-México-Universidad Central de Chile)
Lic. Xu Jiale (Universidad de Economía y Comercio Internacional de Beijing, China)
Lic. Wang Kexin (Universidad Complutense de Madrid, España)
Lic. Xu Fei (Universidad de Suzhou, China)
Bocheng Xiong, (Universidad Normal de Yunnan, China)
Shimei Wu, (Universidad Normal de Yunnan, China)
Lic. Miriam Gallardo López (UQROO)
Lic. José Gabriel Ramos Carrazco (UQROO)
Mtra. Ada Yuselmy Tome (UQROO)
David Pimentel Quezada (UQROO)
Arturo Ocampo Rodríguez (UQROO)
Brenda Gamboa (UQROO)

Comité Editorial de Estudios Interculturales

M.C. Ever Canúl Góngora

Área de Redacción

Lic. Luis Rosado Cen (UTCH)
Lic. Beatriz Vargas (UTCH)
María Magdalena Moo Chan (UQROO)
Saraí Bonilla Morales (UQROO)

Diseño

Isabel Can (UQROO)
Josafat Díaz (UQROO)
Pedro J. Hoil Villalobos (UQROO)
Adriel Torrez (UQROO)

Índice

Prólogo

Elsa González Paredes y Gumersindo Vera Hernández 7

Dossier: Encrucijadas de la formación 13

La formación de una comunidad ética desde el proyecto político-pedagógico educativo

Elsa González Paredes y Gumersindo Vera Hernández 14

Una experiencia formativa de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

María Concepción Estrada García 27

La escuela y el maestro en la encrucijada. Las voces y reflexiones de los docentes sobre el desencuentro en la escuela

Jorge Luis Paz Vázquez 39

Educación exprés para técnicos en enfermería. Caso de una franquicia

Ángel de la Cruz Bustos 65

La construcción de las identidades del profesorado desde lo público y lo privado

Juan Antonio Valdés Valdés 79

Las escuelas normales. Breve historia, retos a los que se enfrentan

Maricarmen Martínez Martínez 96

La formación de profesores interculturales. Una perspectiva desde las representaciones sociales de los profesores indígenas ch'oles

Manuel López López 116

| | |
|---|-----|
| Derecho | 130 |
| El Constitucionalismo Social en la Constitución Mexicana de 1917 | |
| Diana Larissa Orlayneta Paralizábal | 131 |
| Educación | 142 |
| Análisis del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria | |
| Mariana Elizabeth Ramos Espinosa | 143 |
| El servicio social en la universidad de Quintana Roo. Avances y perspectivas | |
| Ever Marcelino Canul Góngora, Javier España Novelo y Gilberto Campos Valdez | 174 |
| Literatura | 184 |
| China y la Seda a inicios del siglo XX | |
| Wang Kexin | 185 |
| Historia del Arte | 194 |
| Itinerario de Viajes visitando Museos en el Sur de Quintana Roo 2018 | |
| Rui Tian, Fumei Wang, Xixi Wang | 195 |
| Medio Ambiente | 241 |
| <i>PM_{2.5} Estimation en Souht America Andean Region Based On Multi-Source Data</i> | |
| <i>Rafael Chaparro Torres/Wang Jinliang</i> | 242 |
| Reseña | 274 |
| Reseña: <i>El Rincón de la Selva</i> de Elvira Aguilar | |
| Juan Manuel Espinosa Sánchez | 275 |
| Nota editorial | 285 |

Prólogo

Elsa González Paredes y Gumersindo Vera Hernández

En el escrito de Elsa González Paredes y Gumersindo Vera Hernández, titulado “La formación de una comunidad ética desde el proyecto político-pedagógico educativo” es una análisis de la posmodernidad expresa el estadio del individualismo puro en pleno, con ella desaparecen todas las manifestaciones sociales y colectivas, se exaltan la neutralización y la banalización, sin pasado ni futuro, sin ideal y sin objetivo. El narcisismo y el individualismo provienen de los trastornos psíquicos; neurosis, histerias, soledad, melancolía y fobias de la falta de reconocimiento del otro. Esta imposibilidad de sentir configura el vacío emotivo en el ser humano, donde todo se conquista, se compra y se vende; la formación toma su lugar en el mercado de escolar se concibe como algo “para” o algo que se adquiere. Así, cuando se habla de formación se alude a ella como “algo”.

Sin embargo, por esta razón se hace necesario releer la formación en el plano de lo complejo; en este ensayo la formación se ve como un proceso de crecimiento de la subjetividad que sólo puede generarse en el contexto mismo de la intersubjetividad ética donde sucede el devenir del sujeto conciencia para sí. Se analiza el acto formativo desde la mirada de la filosofía como un lugar donde se construye la autoconciencia en un *proceso colectivo* que supone una propuesta de diálogo y aprendizaje. La formación se ve en un plano crítico, se la ubica en la posibilidad de las deliberaciones sociales, políticas y económicas de las relaciones sociales de producción capitalistas, debe ser profundamente *sistemática*, en el sentido de que es orientada por el método dialéctico en la conceptualización, análisis y desglose del mundo social en unidades de abstracción.

La formación es sugerencia de autonomía, libertad y emancipación de las ideas falsas y los modos de comunicación distorsionadas y coercitivas de las

relaciones sociales que constriñen la acción humana, es la manera de construir el diálogo intersubjetivo democrático de sujetos autoconscientes y libres en la razón.

En el presente artículo de María Concepción Estrada García que lleva por título “Una experiencia formativa de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM”, menciona que “da cuenta de los avances de una investigación en donde se entreteje la experiencia formativa de un grupo de estudiantes a través de su participación en un proyecto de investigación denominado *Vitalidad de la lengua otomí*”.

Ante la formación profesional actual de los estudiantes de esta licenciatura en nuestro país, la cual tiene una marcada inclinación hacia las nuevas tecnologías, así como la desvinculación de la teoría con la práctica, la licenciatura en Comunicación y Periodismo está desarrollando una práctica formativa emergente con sus alumnos a través de un proyecto de investigación. Dicha experiencia, según sus propios actores, ha tomado tal relevancia en su formación que la perciben como decisiva e innovadora, ya que han podido conjuntar la teoría con la práctica, además de experimentar un acercamiento a su campo profesional.

Por su parte, Jorge Luis Paz Vázquez en su trabajo “La escuela y el maestro en la encrucijada. Las voces y reflexiones de los docentes sobre el descubrimiento en la escuela”, menciona: El papel de la escuela y de la docencia ha sido fundamental en la constitución de las sociedades modernas, sin embargo, en la actualidad existe una tendencia a menospreciar o desdeñar su papel. En México, la escuela y el magisterio atraviesan una profunda crisis y enfrentan innumerables problemas que han provocado el desprestigio de su función en la sociedad. Reformas y discursos oficiales en el ámbito educativo, campañas mediáticas contra los maestros, ideologías de la sociedad de la información, pérdida de autoridad en las comunidades escolares, etcétera, han puesto en una encrucijada a estas dos figuras fundamentales de la educación. Comprender esta problemática es menester

para repensar su papel y devolverles el protagonismo en la educación y formación de la sociedad.

Este trabajo -que forma parte de una investigación mayor sobre los problemas de la formación en la época actual- dirige su atención a desenmarañar las dimensiones que intervienen en dicha problemática. Más que profundizar en las interpretaciones y explicaciones, lo que busca es conectar las manifestaciones particulares de esta problemática, las especificidades del fenómeno, sus aspectos individuales con las dimensiones macrosociales y globales que lo producen; comprender el tejido que entrelaza las narrativas o ideologías sistémicas con las narrativas y relatos individuales y subjetivos. La estrategia epistémica es seguir la fórmula del pensamiento complejo, donde comprender significa asir en conjunto y se precisa de un pesar global para actuar local y pensar local para actuar global.

Así pues lo que sigue es la interpretación del surgimiento de ciertas ideologías y su acoplamiento en los *mass media*, en relación al desplazamiento de las instituciones básicas de la sociedad por dispositivos pedagógicos de la era digital y, que en conjunto han erosionado la imagen de la escuela y del maestro, provocando tensiones tales que la educación se ha vuelto un imposible, esto último, una de las tesis centrales del trabajo del que forma parte esta exposición.

En el escrito de Ángel de la Cruz, “Educación exprés para técnicos en enfermería. Caso de una franquicia”, da los pormenores de una mayor intervención del sector privado en rubros como la educación que ha traído consigo una pluralidad de opciones para cursar estudios que cualquier individuo desee, hasta este punto no existe mayor inconveniente, el problema surge cuando se piensa en los parámetros y requisitos que necesita cada estudiante para obtener una cédula profesional, la cual asegura que quien la obtiene cuenta con todos los conocimientos suficientes como lo dice en el anverso una cédula profesional mexicana:

Cumplió con los requisitos exigidos por la ley reglamentaria del artículo 5° constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito federal y su reglamento se le expide en _____ cédula personal con efectos de patente para ejercer la profesión.

Una vez entendido esto surge la pregunta: ¿los conocimientos de esos estudiantes son suficientes?, para responderla en el año 2014 se eligió una carrera (técnicos en enfermería) que está creciendo por una necesidad de acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) puesto que México tiene hasta ese año un promedio de 2.7 por cada mil personas, cifra que se encuentra por debajo del promedio internacional de 9.1 enfermeras por cada mil habitantes.

El modelo de la escuela seleccionada cuenta con dos modalidades, escolarizada y turnos especiales, los turnos especiales reducen el número de horas teóricas y prácticas en ocho veces (de 64 horas a ocho horas a la semana), de tal forma que al cambiar la lógica en la cual se lleva una carrera técnica en enfermería también lo hace la forma de egreso (titulación), donde los requisitos (internos) para hacerlo son diversos pero el más frecuente es alarmante porque no tiene nada que ver con dicha profesión.

Juan Antonio Valdés Valdés con su tema “La construcción de las identidades del profesorado desde lo público y lo privado”, indaga a través de las propias voces del magisterio los elementos que configuran su identidad docente, lo cual nos permitirá acercarnos a la posición argumentativa de su práctica. Asimismo, abrimos como posibilidad identificar los múltiples factores que construyen su identidad en los espacios educativos particulares. Esta mirada a través de la narración de sus experiencias docentes en los espacios particulares nos lleva a la intimidad de las voces poco escuchadas, las dinámicas internas propias en estos centros educativos tienen su nivel de influencia en la construcción de las identidades docentes.

Enfocar toda la atención hacia la construcción y formas de resignificación de la identidad del profesorado en los espacios particulares se traduce en una descripción y comprensión del imaginario socialmente construido hacia el maestro y su práctica tanto en los espacios públicos como en lo privado. Ante la precarización de lo público dentro de un contexto de políticas neoliberales se privilegia la idea de invadir lo público con las fórmulas del sector privado, que para el caso de la educación se continúa con esta

misma lógica de favorecer y fomentar el sector privado en detrimento de lo público.

La dinámica de las escuelas particulares de educación básica en cuanto al profesorado y su trabajo tiene diferentes matices que nos lleva a cuestionarnos sobre diversos elementos que le permiten su labor docente dentro de este tipo de instituciones. Sin duda, los elementos claves para centrar nuestra mirada partirá desde la propia concepción que tiene el profesorado de sí mismo como de su práctica educativa, de la relación laboral entre empleado y empleador, además de la relación que se genera entre el grupo de profesores, entre profesor –alumno, o profesor–padre de familia, elementos que influyen en la construcción de la identidad del docente en los espacios particulares.

Maricarmen Martínez Martínez con su trabajo “Las Escuelas Normales. Breve historia, retos a los que se enfrentan”, percibe en la formación de docentes ante la coyuntura política y social por la cual está atravesando el país, la cual da a repensar el papel de las Escuelas Normales, instituciones formadoras por excelencia del magisterio encargado de la educación de los jóvenes en nuestro país, por lo menos lo que respecta a la educación básica. Las Escuelas Normales en México son instituciones con una gran historia, han formado a los docentes, desde hace 128 años, es decir, que desde 1887 se han encargado de esta noble labor; sin embargo, actualmente su labor está siendo puesta en entredicho.

Los retos a los que se enfrenta la formación docente son complejos, las instituciones se encuentran bajo una vigilancia constante, su discurso deberá acoplarse a los nuevos estándares internacionales, su labor debe formar a sujetos competentes. Vivimos una época donde los procesos formativos más que permitir una transformación en términos de Hegel o Kant, se convierte en un fin, en un mercado de oferta y demanda. Lo indispensable en la posmodernidad es la capacidad para adaptarse a los cambios constantes del sector productivo. Las promesas de la modernidad: igualdad, paz, progreso y desarrollo no han llegado a toda la población, marcando las desigualdades sociales, provocando que la formación de la ciudadanía esté orientada más a responder al mercado laboral y a las exigencias de las políticas económicas.

Por su parte, Manuel López López, con su tema “La formación de profesores interculturales. Una perspectiva desde las representaciones sociales de los profesores indígenas ch’oles”, parte del flujo de información que legitima la convivencia entre ciudadanos. Este modo de convivencia con el otro que permite centrar nuestra atención en esas representaciones sociales de los profesores ch’oles sobre la interculturalidad adquirida en espacios académicos (ENIIB), mediante la indagación de donde proviene la información, la postura que asume sobre el tema en cuestión y el modelo de ciudadano que se considera posible desde la implementación del enfoque intercultural.

A partir de las experiencias que se viven en la cotidianidad de los profesores indígenas ch’oles, como producto de los procesos pedagógicos intencionados (desde la perspectiva del diálogo intercultural), se trata de lograr una explicación entre la relación que establecen sus integrantes en un escenario específico, por lo tanto es indispensable analizarlo desde las relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno, inmerso en un contexto social muy amplio y difícil de comprender, con la intención de recuperar el sentido común de los actores. Aportaciones que nos permitirán interpretar las representaciones sociales de los profesores indígenas sobre su formación docente en la interculturalidad, articulados por la información, actitud y la imagen elaborados en espacios académicos por nombrar las instituciones de formación de profesores en educación básica en contraste con su quehacer en la vida cotidiana.

Ciudad de México

Dossier: Encrucijadas de la formación

La formación de una comunidad ética desde el proyecto político-pedagógico educativo

Elsa González Paredes Gumersindo Vera Hernández

Datos personales

Elsa González Paredes, Dra. En Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, profesor investigador en el Instituto Politécnico Nacional, Unidad Culhuacan; Profesora de asignatura en el posgrado de Pedagogía de la UNAM, FES Aragón; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) CONACYT nivel 1 desde enero de 2014, (En procesos de evaluación); Miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA), en el área 4. Humanidades y de la Conducta, CONACYT; miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología, A. C. Desde 2011. Autora de siete libros de historia, educación y antropología, así como de diversos artículos y capítulos de libros en estas áreas. Ha sido directora de múltiples proyectos de investigación sobre educación ingeniería e investigación en el IPN; diseñadora de modelos educativos, planes y programas de estudio. Ha dirigido múltiples tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Las líneas de investigación en las que actualmente se centra son Política, Estado, Democracia, Filosofía, Educación e Investigación.

Correo electrónico: elsa_semiosis@yahoo.com.mx

Gumersindo Vera Hernández, es Maestro de Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, fue director fundador de la Revista Navegando; Coordinador General del Proyecto: Los Historiadores y la Historia para el Siglo XXI, de 2002 al 2006 del cual se realizaron más de siete libros colectivos; actualmente es profesor del Instituto Politécnico Nacional adscrito a la Escuela Superior de Cómputo en la Academia de Ciencias Sociales; sus líneas de investigación son Historia de la Ciencia y la Tecnología, forma parte de Sociedad Mexicana de Historiadores de la Ciencia y la Tecnología y de la Sociedad Mexicana de Cómputo Educativo.

Correo electrónico: gumersindov@yahoo.com

Resumen

Centrar la noción educativa en la enseñanza de saberes significa colocar la formación en una mirada puramente descriptiva, pues si bien Émile Durkheim insistió en el aspecto socializador de la educación, ésta no se reduce a enseñar a los estudiantes los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas profesionales que habrán de cumplir en la sociedad, sino de la asimilación conceptual del mundo; de un mundo y sistema social específico determinado por una ideología específica. De lo anterior se desprende que la función de la escuela es fundamentalmente política-pedagógica en ella se forman los cuadros profesionales que habrán de diseñar y hacer funcionar las estructuras económicas, culturales, políticas y sociales de esa sociedad específica.

De ahí que la función de la escuela es formar el tiempo de hombre que habrá de conformar una cultura con creencias, valores, saberes y prácticas específicas generadoras de vínculos y núcleos identitarios propios, caracterizado por concepciones particulares que le permitirán descartar otras formas culturales y adherirse a las propias, estas acciones son claramente políticas por ello la acción educativa además de ser pedagógica es abiertamente política. Pedagogía y política constituyen una totalidad que atraviesa y matiza todo lo que hacemos en nuestra vida diaria, de ahí la exigencia urgente de una aproximación analítica que permita la creación de un proyecto educativo radical que posibilite la transformación de los sistemas de enseñanza en el contenido de una formación de un hombre nuevo.

Palabras clave: Enseñanza, educación, política-pedagógica y escuela.

Abstract

Centering the educational notion in the teaching of knowledge means placing the training in a purely descriptive view, for although Émile Durkheim insisted on the socializing aspect of education, this is not reduced to teaching students the knowledge necessary to perform professional tasks that they will have to fulfill in society, but of the conceptual assimilation of the world; of a world and specific social system determined by a specific ideology. From the above it follows that the function of the school is fundamentally political-pedagogical in that the professional cadres are formed who will design and operate the economic, cultural, political and social structures of that specific society.

Hence, the function of the school is to form the time of man that will shape a culture with beliefs, values, knowledge and specific practices that generate links and identity nuclei of their own, characterized by particular conceptions that will allow them to discard other cultural forms and adhere to their own, these actions are clearly political, for that reason the educational action, besides being pedagogical, is openly political. Pedagogy and politics constitute a totality that goes through and qualifies everything we do in our daily life, hence the urgent need for an analytical approach that allows the creation of a radical educational project that enables the transformation of teaching systems in the content of a formation of a new man.

Keywords: Teaching, education, politics-pedagogical and school.

La educación como proyecto político

Los cambios producidos por el mundo global han conmocionado a la sociedad y sus costumbres. La emergencia de su individualismo exacerbante ha instituido nuevas formas de socialización y estructuración social que exige a su vez nuevas formas de organización del conocimiento coligadas a una sociedad flexible basada en la información. El individuo se vuelve fin en sí mismo, lo social se subsume a la libertad del

individuo como fundamento de su sentido a tal grado que la división entre lo individual y lo social se desdibuja y lo particular se confunde con lo público, como plantearía Lipovetsky (2000) el narcisismo es el símbolo de nuestro tiempo, se ha convertido en uno de los temas centrales de la cultura, aparece como un nuevo estadio del individuo en el cual se relaciona con él mismo y sus valores hedonistas despojándose de valores sociales y morales flota en un espacio vacío sin fijación ni referencia.

La era postmoderna está obsesionada con la información y la expresión, donde todos podemos ser el locutor y ser oídos, de comunicarse sólo por comunicar, pues en esta lógica de vacío no se comunican los problemas que aquejan a la comunidad social, nos encontramos perdidos dentro de un desorden narcisista, fuera de sí, inmersos en experiencias que sólo se quedan al nivel de la búsqueda de una experiencia emocional, sin mirar que nos encontramos muy lejos de ofrecer una educación con calidad que sea funja como cemento del cambio social. Pues como sugiere la OEA (2006) se busca "(...) garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de nuestras sociedades nos confronta con el desafío de lograr una fluida articulación entre estas dos grandes dimensiones, la educativa y la social", lo que significa que desde la sociedad se deben proveer los recursos necesarios para que niños, jóvenes y adolescentes al margen de su origen social, étnico o religioso puedan participar activamente de las prácticas educativas.

La incertidumbre y la crisis de paradigmas que caracterizan al modelo neoliberal y su perspectiva globalizadora han provocado profundos cambios sociales, se ha roto la asociación entre crecimiento económico y bienestar social, lo que se traduce en los desniveles entre productividad, empleo y salario.

Concomitantemente coexisten tasas altas de crecimiento económico con altas tasas de desempleo, exclusión y pobreza. La heterogeneidad estructural de la sociedad asume hoy su máxima expresión pues coexisten escenarios materiales propios de los modelos económicos preindustriales con otros altamente industrializados caracterizados por el uso intensivo de nuevas tecnologías, creatividad, ciencia y cultura lo cual refleja la fase oscura de este nuevo orden social marcado por la exclusión, la expulsión, el

individualismo y la ruptura de la cohesión social.

Los efectos de este mundo globalizado han originado la necesidad de replantearse el conocimiento, sus formas de generación y de reproducción bajo una premisa fundamental: ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Cuáles tendrían que ser los cimientos de una política educativa que impactara positivamente a la sociedad, convirtiéndola en una sociedad madura? ¿Podemos avanzar hacia la democracia con tales niveles de desigualdad y pobreza?

En este marco de tensiones entre lo mundial y lo local; entre lo global y lo particular; la tradición y la modernidad; la innovación y la exclusión se hace necesario plantearnos la pregunta de Touraine (2000) ¿Podremos aprender a vivir juntos en una aldea planetaria que sufre de crecimiento demográfico, degradación ambiental, pobreza, opresión, violencia e injusticia frente a la evidente disociación entre el universo simbólico, la economía y la cultura, donde se ignora la diversidad cultural y se enfatiza la exclusión? Ante esta incertidumbre una cosa es clara, no podremos sin la consideración de la educación en plena conciencia del papel que desempeña la enseñanza científica, tecnológica y humanista permanente, sin una educación que promueva el acceso equitativo a la educación y que corrija las desigualdades de la condición social y asegure un nivel de salud física y mental elevados, y que permita, crear una ciudadanía democrática pues ésta en cierto modo es como Delors señala “(...) un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar”, de esta manera “los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época”. (UNESCO, 1996:32)

La educación vista como el componente por el cual se corrigen las desigualdades sociales en la distribución de la riqueza y el ingreso, haciendo posible la movilidad social y minimizando la inequidad no es suficiente; sin embargo, sí puede ofrecer posibilidades de crecimiento a los individuos para hacer frente a estas problemáticas proveyéndoles

de un capital social y cultural que les permita disminuir estas problemáticas.

Al respecto es importante reconocer que una de las prerrogativas de la democracia es fortalecer la participación en la vida comunitaria, por ello cualquier intento por hacer de la educación un imperativo para la igualdad, deberá de ir más allá de los meros instrumentos didácticos y posiciones psicológicas aplicables a los individuos para que adquiera algún tipo de información o conocimiento, sino que deberá de incidir en la problematización de las prácticas y los contenidos educativos mediante la reflexión creativa y propositiva de su labor, relacionando su reflexión a la educación del ciudadano, es decir a la democracia.

Una aproximación educativa de este tipo para que logre impactar en una política educativa de carácter público tendrá que interpelar a la comunidad pedagógica en su conjunto desde la filosofía política y tener presente el tipo de educación que se requiere para la formación de la civilidad y la ciudadanía en una sociedad cada vez más compleja como la nuestra, asumiendo los ambientes virtuales, y a las TIC como elementos potenciadores de la formación integral de los nuevos ciudadanos. Entonces, se hace necesario plantarse en el terreno de la filosofía puesto que los problemas que ha de enfrentar una educación que intente trascender los límites de la modernidad tendrá que buscar comprender que la educación se mueve en el terreno del desencanto, de la ruptura en el tiempo de fractura y que por lo mismo, se hace imperiosa la necesidad de pensar, pero alejados de la *doxa* conectando pensamiento y diálogo como capacidad de reconocimiento del otro en una dinámica cívica poniendo el acento en un proyecto de educación política de la ciudadanía.

Se trata de establecer una visión de la educación que promueva la capacidad humana del juicio y de la capacidad ciudadana del juicio político específicamente; que fortalezca una posición epistemológica clara en el desarrollo de una propuesta teórica que ordene las bases para una política pública acerca de los saberes prácticos de una mejor convivencia, esto es que genere las condiciones para el establecimiento de una *phronesis* cívica y que, por lo tanto otorgue las bases para la formación de un sujeto políticamente y moralmente competente.

La transformación de las condiciones socioexistenciales requieren de la transformación radical de los sistemas de enseñanza que permita la creación de una cultura de desarrollo humano que posibilite la transformación de la sociedad. Este nuevo tipo de educación requiere de la politización de los actores que en ella intervienen, de la toma de conciencia de lo que su participación y su organización significan, puesto que

(...) conocer un objeto es tenerlo en mi representación, por lo cual conocerlo es conocerme en él. Como dice Hegel detrás del telón no hay nada que ver, porque ese telón no existe, pues yo estoy en el objeto que conozco o el objeto está en mí. La conciencia es autoconciencia, (Dri, 2009:49).

En este sentido el proyecto alternativo de educación requiere acciones educativas que viabilicen la formación política de los nuevos ciudadanos que la sociedad demanda, hombres nuevos, comprometidos, creativos, críticos, pensadores de la convergencia y protagonistas de la divergencia que hagan posible la construcción de nuevas estructuras sociales. El hombre sólo comprende en cuanto crea y al mismo tiempo se construye a sí mismo en la autoexpresión creadora, sin embargo la expresión creadora es importante no sólo porque lleva en sí la autorrealización del yo y la transformación de la realidad, sino por la relación que guarda con la adquisición del conocimiento.

El proyecto educativo no es buscar la manera de adaptar al sujeto a las condiciones existentes, sino brindar herramientas epistemológicas para que éste sea capaz de crear respuestas que permitan resolver las contradicciones que obstaculizan el desarrollo para el bienestar de una sociedad diferente. Éste es un quehacer político que busca dentro del proyecto educativo instaurar una racionalidad diferente.

Dicho proyecto político pedagógico ha de centrarse en los fines más que en los medios, definir los por qué y para qué antes que los cómo, ello significa educar para la democracia y en la democracia, proponiendo relaciones democráticas y participativas; educar para la libertad y responsabilizarse por las decisiones tomadas en la autogestión; educar en la comunicación posicionándose en el diálogo y la escucha; educar en el reconocimiento teniendo como marcos la justicia y la esperanza, así de esta manera crear relaciones sociales significativas.

Todo cambio social importante debe encontrarse acompañado de una pedagogía alternativa que garantice un proceso educativo cada vez más participativo y democrático. Este proyecto pedagógico sólo puede pensarse visualizando un tipo de hombre específico que se construya en y con su medio; un hombre en íntima conexión con su mundo a partir del cual pueda relacionarse y dialogar estableciendo interconexión con los problemas de su tiempo y tomando conciencia de ellos; un sujeto reflexivo y creativo consciente de su devenir social.

Es bajo el prisma de este proceso, en este devenir, en este caminar, en este hacer historia, como deben enfocarse y medirse las opciones personales. Sólo en esta óptica se dará una orientación racional de la existencia y se podrán tomar decisiones adecuadas en el marco del desarrollo social. (Gutiérrez, 2008:83)

El hombre crítico, participativo y creativo que buscamos para la sociedad deberá construirse en las relaciones dibujadas en el aula, será fruto del diálogo y de la comunicación como encuentro de individuos mediatizados por la necesidad de transformación de su propia existencia.

Formación y ciudadanía

En un mundo de exclusión y crisis social ¿sigue siendo la educación un bien social responsabilidad del Estado? En medio de posibilidad de justicia en un entorno de alta inequidad social ¿es posible reproblematicar la figura de la moral bajo los principios de libertad e igualdad en un contexto de hegemonía de mercado donde las políticas públicas se encuentran en franca retirada a causa de las llamadas crisis del Estado de bienestar caracterizado por la exclusión; es decir, ¿existe alguna posibilidad de plantear cuestiones normativas en relación con la equidad en una sociedad altamente inequitativa y excluyente como las sociedades complejas de la modernidad? Más allá del malestar de los sujetos es importante puntualizar que se trata de destacar la afectación del proyecto de vida de cada ciudadano, así como la conservación del orden social y la generación de la riqueza, es decir, poner en tela de juicio el papel de la educación como problema de Estado es un hecho que se sigue de la libertad y la igualdad como una posibilidad de acceso a los bienes sociales.

Se hace necesario el planteamiento de cuestiones de justicia, equidad, libertad, igualdad que permita la elevación racional de bienes o proyectos de vida. Esto significa una urgencia analítica de las relaciones éticas y la educación como ámbito problemático de principios normativos a partir de lo cual puedan definirse las libertades básicas y la noción moral de persona que tome como punto de partida la cooperación social equitativa y razonada lo que implica respeto a las normas morales y cívicas de una parte, así como del replanteamiento de la relación entre ética y educación teniendo como fin el desarrollo moral, la buena ciudadanía, el bienestar individual y colectivo la autonomía personal y el desarrollo del pensamiento crítico que haga posible la igualdad, libertad y la justicia que el contrato social tiene que resguardar como principio fundamental de una sociedad democrática.

Ante los proyectos de vida de una sociedad democrática, cuál es el papel del Estado como garante y posibilitador de una idea de justicia como equidad. El estado nacido del neoliberalismo clásico optó por la neutralidad y la no intervención en los proyectos de vida, ni en la definición de la vida buena para los ciudadanos; sin embargo como quien mantiene a resguardo el contrato social es responsable de garantizar los principios democráticos de la igualdad de oportunidades y libertades básicas. La educación de este modo es una tarea moralmente necesaria porque sin ella estos principios serían irrealizables; sin embargo se abre aquí la disyuntiva cuál es el nivel de conjugación, educación y justicia; y qué tipo de educación se encuentra implicada en esta relación.

Asumiendo la postura del liberalismo político podría decirse que la idea de libertad es sustraída de las leyes del mercado y asociada a una idea de justicia que compromete a la educación como principio de distribución. La educación aparece entonces como una idea de justicia distributiva (Rawls:1997) de carácter normativo ligada a la idea de desarraigar la ignorancia y la barbarie de los pueblos para poder dotar a los individuos de la capacidad de acceso a los bienes y beneficios de orden económico creados por el mercado haciendo posible una doble universalización: la del acceso al mercado y la del desarrollo del propio mercado; sin embargo es ahí donde se produce la ilusión, pues ¿cómo puede existir una distribución equitativa de los bienes sociales atendiendo a las necesidades e intereses de un modelo económico libre que tolera índices de

competitividad salvajes?

La educación queda reducida al terreno de lo individual y abandona a sus propias posibilidades, cada sujeto es responsable del desarrollo de las capacidades que le permiten competir en el mercado laboral y alcanzar los bienes prometidos por el Estado de bienestar. La educación asume una acepción liberal que emana de una normatividad que no es otra que la postulación de un derecho universal abstracto que obliga al Estado contractual a ofrecer igualdad de oportunidades para compensar las desigualdades sociales, pero sin plantear ni promover la generación de ideas creativas que den a luz nuevas y más justas formas de distribución de bienes sociales y de conocimiento.

El criterio normativo que viene dado por la normatividad separa ética de política y a la política de la educación. La política educativa avanza hacia supuestos de igualdad, libertad, equidad y justicia como una forma de hacer factible la democracia, y la cooperación social y, crear así en el orden del discurso la racionalidad normativa de las bases morales del Estado de bienestar.

Lo anterior necesariamente invita a un replanteamiento de la relación entre ética, política y educación no como mero acto discursivo, sino como propuesta dialéctica que vincule estas dimensiones y disminuya la distancia entre lo fáctico y lo normativo. Una mirada hegeliana nos sugiere que la educación es mediación y como tal tiene de sí un estatuto lógico-ontológico, el cual tiende a la autonomía de lo que es el Ser en la constitución de sus diferentes momentos.

Un todo que se manifiesta en cada uno de sus momentos particularmente en la articulación de todos ellos como sistema. El filósofo no asume una posición deontológica, pues no es su intención prescribir cómo debe ser la realidad, sino que traza un horizonte ontológico de comprensión del ser, un sistema de pensamiento que inicia por colocar al saber en posición procesual que deviene razón. A diferencia de otros filósofos idealistas coloca al saber como instrumento, modifica el objeto a conocer y lo presenta en su pureza; no sitúa al sujeto como el portador de la verdad, pues si es un medio la verdad es alterada por su mediación.

En una mirada dialéctica la mediación es desconstrucción (negación) y reconstrucción (negación de la negación) que al mismo tiempo es autorrealización y autodeterminación. Esta mirada permite pensar la educación como instancia normativa ético-política real y no como ficción que se sustrae del contrato social.

La constitución de la comunidad ética

El sujeto se hominiza en el proceso autonómico de origen rompiendo el vínculo con la naturaleza, arroja su animalidad en la constitución de lo que Hegel llamó su segunda naturaleza; es decir en su forma de hacerse hombre. Esto significa que la subjetividad no se define como un *a priori*, desligado de toda experiencia posible, es el resultado de la experiencia y la acción, sino que se educa, se forma; es el resultado primero, de lo que la naturaleza le enseña a través de la experiencia, de la certeza sensible que pasa por la percepción hacia lo inteligible. Se trata de aprender a ser sujeto, reconocimiento del ser en sí y trascenderse a sí mismo en el ser para sí del segundo momento por medio del conocimiento de sí, del arribo a la autoconciencia a la conciencia de sí y llegar a ser para sí en la libertad; es en la experiencia de la libertad donde se forma la subjetividad como *cogito*, como conciencia, como razón.

La educación por lo tanto es la experiencia de lo otro, pero también y sobre todo es acción del sí mismo, es deseo y anhelo de libertad que sólo es posible en la libertad del ser. Es aprender a ser sujeto en la acción sobre sí mismo, creación de la conciencia libre que pasa por la lucha por el reconocimiento.

La educación es la formación del sujeto racional que se guía no por la experiencia sino por las leyes de la razón como *a priori* de toda experiencia posible, pero orientada a la comprensión de los objetos concretos, es decir que no se limita al análisis especulativo de las esencias. Formarse como sujeto es tomar conciencia de sí y de lo otro, moverse entre la teoría y la práctica, entre la razón observadora y la acción realizativa, tomar decisiones y evaluarlas éticamente.

La tarea de la educación a decir de Durkheim es construir los principios autónomos del sujeto más allá del puro reconocimiento de la racionalidad del orden social establecido,

sino como sugiere Carlos Cuellen (2004:47) consiste en liberar al “espíritu de sus relaciones, en las relaciones de poder, riqueza e información, para apropiarse de la certeza de sí mismo como conciencia moral, generadora de comunidad ética efectivamente real”.

Éste es el principio de la conciencia moral que Hegel fundamenta como *bildung* que no es sino el proceso de formación de la conciencia social en dimensión histórica, el proceso de formación en la perspectiva hegeliana se da bajo la lógica dialéctica, esto es, por la contradicción y su superación. Lo que genera este movimiento formativo es propiamente la acción que es el acto individual separado de la armonía universal o moral social determinada que en sí mismo y en primera instancia es transgresión por naturaleza, niega la moral social establecida pero al mismo tiempo, y como superación de este momento, es construcción subjetiva opuesta a las relaciones de poder cuyo origen es la libertad y la acción autónoma.

La educación es mediación normativa por ella la formación subjetiva es a un tiempo formación del potencial político del ciudadano donde ética y política constituyen el lugar posible para la negación y la resistencia de políticas educativas hegemónicas que hace de la ética un mero objeto con valor de cambio, moneda corriente de un mercado salvaje, inequitativo y clasista.

Bajo la categoría de *bildung* Hegel nos ofrece la posibilidad de pensar en una pedagogía crítica y problematizadora capaz de formar en la libertad y la autonomía bajo el amparo del razonamiento, pero en pleno ejercicio de reconocimiento del otro. Producir ciudadanía reconciliada, lo que él llama eticidad, relación intersubjetiva, superación del conflicto, diferencia reconciliada. La eticidad –*Sittlichkeit*–, el mundo histórico de un pueblo en el que mediante un proceso dialéctico se constituye, particulariza e individua el sujeto, en el que comparte, afecta y es afectado por los otros, es el ámbito de las costumbres, la lengua, los valores compartidos, las creencias, la religión. Este ámbito implica universalidad y particularidad al mismo tiempo.

La eticidad es el marco de la constitución del Estado donde se realiza plenamente la

libertad y reafirma el carácter político de los sujetos, donde no se escinden sujetos y procesos políticos, sino donde se superan las contradicciones que se producen en el momento de quiebre de esa relación. El resultado no puede ser otro que la conformación de una ciudadanía crítica que trasciende su singularidad mediante la negación propia, en el reconocimiento del otro, y son estas formas de reconocimiento público las que constituyen el espacio educativo que es necesariamente ético y público. Pues de acuerdo con la lectura que Paul Ricoeur hace de Hegel el reconocimiento sobreviene con las relaciones del derecho. El derecho es reconocimiento recíproco (2013:230) por medio de él se articulan los seres como seres autónomos, por él se instaura la comunidad política.

El proyecto hegeliano es de carácter normativo y descansa en la pluralidad humana y en la necesaria dinámica de transacciones intersubjetivas. La propuesta de Hegel sugiere un primer momento la constitución moral del individuo, sin embargo se extiende a la posibilidad de constituir una comunidad solidaria, una comunidad ética que a un tiempo sea una comunidad política.

Referencias

- Cuellen, Carlos (2004). *Perfiles políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Dri, Rubén (2009) *La rosa en la cruz. La filosofía política hegeliana*, Buenos Aires: Biblos.
- Lipovetsky, Gilles (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, traducción de Joan Vinyoli y Michèle Pendanx, Barcelona: Anagrama.
- OEA (2006). *Educación y desigualdad social*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de las Naciones: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación.
- Rawls, John (1997). *La teoría de la justicia*, México: FCE.
- Ricoeur, Paul (2013). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, México: FCE.
- Tourain, Alan (2000). *¿Podremos vivir juntos?*, México: FCE.
- Delors, Jacks (1996). "La educación encierra un tesoro", en UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Coord. París: Ediciones UNESCO.

Una experiencia formativa de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

María Concepción Estrada García

Datos personales

María Concepción Estrada García es doctorante en Pedagogía, Maestra en Enseñanza Superior y Licenciada en Periodismo y Comunicación por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, UNAM. En el doctorado su línea de investigación es Antropología y cultura. Ha sido profesora de tiempo completo y profesora de asignatura de la licenciatura en Comunicación y Periodismo en el área de conocimiento Metodológica, con una trayectoria de 18 años en la FES Aragón. Fundadora y responsable del Observatorio de Medios de la misma Facultad (OMFA), creado en 2015, con la línea de investigación ciencia, tecnología e innovación. Es representante institucional ante el Consejo Nacional para Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) y la Red de Observatorios Mediáticos (ROM-CONEICC).

Correo electrónico: maco_eg@yahoo.com.mx

Resumen

En el presente artículo se da cuenta de los avances de una investigación en donde se entreteje la experiencia formativa de un grupo de estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón a través de su participación en un proyecto de investigación denominado *Vitalidad de la lengua otomí*.

Ante la formación profesional actual de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación¹ en nuestro país, la cual tiene una marcada inclinación hacia las nuevas tecnologías, así como la desvinculación de la teoría con la práctica, la licenciatura en Comunicación y Periodismo está desarrollando una práctica formativa emergente con sus alumnos a través de un proyecto de investigación.

Dicha experiencia, según sus propios actores, ha tomado tal relevancia en su formación que la perciben como decisiva e innovadora, ya que han podido conjuntar la teoría con la práctica, además de experimentar un acercamiento con lo que en un futuro podría ser su campo profesional

Palabras clave: formación, formación profesional, experiencia formativa, prácticas alternas de formación, institución educativa, proyecto de investigación.

Abstract

In the present article, the progress of a research is reported in which the formative experience of a group of students of the degree in Communication and Journalism of the FES Aragón is interspersed through their participation in a research project called Vitality of the Otomi language.

Given the current professional training of students of the degree in Communication in our country, which has a strong inclination towards new technologies, as well as the delinking of theory with practice, the degree in Communication and Journalism is developing a training practice emerging with their students through a research project.

Said experience, according to its own actors, has taken such relevance in their training that they perceive it as decisive and innovative, since they have been able

¹ Licenciatura en Comunicación será la denominación genérica que se utilizará en el presente texto para referirnos a las carreras relacionadas tanto con la comunicación, como con el periodismo.

to combine theory with practice, as well as experiencing an approach with what in the future could be their professional field

Key words: formation, Professional formation, formative experience, formation alternative practices, educational institution, investigation project.

La formación

El término formación, puede implicar varias acepciones, dependiendo del momento histórico, del contexto, de la disciplina que la estudie, de cómo se asume el mismo sujeto que es formado o procura su propia formación, o bien a través de la institución formadora.

Es decir, “(...) ‘formación’ designa algo que se ‘tiene’, algo adquirido, algo de valor para el que dispone de ello. Algunos llaman formación a un recorrido que han seguido, a un conjunto de ejercicios que han efectuado, más generalmente a una experiencia adquirida (incluso algunos dicen haber ‘sufrido’ una formación)”, (Honoré, 1980: 20). En este sentido, como seres eminentemente sociales nos encontramos en constante formación, es decir, nunca dejamos de estar en todo momento en la disposición de adquirir tanto saberes como conocimientos, que aprovechamos tanto individual como socialmente en nuestra vida en general.

Para Ferry (1990: 43) “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.

Ante la dualidad de formarse y/o ser formado, de obtener saberes y conocimientos, de aprender aptitudes, actitudes y herramientas en el seno escolar, se comparte un objetivo en común: emplear dicha formación en beneficio de la

sociedad. Aunque para muchos esta aseveración podría parecer una finalidad difícil de lograr hoy en día. Asimismo,

(...) se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias (Ferry, 1990: 50).

Cada experiencia que logramos nos forma de alguna manera, en algún sentido, nosotros le imprimimos la finalidad y, algo muy importante, es cómo lo proyectamos en lo que hacemos día a día, en nuestra vida personal, profesional y social.

La institución educativa

La institución educativa, en este caso, la universidad provee de formación a sus estudiantes con base en un plan y programas de estudio, es decir, de una formación curricular; por ello “Es precisamente en estos términos que siempre se ha evocado la formación dentro de la esfera de la enseñanza” (Ferry, 1990: 51).

La institución educativa, proporciona a sus estudiantes, retomando a Berger y Luckmann (1968) y a Castoriadis (1994), una formación regulada, habitualizada fundamentada en una filosofía positivista, cuyos planes y programas de estudio se estructuran, reestructuran y actualizan con base en el estado del arte de la profesión, el cual requiere conocer las necesidades del campo laboral.

Para Castoriadis (1994: 67) la palabra institución en su sentido más amplio y radical significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da a la sociedad.

Como parte de esta institucionalización se entiende a la práctica educativa como “(...) una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y

profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos (Gómez, 2008:3).

Considero que tenemos que formarnos pensando de manera institucional en un proceso sistémico, en el cual la formación en la teoría y la práctica estaría todo el tiempo de la mano, sin desvinculación entre el saber y el saber hacer. Es conveniente pensar más que en una dicotomía en una dualidad, como elementos complementarios, implicados y que no existe separación entre ellos.

De manera genérica, en la actualidad en la formación profesional de los estudiantes de Comunicación prevalece la inclinación hacia proveer a los estudiantes de conocimientos, habilidades y herramientas en torno a una comunicación y periodismo dirigidos al ámbito digital. En consecuencia, las universidades formulan, entre otros aspectos, sus planes y programas de estudio, el perfil de egreso, las estrategias de enseñanza-aprendizaje con base en las necesidades del campo laboral.

Además, dicha apreciación la comparte Alcoceba (2004: 9), ya que para este autor la formación de los alumnos se realiza en los aspectos digitales de la comunicación y el periodismo:

El campo profesional del estudiante de esta licenciatura, en la última década, se ha circunscrito en la esfera digital, se han ido incorporando en los planes de estudio de algunas facultades de CC de Información y Comunicación campos de especialización en el diseño, uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación.

En concordancia con lo anterior (Fuentes, 2007: 2) expresa:

(...) a pesar de la existencia de 56 denominaciones diferentes para la licenciatura en "Ciencias de la Comunicación" en México, hay una tendencia fuerte hacia la homogeneidad, pues el 68% de los programas, que atienden al 67% de los estudiantes (es decir, más de dos tercios del conjunto), queda claramente ubicado en un "núcleo central", orientado hacia una formación generalista, diversa y confusamente relacionado con cinco "núcleos periféricos" de especialización profesional, articulados alrededor del periodismo, el diseño, la publicidad, las relaciones públicas o la educación, ninguno de los cuales abarca a más del 10% de los programas o de los estudiantes, si bien remiten a grupos bien diferenciados de figuras profesionales.

En el currículum de las universidades se mantiene el énfasis en la teoría disociada de la práctica y se torna necesario procurar otras estrategias formativas que puedan desarrollar en los estudiantes una subjetividad diferente, crítica, reflexiva, analítica, creativa, propositiva; como puede ocurrir en el caso de la incursión de estos alumnos en prácticas formativas emergentes, que, entre otros, tienen el objetivo de proveer una preparación profesional activa.

Es conveniente mencionar que no se trata de rechazar el tipo de formación que obtienen los estudiantes a través de este enfoque, sino de potenciarla y aprovechar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y complementarla con las prácticas emergentes que pueden proporcionarles el proyecto de investigación *Vitalidad de la lengua otomí*.

El proyecto de investigación en la FES Aragón

Vitalidad de la lengua otomí es el proyecto de investigación que se realiza desde hace dos años en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES), en la licenciatura en Comunicación y Periodismo, donde estudiantes desde los primeros semestres incursionan en prácticas de formación emergente, las cuales no son curriculares, y están enfocadas a formarlos en tareas de investigación, vinculadas con las necesidades sociales, propias de la disciplina de la comunicación, en cuyo caso se llevan a cabo con los habitantes del municipio de Temoaya en el Estado de México.

Son 15 alumnos participantes en el proyecto, quienes cuentan con el apoyo de profesores de carrera, preferentemente con el grado de doctor y docentes de asignatura. Uno de los objetivos principales es involucrar a los estudiantes en el trabajo de investigación, a través de técnicas documentales y de campo.

Con respecto a la operación del proyecto de investigación se realiza una reunión con los estudiantes en la cual el grupo de profesores a cargo les explica el objetivo de las actividades, el trabajo de un investigador, lo que se espera del proyecto y de los alumnos participantes; les dan a conocer las expectativas de cómo deben enfocar las

actividades. Se les proporcionan lecturas para que comprendan el tema de la lengua otomí. Se hace hincapié en que realizarán un trabajo integral ya que se procura la dicotomía entre la investigación documental y de campo, entre la formación teórica y práctica.

Se trata también de que los profesores de carrera formen y ubiquen a los estudiantes en el proceso de investigación, desde la creación de proyectos, la elaboración de marcos teóricos, la aplicación de metodologías con la finalidad de obtener productos con carácter científico.

Los trabajos logrados hasta el momento son:

- a) Entrevistas a profundidad con hablantes de la lengua otomí de Temoaya.
- b) Levantamiento de imágenes en video para elaborar un documental de dicho municipio.
- c) Toma de fotografías de los habitantes y de la zona.
- d) Aplicación de encuestas a los habitantes.
- e) Presentación de avances de la investigación en un coloquio de *Jóvenes investigadores*.

Los productos proyectados a realizarse son:

- a) Libros electrónicos.
- b) Trabajos para multimedia.

Con base en esta formación, puede quedar de manifiesto que en esta experiencia formativa: Los jóvenes reflexionan, aprenden de sus experiencias, les sirven para conocerse mejor a sí mismos y trazar caminos y proyectos. El concepto de experiencia implica la reflexión sobre las vivencias y las alternativas de acción (Weiss, 2012: 144-145).

A continuación se presentan testimonios proporcionados por algunos alumnos integrantes en este proyecto:

“(…) (a los habitantes de Temoaya, Estado de México) les cuesta trabajo comunicarse con las personas y realmente cuando uno quiere adentrarse en su historia, ponen cierta barrera, la que a nosotros en un principio nos costó trabajo derribar (…)”.

Aramís

“(…) cuando vi al señor expresarse de su lengua con tal sentimiento es algo que me marcó bastante porque inmediatamente, sin ser parte de la comunidad, me sentí identificado con él, quizá llegué a sentir algo de lo que el sentía al relatarme que sus hijos ya no la hablan por pena o que ellos no le enseñan a sus hijos porque es algo que ya no se usa o porque poco a poco agentes externos se han encargado de contrarrestarlo”.

Luis

“(…) en mi caso me ayudó bastante porque pude sobrellevar una entrevista que no había tenido la oportunidad de realizar (...); y es muy, muy grata la experiencia y nuestro fin es continuar con eso, darle voz a los que no la tienen”.

Alberto

Considero que este tipo de actividades pueden ser adecuadas para lograr una formación profesional sustentada en la reflexión en la acción (Schön, 1987: 10); ya que se facilita una preparación extracurricular que también podría en un futuro responder a una formación profesional complementaria o decisiva para los estudiantes de la FES Aragón. La cual pone énfasis en un proceso tutorizado, como menciona Schön, y en el aprendizaje reflexivo en la acción.

La formación extracurricular que están recibiendo los alumnos que participan en este proyecto de investigación, permite no caer en el lugar común de la educación, no porque no tenga importancia la formación obtenida a través del plan y los programas de estudio de la licenciatura, sino que la universidad también tendría que procurar prácticas y experiencias que pueden apoyar en la formación de sujetos críticos, analíticos, propositivos, creativos, sintéticos, y entonces a partir de esta experiencia, establecer una serie de planes y programas con experiencias, con estrategias de enseñanza-aprendizaje, con prácticas que favorezcan este tipo de formación de pensamiento.

La pertinencia de este tipo de prácticas formativas puede entenderse desde la perspectiva de encontrar soluciones a los problemas asociados con lo comunicativo en nuestra sociedad. Que se le conceda la importancia que merece a la formación metodológica, que permita el diagnóstico y evaluación de las cuestiones sociales, etc., (Alcoceba, 2004: 11).

Para la formación curricular tenemos que (Schön, 1987: 9):

(...) los centros superiores de formación de profesionales en el marco de la estructura actual de la investigación universitaria otorgan un *status* privilegiado al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico. La racionalidad técnica, epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes.

A través de la incursión de los estudiantes en este tipo de actividades podemos entender a la formación como un proceso que permite construir la idea de lo social, y cómo ésta nutre la forma de ser del sujeto, el cual se desarrolla en una institución educativa, como la licenciatura en Comunicación y Periodismo, impartida en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. De la dualidad que representa para estudiantes de esta licenciatura obtener una formación curricular y extracurricular.

Para Honoré (1980: 25) “(...) la experiencia de formación revela una necesidad de formación para sí mismo y para el entorno. Es un auto-desarrollo (...).

Sin embargo, la lógica de la educación ha sido a la inversa, ya que se realizan dichas prácticas de acercamiento a las necesidades sociales en ciertas licenciaturas como medicina, ingeniería, arquitectura, por mencionar algunas, y no en todas, o en otros casos estas prácticas son mínimas e insuficientes o erróneamente guiadas. Entonces, tenemos un vacío en la formación profesional.

Si bien es cierto que tal circunstancia tiene su origen en la filosofía positivista, es la que prevalece en muchas instituciones educativas hoy en día, ya sea públicas o privadas, basta recordar que, en la educación universitaria pública se estructuran, reestructuran y

actualizan planes y programas de estudio con base en el estado del arte de la profesión, el cual requiere conocer las necesidades del campo laboral. Por lo general, se obtiene información directamente de los empleadores, quienes asumen la postura de exigencia de cierta preparación instrumental como lo asevera Schön (1987).

Reflexión final

Se hace patente la necesidad, a través del proyecto de investigación de la lengua otomí, de formar a los estudiantes de la licenciatura como estudiosos que orientan su práctica no sólo a un desarrollo instrumental (qué hacer con los medios), sino a un conocimiento científico: a investigar los fenómenos comunicativos que también demandan atención, desde una perspectiva no sólo de exigencias de mercado, sino como una proceso de investigación científica que permita analizar los desajustes sociales.

Por tanto, no solamente las innovaciones técnicas de la comunicación son una actividad de suma trascendencia sociopolítica y cultural, cuya misión es ofrecer informaciones, opiniones e interpretaciones sobre hechos que interesan a la sociedad y afectan al ciudadano (Fernández, 2012: 3). Si no también el acercamiento de los estudiantes hacia prácticas profesionales emergentes que contribuyan a ser una opción de formación que involucre el nexo necesario entre teoría y práctica, que signifique una revaloración de las asignaturas teóricas y epistemológicas, y aquellas orientadas a la investigación social de la comunicación, las cuales podrían estar siendo relegadas, o bien, con una aplicación limitada, en detrimento de otros conocimientos más instrumentales y prácticos.

Es decir, podríamos argumentar que mediante la formación que reciben algunos estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón podrían estar experimentando cambios en su forma de concebirse a sí mismos y a su formación profesional, de una manera crítica, propositiva, analítica y reflexiva.

Referencias

Alcoceba, José Antonio, "Los Horizontes Formativos de las Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación ante los Nuevos Escenarios Comunicativos", en *Revista Razón y Palabra*, núm. 40, 2004, pp. 2-13.

Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortú, Buenos Aires, 1968.

Castoriadis, Cornelius, *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona, 1994.

Fernández Chapou, Maricarmen. "Volver a los orígenes ¿Siguen siendo necesarios los periodistas?", *Revista Mexicana de Comunicación*, septiembre de 2012. Disponible en: <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2012/09/12/volver-a-los-origenes-siguen-siendo-necesarios-los-periodistas/> [Acceso 28 de febrero de 2017].

Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México, 1990.

Fuentes, Raúl, "El estudio académico de la comunicación en México: una revisión sintética actualizada", PortalComunicacion.com, Disponible en: portalcomunicacion.com/lecciones.asp?aut=38 [Acceso: 28 de febrero de 2017].

Gómez López, Luis Felipe. "Los determinantes de la práctica educativa", Universidades, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, julio- septiembre 2008, vol. LVIII, núm. 38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804> [Acceso: 28 de febrero de 2017].

Honoré, Bernard, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Narcea, Madrid, 1980.

Schön, Donald, *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992.

Weiss, Eduardo. "El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*". Perfiles Educativos,

núm. 135, 2012. Disponible en:

http://132.248.192.241/~perfiles/sistema_ojs/index.php/perfiles/article/view/29175/27123

[Acceso: 3 de abril de 2017].

La escuela y el maestro en la encrucijada. Las voces y reflexiones de los docentes sobre el desencuentro en la escuela

Jorge Luis Paz Vázquez

Datos Personales

Jorge Luis Paz Vázquez es Licenciado y Maestro en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Ha sido profesor a nivel primaria, medio superior y universidad. Director Técnico y Asesor Técnico Pedagógico a nivel Preescolar, Primaria y Preparatoria Abierta. Ha publicado cuentos y ensayos en revistas nacionales e internacionales y es ponente y tallerista en temas pedagógicos, educativos y culturales.

Correo electrónico: jopa_va@hotmail.com

Resumen: El papel de la docencia ha sido fundamental en la constitución de las sociedades modernas, sin embargo, en la actualidad hay una tendencia a menospreciar o desdeñar su papel. En México, es uno de los temas problemáticos de mayor urgencia en nuestra educación actual; el magisterio atraviesa una profunda crisis y enfrenta innumerables problemas que lo han llevado al desprestigio, con graves implicaciones en su práctica cotidiana. Reformas y discursos oficiales en el ámbito educativo, campañas mediáticas de desprestigio y la pérdida de autoridad en las comunidades escolares le han puesto en jaque. Comprender este fenómeno es menester para repensar su papel y devolverle el protagonismo en la educación y la conformación de la sociedad.

Palabras clave: Desencuentro cultural, escuela, docencia, neoliberalismo, modernidad, reforma educativa

Abstract: The role of teaching has been fundamental in the constitution of modern societies, however, at present there is a tendency to belittle or disregard their role. In Mexico, it is one of the most urgent problematic issues in our current education; The magisterium is going through a deep crisis and is facing countless problems that have led to loss of prestige, with serious implications in its daily practice. Reforms and official speeches in the educational field, media campaigns of loss of prestige and the loss of authority in school communities have put him in check. Understanding this phenomenon is necessary to rethink its role and return the role in education and the shaping of society.

Key words: Cultural disagreement, school, teaching, neoliberalism, modernity, education reform

Introducción

La educación es una de las principales preocupaciones de las sociedades porque se considera uno de los más importantes 'indicadores de desarrollo' de un país, y desde una perspectiva más amplia y relevante, porque nos da cuenta del desarrollo espiritual y cultural de la sociedad. La educación tiene múltiples aristas desde donde puede ser analizada; sin embargo, la docencia, independientemente de la orientación, función o finalidad que se le asigne, al menos desde ciertas perspectivas pedagógicas, es una de las primordiales. Digo esto porque en las últimas décadas para el sistema educativo, los medios de comunicación y la sociedad, la docencia ha perdido relevancia; existe una tendencia a menospreciarla y a desdeñar el papel que juega en la construcción de la sociedad. En México (no exclusivamente) es uno de los temas acuciantes de nuestra educación actual.

Las reformas educativas, las recomendaciones de los organismos internacionales, la política educativa, las campañas mediáticas y la presión gubernamental y social han puesto en jaque a la figura del docente y la relevancia de su función. Estas circunstancias generan la necesidad impostergable de abrir la discusión en diferentes ámbitos académicos, institucionales y disciplinares, particularmente en la pedagogía

y las otras disciplinas educativas, para repensar desde una perspectiva multirreferencial el papel de la docencia en la sociedad y frente a los grandes desafíos que se presentan en los albores del siglo XXI.

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia titulada: *Los síntomas de la formación del ser social en la globalización neoliberal. Las voces de maestras y padres de familia en zonas urbanas*, y tiene como pregunta central: ¿Quién es el actual sujeto de la formación? En este fragmento, trato de contestarla enfocándome en el docente y la constitución de su figura en la cotidianidad de su práctica¹ y la relación que guarda con los discursos e ideologías que han provocado el decaimiento de su imagen en México y en el mundo.

En primer lugar se explica el lugar del docente en el marco de la Globalización Neoliberal, donde examino someramente aquellos aspectos de la política educativa que han contribuido al decaimiento de su imagen, teniendo como telón de fondo el debate público sobre la controversial reforma educativa 2012-2013, que nos permite entender la discursiva educativa oficial y su trasfondo ideológico, es decir, las formas de validación y los presupuestos desde donde se legitima lo que debe o no, ser la educación, específicamente, lo que *debe ser, saber, hacer* el maestro. El imaginario social sobre la docencia, que -parafraseando a Castoriadis (*cit. pos.* Coronado, et. al., 2012)- es la creación incesante de figuras, formas e imágenes para los individuos de la sociedad sobre quién es el docente como colectividad, qué es para los otros, qué queremos de éste y para qué lo necesitamos.

En este sentido un imaginario social o universo de significaciones relacionado con el problema del poder como se instituye en nuestra sociedad, de ahí la necesidad de deconstruir este constructo social que encubre un ataque frontal contra los maestros y la educación, atravesado por la ideología capitalista en cualquiera de sus formas (pragmatismo, individualismo y consumismo) y vinculado con la reorganización de las sociedades, las instituciones y la formación de nuevas culturas y subjetividades.

¹ Se encontrarán fragmentos de las entrevistas realizadas a maestras como parte de la exposición del tema y podrán identificarse porque las abreviaturas de referencia empiezan con: E1, E2 y E3.

Finalmente, a partir de sus voces, de sus reflexiones y como referencias intelectuales, hablaremos de su práctica cotidiana, sus malestares y perspectivas. La intención es pensar el problema desde la relación compleja Global-Local, pues, la devaluación de la figura del docente se refleja en su práctica escolar y áulica y en el aumento de tensiones con alumnos y padres de familia, o sea, en los espacios cotidianos o microsociales y, sin embargo, es también un fenómeno sintomático y multidimensional que responde a factores y acontecimientos macroestructurales del sistema-mundo moderno capitalista.

El maestro en tiempos de la abdicación del Estado. Reformas y campañas para su eliminación

La globalización es un fenómeno histórico fundamental que es necesario comprender por ser uno de los signos de nuestro tiempo. En primer lugar, es importante destacar que la Globalización forma parte de la naturaleza de la Modernidad (Giddens, 2002), ya que inicia con el descubrimiento de América y la invención de la imprenta y, se intensifica en el S. XX con los desarrollos y el avance de la telemática que nos hace transitar de la era de Gutenberg a la era digital, haciendo de nuestro mundo un sistema totalmente interconectado (financiera, cultural, política, social, ideológicamente, etcétera).

La Globalización es multidimensional y, las relaciones de sus múltiples aristas con los niveles de la realidad se articulan en procesos antitéticos, que van de lo local a lo global, de lo económico a lo subjetivo y viceversa. Existe una gran variedad de posturas teóricas e ideológicas, empero, un punto de coincidencia pese a las discrepancias es considerar a la Ideología Liberal Avanzada o Neoliberalismo su adjetivo y el adverbio de nuestro tiempo. Ronald Reagan y Margaret Thatcher (la pareja maldita) encabezarían esta diatriba política en los años ochenta del siglo XX. Desde entonces el Neoliberalismo da forma y sobrecarga de significaciones a la Modernidad y a la Globalización contemporánea pues con el fin de la guerra fría y la caída del bloque socialista se coloca como el Pensamiento Único que es:

La traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital internacional. Está formulado y definido a partir de 1944, con

ocasión de los acuerdos de Bretton- Woods. Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias –Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, etc.- quienes, mediante su financiación, afilian al servicio de sus ideas, en todo el planeta, a muchos centros de investigación, universidades y fundaciones que, a su vez, afinan y propagan la buena nueva. (Chomsky & Ramonet, 1995: 52).

Así pues, la Globalización neoliberal “(...) es la etapa actual de una era planetaria que se inició en el siglo XVI” (Morin, 2010: 57) con la Modernidad y es considerada la versión más rapaz y destructiva del capitalismo; actualmente en una profunda crisis (Wallerstein, 2003), sobre todo con el estallido de la burbuja inmobiliaria 2007-8 que decantó en el colapso financiero mundial, la mayor catástrofe económica de la historia después de la depresión del 29 que perdura hasta nuestros días. De tal forma que en los albores del S. XXI, el sistema-mundo ‘moderno’ y ‘capitalista’ experimenta la gran transformación, teniendo al liberalismo avanzado o neoliberalismo como el ‘gran relato’ (*grand récit*) de nuestro tiempo.

Ahora bien, en este escenario el gobierno y sus instituciones han entrado en una profunda crisis ya que se ha distanciado de la sociedad para aliarse como nunca antes a los intereses del capital, el cual impone en todo el globo el modelo económico e ideológico del neoliberalismo para su adaptación en las políticas nacionales y la creación de los mecanismos necesarios para que las instituciones funcionen en los términos dictados.

Esta es la función de la Evaluación, fenómeno global que comienza en Europa y se instaura en América Latina en la década de los noventa donde surge con gran fuerza el “Estado evaluador” (García, 2009: 157). Desde entonces no existe programa ni institución que no sea sometido a este proceso, (...) el mecanismo neoliberal por antonomasia que, junto con ‘modelos de gestión educativa’ y ‘programas organizacionales’ implementados por la tecnoburocracia, se establece el rumbo de la educación, los productos (Persona) y resultados (Competencias), desde una racionalidad económica abstracta y la ideología de la calidad educativa basada en una lógica eficientista (hacer más con el menor esfuerzo y costo) y de rentabilidad (costo-beneficio), en detrimento de las grandes necesidades formativas de los individuos. (Paz, Corona, de la Cruz, Gachuz y Jiménez, 2016: 123-124. Cursivas mías).

La educación de todos los niveles se han sometido a una lógica empresarial, que

cambia la concepción de estudiante por cliente, las escuelas se pretenden empresas, los procesos se limitan a indicadores, la complejidad educativa y los procesos formativos de docentes y alumnos se someten a una lógica procedimental eficientista y mercantil. Toda la educación y sus componentes son estructurados por la racionalidad económica del costo-beneficio, donde la evaluación es el mecanismo de vigilancia y control para la concreción de dichos fines.

En el caso de México este proceso histórico ha tenido diferentes momentos que incluyen episodios de resistencia. Los más recientes: el movimiento estudiantil Todos Somos Politécnico 2014 y el Movimiento Magisterial 2016, éste en respuesta a la última Reforma Educativa implementada en el 2013, que formaba parte de un paquete estratégico de reformas estructurales avaladas por la alianza partidista denominada: 'Pacto por México', un acuerdo político que presuntamente fortalecería el proceso democrático del país, más bien, acabaría con la oposición. La supuesta 'reforma educativa de 2012-2013' se presenta con cinco puntos fundamentalmente: La creación del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación; la creación del Servicio Profesional Docente; la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa; impulsar y fortalecer la Autonomía de gestión escolar y crear escuelas de tiempo completo.

Para seguir hablando de la evaluación centraré el análisis en el primer punto que, a decir de los diferentes investigadores y estudiosos del tema (Díaz Barriga, Gil Antón, Imanol Ordorika, Taibo II, etc.), no contempla aspectos pedagógicos ni tiene como objetivo incidir en los alumnos, más bien es un proyecto político laboral que establece un sistema de control para atacar los derechos laborales del magisterio. El trasfondo ideológico, que ha generado la resistencia de los docentes, es que la supuesta "reforma educativa estigmatiza a profesores".

Expertos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) señalaron que la reforma en el sector emprendida por la actual administración "carece de un proyecto que la guíe y le dé sustento y (...) se limita a regular las condiciones laborales del magisterio a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos de manera vertical y autoritaria los profesores. (Olivares, 2015)

En ese sentido esta reforma educativa “(...) es sólo un nombre que disfraza la guerra contra los maestros para dismantelar el sistema educativo nacional y abrir las puertas de par en par a empresarios interesados en dirigir y hacer negocios con la educación”, (Bárcena, 2016), Además -señaló Hugo Aboites (2016) en entrevista con Aristegui- “(...) la evaluación no está sirviendo para escoger a los mejores, sino para hacer pasar por un trámite de eliminación política de los profesores”, pues mientras provocó el despido masivo de docentes, el secretario de educación, Aurelio Nuño Mayer, declaraba que “cualquier profesionista podrá dar clases”, (Robles, 2016).

Lo que se pone en evidencia, además de esta intención de desaparecer a las normales y la profesión docente, es el profundo desconocimiento (ignorancia) de lo que implica el entramado complejo de la educación al suponer que podemos prescindir de la pedagogía, la investigación y teoría educativa, la teoría curricular, la filosofía, historia, psicología y sociología de la educación, y sobre todo de los saberes y la riqueza de la experiencia docente. Una de las maestras entrevistadas explica con precisión algunas implicaciones de esto al interior de la escuela:

La movilidad de la plantilla por la evaluación a docentes, es decir, el cambio de escuela de los maestros es muy bueno porque permite acabar con los viejos vicios arraigados en las escuelas y el encapsulamiento en esos ambientes. (...) Puede ser beneficioso, sin embargo, tampoco es bueno que cada año haya esos cambios, pues es importante dar seguimiento al proyecto escolar, para lo que se requiere conocer la comunidad y sus necesidades, a los grupos que te asignan, pero como los maestros de nuevo ingreso están de paso porque no saben si pasarán su evaluación o porque son de carreras no afines a la educación y están esperando encontrar otros trabajos, entonces no hay continuidad en los proyectos, ni compromiso, ni seguimiento a las necesidades y problemáticas de la comunidad escolar. Las escuelas están inestables y los maestros de otras carreras (Comunicación, Derecho, etcétera) llevan los planes y programas como un instructivo y no en la complejidad y riqueza requerida, (E2M57-DPRIM, 2016).

Ahora bien, ya han pasado cinco años desde su implementación, a partir de los cuales los maestros de todo el país se han manifestado y en respuesta se ha dado una marejada de ataques mediáticos de difamación contra la credibilidad y la importancia de la figura docente, con graves episodios de violencia y represión que han provocado el rechazo mundial. (Véase lo ocurrido el 19 de junio de 2016 en el municipio de Asunción

Nochixtlán, Oaxaca. *Sin Embargo*, 2016; *Proceso*, 2016). Es inaudito que el “sistema educativo gaste cinco veces más en evaluar a sus profesores que en formarlos” (Arnau citado por Antón, 2016), pero es más indignante que el gobierno gaste, no importa la cantidad que sea, en campañas mediáticas de desprestigio y en estrategias de represión contra los maestros.

En la constitución de las sociedades Modernas el maestro se consideró el portador de todos los ideales de la nueva sociedad (Bauman, 2013; Morin, 2010). En México, hubo un tiempo en el que los maestros tenían un lugar privilegiado y gozaban de la estima social de los sectores populares, entre otras cosas, por ser los baluartes en la defensa de la educación pública. Para el poder han representado un peligro que habría que eliminar y, hoy en la “guerra contra el normalismo” (Hernández, 2016) desde todos los frentes, parece un hecho consumado. Así pues, el dominio del tecnocapitalismo neoliberal en las políticas educativas, los ataques mediáticos, incluso la represión del Estado contra los maestros son el telón de fondo que ha decantado en el interior de las escuelas y en su relación con las comunidades educativas, haciendo imposible la labor de los maestros y la educación, tema del que me ocuparé en el siguiente apartado.

El desencuentro cultural en la escuela

En el siglo XX, o “Siglo del Niño” como se le ha llamado, germinaron las narrativas que operan en los dispositivos pedagógicos de la era digital (TV e Internet), que fueron desplazando a la familia y la escuela. Estos discursos emanaron del pragmatismo pedagógico y racionalizaron radicalmente los presupuestos de los padres de la pedagogía moderna (Comenio, Rousseau, Pestalozzi), tales como: tomar en consideración las disposiciones naturales, las capacidades, etapas e inclinaciones, de los niños y niñas, llevándolos a tres supuestos asumidos por la sociedad estadounidense de postguerra, pero, que Hannah Arendt consideraba generalizables al contexto global y que identificaba como el origen de “La crisis en la educación”:

- La postulación de un “mundo de los niños” pretendidamente autónomo, emancipado del “dominio” de los adultos, que sólo deben ayudar a los niños a que gobiernen.
- La promoción de una pedagogía “libre” de contenidos y de un docente centrado en los “métodos

de enseñanza” antes que en la propia preparación epistémica.

- La sustitución del aprender por el hacer (del conocimiento por las “habilidades”) y del trabajo por el juego (del esfuerzo disciplinado por la actividad lúdica “espontánea”). (Sanabria, 2009: 117) (Arendt, 1996: 192-194)

Estos postulados psicologistas del pragmatismo, se irrigaron por la sociedad, al igual que el amor maternal rousseauiano que dio origen a la idea desorbitada del ‘instinto materno’ como algo impoluto, milenario y sobrenatural, que a su vez dio paso a la sobreprotección. Surgió con esto una nueva ideología sobre la que se fundó una nueva educación y con ello se dio el nacimiento de un tipo inédito de familia, paradójicamente, en progresivo debilitamiento de sus lazos filiales y de su capacidad de producir identificación, en sus nuevos miembros, con la comunidad y, por lo tanto, con la escuela.

La desidentificación, además de corresponder al desplazamiento de la familia y la escuela por los dispositivos pedagógicos de la era digital, es efecto de la posición oracular en la que se ha puesto a la niñez, que no es más que otra faceta del individualismo, acompañada bidireccionalmente, como causa y efecto de la deshistorización de la experiencia y el empobrecimiento de la cultura, o dicho de otro modo, del creciente olvido o negación de la tradición, la historia individual y la historia; aspectos que son medulares en la formación y la educación, porque se encuentran “(...) en el centro de la vida y el tejido social, en cuanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural”, (Gómez, 2014: 52).

Entonces, el llamado “siglo del niño” marca precisamente un momento de declinación de la cultura, que ya a finales del siglo XIX el pedagogo alemán Gustav Wyneken había señalado al comentar el ascenso del niño a una posición “oracular” como reacción a la incertidumbre en una época de crisis y transición:

Nos refugiamos entonces en el niño: el niño es el que tiene que salvarnos, debe ser nuestro oráculo, debe decirnos cómo debe ser educado, debemos dejarnos educar por él. El genio del espíritu, es decir, la Cultura, ha enmudecido para nosotros. (...) El siglo del niño está despuntando porque la era de la Cultura llegó a su fin, (Aromí, 2003, cit. pos. Sanabría, 2009: 118)

Según Hannah Arendt los tres supuestos propiciaron la crisis de la educación a

mediados del siglo pasado, aunque considero que es justo ahora cuando pueden ser entendidos en todas sus implicaciones. Por un lado, el mundo aparte de la infancia dio paso al abismo generacional, y por otro, la promoción de una pedagogía libre de contenidos y la sustitución del aprender por el hacer y del trabajo por el juego, estos dos supuestos íntimamente relacionados, tienen su forma más acabada en el enfoque pedagógico por competencias, con preponderancia en las habilidades frente a la adquisición del conocimiento.

Entonces, actualmente la mayor problemática a la que nos enfrentamos los docentes frente a grupo es que el mismo sistema se ha ido empobreciendo gradualmente. Las asignaturas han sido demeritadas (...) y los alumnos no conocen muchas cosas que antes en un cierto grado ya conocían y manejaban. (E2M57-DPRIM, 2016)

Este empobrecimiento en el contenido de la enseñanza es paralelo al imperio de la televisión y el internet. Con la televisión, la palabra es sustituida por la imagen y con el Internet, además de esto, el conocimiento es sustituido por la información y el proceso cognitivo pierde importancia frente a la capacidad de la banda ancha (velocidad de Internet). En ambos casos hay un predominio de lo lúdico, en la tele todo es susceptible de convertirse en *performance* y, en el Internet el pensamiento articulado es reemplazado por la interactividad, la forma lúdica del ciber mundo, en el que los juegos (simulación) de personalidad es tan variable como el rol lo exija. Esta es la *paideía* (formación) de nuestro tiempo y éstos, los dispositivos pedagógicos que dejan un *imprinting cultural*. Como afirma Sartori (2001):

La verdad es que la televisión y el internet son la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su *imprint*, su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver. (...) El niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee, (...) en un ser reblandecido por la televisión y lo *multimedia*. Y con la imagen que destrona a la palabra se asedia a una cultura juvenil descrita perfectamente por Alberoni (1997): “Los jóvenes caminan en el mundo adulto de la escuela, del Estado [...] de la profesión como clandestinos. En la escuela escuchan perezosamente lecciones [...] que en seguida

olvidan". (pp. 41-42. Las cursivas son mías.)

En cambio hay una viveza y ansiedad por conocer y consumir todas las innovaciones, modas o formar parte de las tendencias (pseudo) culturales en boga, no importa lo perniciosas o absurdas que sean. Dice una maestra al respecto:

Hoy se habla del narco y todos quieren saber, hablar y ser como ellos. Los niños y jóvenes son viciosos de la tecnología con la que acceden a lo que sea, en el momento que quieran, pues no tienen una figura que los guíe; pasan muchas horas del día *en el ciber mundo*, también para sentir que pertenecen a su grupo de iguales que hacen lo mismo (*identificación tecnológica*). Ahora bien, los medios de comunicación se esfuerzan mucho menos por clasificar sus programas, ponen lo que sea y eso reciben nuestros niños²: Programas de entretenimiento muy superficiales, pero eso le gusta a la gente, porque no tienen que esforzarse en entenderlo (E3M34-DPRIM, 2016) *y, es un fenómeno que se generaliza en toda la sociedad.* (Cursivas mías).

Algunos podrían argumentar que no es generalizable por las desigualdades económicas, la precarización social y/o la brecha tecnológica, sin embargo, existe evidencia de que las bajas condiciones económicas no inhiben por completo el acceso a esta lógica, o dicho de otro modo, es tan poderosa la lógica tecnocapitalista, que crea mecanismos para superar de algún modo las desigualdades. Un ejemplo de ello, independientemente de su pertinencia o efectividad, es el programa que se implementó durante este sexenio para otorgar tabletas a todos los niños y niñas de quinto año de primaria en escuelas básicas. También, en una investigación financiada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), llevada a cabo durante el 2014 por un equipo de la Escuela de Pedagogía del que los autores forman parte, sobre las barreras de aprendizaje de niños y niñas chilenos en situación de pobreza, señala entre sus hallazgos que, independientemente de la precariedad de estas familias, los niños y niñas tienen acceso a medios digitales a los cuales les dedican muchas horas en casa (Julio- Maturana, Conejeros-Solar, Rojas Aravena, Mohammad Jiménez, Rubí Castillo & Cortés León, 2016) o como explica la siguiente maestra:

² "En 2014 se registró que niñas y niños pasaron frente al televisor un promedio de 4 horas con 34 minutos" (IFT, 2015: 19). Esto coloca a nuestro país en el número uno mundial en consumo de televisión del público infantil. Paradójicamente, "Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil en radio, televisión radiodifundida y restringida" (IFT, 2015), dicen que "sin importar el tipo de televisora de que se hable, privada o pública, no existe un esfuerzo importante para generar contenidos de producción nacional dirigidos al público infantil" (p. 27) y los canales que tienen este tipo de contenidos tienen un porcentaje muy bajo con respecto a su programación total.

La sociedad en la que vivimos no proporciona posibilidades para mejorar los trabajos que muchas de estas familias tienen: vendedores de chicles, limpia parabrisas, albañilería, y no veo que tengan la visión ni las condiciones de crecimiento. A pesar de esto y de las bajas condiciones económicas de los padres existe una proliferación de aparatos electrónicos, porque eso sí, todos tienen celulares y les compran a sus hijos computadoras o *tablets* por sencillas que sean. (E1M53-DJN, 2016. Cursivas mías)

Regresando al punto, “(...) el *imprinting cultural* marca a los humanos desde su nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con el de la escolar y después con la universidad o el desempeño profesional” (Morin, 2001: 28), el problema es que con el desplazamiento de la familia, las valoraciones, formas de ver el mundo y los modos y formas de aprehenderlo, es decir, la cultura en el interior de ella es impuesta por los medios. Una cultura anclada, también, en las ideologías pragmáticas posmodernas de lo lúdico, lo diverso (individual) y lo competente. El *homo sapiens* entra en retroacción para tomar la forma de *homo ludens* (hombre que juega) y *homo habilis* (hombre hábil); un humano que demuestra sus competencias (habilidades y destrezas) a nivel digital y tecnológico, completamente embebido en el confort, la facilidad y simplificación que le ofrece los avances de su tiempo. Estas formas como parte del *homo œconomicus*: individuos que buscan el bienestar y la mayor utilidad con eficiencia (con el menor costo o esfuerzo posible), como lo interpreta la siguiente maestra:

Desde ciertas generaciones a la fecha existen personas que categorizo como “personas con el mínimo esfuerzo”, con la fórmula: ‘entre menos me esfuerce para conseguir para mi mejor’ y, esos se volvieron papás y educan así a sus hijos, lo que repercute o dificulta mucho el trabajo de nosotros los docentes, porque los hijos de estos padres, no nos hacen caso, además, como los complacen en todo y tiene a su alcance todas las novedades tecnológicas, tenemos que enfrentar problemas que se dan entre alumnos a través de estos medios (*mundo aparte*) en los cuales se dicen cosas terribles o se unen a grupos, por ejemplo, de personas que se auto flagelan. Todos los compañeros lo saben y los últimos en enterarse somos los maestros y los padres (en ese orden). (E3M34-DPRIM, 2016. Las cursivas son mías)

Por esta razón coincido con la afirmación que hacía Sartori (2001) sobre lo estimulante que ha sido el progreso digital, pero, en los términos ideológicos que se sustenta, “(...) frente a estos progresos hay una regresión fundamental: el empobrecimiento de la capacidad de entender. (...) Por tanto, continúa siendo verdad que hacia finales del siglo

XX, el *homo sapiens* ha entrado en crisis, una crisis de pérdida de conocimiento, capacidad de saber”, y de aprender (si no es en términos lúdicos, interactivos o de competencias), que dificulta enormemente la labor formativa y educativa del docente en la escuela aburrada, pues, la primera escuela divertida (televisión e internet) y sus enseñantes (blogger, videoblogger o youtubers, los actuales líderes de opinión y las principales influencias de los chicos *millenials*³), han dejado su impronta educacional en el “video-niño con el mensaje: «la cultura, qué rollazo», marcándolo (...) durante toda su vida por una atrofia cultural” que lo incapacita aprehender el mundo⁴. (Las citas del párrafo son de Sartori, 2001: 42-65).

Y así es, como las escuelas y los maestros, recibimos a los niños y niñas. Sí, con diferencias de clase (no tantas porque en México más del 80% de los habitantes son pobres), de pertenencia étnica, composición familiar, nivel sociocultural, condiciones materiales y socioafectivas, etcétera, pero, al menos en las zonas urbanas, con la misma impostura ideológica y con todos los trastornos y excesos conductuales que esto implica; abandonados física y/o simbólicamente por sus padres y/o madres, los cuales al haber perdido la autoridad, dicen las entrevistadas: “Dejan a sus niños más por deshacerse de ellos que otra cosa, delegan su responsabilidad a la escuela” (E1M53-DJN, 2016), “no se involucran en la educación ni en la formación de sus hijos, (...) están completamente desinteresados y desconectados” (E2M57-DPRIM, 2016); otro gran problema que enfrentamos los maestros: la manifiesta irresponsabilidad de los padres, ya sea por acción o por omisión, con respecto al cuidado y a la formación de sus hijos.

Fíjate –*explica una de las maestras*- ahora que cambiaron los horarios en las escuelas para volverse de jornada ampliada o tiempo completo, pasa lo mismo, mientras más les quites las responsabilidades a los

³ Véase el revuelo y caos que generó el “werevertumorro (youtuber)” en la FIL de Guadalajara en el 2015 (Becerra-Acosta, 2015), la segunda feria del libro más importante del mundo que en sus 30 años de vida ha recibido, además de grandes escritores, artistas y agentes culturales de todo el orbe, la visita de 13 Premios Nobel y numerosos Premios Cervantes.

⁴ Estos planteamientos que se exponen, también tienen la intención de abrir el debate en torno de la legitimidad y veracidad de las supuestas teorías (ideologías) del aprendizaje que han tenido una creciente difusión en el ámbito educativo como son: las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje, la inteligencia emocional, etcétera, las cuales considero, son las últimas versiones del pragmatismo pedagógico y de la inmersión del hiperindividualismo en educación. Una crítica al respecto la encontramos en: *El mito de los estilos de aprendizaje* (Kirschner, 2017).

papás, para ellos mucho mejor y a pesar de la ampliación de horario llegan todavía más tarde por sus hijos. ¿Qué quiere decir esto? Que estos niños están en abandono, *pero eso sí*, no pueden tener ni un rasguño, sino los padres se vuelcan en violencia *contra* la maestra. (E1M53-DJN, 2016)

En un grupo de 30 alumnos –*dice otra maestra*- apenas a cinco se les nota el apoyo en casa, antes era al contrario, pero ahora es así porque el padre de familia trabaja *todo el día* (*causas económicas*) o simplemente porque se tiene en descuido a los niños y están solos, *entonces*, la mayor parte del tiempo están en la televisión, computadora, celular, *tablet*. Luego los papás van a la escuela de rápido y no quieren atender las necesidades del niño o las indicaciones que se les da. Por supuesto los grupos salen deficientes, porque no hay horas de estudio en casa y retroalimentación. No hay el más que debería de haber en la familia. Si soy buen maestro y trabajo con toda mi dedicación: ¡Bravo, qué bueno! Pero, si soy un maestro deficiente y mediocremente voy dando mis clases, pues, los niños salen con una formación deprimente. (E2M57- DPRIM, 2016. En los extractos anteriores las cursivas son más.)

Esta renuncia, incapacidad, indiferencia o abulia, de los padres y madres de familia ante la responsabilidad que adquieren de formar a sus hijos e hijas es producto del efecto ideológico, no en la fórmula clásica de Marx (2010) de la falsa conciencia: ‘no saben, pero lo hacen’, sino en la que propone Peter Sloterdijk (1983) en *Crítica de la razón cínica*. “La fórmula, como la propone Sloterdijk, sería entonces: ‘ellos saben muy bien lo que hacen, pero aun así, lo hacen’. (...) Uno sabe de sobra la falsedad, pero aun así, no renuncia a ella”. (Zizek, 1992: 57)

Los padres de familia saben que han renunciado a educar a sus hijos, que los complacen en todo, les dejan hacer lo que quieren y al haber perdido la autoridad, no pueden con ellos y quedan a su disposición. Saben que por eso son berrinchudos, desobedientes, apáticos y abúlicos y que ese modo de ser, y los comportamientos disruptivos que han fomentado, les acarrearán situaciones difíciles y problemáticas. Lo saben, y saben que sus acciones y omisiones los han conducido a ello, y aun así lo siguen haciendo. Incluso rebuscan en su mente la forma de justificar a toda costa lo que hacen o dejan de hacer.

Pero ¿por qué se da este autoengaño? Slavoj Zizek (1992) lo contesta categóricamente: es el efecto de ‘la ilusión ideológica’. A nivel cotidiano observamos a los padres y madres de familia tomando una posición con respecto a la formación de sus hijos y, al reflexionar con ellos sobre los efectos de esa posición en la forma de ser de sus hijos, la

primera reacción que tienen es tomar una distancia cínica (*sé lo que estoy haciendo*) e inmediatamente lo justifican (*no tengo tiempo, estoy cansada, no lo veo todo el día y ni modo de decir o hacer tal cosa, son niños, ya será cuando crezca, es mi culpa y por eso soy complaciente, etc.*). Pero estas justificaciones son:

Un reconocimiento falso (...) que dejan de lado la ilusión que estructura su actividad social real. (...) La ilusión es, por lo tanto, doble: consiste en pasar por alto la ilusión que estructura nuestra relación efectiva y real con la realidad. Y esa ilusión inconsciente que se pasa por alto es lo que podríamos denominar la *fantasía ideológica*. (Zizek, 1992: 61)

La fantasía ideológica que se pasa por alto en este caso, y que se disimula con la mascarada cínica, es el individualismo narcisista y su correlato el consumismo. Por eso complacen en todo a sus hijos, para que 'tengan todo lo que ellos no tuvieron', para que ninguno de sus iguales pueda menospreciarlos o señalarlos, etcétera, es decir, el verdadero *leitmotiv*, no es el hijo, sino el padre-madre que buscan un valor agregado a su imagen frente a los demás.

Por eso, los papás basan todo en el consumismo (*de signos y valores: estatus, reconocimiento, diferencia, prestigio como formas de inflación del yo*): 'Lo importante es que su hijo tengan tenis de marca, una buena tablet o celular', no importa que seas irrespetuoso, grosero, incumplido, impuntual o que no estés aprendiendo, al cabo es la responsabilidad exclusiva del maestro'. O sea, mientras cubro lo material como la sociedad lo dice (*interpelación ideológica*), me doy por bien servido; está la idea de 'eres más mientras más tengas' (*fantasía ideológica*), y se ha descuidado al ser íntegro y el fomento de los valores. (E3M34-DPRIM, 2016. Las cursivas son mías)

Aunque, más que por descuido como lo sugiere la maestra, todos esos atavíos y accesorios 'que los padres consumen' para sus hijos, no son para el bienestar de ellos (o quizás sí, pero de manera colateral), son más bien, paliativos de su actitud cínica, que usan para tenerlos distraídos o ensimismados y no tener que hacerse cargo de cuidarlos, explicarles, dialogar, analizar y vigilar su comportamiento, orientarlos, ayudarles, inculcarles valores, tomar las decisiones más convenientes para su vida; una tarea ardua que implica persistencia, sacrificio y el compromiso ético de ser una autoridad moral (tener virtud y prudencia, ser coherente, dejar de lado la impulsividad y la egolatría), todo lo contrario a la fantasía ideológica del culto al yo (narcicismo) y la

libertad sin límites. Por eso prefieren la permisividad enmascarada de una falsa autonomía infantil, que los libra de la responsabilidad de decidir, encauzar y apoyar el desarrollo de su hijo o hija. Como señala esta maestra:

Mamás que *al solicitarles o encomendarles algo*, te dicen que tiene que preguntarle a su hija, o que ya le preguntaron a su hijo si quieren hacer cierta actividad o tarea, o que le dicen a sus hijos que ellos decidan cosas que tendrían que decidir los padres. O sea, los padres han delegado a sus *hijos* la responsabilidad de decidir. Con estos niños, padres y madres es muy difícil trabajar y *–como lo señala Lipovetsky (2003)–* la sociabilidad se complica. (E2M57-DPRIM, 2016. Las cursivas son mías).

Pero Narciso va aún más lejos. Cuando es tiempo de llevar a sus hijos a la escuela, no obstante las omisiones con sus hijos en casa, cuando comienzan los problemas, toma la actitud de decir que no es su culpa, que es la culpa del maestro y no acepta la parte de la responsabilidad que le corresponde (E3M34- DPRIM, 2016), pero, no quiere decir que delegue la autoridad a los maestros, de ninguna manera. Narciso conserva la (pseudo) autoridad sobre sus hijos y se adjudica la autoridad de juzgar al maestro, de señalarle cómo debe o no hacer su trabajo.

En esta tergiversación de los sentidos y significados de la educación, por la intromisión de la lógica capitalista que se extiende a todo el sistema educativo, a Narciso lo guía la ideología del mercado (*‘al cliente lo que pida y el cliente siempre tiene la razón’*) y lo respalda la tecnocracia del sistema, como lo manifiestan mis informantes. La siguiente maestra coincide con la idea de otra entrevistada al referirse a la actitud indolente de los padres y que los categoriza como “personas con el mínimo esfuerzo” (E3M34-DPRIM, 2016) y así explica cómo quedamos los maestros arrinconados por padres, hijos y sistema.

El niño no tiene límites porque el padre de familia se deslinda de la responsabilidad de apoyar a su hijo y educarlo en casa, luego vienen las culpas para el maestro de todas las problemáticas que tiene su hijo y empieza una ruptura y violencia entre el padre y el maestro. No digo que no sea una responsabilidad compartida, pero, por eso tendríamos que hacer la parte que nos corresponde, en un marco de respeto y cooperación, porque cuando el padre de familia toma una posición ya no de apoyar al maestro, sino de juzgarlo, de ver todas sus debilidades, de maximizar sus errores, entonces se hace un confrontamiento tremendo.

(...) Las autoridades sólo se contentan con decir: *Tengan cuidado cuando citen al padre, eviten cualquier confrontación, denle al padre lo que pide, traten las cosas muy delicadamente*; mientras el padre de familia se dio paso por los caminos institucionales para levantar actas contra los maestros y, entonces vivimos a la defensiva, no te das al cien por ciento, sino estás cuidando que no te vayas a equivocar en una expresión o mirada que pueda molestar al niño; la forma de dirigirte con ellos, no levantar mucho la voz porque aunque no tienes mala intención con tus acciones, el niño adiestrado de esa manera viene predispuesto a acusarte de todo: de que lo regañaste o simplemente lo moviste de su zona de confort. No les gusta al niños que los apures o que les exijas trabajar o dicen: *Maestra te van acusar*, y para el padre de familia es más fácil que no molestes a sus hijos para no tener compromisos como padres. (E2M57-DPRIM, 2016)

Examinemos de cerca esto y analicemos los componentes. No solamente el padre y la madre han perdido la autoridad con sus hijos y evaden su responsabilidad de formar y educar, sino que exige al maestro que lo haga (como único responsable), a la vez que lo menosprecia, desdeña y pone en tela de juicio su saber y su labor. Por supuesto son padres y madres informatizados: programas de radio y televisión, *best sellers*, revistas, wikipedia y toda la cantidad de blogs sobre temas de educación y psicología infantil, los hacen expertos y por eso pueden decir: *A mí qué me puede enseñar esa maestra; si yo que soy su padre no le grito (corrijo); si te dice algo mi niño me dices y verás cómo le va; la voy a demandar por daño psicológico, está traumando a mi hija con tanta exigencia; le voy a dar en la madre a esa pendeja, a mí nadie me dice qué hacer con mis hijos.*

Esta actitud sobreprotectora, desmesurada y violenta de los padres, no es más que una forma de ocultar, nuevamente, el *leitmotiv* de sus acciones: la autocomplacencia arrogante de su yo, que solamente de manera colateral contempla al hijo. Su motivación atravesada por la ilusión ideológica, radica en realidad en el siguiente hecho: *cómo el maestro va a tener más autoridad que yo como padre, yo que le doy todo a mi hijo. Aunque sé que me sobrepasa (cinismo), que no lo controlo y que soy su pelele, de ninguna manera voy a permitir que venga cualquier persona a asumir una posición superior a la mía, menos porque tengo la suficiente información para estar en lo cierto.*

Entonces, la distancia cínica es sólo un camino -uno de muchos- para cegarnos al poder estructurante de la fantasía ideológica: aun cuando no tomemos las cosas en serio, aun cuando mantengamos una distancia irónica, 'aun así lo hacemos'. *Y desde este punto de vista* el lugar de la ilusión, está en la realidad del hacer, (...) entonces la fórmula de la razón cínica que plantea Sloterdijk (...) se puede leer

muy de otra manera: “ellos saben que, en su actividad, siguen una ilusión, pero aun así, lo hacen”. Por ejemplo, ellos saben que su idea de Libertad encubre una forma particular de *egolatría, descuido, indolencia, que como padres les ha generado diferentes problemas con sus hijos, en casa y en los diferentes espacios en que se desenvuelven*, pero aun así, continúan en pos de esta idea de Libertad. (Zizek, 1992:

61. Cursivas mías)

Los padres lo saben y los hijos también y entre los dos denigran a los maestros, cada uno movido por un deseo inconsciente producido por la ilusión que encubre un núcleo traumático. Y por eso “abunda en las escuelas chavos que como ven que sus papás nos gritan, pues ellos también lo hacen” (E3M34-DPRIM, 2016); “no hay respeto y se pierde por completo la autoridad” (E1M53-DJN, 2016). Dice una de las maestras entrevistadas:

El adulto ha perdido toda la autoridad ante el niño. Todo le concede y desde el momento que el padre de familia hace todo lo que el niño quiere, el niño es el que tiene el poder y ante el maestro también. Porque si el niño dice: *el maestro me apura, el maestro borra, el maestro me regaña*, entonces el padre de familia ejerce todo su enojo contra los maestros con tal que su hijo esté contento. Sobreprotegen a los hijos, no quieren molestarlos para nada; en mi escuela, es la mayoría de los casos. Mamás muy sometidas a los niños y muy aguerridas contra el maestro, entonces uno no avanza, al contrario suceden retrocesos, pues como maestra me quedo con la incógnita de saber: ¿Cómo trabajo con estos niños si cualquier acción es molesta y cualquier situación los mueve de su zona de confort? (E2M57-DPRIM, 2016)

Los padres no tienen autoridad y no respetan autoridad alguna y lo mismo sucede con sus hijos y este es el síntoma que señala Arendt como antagonismo en la educación de la modernidad:

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, *la educación* no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. (Arendt, 1996: 207)

Aun así se desarrolla y tenemos un sistema que se ocupa de la educación, pero -como lo explican a continuación las maestras entrevistadas- atravesado por este síntoma que es encubierto por la ilusión ideológica de sus operarios (tecnoburocracia).

En estos problemas y desencuentros con padres de familia y alumnos, las autoridades han jugado un papel importante porque siempre tienes o tienen que darle la razón al padre de familia (*ideología empresarial*). El maestro no tiene apoyo de las autoridades, en esto estás sólo (*inmunización del sistema*). El resultado es que muchos maestros con tal de no tener problemas (*porque es cuestión de integridad*

física, psicológica y moral), dejan hacer lo que sea a los niños. (E2M57-DPRIM, 2016.)

Las autoridades te dicen que no te metas en problemas, que asignes la calificación que quieren los padres y te enseñan todo el marco normativo por el que te pueden atacar. La consigna es 'tú debes sobrellevar al alumno y no meterte en problemas' [*Uno de los modos en que el Estado, a través del Sistema Educativo, traslada la culpa a los individuos (son demasiado haraganes, ignorantes o poco cualificados)*] (McLaren, 2006: 153). Ahora bien, todas las instituciones han puesto el acento en los derechos de los niños, de acuerdo, pero no hay un equilibrio entre el derecho y la obligación, todo se basa en mi derecho a esto o aquello, pero cuando se quiere hablar de obligaciones entonces ya no se está de acuerdo ni dispuesto a aceptarlas; no se puede poner reglas, ni llegar a acuerdos, los niños no están acostumbrados y entonces empiezan a ver a la escuela como el lugar donde no se les deja ser (*el ser uno mismo, la fórmula del culto al yo*), donde *no me dan permiso; no me dejan ser libre*, lo que demuestra el concepto erróneo que se tienen de libertad: hacer lo que uno quiere y desea en el momento que sea (*La fantasía ideológica de la utopía capitalista: La libertad Total*). Esto es un problema estructural, fomentado desde las autoridades donde los maestros quedamos encajonados en ambas direcciones. (E3M34-DPRIM, 2016. La cita y las cursivas de los fragmentos anteriores son mías)

El descontrol y los excesos de los padres de familia y de sus hijos es lo que ha generado el divorcio de la escuela y la familia y es el síntoma de lo que sucede a nivel macrosocial y global. A continuación, cito en extenso lo que considero la síntesis de lo que vengo explicando:

En rigor, la crisis de autoridad escolar deriva psicosocialmente de análoga crisis familiar, hasta el punto de que no se trata, como suele decirse con algún optimismo, de que los padres deleguen su autoridad en los educadores; más bien ocurre que, una vez perdida toda autoridad, los padres reclaman de los profesores que eduquen a sus hijos, lo que exigiría ineludiblemente el previo (e improbable) restablecimiento de alguna autoridad. Pero, generalmente, la anomia del alumno —permitida, casi fomentada, en el ambiente familiar— tiene mal remedio con los procedimientos al alcance del profesorado de un centro ordinario, sobre todo no especializado.

La sociedad -en concreto, las familias primariamente interesadas o padres de alumnos- seguirán demandando de unos profesores inermes, desmoralizados, conscientes de la imposibilidad de la tarea que se les encomienda, social y económicamente maltratados, y con prestigio seriamente erosionado, que realicen milagros con sus hijos; pero eso no es sino hipocresía, comodidad y cobardía para no abordar con responsabilización

personal, como padres, la tarea de la educación de sus propios hijos, pues si la autoridad no se interioriza y se aprende a respetar en casa, en los primeros años de la vida y la formación del niño, no es posible que una institución educativa enmiende con posterioridad semejante carencia. Porque los padres -aun cuando dimitan de sus responsabilidades y rehúyan su cumplimiento- son el paradigma primario de toda autoridad, tanto en el plano teórico como en la práctica educativa de sus hijos. La imposibilidad de reparar -tarde y mal, mediante parcheos- una laguna tan grave en la formación de los alumnos es particularmente ardua para unos profesores cuya propia autoridad -ya se entienda ésta como prestigio, como capacidad de liderazgo o como poder legítimo respaldado por normas- está siendo cuestionada permanentemente por la sociedad, empezando, de nuevo, por los padres de esos alumnos, quienes saldrán en defensa de su pobrecito hijo tan pronto como éste se tope con un profesor desalmado que pretenda ponerle más allá del principio del placer, invocando el principio de la realidad. (Vinuesa, 2001: 48)

Ahora bien, la investigación que menciono más arriba, realizada por la Universidad Católica de Valparaíso en Chile sobre las barreras de aprendizaje de 'alumnos prioritarios', esto es, de alumnos que viven en pobreza y marginalidad, coincide en muchos de los hallazgos que hemos presentado, aunque discrepamos totalmente en las conclusiones. Cito en extenso porque considero importante las coincidencias, pero más relevante las divergencias.

Es generalizada la opinión de que sin apoyo familiar no sería posible que los niños obtengan buenos rendimientos. Se externalizan las responsabilidades. Se indica la carencia de normas y que si se trabajan en la escuela, en la casa muchas veces no se apoyan:

Es que esas normas cuestan porque en la casa no hay normas, en el hogar no hay normas, uno lo ve [...] porque llega la mamá y hacen lo que quieren con ella. Dicen cosas como "que no entienden los no", "que no saben qué hacer con ellos en la casa", los niños les hacen un puchero y las mamás echan por tierra todo el trabajo realizado en la escuela. Uno le dice, "que no vea tanta tele" [...] el niño ve tele toda la tarde y así. Entonces, uno va contra la corriente en muchos casos [...] (EPA3G)

(...) Es común la creencia de que las familias son una barrera al aprendizaje de los contenidos

curriculares y al desarrollo de los alumnos. En efecto, para los docentes “la familia” (en singular) sería “la responsable” (unicausal) de que sus estudiantes estén en condición de “prioritarios”.

Desde el enfoque ecológico asumido en el estudio, la relación pedagógica pertenece a un orden microsistémico (el aula), sin perder de vista la incidencia en ella de obstáculos de otro orden. Sin embargo, en las voces de los profesores se observa que externalizan las barreras al mesosistema (familia) y al macrosistema (pobreza y cultura) y comparten que estas familias no sólo son responsables de la situación del malestar socioeconómico de sus hijos, sino también de su malestar social y afectivo, en tanto carentes de bienes materiales y también de afectos y valores. Las voces docentes advierten que ambas barreras, familia y pobreza, tensionan su rol o el oficio de enseñar. Esta tensión refiere al hecho de tener que cumplir una tarea “asistencial” por sobre la pedagógica, (...) que incluye atender aspectos éticos y morales. (*Hasta aquí las coincidencias, a excepción del concepto: externalizar responsabilidades*).

(...) Por lo expuesto es posible concluir que la principal barrera a la participación en el aprendizaje y el desarrollo de estudiantes “prioritarios” se vincula con las creencias del profesorado respecto de las familias y la cultura popular de las que provienen. Creencias que tensionan el encuentro cultural entre familia y escuela y la relación pedagógica y el oficio de enseñar, lo que incide directamente en las posibilidades de aprender y desarrollarse como persona y, a temprana edad, en todas las dimensiones del ser. (Julio-Maturana, et. al., 2016: 88-90. Las cursivas son mías).

Aclaro lo siguiente, de ninguna manera las entrevistadas o el que escribe, olvidamos o desconocemos los casos de los padres y madres que apoyan a sus hijos, respetan a los maestros y todavía conceden un gran valor a la escuela. Lamentablemente son una minoría. La generalidad se encuentra en ese tipo de individuos imposibilitados a ser sujetos de la educación. También tenemos claro que es posible, pese a las adversidades, llevar a cabo un trabajo con el que se obtengan buenos resultados y sobre todo se deje huella que marque la diferencia. No se trata de exculpar o esgrimir culpas o de no asumir la responsabilidad que le corresponde a cada uno. Se trata de aprehender en conjunto, de comprender (multidimensionalmente) y de integrar a todos los implicados en la formación. Por eso, concluir que es la ‘creencia de los profesores la que tensiona el encuentro cultural de la familia y la escuela’, en un acto de ‘externalización de responsabilidades’, en el mejor de los casos, sería una conclusión parcial, aunque, desde la perspectiva de esta investigación, una conclusión así, es caer nuevamente en la trampa ideológica.

La tecnocracia y la élite del poder saben que en la sociedad existen antagonismos que han provocado una anomia generalizada, y que ha sido producto de la racionalidad cíclica tecnocapitalista y de sus políticas neoliberales, y aun así, siguen apostando por las mismas medidas y haciendo los mismos ajustes. De la misma manera, sabemos que el sistema educativo tiene anomalías, que la instrumentalización y tecnificación de la educación no ha tenido buenos resultados, y aun así, seguimos apostando a la misma instrumentalización y tecnificación. Sabemos que los problemas de la educación son de orden complejo y seguimos formulando conclusiones y propuestas en una sola dirección. Realizamos una investigación y tenemos hallazgos importantes, pero a la hora de concluir, hacemos como que no sabemos.

Dice Zizek (1992): “Saben muy bien cómo son en realidad las cosas, pero aun así, hacen como si no lo supieran”. (p. 61) Esta es la trampa ideológica (o capacidad autopoietica del sistema) y cada uno de nosotros (padres-madres, políticos, intelectuales, maestras, niños, etc.), independientemente de nuestro rol y la posición de sujeto en el sistema, somos operarios vigilantes del cumplimiento de sus reglas. La radicalización de la distopía orwelliana: de la vigilancia del ‘Gran Hermano’ (*Big Brother*), a través de los televisores, a la conversión de cada individuo en el ‘Gran Hermano’. [Véase el funcionamiento social en la película *Equilibrium* (2002)].

Entonces, además de la atrofia cultural y social, o sea, de la devaluación de los saberes y el anquilosamiento de la capacidad de abstracción o simbólica para adquirirlos por el imperio de lo multimedia (imágenes, audio, texto, interactividad, video, animación); además de la distrofia en la sociabilidad, comunión y encuentro con el otro por la pérdida de autoridad, incapacidad o irresponsabilidad de los padres para guiar, cuidar y formar a sus hijos y que han sido desplazados por todos los chunches electrónicos que les compran; además de eso, tenemos este otro problema íntimamente relacionado, que es el desencuentro de los padres e hijos con la escuela y maestros que está impidiendo la labor educativa.

Problemática que se tiene que enfrentar antes, durante y después del propio reto de trabajar con niños y niñas con determinaciones de clase, condiciones familiares

diversas, con capacidades diferentes, estilos y ritmos de aprendizaje variado; antes, durante y después de tener dificultades didácticas, metodológicas o de tomar consciencia del nivel de formación que se tiene como docente. Antes, durante y después de llevar a cabo la tarea que tiene encomendada los docentes, tienen que estar luchando por ser reconocidos, respetados, tomados en cuenta por padres, alumnos y autoridades y conducirse con cuidado so pena de escándalo o escarnio, es decir, ante la exigencia y apremio de ser sujetos de la educación escolar, está el desencuentro cultural y la negación de serlo.

Este aspecto sintomático alojado en el núcleo del propio sistema educativo, cambia las reglas del juego del proceso escolar, incluso, las invalida e imposibilita. Un ejemplo más es no poder reprobar a los alumnos en pos de la eficiencia terminal, aunque eso tenga consecuencias adversas para todo el sistema educativo en los diferentes niveles, como lo explica esta maestra:

Para reprobar a un alumno en el nivel básico se requiere de un seguimiento exhaustivo totalmente exagerado. Si tomáramos en cuenta solamente el perfil de egreso de cada grado, reprobaríamos al cincuenta por ciento de los alumnos de cada grupo, y se podría decir que es por la culpa del maestro, porque no tiene las estrategias, las formas y los métodos, pero, como muchos padres saben que no pueden reprobar a sus hijos sin su autorización, entonces no les interesa cumplir con nada, entre menor esfuerzo y responsabilidades tengan mejor, y eso no ven las autoridades que es una de las causas por las que los niños van arrastrando tantos problemas y los niveles académicos son tan bajos. Todo esto se ve claramente reflejado en la licenciatura. Tenemos alumnos con unas carencias enormes y entonces la institución tiene que bajar sus estándares para poder tener egresados. (E3M34-DPRIM, 2016. Cursivas mías)

De tal forma que si es verdad la tesis que se ha venido sosteniendo en el trabajo de la imposibilidad de ser sujeto de la educación, cualquier medida o acción realizada unilateralmente en relación a estos aspectos es bordar en el vacío, no porque estos esfuerzos sean innecesarios, sino porque considero, no se está atacando la raíz de los problemas y se deja intacto el funcionamiento sintomático. Las principales causas y consecuencias del desencuentro familia- escuela-sociedad, no corresponden al ámbito escolar, aunque sí repercuten drásticamente en su interior. El proceso de individuación moderna, el surgimiento de nuevos dispositivos pedagógicos que lo radicalizan y la

imposición ideológica capitalista en todas sus formas (pragmatismo, consumismo, economicismo) es lo que ha puesto a la familia, a la escuela y a sus agentes en una encrucijada; son las causas de la sintomática en la formación del ser social que tiene perpleja a la pedagogía.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.

Bauman, Z. (2013). *La Cultura en el mundo de la Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. & Ramonet. (1995). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.

Giddens, A. (2002). *Las consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.

Gómez, Sollano, M. (2014). Hermenéutica: formación y educación. En Beuchot Puente, M. & Pontón Ramos, C. (Coords.), *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*. (pp. 49-69). México: Bonilla Artiga Editores.

Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Barcelona: Anagrama.

Marx, K. (2010). *La ideología alemana (I) y otros escritos filosóficos*. Buenos Aires: Losada.

McLaren, P. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Popular.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO-Dower.

Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Sartori, G. (2001). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. México: Taurus.

Wallerstein, I. (2003). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo

XXI-UNAM.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

Referencias hemerográficas y de Internet

Bárcena, A. (2016, 05, 28). Infancia y Sociedad. *La Jornada*. Consultado 15-06- 2016. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/28/opinion/030o1soc>

Becerra-Acosta, J. (2015, 12, 05). El alucinante (y hoy peligroso) mundo "Werevertumorro". *Milenio.com*. Consultado 05-12-2015. Disponible: http://www.milenio.com/filias/alucinante-hoy-peligroso-mundo-Werevertumorro_0_640735974.html

Catlaks, G. (2008). La discreta privatización de la educación pública. Consultado 15-06-2016. Disponible: <http://educrim.org/drupal612/?q=educaci%C3%B3n/67>

Corona, Arrollo, R., De la Cruz, Bustos, A., Gachuz, Hernández, M., Jiménez, Hernández, A. & Paz, Vázquez, J. L. (2016). Perspectivas del proceso de evaluación docente en posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. *Revista de Investigación Educativa*. 9 (27), pp. 122-127. Consultado 20-01-2017 Disponible: http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion-y-desarrollo/revistas/Invedu_27.pdf

Coronado Suárez, Eliana Zoraida, Estupiñán Aponte, María Rosa, (2012) Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8 (1), pp. 73-84. Consultado 12-05-2016 Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67923973005>

Gil Antón, M. (2015, 06, 10). Entrevista con Aristegui. Consultado 15-06-2016. Disponible: <http://cnnespanol.cnn.com/2015/06/10/en-mexico-hay-una-clasica-subordinacion-de-lo-educativo-a-lo-politico-investigador-en-aristegui/>

Hernández Navarro, L. (2016, 03, 29). La guerra contra el normalismo. *La Jornada*. Consultado 17-06-2016. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/29/opinion/012a2pol>

Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2015). *Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil en radio, televisión radiodifundida y restringida*.

Consultado

13-02-17.

Disponible:

<http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/comunicacion-y-medios/estudiosninosfinalacc.pdf>

Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas Aravena, C., Mohammad Jiménez, M., Rubí Castillo, Y. & Cortés León, Y. (2016). Desencuentro cultural en la escuela. Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21 (68) pp. 71-94. Consultado 19-05-2016. Disponible:

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v21/n068/pdf/68003.pdf>

Kirschner, P. A. (2017). El mito de los estilos de aprendizaje. *NeuroMéxico*. Consultado

27

de

febrero

de

2017.

Disponible:

<http://www.neuromexico.org/2017/02/26/el-mito-de-los-estilos-de-aprendizaje/>

Olivares, Alonso, E. (2015, 11, 24). La reforma educativa estigmatiza a profesores, señalan expertos. *La Jornada*. Consultado 18-07-2016. Disponible:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/11/24/politica/004n1pol>

Robles, de la Rosa, L. (2016, 03, 22). Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios. *Excélsior*. Consultado 22-03-2016. Disponible:

<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282>

Sanabria, A. (2009). Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación. *Investigación y Postgrado*. 2 (24), 108-123. Consultado 25-08-2016. Base de datos Redalyc. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65817287006.pdf>

Vinuesa, Angulo, J. M. (2001). La crisis de autoridad en la educación. *Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*. 58, pp. 47-51. Consultado 20-08-2016. Disponible: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/058047051.pdf>

Educación exprés para técnicos en enfermería.

Caso de una franquicia

Ángel de la Cruz Bustos

Datos curriculares

Licenciado en Sociología por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Maestrante en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Ha sido docente en escuelas privadas como: UNITEC plantel Ecatepec e Instituto Tecnológico Roosevelt plantel Aragón.

Correo electrónico: angeldelacruz2611@gmail.com

Resumen

El siguiente artículo da cuenta de los procesos educativos que tiene una franquicia de bachillerato tecnológico que satisface una creciente demanda de profesionistas a nivel técnico para el sector salud, específicamente enfermería de acuerdo con los parámetros que estipula OCDE de un 2.7 enfermeras (os) por cada mil personas en México para el año 2014 al promedio recomendado por este organismo internacional de 3.2 enfermeras (os) por cada mil habitantes, de ahí la necesidad de generar la oferta para cubrir los estándares.

Identificando parte de los procesos que se han realizado en dicha institución educativa del sector privado para llegar a cumplir la demanda de enfermeras (os), dentro de ellas las prácticas de las cuales cabe resaltar que se reducen horas clase, procesos para la obtención de certificados de bachillerato relativamente sencillos y la obtención de una cédula sin mayores obstáculos que cumplir con tres pasos.

Palabras clave: Docencia exprés, bachillerato tecnológico, educación privada, enfermería, demanda laboral.

Abstract

The following article gives an account of the educational processes that have a technological baccalaureate franchise that satisfies an increasing demand of professionals at a technical level for the health sector, specifically nursing according to the parameters stipulated by the OECD of a 2.7 nurses for each thousand people in Mexico for the year 2014 to the average recommended by this international organization of 3.2 nurses for each thousand inhabitants, hence the need to generate the offer to cover the standards.

Identifying part of the processes that have been carried out in this educational institution of the private sector to get to meet the demand of nurses (os), among them the practices of which it is worth noting that class hours are reduced, processes for obtaining certificates baccalaureate relatively simple and obtaining a card without major obstacles to comply with three steps.

Keywords: Teaching express, technical secondary education, private education, nursing, labor demand.

Introducción

El espacio temporal de la lógica en la cual está inserta corresponde al Estado neoliberal Chomsky (2014) que tiene sus inicios con la venta de empresas nacionales de ahí que se registre un aumento de la intervención del sector privado, en educación surgen instituciones quienes brindan nuevas formas de negocio de sub-contratación, sin seguridad social, salud, entre otras garantías para los trabajadores convirtiéndose esta situación en el eje de contratación para este tipo de empresas, teniendo como

consecuencia un desempeño producto de los intereses de cada docente.

También será atravesado por la modernidad líquida de Bauman (2000) quien nos menciona que las estructuras que eran sólidas en el pasado tienen fisuras o grietas, las cuales hacen el principio de la reconfiguración para dar pie a ser licuadas; convirtiéndose en un fluido inconstante haciendo una analogía entre las instituciones de antaño que permanecían y las actuales, cuyos procesos inconstantes se van adaptado a las necesidades o demandas actuales, quienes se deben transformar para seguir manteniendo una matrícula regular, de tal manera que se mantengan en el negocio con una constante en los ingresos.

De aquí se analizarán los procesos que tienen los sistemas: económico político y educativo como lo menciona Luhmman (2006) en la teoría de sistemas, teniendo en cuenta qué influencia tiene un sistema con otro, aunada la creación de nuevos subsistemas. En este caso el sistema económico es quien determina a los otros dos (político y educativo) en forma de actuar, objetivos, estrategias e incluso reformas o intereses nacionales.

La metodología utilizada se enfoca en el análisis del discurso y entrevistas semiestructuradas con observación participante para dar cuenta de los procesos que se llevan dentro de la institución, se eligió a dos egresados de un turno (viernes) debido a que no todos los egresados están interesados en quedarse a nivel medio superior (continuar con estudios universitarios), junto a un docente de cada área ya que no se cuenta con una matrícula amplia en ambos turnos ver Tabla 1. Se insertarán fragmentos de las entrevistas como evidencias de los procesos o percepciones de los involucrados.

Tabla 1. Población de alumnos docentes Turno especial viernes

Tabla 1. Población de alumnos docentes Turno especial viernes

| Semestre | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | |
|-----------------------|--------------------|----|----|-------------------|----|----|----------|
| Alumnos | 0 | 11 | 13 | 7 | 8 | 13 | Total 52 |
| Docentes tronco común | Ciencias Naturales | | | Ciencias Sociales | | | Total 4 |
| | 2 | | | 2 | | | |
| Docentes especialidad | Enfermería 4 | | | Médicos 1 | | | Total 5 |

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo general a desarrollar radica en identificar los procesos para la obtención de cédulas en el sector salud a nivel técnico en la carrera de Enfermería; el particular radica en identificar en qué medida se satisface un servicio más que la calidad educativa en la escuela elegida.

La vertiginosa dinámica del Estado neoliberal que surge en la década de 1980 a nivel mundial, dicta nuevas reglas para la satisfacción de necesidades, en primer lugar estará la familia quien tendrá que satisfacer las necesidades básicas o hasta donde sea posible, dando pie a otro sector, el Estado, quien debe proveer las herramientas suficientes para que los individuos puedan desarrollarse de manera óptima; pero como en modelos económicos anteriores tuvo una insuficiencia surge el sector privado quien absorbe la mayor parte de las deficiencias producto de una mala administración de ahí que se metiera en todos los sectores como: salud, vivienda, transporte y educación por mencionar algunos, es en este último donde se enfocará atención a partir de la creación de escuelas particulares quienes absorben a la población que no puede asistir a instituciones públicas por una u otra razón.

Centrando atención principalmente en una cadena educativa que satisface o se enfoca en el Bachillerato tecnológico como parte del boom de nuevas escuelas como los Técnicos Superiores Universitarios (TSU) a quienes se forman para insertarse en el mercado laboral lo más pronto posible, de igual manera sucede con esta escuela, intenta satisfacer la demanda de Enfermería en primer lugar dejando en un plano secundario otras carreras técnicas como: Diseño Gráfico, Informática Administrativa, Turismo, Trabajo social y Puericultura. Está ubicada en el Estado de México, con tres turnos presenciales, uno de lunes a viernes donde se imparten todas las especialidades y los otros dos donde sólo se enfocan a enfermería, cabe señalar que no hay ninguna restricción de edad o alguna otra índole para poder ingresar (más que económica).

Se analiza y comparan las prácticas docentes influidas por las administrativas y estructurales para dar cuenta en qué medida el discurso institucional se apega con la práctica, además del perfil docente (cursos, formación, capacitación, actividades extra escolares, objetivos, situación económica, etcétera) para comprender los procesos que suceden con mayor exactitud.

Dando pie a una crítica sobre la educación del sector privado, el papel que tiene en nuestro país y determinar en qué medida se satisface o no un servicio visto como un producto mercantil más no como el propósito de una institución educativa (empresa vs calidad educativa) posibilitando dar nuevas miradas y puntos de partida para la comprensión de este fenómeno.

El interés particular de la institución elegida surge al identificar dos turnos donde se dan clases a futuros enfermeros en un horario de 2 a 8 p.m. en viernes con clases de 40 minutos; el segundo en sábado de 8 a.m. a 3 p.m. para cubrir el número de horas que marcan los temarios de La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DEGETI) por ejemplo 64 horas para Introducción a las ciencias sociales, dejando una reducción promedio de 10 minutos por cada hora ya que si en una semana se imparten cuatro horas de una materia se está reduciendo a una sexta parte de lo marcado por los temarios la duda que surge es ¿Se pueden cubrir satisfactoriamente los contenidos? Ya que el fin es generar profesionistas.

Parece ser que el problema entonces radica en que se puede obtener una cédula profesional sin muchas complicaciones ya que sólo debe cumplirse una parte proporcional del tiempo, acreditar materias, pagar cuotas, cumplir con el servicio social y alguna de las formas de titulación (en este caso son internas).

De acuerdo con la entrevista realizada a egresados nos dicen lo siguiente: Egresado 1:

Pláticame ¿Cuál es el proceso de titulación que seguiste?

Para liberar mis papeles traje un libro de medicina al cual le saqué copias ya que estaba muy caro para comprarlo yo solo, porque otros compañeros lo compraron juntos, lo único que hice fue sacarle copias y empastarlo no tuve que hacer tesis o alguna de las otras cosas que piden, ahora nada más me falta hacer un año de servicio social.

Egresado 2: Pláticame ¿Cuál es el proceso de titulación que seguiste?

Me decían que hiciera una tesina, que la verdad no sé ni cómo se hace!, creo que nadie de mis compañeros sabe hacerla, nos dieron un curso pero me aburría, por eso elegí comprar un libro para que me dieran mis papales, eso sí!, hay que realizar el año de servicio social.

Parece ser que el proceso para obtener una cédula profesional se ve directamente relacionado con el cumplimiento de trámites que van de la siguiente manera: 1. Aprobar todas las materias; 2. Elegir una de las formas para obtener un certificado a nivel bachillerato (se puede detener el proceso a este nivel si no se quiere obtener una cédula como enfermero) y por último 3. Realizar un año de servicio social como lo dice la Secretaría de Salud del Estado de México:

(En Medicina, Odontología, Enfermería, Nutrición y carreras afines a la salud)

La Secretaría de Salud a través de la Dirección General de Enseñanza en Salud, coordina y articula las acciones del Sector Salud, con las del Sector Educativo, así como las correspondientes al nivel estatal y local, en la normatividad, planeación, supervisión y evaluación de los Programas de Enseñanza en Salud.

El servicio social corresponde al último año de formación profesional del egresado de las

Instituciones Educativas, que aunque no tiene créditos curriculares, forma parte del plan de estudios de la carrera, por lo que su carácter académico es ineludible, constituyendo además un requisito obligatorio para la titulación de acuerdo con lo estipulado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley de Salud y la Legislación Universitaria.

Objetivo del servicio social

Contribuir a la conservación de la salud de la población del país, proporcionando atención primaria especialmente en poblaciones rurales, zonas urbanas marginadas y hospitales. Al tiempo que el becario desarrolla sus conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes dentro de un ámbito de atención.

Duración

Doce meses consecutivos y se realiza en dos promociones:

| 1ª. Promoción | 2ª. Promoción |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1º De febrero al 31 de enero | 1º De agosto al 31 de julio |

Cuadro adjunto de 1ª. Promoción y 2ª. Promoción

Las instituciones que reciben alumnos para realizar servicio social son: ISEM, IMSS, ISSEMyM, ISSSTE, SEDENA y DIF (odontología).

Las sedes donde se desarrolla el servicio social dentro del Instituto de Salud del Estado de México son:

- 19 jurisdicciones sanitarias,
- 41 hospitales generales, maternos infantil así como
- 30 hospitales municipales pertenecientes al ISEM.

Las Instituciones Educativas del Estado de México son las encargadas de solicitar y realizar los trámites necesarios en tiempo y forma ante la Unidad de Enseñanza, Investigación y Calidad, para obtener campos clínicos para servicio social.

No se atenderán alumnos en particular para solicitar un campo clínico. (Secretaría de Salud del Estado de México, 2016).

Teniendo otra opción para presentar el requisito de servicio como comprobar que se ha laborado durante un año en una institución de salud pero esto significa un problema en que rama se está trabajando en el sector salud, lo que significa que para obtener una cedula se debe cumplir con este requisito sin excepción, al contrario de lo que pide la institución educativa analizada para otorgar un certificado de bachillerato.

Respecto a los docentes se dividieron de la siguiente manera tronco común y especialidad, los primeros imparten materias como: inglés, taller de lectura y redacción, métodos y técnicas de investigación, matemáticas, física, biología entre otras; a los segundos anatomía, farmacología, cocurriculares, fundamentos de enfermería, patología, materno infantil, pediatría entre otras.

Docente de especialidad ¿Cómo considera que deben realizarse las clases?

Lo que yo hago cuando llego es poner en claro las reglas, primero despejan las vías de evacuación o sea que dejen los pasillos libres, les explico la forma de evaluar, comienzo con la clase porque no hay tiempo, cuarenta minutos para cubrir los temas son insuficientes, todos atentos y el que falta lo siento mucho cada quien sabe para qué se rentó en esta escuela.

Cabe aclarar que la entrevistada es médico general que también trabaja en urgencias, posiblemente esto interfiera con la lógica en la que maneja las clases; identifica que el tiempo es insuficiente para desarrollar todos los temas que contiene el temario o por lo menos los necesarios para ejercer una profesión como enfermería que necesita conocimientos amplios para tener contacto con los pacientes y no cometer alguna negligencia.

Docente tronco común ¿Cómo considera que deben realizarse las clases?

Te voy a platicar cómo las veo yo, nunca llegan temprano a las clases, siempre están poniendo pretextos para todo, como algunos son sindicalizados del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) creen que pueden hacer lo que quieran por eso yo tomo en cuenta las faltas y me apego al reglamento de la escuela así me evito problemas. Doy mi clase aunque esté uno y hago los exámenes basado en los temarios para que aprendan de menos, luego les preguntas algo que tú mismo le enseñaste el semestre pasado y no saben; aparte que sacan todo de internet no usan la biblioteca que, bueno no tiene muchos libros.

Identifica una necesidad de memorización para tener los conocimientos y una actitud heredada de los vicios del sindicalismo ya que están insertos en el mercado laboral transportando actitudes de una institución de salud a una educativa, tomando como medida hacer cumplir las reglas que no debería estar en juego se deben cumplir. Además que problematiza la obtención de información que puede ser errónea al no corroborar la información que se obtiene de Internet como lo expuesto por Castells (2014) donde nos explica que el 95% de la información está digitalizada y disponible en Internet. Pero Sartori (1998) nos dice que la información no es conocimiento ya que se necesitan otros procesos para llegar a conocer o aprehender; de esta manera la memorización junto a tareas que se realizan con dudosas fuentes en un tiempo relativamente corto de exposición por parte de docentes y alumnos se está mirando como un problema para la formación.

Docente de especialidad ¿Cómo considera que deben realizarse las clases?

Yo creo que el conocimiento debe quedarse aprendido en ellos, por eso busco la manera en la cual se les quede grabado, trato de ser dinámica para no aburrirlos que practiquen ya que muchas veces en enfermería es necesario tener la experiencia, como cuando canalizas, hay modelos que simulan a un paciente, pero no se compararán con la experiencia de practicar con un paciente de verdad... porque la mano tiene reacciones diferentes y enseñar eso en menos de 40 minutos, es un reto.

El docente observa un quiebre entre el mundo sólido que antiguamente se tenía en la estructura de una clase, donde no son “dinámicas”, que parece ser que actualmente se entiende como realizar juegos o estar en movimiento para aprender y no aburrir a los alumnos, por eso realizan este tipo de actividades para adecuarse a nuevos procesos inconstantes cada vez más cambiantes que no se pueden contener (líquidos) y hay que renovar constantemente la práctica docente para tratar de hacer el mejor trabajo posible.

El tiempo de clase parece ser insuficiente para los docentes, ya que reconocen la escases de tiempo para poder impartir la información necesaria, práctica para ejecutar procesos que necesitan ser experimentados de manera vivencial por el alumno ya que serán parte de su quehacer en la vida laboral, pero aun así ellos intentan lograr esta tarea, que parece titánica, con lo que se tiene para generar buenos profesionistas que tendrán en sus manos la vida de muchas personas.

Lo preocupante es la facilidad con la que parece que se expiden cédulas profesionales que avalan a un individuo como capaz para ejercer alguna actividad, pero no hay suficiente regulación en instituciones privadas como la que se analiza para realmente dar fe de los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes, como antes se mencionó parece ser que en tres pasos, cualquier persona puede acceder a una sin mayor complicación. Éstas son las facilidades que tienen las instituciones privadas que satisfacen a una parte de la población, población que a su vez son sus clientes ¿qué clase de negocio sería si no tienen egresados? Uno muy malo.

El mayor obstáculo que muestran sus egresados se encuentra al presentar el servicio social, pero éste radica esencialmente en cumplir el tiempo, puede tener más complicaciones ya que la matrícula estudiantil va a este turno especial porque son trabajadores, entonces por esa razón se complica ya que tienen que organizar su tiempo para poder trabajar y cumplir con el servicio social aunque cabe resaltar de nueva cuenta que si ya se trabaja en una institución de salud puedes exentar este paso si compruebas que has trabajado por mínimo un año en el sector salud.

Otro factor importante en México para el fenómeno que se presenta del crecimiento de escuelas particulares se encuentra de la siguiente manera: primero el modelo económico mundial el Estado Neoliberal quien otorga gran participación al sector privado, y en segundo lugar una creciente población que actualmente tiene su mayor concentración de una población joven entre 15 y 29 años de edad que necesita ser educada para insertarse en el ámbito laboral; ya que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) hasta 2015 representaba el 26% de la población, una cuarta parte de la población total y parece ser que como respuesta a esto, surgen escuelas particulares para satisfacer la demanda y con ellas las carreras técnicas que tienen sus antecedentes un proyecto de la década 1930 donde se crea el

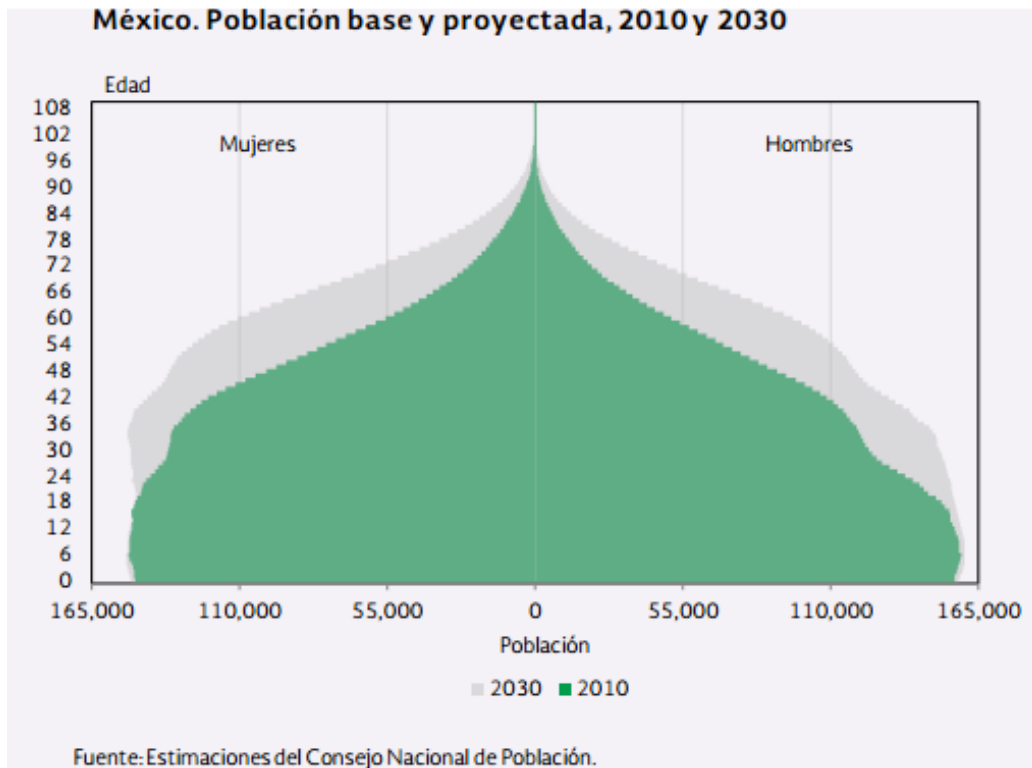
Instituto Politécnico Nacional específicamente en 1936 como escuela pública pero ahora son carreras técnicas en escuelas particulares ya que en tres años puedes ejercer alguna profesión comenzando a producir sin tener que esperar mínimo otros 4 años en una licenciatura o ingeniería sumando 7 en total entre el nivel medio superior y superior.

Significando un gasto para una familia que no tiene las condiciones necesarias para satisfacer las necesidades de sus integrantes ya que de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo social (CONEVAL) en 2014 hay 55.3 millones de personas en pobreza, lo que representa el 46.2% de la población total.

También corresponde a lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS), en México 2009 había nueve enfermeras por cada 10 mil habitantes y en 2013 es de 2.7 enfermeras por cada mil habitantes esto significa que aumentó alrededor de tres veces el número de enfermeras, pero aun así es insuficiente para el promedio que establece la OCDE de 3.2 enfermeras (OCDE, 2014).

Esto puede ser una de las razones por las cuales se debe satisfacer la escasez de enfermeras para la demanda cada vez más creciente en un sector que siempre será necesario para la población, ya que se estima que México para 2030 debido a las medidas que se han tomado para la reducción de mortalidad, de acuerdo con estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) Gráfica 1. Se concentrará en una población de 65 años en un 10% del total de habitantes significando una demanda de servicios entre ellos el de salud es ahí donde entra la importancia de la creciente demanda de enfermeras, (CONAPO, 2010).

Gráfica 1



Gráfica 2 adjunta de Proyección de población adulta para 2030. Fuente: CONAPO, 2010.

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) fundado en la década de 1940 también tiene una escuela para enfermeras, pero tiene requisitos que restringen el acceso como la edad máxima de 25 años cumplidos al momento de ingresar (IMSS, 2013); entonces se observa cómo los sistemas están interrelacionados. El económico pone ya que existe una necesidad de producir desde una lógica mundial junto a la de adiestrar a la población en carreras prácticas para la sociedad ya que es mejor visto un ingeniero, médico, enfermero que un filósofo o sociólogo; los primeros producen cosas tangibles para las necesidades inmediatas de los individuos o empresas algo que se puede palpar pero los segundos producen ideas que se quedan en lo abstracto o cuando pasan a lo tangible muy pocas personas pueden tener acceso a ellas entonces se demerita porque no se le ve utilidad inmediata como lo plantea Bauman (2000) el síndrome de impaciencia, de tal manera que las carreras de ciencias sociales en algún momento no corresponden al proyecto de nación; pero políticas internacionales y

nacionales indican a qué sector debe adiestrarse la fuerza productiva junto a las necesidades que presenta nuestra sociedad cada vez más cambiante.

De tal manera, se puede concluir que la institución a nivel bachillerato analizada corresponde a la creciente demanda de la población en México que necesita cubrir una deficiente cobertura en el número de enfermeras por habitante; de ahí la necesidad de crear esta fuerza de trabajo en un tiempo relativamente corto para subsanar las deficiencias.

Como parte del sector privado es normal que trate de proveer un servicio el cual se traduce en educación exprés ya que se cumplen tiempos que exige una dinámica social que no se detiene pero también no se puede contener ya que está en constante cambio, al absorber una población que las instituciones públicas no pueden. Se ve su éxito que posiblemente sea momentáneo (décadas); otro factor a resaltar son las condiciones en las cuales los docentes laboran ya que no tienen ninguna garantía de ser contratados en semestres posteriores, tampoco cuentan con algún servicio de salud por parte de su patrón, pocas veces o nunca tienen capacitación, están ahí para cumplir un papel meramente instrumental, no dan cabida a poder innovar ya que los cimientos son una empresa pero el juego del empleador es depurar a la plantilla docente para que no genere antigüedad.

Entonces, condiciones de trabajo poco estables pueden ser factor fundamental para el ejercicio docente deficiente en instituciones privadas, tiempos cortos de impartición de conocimiento, requisitos relativamente sencillos, inconsistencia en la secuencia de las materias, son la realidad que viven los estudiantes y docentes de esta escuela que puede ser la realidad de muchas ya que no se puede vigilar de manera rigurosa a todas en el día a día, pueden significar un obstáculo para el crecimiento de una sociedad ya que como coloquialmente se dice: “Ellos hacen que nos pagan y nosotros hacemos que hacemos”, dejando a la educación en último lugar o ¿en qué lugar realmente se está dejando?

Referencias

Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

Castells, Manuel, El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global.

Disponibile en: <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-Comunicaci%C3%B3n-Cultura-Manuel-Castells-El-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global.pdf> [Acceso 14 de mayo de 2016]

Crece pobreza en México; hay dos millones más: CONEVAL. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/07/24/crece-pobreza-en-mexico-hay-dos-millones-mas-coneval> [Acceso 14 de mayo de 2016].

Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Proyecciones/Cuadernos/15_Cuadernillo_Mexico.pdf [Acceso 14 de mayo de 2016].

Estadísticas de la OCDE sobre la salud 2014 México en comparación. Disponible en: <http://www.oecd.org/els/health-systems/Briefing-Note-MEXICO-2014-in-Spanish.pdf> [Acceso 14 de mayo de 2016].

En México, 26% de la población son jóvenes: INEGI. Disponible en: <http://adnformativo.mx/en-mexico-26-de-la-poblacion-son-jovenes-inegi/> [Acceso 14 de mayo de 2016].

México social: enfermería, la relevancia de hacer más. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/13/1002361> [Acceso 14 de mayo de 2016].

Requisitos ingreso escuela IMSS (2013). Disponible en: http://edumed.imss.gob.mx/2010/pdf/Enfermeria/Esc_Enfermeria_CMN_SigloXXI_2013.pdf [Acceso 14 de mayo de 2016].

Sartori, Giovanni, *Homo videns, La sociedad teledirigida*, Taurus, Argentina, 1998.

Servicio Social Estado de México, Salud. Disponible en: <http://salud.edomexico.gob.mx/html/article.php?sid=66> [Acceso 14 de mayo de 2016].

La construcción de las identidades del profesorado desde lo público y lo privado

Juan Antonio Valdés Valdés

Datos personales

Es licenciado en Pedagogía y maestrante del posgrado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Ha sido profesor por 21 años en los niveles básico y medio superior

Correo electrónico: juanantoniov76@hotmail.com

Resumen

El presente artículo pretende contribuir al debate y al diálogo sobre un concepto clave como lo es la identidad de los profesores en las instituciones privadas de educación básica. Dentro de esta línea, en la constitución de la identidad del profesorado se trabajará desde la construcción del imaginario social en relación al espacio de lo público y lo privado como elementos que atraviesan los elementos que configuran la identidad del profesorado. Asimismo, se plantea un acercamiento con los profesores que están inmersos en los ámbitos de la educación privada con la finalidad de recuperar desde sus experiencias y situaciones cotidianas sus voces, reconociéndolos como los principales protagonistas, sujetos de historia y relatores de su microhistoria. Lo anterior, enmarcado en un contexto internacional globalizado y en una dinámica local orientada por un sistema económico y político denominado Neoliberalismo, el cual desde sus principales postulados e injerencia en las reformas constitucionales y en las políticas educativas permite observar el interés que dicho proyecto económico tiene hacia lo que se considera público y la necesidad de la intervención e inversión de lo privado en el ámbito antes mencionado.

Palabras clave: Identidad, educación privada, imaginario social, narrativa, lo público, profesorado, reformas constitucionales.

Abstract

This article aims to contribute to the debate and dialogue on a key concept such as the identity of teachers in private institutions of basic education. Within this line, the constitution of the identity of the teaching staff will work from the construction of the social imaginary in relation to the space of the public and the private as elements that cross the elements that configure the identity of the teaching staff. Likewise, a rapprochement with professors who are immersed in the fields of private education with the aim of recovering their voices from their experiences and daily situations, recognizing them as the main protagonists, subjects of history and relators of their microhistory, is proposed. The foregoing, framed in a globalized international context and in a local dynamic guided by an economic and political system called Neoliberalism, which from its main postulates and interference in constitutional reforms and educational policies allows to observe the interest that said economic project has towards what is considered public and the need for private intervention and investment in the aforementioned field.

Key words: Identity, private education, social imaginary, narrative, the public, faculty, constitutional reforms.

Introducción

La presentación de este artículo tiene la intención de poner ante el lector, a partir del relato, las entrevistas y la observación de campo en torno de las dinámicas internas que se viven dentro de una institución de educación básica del sector particular. Específicamente ponemos nuestra mirada en las prácticas educativas y

pedagógicas que genera el profesorado en los distintos espacios de la institución privada, con sus grupos de alumnos y con sus alumnos en concreto. De igual manera, pretendemos visualizar la relación que mantiene con su grupo de compañeros y el tipo de intercambios o dinámicas generadas entre ellos. Estas dos líneas nos permitirán problematizar acerca de la identidad del profesorado. Otro de los aspectos a enunciar en este trabajo parte de las diferencias existentes entre el quehacer educativo del profesorado en los escenarios privados.

En su mayoría las investigaciones relacionadas con el profesorado son dirigidas hacia el sector público, es aquí donde está la gran preocupación cuando se implementan políticas o reformas al ámbito educativo; ante esto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha hecho un esfuerzo importante para reunir los datos disponibles acerca de las características personales de los docentes, sus condiciones laborales, su formación inicial y continua, así como sus conocimientos y habilidades. Sin embargo, todavía hay un gran desconocimiento acerca de las necesidades o condiciones del profesorado dentro del Sistema Educativo Nacional; para muestra, en el más reciente informe publicado por el INEE *Los Docentes en México informe 2015*, el espacio dedicado al profesorado que labora en el ámbito particular se reduce a las siguiente cifras: Nivel preescolar, tipo de servicio privado, docentes 42,865, escuelas 14,846. Nivel primaria, tipo de servicio privado, docentes 57,924, escuelas 8,694. Nivel secundaria, tipo de servicio privado, docentes 58,212, escuelas 4,737. Es decir, que a través de estos datos y de los análisis dirigidos y elaborados para conocer las características de los profesores del sector público, podemos inferir que dentro de los informes hacia el profesorado del ámbito público, de igual forma, también se puede explicar lo privado.

En un estudio realizado durante los primeros años del siglo XXI titulado *La Educación Superior Privada en México: una aproximación* (UNAM, 2002), se presentan los siguientes datos: durante el año 1995-1996 el porcentaje de alumnos en escuelas públicas de educación básica era de 95% y en el sector privado del 5%; sin embargo para el año 2000-2001 el porcentaje de alumnos en el sector público descendió al 92% y la matrícula del sector privado en el mismo nivel ascendió al 8%. Este panorama da

cuenta de la importancia que tiene por sí mismo entender el crecimiento del sector privado y el estancamiento del sistema público, como también observar las lógicas internas y externas que han favorecido a dicho sector en la educación.

Ante tal desconocimiento de las características, condiciones, dinámicas y experiencias ignoradas de los docentes que se presentan en los espacios educativos particulares de educación básica nos planteamos la necesidad de re- significar la(s) identidad(es) del profesorado identificando la discursividad que se presenta en los escenarios de educación básica privada o particular como indistintamente se les llama.

Identificar las características propias de este gran número de profesores partirá de analizar los siguientes elementos a) el tipo de formación que tiene, b) la permanencia y movilidad, c) las condiciones laborales, d) la dinámica u orientación educativa de la institución, e) la relación e intercambio entre el profesorado, f) la relación maestro- alumno. Esta serie de elementos nos acercarán a la comprensión de la(s) identidad(es) del profesorado que se encuentra inmerso en los espacios particulares, que se viven y experimentan de forma diferente en relación al sector público. Para Navarrete (2015: 470), "(...) la identidad no está determinada, en última instancia (por la institución, una persona, una idea, un objeto, etcétera), sino que está abierta a múltiples posibilidades de ser en el mundo y en tanto espacio ideológico", es precisamente desde la movilidad en la construcción de la identidad como intentaremos re-significar las identidades dentro de los discursos que envisten al profesorado de educación básica en los espacios particulares.

Las trayectorias de formación, las relaciones y condiciones laborales, la construcción del imaginario colectivo, el tipo de relación establecida con padres de familia y alumnos, las dinámicas entre los propios compañeros, el pensamiento educativo o la metodología institucional intervienen en la construcción de la identidad del profesorado en los espacios privados. Se camina con la identidad y sobre el camino se construye y se reconstruye, no se determina y nos determina.

Somos cuando caminamos con el tiempo y es el tiempo el que nos convierte en sujetos de historia en relación de existencia con los otros y sólo a través del Otro estamos en el mundo.

Para Žižek, citado por Navarrete (2008: 469):

“(…) la identidad se constituye dentro y no fuera del espacio ideológico del que formamos parte, en dicho espacio se encuentra una serie de elementos de libre flotación que el sujeto atrapa, acepta o se identifica con varios de esos elementos, pero sólo uno es el que lo acolcha o ‘determina’ en mayor medida o sobre el cual los otros significantes se rigen”.

Con lo anterior, la identidad esencialista construida sobre el sujeto atemporal, inamovible y totalitaria se desvaneció y la re-significaremos a través de la construcción teórica de autores como Hall, Buenfil y Navarrete, permite dimensionar desde nuevos horizontes la(s) identidades.

Los encuadres identitarios designados al profesorado lo mostraron durante décadas como el salvador y reproductor de los ideales nacionales, la viva encarnación de la norma y el orden social, se le envistió de una autoridad sobre el infante por encima de la misma autoridad de los padres, era el poseedor del conocimiento, mantuvo una posición jerárquica socialmente reconocida y promovida por el mismo Estado. La discursividad que se construyó en el imaginario colectivo sobre la figura del profesor era muy distante en comparación con la que se percibe en la actualidad. Y se manifiesta aún más cuando hablamos de la pertenecía hacia lo público y lo privado en el quehacer docente.

Para la construcción de lo público y lo privado, o de lo privado y lo público, aquí recuperaremos los sentidos que describe Rabotnikof (2008) sobre lo público desde tres enfoques: a) lo público como lo que es de interés o de utilidad común a todos, lo que atañe al colectivo, lo que concierne a la comunidad; b) lo que es y se desarrolla a la luz del día, lo manifiesto y ostensible. Volver público, en este sentido, alude a la luz que torna visible, y por último: c) lo que es de uso común, accesible para todos, abierto, este tercer sentido que se remite a la posición abierto/cerrado, es el que más relaciona lo público/privado con la dimensión de inclusión/exclusión. Estos tres ejes nos permitirán

comprender las relaciones históricas y presentes en la relación entre lo público y lo privado en torno a la educación. Bobbio (1997) nos acerca a los hechos en la intimidad de las historias que en un primer momento se refugiaron en lo privado pasando posteriormente a la luz pública.

Lo que callamos los docentes

¿Quién habla por los profesores? ¿Cómo se habla de los profesores? ¿Qué no se dice de los profesores? ¿Por qué se habla más de los profesores? ¿Quiénes son esos profesores de los que se habla? ¿Por qué los otros profesores callan? Éstos y otros cuestionamientos son necesarios para articular la complejidad del magisterio tan público hoy en día, tan cerca de la luz y los reflectores, pero paradójicamente hundido en el anonimato por docilidad, por indiferencia o por la fuerza del Estado.

Hoy somos testigos de la continua aparición pública de los profesores, sin embargo cabe preguntarnos: ¿de qué manera los hacen públicos? ¿Quiénes los hacen públicos y con qué intención? Se escucha a través de distintas voces y de manera sistematizada un mar de calificativos despectivos que parten desde mostrar una actitud de flojera hasta ser asociados con el crimen organizado. Se lanzan reclamos y exigencias hacia su precario quehacer desde distintos medios, se deslegitiman sus reclamos, derechos y posiciones políticas. Se les persigue, sanciona y reprime. Se construye alrededor de ellos una imagen de desprecio y rechazo por ser los culpables inmediatos del actual estado de la educación en México. Se les expone como los principales responsables de las carencias educativas que enfrenta cada que pisan las aulas en los distintos niveles y escenarios. Así se describe al profesorado de hoy en día, así se reproduce una y otra vez la identidad del docente promovida desde el gobierno.

Atrás quedaron las grandes alianzas y acuerdos que se realizaron en complicidad entre el gobierno y el magisterio, atrás de igual forma quedó la identidad otorgada al profesor desde lo institucional. La figura del maestro con autoridad, saber y lealtad a la nación resultó reducida y devaluada ante la mirada de todos. El lenguaje gubernamental pulverizó la posición social del docente en general. Las reformas educativas pasaron sin

tomar en cuenta la voz del magisterio. El conocimiento público que hoy tenemos de los maestros es proporcional al desconocimiento que se tiene de las condiciones y dificultades que viven en la cotidianidad de su quehacer educativo.

Lo público de los docentes es su renuencia a participar en un proceso de evaluación homologada y sancionadora, sin embargo lo privado e íntimo de su práctica educativa no se hacen públicos; las características del contexto en el que laboran miles de maestros, la precariedad de sus condiciones laborales y de sus comunidades, la falta de recursos, la devaluación de su salario y otros elementos de suma importancia quedan en el anonimato. Las últimas estadísticas publicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa en el informe 2015, en cuanto a los Docentes en México menciona lo siguiente: en una primera recomendación en el sentido de generar información más precisa y completa sobre los docentes en México, sobre las instituciones que los preparan para ejercer su función y sobre la calidad de formación que reciben. “La poca información que se tiene acerca de los docentes en nuestro país pone en tela de juicio las reformas promovidas por el propio Estado” (INEE, 2015: 163). ¿Cómo legitimar una ley que desconoce los contextos y las realidades donde se implementará?

Con lo anterior, podemos exponer que se ha privilegiado la mirada a lo educativo sobre la línea de las generalidades, sin tomar en cuenta las particularidades de las regiones y sus contextos. Las voces del profesorado fueron negadas, acalladas en este nuevo proyecto educativo nacional. Se privilegió la imposición al consenso, los protagonistas del acto educativo fueron ignorados sin importar las necesidades imperantes en sus realidades.

Dentro de este panorama descrito nos acercamos a la visibilidad del magisterio que se hace público por su lucha y a la invisibilidad de miles de maestros y maestras en el sector privado que en cifras proporcionadas por el INEE alcanza sólo en el nivel básico los 160,000 maestros y maestras que en el anonimato representan más del 12% de la totalidad de profesores en dicho nivel en México.

Es hacia este grupo de maestros a quienes dirigimos la mirada con la finalidad de acercarnos a la comprensión de su cultura escolar en los espacios del sector particular o

privado y el medio a través del cual procederemos a su encuentro, el cual parte de reconocer su singularidad como actor de un proceso educativo con las especificidades que se viven dentro del contexto particular de una institución para lo cual es necesario escuchar sus voces y las construcciones identitarias logradas dentro y fuera de estos espacios, sus historias, relatos y experiencias se convierten en la estructura de esta investigación, la narrativa se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar, 2002: 7)

Indagar la cultura escolar y sus dinámicas generadas en los espacios particulares desde la propia voz y experiencia de los maestros resulta de gran valor, por el hecho de transparentar las realidades poco conocidas en los espacios privados. Las experiencias del profesorado visibilizan por medio de su lenguaje la apropiación de la identidad constituida-constituyente, son sus relatos e historia donde se encuentra el sentido de su práctica cotidiana, (Bolívar, 2002: 7).

Por lo tanto, nuestra tarea parte de descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, "(...) situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio", (Bolívar, 2002: 16).

Para efectos de esta investigación recobra una importancia de primer orden identificar e interrogar a partir de las siguientes líneas que nos abrirán los horizontes de comprensión necesarios para dar lectura de la intimidad de la cultura escolar en el ámbito particular: ¿Cómo se mira y percibe el maestro o maestra de una institución particular? ¿Cómo llegó a formar parte como integrante de una institución privada? ¿Qué diferencia encuentra entre el profesorado de una institución particular y una institución pública? ¿Cuál es la imagen que se fomenta actualmente a través de los medios de comunicación sobre el profesorado? ¿Cuáles son las características de las relaciones que se experimentan entre el grupo de compañeros en su institución? Estos cuestionamientos iniciales nos acercarán al tipo de percepciones que mantienen el grupo de profesores entrevistados sobre su práctica y sobre las dinámicas que se viven dentro de su espacio institucional y en específico en su aula.

La importancia de este diálogo con los profesores en la necesidad de describir, inscribir e interpretar lo dicho desde la etnografía educativa, para lo cual, la aproximación a la estructura metodológica de Bertely (2000: 37) "(...)" es de suma trascendencia ya que afirma que el proceso etnográfico comienza cuando el investigador inscribe los puntos de vista y los modos en que los miembros de una cultura perciben el universo y organizan su propia vida". Desde la particularidad de una vida para entender las generalidades es como la etnografía educativa proyecta horizontes desde la propia experiencia docente. Para Contreras (2010: 24):

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella (...).

Es a partir de las subjetividades narradas y de las historias construidas como damos cuenta de lo acontecido en los espacios de educación particular.

Acercarnos a las realidades del magisterio en los espacios que delimitan la frontera entre lo público y lo privado nos conduce a repensar la particularidad de las microhistorias contadas desde sus actores como elementos de comprensión dentro de una diversidad de realidades no de fácil acceso; "(...)" tenemos que abocarnos a una realidad abigarrada de hechos, heterogéneos, difusa en sus perfiles, difícil (o imposible) de organizar en esquemas coherentes, realidad en gran medida imprevisible, en la que lo necesario y lo causal coexisten y se articulan conformando una realidad que es un objeto de nuestro quehacer constructor de utopías" (Zemelman, 1989: 51). Estas miradas hacia el ámbito particular nos invita a dialogar con el profesorado sujeto y condicionado por elementos distintos al sector público

que gradualmente nos revelarán una dinámica con matices propios, por ejemplo la concepción de estar situado en el sector público y ver la educación como un derecho a diferencia del sector privado de cargarle toda una connotación de servicio inclusive manifestando la relación inmediata de alumno-cliente.

En McLaren (1989: 10) "La privatización y el debilitamiento de las esferas públicas

contemporáneas están siendo remplazadas por la vanidad del momento de consumir". Consumir la educación como un servicio o un producto le da otras implicaciones a los actores que están inmersos de ver la educación como un derecho o un servicio. Estos y otros elementos nos llevarán a una distinción entre las realidades del profesorado en el ámbito público y lo que acontece en el espacio privado. Sólo a través de escuchar y darle voz a las mil y una historias daremos cuenta de las implicaciones laborales, pedagógicas, educativas, políticas, además de la diversidad y continuidad de relaciones humanas que experimenta un profesor dentro de los espacios de la educación básica en el sector particular. Como también, descubrir en los espacios de la educación particular elementos que en su cotidianidad den cuenta de las posiciones y posicionamientos que a partir de ellos se perciben en la esfera de lo público.

El frágil límite de lo público y lo privado

Como opuestos y complementarios se puede leer cada concepto, siempre el uno bajo la sombra del otro, ganando uno terreno, el otro como consecuencia retrocede, constantemente se percibe en el andar del tiempo un conflicto recurrente, pareciera una pugna por la apropiación de los espacios, con ganancia temporal para uno y resurgimiento posterior del otro, su relación nos sugiere una eterna dialéctica de encuentros y desencuentros inmersos en diversas realidades.

La fragilidad de los límites que abarcan actualmente los términos borra la idea postulada a finales del siglo XX por Bobbio, términos dentro de una gran dicotomía,

"(...) dividir el universo en dos esferas, conjuntamente exhaustivas, en el sentido de que todo los entes de ese universo quedan incluidos en ellas sin excluir a ninguno, y recíprocamente exclusivas, en el sentido de que un ente comprendido en la primera no puede ser al mismo tiempo comprendido en la segunda" (1997: 12);

Con esta clasificación del mundo se presentaban los elementos constituyentes de lo público y lo privado. Esta dicotomía los resaltaba como los grandes opuestos, con un espacio marcado por los límites entre cada una de las esferas.

Más allá de esta limitada dualidad se preñe trabajar sobre los sentidos de lo público y lo privado y la relación escurridiza que los dos términos mantienen con el estado ya que históricamente los límites entre cada esfera están más asociados a la movilidad que a la permanencia. Por lo cual, “(...) retomamos los planteamientos de lo público desde los siguientes sentidos a) lo público como lo que es de interés y utilidad, b) lo visible y lo no visible, c) lo accesible para todos en contraposición a lo cerrado” (Rabotnikof, 2008: 28), estos tres sentidos nos permiten ver la movilidad y las fronteras entre cada término y la relación que mantiene con el Estado.

Cuando hablamos de la esfera privada en la educación nos remitimos inmediatamente a su opuesto que sería la educación pública como responsabilidad del Estado, la primera comprende el interés de grupos particulares y la segunda se mira desde un interés común a las mayorías; sin embargo cabe señalar que no toda relación entre el Estado y lo que se asume como interés público permanece en la esfera de lo público. En el siglo XXI la relación entre el Estado y lo público que se manifiesta por la vía de las privatizaciones se presenta como el método más significativo de articulación del poder y la dominación del Estado, es desde este panorama que los sentidos de lo público y lo privado se transforman según la lógica y las relaciones que guarda el Estado con la economía.

Desde este eje de análisis resulta importante considerar en el ámbito de la educación la idea de una educación privada en relación al interés público o común, los sujetos que en un primer momento están dentro de estos espacios recibiendo educación se convierten en sujetos públicos en diferentes escenarios. El sentido de lo privado en la educación como lo oculto, lo cerrado, lo de interés y utilidad individual queda en entredicho por el sólo hecho de pensar en el escenario posible en el que los alumnos se inserten en su vida laboral, es decir que lo que inicia en lo privado en la educación puede pasar a lo público y lo que inicia en lo público puede obedecer a intereses privados. “Esta perspectiva evidencia que lo público es susceptible de ser usado políticamente como una categoría administrativa que en último término beneficia intereses privados y resulta funcional a formas regulatorias y estatales del orden político neoliberal”, Chaves (2015: 11).

A partir de este juego de intereses y relaciones entre lo público y lo privado exponemos las primeras aproximaciones que nos arrojan las entrevistas a un grupo de maestros de una institución de educación básica del sector privado y las miradas que ellos aportan sobre su permanencia en un espacio privado, uno de los cuestionamientos que es pertinente recuperar.

Entrevistador: ¿Cómo podría diferenciar el trabajo de un profesor dentro del ámbito público a diferencia del ámbito privado?

“Yo creo que en el ámbito público, la mayor diferencia está en el desprestigio que se ha dado al sistema, hay todo un sistema atacando a su propio magisterio, hay todo un discurso acerca de la labor docente en el ámbito público, que no se tiene en el sector privado, o sea los profesores del sector privado me parece que tienen una ventaja en cuanto al imaginario social que se tiene de cuál es el desempeño de una institución privada y cuál es el desempeño de una institución pública”.

(Maestra J.).

La realidad no es lo que da sentido al lenguaje. Lo que es real y lo que es irreal se muestra a sí mismo en el sentido que el lenguaje tiene (Habermas, 1981: 87), la construcción discursiva hacia el magisterio y su quehacer desde distintos medios y formas han logrado devaluar y vulnerar su imagen. La constante y sistematizada estrategia para denostar al magisterio se expone a través de diversos lenguajes y símbolos que degradan su posición y posicionamiento como sujeto político y social.

“Yo creo que lo más importante es la actitud, aparte de la vocación, me considero así, habemos maestros de vocación, que es el gusto, el placer de entrar al aula, el disfrutar con los chicos cada uno de los avances, y en el sector público, de momento yo encontraba compañeros que decían ‘tengo que trabajar’ ”.

(Maestra B.).

La vocación como elemento de trascendencia de la labor docente es un término recurrente que va más allá de considerarse como un trabajo, es una característica no compartida por todos los maestros ya que a decir de la maestra B se relaciona con el gusto y el placer de estar en el aula, de disfrutar los afectos que se experimentan con los alumnos. En definitiva, “(...) la vocación parece estar disponible para cumplir con la función de sostener afectivamente una tarea que, al asumir hoy tal magnitud y complejidad necesita agarrarse con fuerza de algo para no caerse” (Abramowski, 2010:

87).

“El sector particular como bien lo sabes es mantenido en su gran capacidad por los papás, los papás son los que solventan tanto la parte de instalaciones, como los sueldos; entonces hay una mayor exigencia y compromiso hacia los maestros, no se permite aquí, por ejemplo, el hecho de que nosotros faltemos o que no tengamos un compromiso o que no demos clase o que hagamos cosas que no van con el estilo del trabajo y filosofía del colegio. En el caso de las públicas hay ciertas acciones de no compromiso, van demeritando el trabajo, entonces yo creo que un maestro de escuela privada tiene mayor compromiso porque son los padres de familia que al fin del día, pagan nuestros sueldos”.
(Maestra N.)

Dentro de la lógica de mercado, los resultados y el valor del producto es lo que cuenta, la educación vista como un servicio de consumo privilegiado transforma conceptos del ámbito educativo al lenguaje empresarial, el capital humano o los recursos humanos en los que la escuela-empresa se sustenta manifiesta una relación inmediata entre costo beneficio. Comprender la modernidad hoy significa reconocer la incesante empresarialización del Estado y la sociedad, es decir, la diseminación de la lógica de los negocios y el mercado en cada uno de los poros de la capilaridad social, con lo que se reestructuran los campos de acción de las poblaciones” (Ibarra, 2015: 4). La percepción de la Maestra N proporciona otra dimensión al ámbito educativo al transparentar por encima de cualquier discurso educativo la relación económica directa entre el pago de los padres y el salario del profesorado, esta inmediatez condiciona “el compromiso” de los maestros en la escuela particular.

“(…) he visto muchos tipos de profesores, yo primero creo que distingo a los que se comprometen mucho con su labor docente y los que no. Eso es en pública y en privada. Pero ya en cuanto a pública y privada creo que es como un ambiente más relajado en la pública, porque hay, no sé si libertad, pero como que es más relajado, y en privado, siento que como que hay un poco más de presión del trabajo en ocasiones como estrés. **(Maestro JA.)**

Cuando el cuerpo enferma por presión o por estrés como menciona el Maestro JA, es el cuerpo quien está perdiendo cada una de las batallas, la vigilancia y las sanciones (castigos) lo llevan al límite. Lo que se observa es un cuerpo normativizado dentro de un espacio, tal vez disfrutaría esa libertad sugerida en el ámbito público donde se puede vivir más relajado, pero los rituales en la prolongación del tiempo, el tiempo efectivo, el

tiempo de calidad, el agotamiento del tiempo por el tiempo mismo, además de las exigencias y evidencias que hablen de su trabajo mantienen en el límite las fuerzas producidas por su cuerpo.

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra disocia el poder del cuerpo; de una parte hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar y cambiar la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción distinta (Foucault, 1989: 142).

Este cuerpo controlado, disciplinado termina interiorizando las miradas que lo impulsan a tener ese ritmo de exigencia, la presión expuesta por el Maestro JA se asocia a la vigilancia interiorizada, en los espacios educativos particulares se crea una especie de panóptico que induce en el profesorado una exigencia ante la multitud de miradas. "El que está sometido al campo de la visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones de poder; las hace jugar sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento" (Foucault, 1989: 206).

"(...) a veces en la discusión donde se están tratando se cuelan temas políticos y se interrumpe la sesión por estar hablando de temas sobre tabulaciones, sobre el sindicato, eso sí me ha tocado notar que si los maestros de escuelas públicas están preocupados por ese tipo de cosas, por la política".
(Maestra O.).

Alejado de un campo político, de una discusión política, de una forma de hacer política, alejado de la cosa pública, se encuentra la dinámica del profesorado en los espacios particulares, sus ocupaciones se insertan bajo las exigencias institucionales, la reproducción de estructuras es su finalidad. El principio y fin de su quehacer educativo se delimita en la exclusividad curricular, nada hay más allá de los contenidos a enseñar. La escuela desde esta idea se mantiene ajena, alejada de lo social, se experimenta un enclaustramiento educativo, vive y recrea su propia realidad. Con tales esfuerzos,

(...) los educadores pueden comenzar a percibir la enseñanza que ellos imparten como un medio a través del cual la profesión docente ha construido 'el hecho normativo de la enseñanza en el que se codifica y se legitima la vida social mediante las relaciones de poder y de privilegios existentes, (Mclaren, 1989: 4).

La educación vista desde la neutralidad ideológica se refugia en los límites de una posición conservadora la cual ve a sus actores desprovistos de argumentos y posiciones para transformar sus realidades.

Conclusiones preliminares

Estas primeras aproximaciones a las voces del profesorado nos permitirán identificar los discursos imperantes en sus espacios educativos, así como sus formas de apropiación de dichos discursos. Sus realidades descritas por sí mismos les otorgan un sentido singular que los obliga a verse desde su historia relatada.

La distancia que toma el sujeto ante lo que dice le permite mirarlo a través de una posición reflexiva hacia su experiencia, hacia cada una, desde sus actuaciones o dichos. "El sentido de una acción sólo podrá ser adquirido por la explicación narrativa que el sujeto realiza sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él y el desarrollo de su vida" (Mateos, 2011: 125).

La vertiginosa cotidianidad que acontece en el aula imposibilita el distanciarse de su práctica y lograr verla desde afuera con el propósito de reflexionar su pensamiento sobre el desarrollo de sus actuaciones como docente.

Escuchar al maestro que pocas veces es tomado en cuenta, en específico al que se encuentre en el ámbito particular resulta primordial ya que dentro del anonimato general del magisterio el lugar que él ocupa difiere del maestro de escuelas públicas por estar sujeto a otros tipos de relación con los prestadores del servicio educativo particular.

Una de las ideas a desarrollar es la distancia que toman estos profesores en relación con los del sistema público, se logra percibir una diferenciación que va desde el aprovechamiento del tiempo, hasta el compromiso con la institución; elementos claves de la identidad del maestro en una escuela particular.

Referencias

- Abramowski, Ana, *Maneras de Querer*, Paidós, Argentina, 2010.
- Bertely Busquets, María, *Conociendo Nuestras Escuelas*, Paidós, México, 2000.
- Bobbio, Norberto, *Estado Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1997.
- Bolívar Botía, Antonio, “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 4 (1), 2002. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [Acceso 28 de mayo de 2016].
- Chaves, Margarita y Mauricio Montenegro, “Usos y Sentidos Contemporáneos de lo Público”, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 51, núm. 1, 2015, pp. 7-23.
- Contreras Domingo, José y Nuria Pérez de Lara, *Investigar la Experiencia Educativa*, Morata, Madrid, 2010.
- Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar, Siglo XXI*, México, 1989.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa I*, Taurus, Madrid, 1981.
- Hall, Stuart, *¿Quién necesita identidad? Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortú, Argentina, 2003.
- Ibarra Colado, Eduardo, “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV, núm. 2, 2005, pp. 13-37.
- INEE, *Los Docentes en México*. Informe 2015. México, en www.inee.edu.mx.
- Mateos Blanco, Tania y Luis Núñez Cubero, “Narrativa y Educación: Indagar la Experiencia Escolar a través de los Relatos”, en *Teoría de la Educación*, Ediciones Universidad de Sevilla, vol. 23, núm. 2, 2011, pp. 111-128.

Mclaren, Peter, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Aique, Argentina, 1994.

Navarrete-Cazales, Zayra, “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20 núm. 65, 2015, pp. 461-479.

Rabotnikof, Nora, “Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas”, en *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 32, 2008, pp. 37-48.

UNAM, “La Educación Superior Privada en México: una aproximación”, en *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 98, 2002, pp. 128-146.

Zemelman, Hugo, *De la Historia a la Política*, Siglo XXI, México, 1989.

Las Escuelas Normales. Breve historia, retos a los que se enfrentan

Maricarmen Martínez Martínez

Datos personales

Es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Actualmente es maestrante en el programa de posgrado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en la línea de investigación de Gestión Académica y Políticas Educativas

Correo electrónico: marymtz92@hotmail.com.

Resumen

El presente artículo representa un primer acercamiento a la problemática de la formación docente en la coyuntura actual del Sistema Educativo en México, a través de breve recorrido por la historia de las Escuelas Normales y sus planes de estudio, y a manera de cierre los retos a los que se enfrenta la formación docente en el contexto actual.

Actualmente, el país está viviendo un momento crucial en la formación de maestros, al docente se le comienza a ubicar como el eje vertical en la instrumentación de políticas de reforma educativa, su labor está enfocada en elevar la “calidad educativa” a nivel nacional, su labor debe reflejarse en mejores resultados en pruebas internacionales. Las Escuelas Normales en México son instituciones con una gran historia, han formado a los docentes, desde hace 128 años, es decir, que desde 1887 se han encargado de esta noble labor; sin embargo, actualmente su labor está siendo puesta en entredicho.

Estas instituciones han sido una parte fundamental para el sistema educativo mexicano, en la actualidad su función se encuentra en un momento histórico. La formación de maestros tanto inicial como continua en el presente contexto se convierte en una herramienta fundamental. Su labor dentro de las aulas ya no es sólo depositar conocimientos. Su perfil ahora está determinado por otras instituciones, su labor, evaluado y vigilado, y todo esto determinado por organismos internacionales.

Los retos a los que se enfrenta la formación docente son complejos, las instituciones se encuentran bajo una vigilancia constante, su discurso deberá acoplarse a los nuevos estándares internacionales, su labor debe formar a sujetos competentes. Vivimos una época donde los procesos formativos más que permitir una transformación en términos de Hegel o Kant, se convierte en un fin, en un mercado de oferta y demanda. Lo indispensable en la posmodernidad es la capacidad para adaptarse a los cambios constantes del sector productivo. Las promesas de la modernidad: igualdad, paz, progreso y desarrollo no han llegado a toda la población, marcando las desigualdades sociales, provocando que la formación de la ciudadanía esté orientada más a responder al mercado laboral y a las exigencias de las políticas económicas.

Palabras clave: Escuela Normal, reforma educativa, plan de estudios, formación docente.

Abstract

This article represents a first approach to the problem of teacher training in the current situation of the Educational System in Mexico, through a brief tour of the history of the Normal Schools and their curricula, and how to close the challenges to the that teacher training faces in the current context.

Currently, the country is living a crucial moment in the formation of teachers, the teacher is beginning to be located as the vertical axis in the implementation of education reform policies, its work is focused on raising the "educational quality" at the national level, their work should be reflected in better results in international tests. The Normal Schools in Mexico are institutions with a great history, they have trained teachers for 128 years, that is, since 1887 they have been in charge of this noble task; however, currently his work is being questioned

These institutions have been a fundamental part of the Mexican educational system, currently their function is at a historical moment. Teacher training, both initial and continuous in the present context, becomes a fundamental tool. Your work within the classrooms is no longer just depositing knowledge. Its profile is now determined by other institutions, its work, evaluated and monitored, and all this determined by international organizations.

The challenges facing teacher training are complex, the institutions are under constant surveillance, their discourse must be coupled with the new international standards, their work must train competent subjects. We live in a time where the formative processes rather than allowing a transformation in terms of Hegel or Kant, becomes an end, in a market of supply and demand. What is indispensable in postmodernity is the ability to adapt to the constant changes in the productive sector. The promises of modernity: equality, peace, progress and development have not reached the entire population, marking social inequalities, causing the formation of citizenship is more oriented to respond to the labor market and the demands of economic policies.

Key words: Normal school, education reform, curriculum, teaching training.

Introducción

El presente artículo es un primer acercamiento a la actual problemática de la formación docente, la cual conforma el inicio de una investigación de corte cualitativo, que pretende hacer un análisis del plan de estudios actual en la Escuela Normal de Texcoco del Estado de México, teniendo como referentes empíricos la voz de los estudiantes en formación, es decir, de los últimos años de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Uno de los grandes retos de la educación es la calidad, el paradigma actual hace de ésta el eje vertical desde la cual debe funcionar todo el sistema educativo, instituciones, programas, sujetos, (docentes, administrativos, estudiantes). La formación docente se convierte en la aliada fundamental para el logro de una educación de calidad, de la formación de sujetos que sean eficaces y eficientes en la solución de problemas, que desarrollen las competencias necesarias para afrontar los retos del sector productivo.

Las Escuelas Normales dentro del contexto actual representan un eslabón importante para el Sistema Educativo Nacional, ya que dentro de ellas se formará a los futuros docentes encargados de una labor compleja: formar y educar a las futuras generaciones.

La formación inicial de los docentes es tan sólo el comienzo de una formación continua, constante y que se lleva a cabo no sólo dentro de una institución, sino en la cotidianidad, en el hacer diario, en la convivencia con los otros. Se hace necesario hablar de la formación de los docentes por la relevación actual, su labor y sus aprendizajes son evaluados por sistemas ajenos a la realidad en la cual ellos trabajan, las competencias y habilidades que adquieren dentro de las Escuelas Normales no necesariamente cubren los perfiles, parámetros e indicadores que se solicitan para el ingreso al magisterio, o si es de esta manera, ¿por qué están evaluado a todo el magisterio?

Si bien hay muchos docentes formados en Escuelas Normales que no cubren las características necesarias, ¿por qué ahora el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño ha declarado que cualquiera que tenga una licenciatura y apruebe el examen para

ingreso al magisterio podrá ser llamado profesor?, qué pasa con la formación en didáctica, psicología, pedagogía, todo lo referente a la práctica docente.

La formación en las Escuelas Normales es un tema que ha generado gran interés, analizado desde distintas posturas epistemológicas y metodológicas, reflexionando su práctica e impacto en la sociedad mexicana, los retos y las interrogantes que hay entorno a una práctica tan compleja que aún hace falta por investigar diversas dimensiones de ésta.

Breve recorrido histórico de las Escuelas Normales

Los discursos oficiales hablan de una educación de calidad mediante maestros exitosos, éstos son formados por excelencia dentro de las Escuelas Normales. Dichas instituciones cuentan con una gran historia, comenzando por la compañía Lancasteriana en 1882 que aplicaba el método de enseñanza mutua para reducir los índices de analfabetismo del país, fue tal su éxito que para 1842 tuvo a su cargo la Dirección General de Instrucción Primaria en todo el país. Se podría decir que el origen de las Escuelas Normales se encuentra en este momento histórico.

En 1887 se inauguró una Escuela Normal en Veracruz que contaba con un Plan de Estudios de 49 cursos en cuatro años, paralelamente a esto en la Ciudad de México se inaugura la Escuela Normal para Profesores; para 1900 México ya contaba con 45 escuelas, en 1906 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios; todos estos avances se vieron abruptamente detenidos por el inicio de la Revolución Mexicana en 1910.

Durante los años siguientes la educación normal tuvo algunos avances; las acciones de Joaquín Barada como Ministro de Instrucción Pública y con Justo Sierra como presidente de la Junta Directiva del Segundo Congreso de Instrucción celebrado en 1980 estuvieron orientadas hacia temas como: “los títulos de los maestros, la Escuela Normal y la coincidencia de los métodos y programas de las escuelas estatales y las del Distrito Federal”, (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012: 3).

Algunas iniciativas para abatir el rezago educativo en el país fue la puesta en marcha de las “Casas de Pueblo” en 1923, que a diferencia de las escuelas urbanas incluían en sus programas no sólo a los niños sino a toda la comunidad, teniendo un mayor impacto en las comunidades, que comenzaron a ver en la escuela, otra casa más; logrando que a finales del mismo año existieran 101 maestros misioneros y 904 maestros rurales atendiendo a una población de 49 640 alumnos, para 1925 dejaron de llamarse “Casas de Pueblo” y adquirieron el nombre de Escuelas Rurales, la actividad docente comenzaba a ser representativa en las comunidades rurales.

En 1926 la Escuela Normal para Profesores fundada por Rebsamen en Jalapa, Veracruz, se transformó en la Escuela Nacional de Maestros, “(...) con el objetivo de preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria (...), logrando unificar un plan de estudios para las escuelas rurales normales en 1926”, (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012: 5).

Fue hasta el gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), que en 1942 se logró unificar los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas. Este cambio ha significado una gran brecha entre la formación de docentes en espacios rurales, ya que sus necesidades son distintas, la formación dentro de las Normales Rurales en México se encuentra -al igual que la formación de docentes para espacios urbanos- en una encrucijada, por los hechos ocurridos en los últimos años.

Siendo secretario de educación Jaime Torres Bodet se realizó un congreso de Unificación del Magisterio, del cual en 1943 surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, a partir de este momento se puede comenzar a ubicar la profesionalización de la docencia y su sindicalismo como herramienta política dentro del país.

Profesionalización del magisterio

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) la prioridad fue la formación

de maestros, el apoyo fue a las Escuelas Normales existentes y favoreció su presencia en el resto del territorio. El país había logrado un notable crecimiento económico que se reflejaba en un importante desarrollo industrial y productivo.

Por segunda ocasión, Torres Bodet estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública y puso en marcha el *Plan de Expansión y Mejoramiento de la educación Primaria en México* que es mejor conocido como “Plan de Once Años”. Su propósito “(...) era garantizar, en un plazo de once años, la enseñanza elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran posibilidad efectiva de asistir a la escuela y no la recibieran por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquier otra razón de orden escolar”, (Greaves, s/a: 3). Dicho plan se extendió por dos sexenios por lo exigente de sus objetivos, derivando en la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuito y en la asimilación de las Escuelas Normales Rurales de los planes de las Escuelas Normales Urbanas.

Un momento importante dentro de la historia de las Escuelas Normales fue la profesionalización que comenzó en 1969 con la reforma a los planes de estudio que separó la enseñanza del nivel secundaria de las normales y se amplió el plan de estudios a cuatro años. “Para 1972 se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969 introduciendo una educación dual, es decir, se estudiaban simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales”, (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012: 9).

A finales del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se logró la creación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria pero únicamente para profesores en servicio, esta acción estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Normal,⁵ un año después por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, estas acciones pueden considerarse como el primer intento de elevar la formación de profesores al grado de nivel licenciatura.

En 1978 se reestructura el plan de estudios y es conocido como el “Plan de 1975

⁵ Actualmente, este órgano se conoce con el nombre de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

reestructurado”, en éste se elimina la frase “y su didáctica” en todas la áreas, ya que se había propuesto sin contar con el conocimiento previo del concepto. Se eliminaron algunas materias y se adicionaron cuatro más haciendo un total de 76, distribuidas en 32 horas a la semana, para los últimos semestres se reducía a 30 horas por semana.

Otro momento importante en el desarrollo de la profesionalización del magisterio, fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el sexenio de José López Portillo en 1978. Su creación comenzó a generar incertidumbre dentro del magisterio, “(...) las autoridades de la SEP aclararon que la UPN no pretendía sustituir, sólo complementar y fortalecer la formación de los maestros en todos sus niveles”, (Kovacs, 2015: 269).

Esta institución tuvo la intención de ser “rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros –‘elevar la calidad del magisterio’-, crear el bachillerato pedagógico; promover la investigación educativa”, (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003: 12).

En 1984 se generó otra reforma a los planes de estudio de las Escuelas Normales, éste no sólo estuvo abocado a la preparación de los docentes, sino en el aspecto curricular, ya que se estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las Escuelas Normales, elevando de esta manera sus estudios al grado de Licenciaturas. Dicho plan quedó conformado por 63 espacios curriculares divididos en dos áreas: a) tronco común y está integrada por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica, y b) el área específica correspondiente al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercerá la docencia.

Este plan tuvo una serie de dificultades, sus objetivos eran excesivos, contenía un gran número de asignaturas con una elevada atención a contenidos teóricos y poco a lo práctico, provocando que existiese una mínima relación entre el trabajo real del maestro y las condiciones del medio sociocultural, además de que este plan carecía de un acervo bibliográfico actual. En otras palabras el Plan de Estudios del 1997:

“Puede afirmarse que no pudo resolverse adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su

relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa”, (SEP-DGESPE, 1997: 12).

La educación normalista en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari

En el correr de los sexenios cada presidente ha tenido una visión de cómo se debe orientar la educación, sin embargo, algunos hitos importantes de las políticas de reforma educativa de los últimos 20 años ha sido la formulación del Acuerdo Nacional para el Mejoramiento de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, que ha tenido cierta continuidad en las reformas actuales. Dentro de las acciones que se tomaron en las Escuelas Normales y otras dependencias fue la creación del Seminario Permanente para la Elaboración del Modelo de Formación y Actualización de Docentes en el mismo año.

Un año antes el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) propuso llevar acciones encaminadas a superar las dificultades existentes en y entre las Escuelas Normales mediante la creación de un modelo común para que estas escuelas se integraran mediante un tronco de formación básico, pero que al mismo tiempo ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria. Esta propuesta se agregó al ANMEB.

En la Ley General de Educación de 1993 en el Capítulo II Artículo 12, se establece de manera exclusiva que le corresponde a la autoridad educativa federal “(...) determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria y la normal y además para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación”, (Diario Oficial de la Federación, 1993: 43-44).

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) México firma el Tratado de Libre Comercio (TLC) y se incorpora a la Organización para el Desarrollo y la

Cooperación Económica (OCDE) momentos coyunturales, ya que se comienza a configurar la política modernizadora que será la base para el surgimiento de las actuales políticas económicas, sociales y educativas, lo anterior también sirvió como “(...) base del surgimiento de profundos y violentos acontecimientos políticos y económicos que sacudieron a la sociedad mexicana: primero, el movimiento indígena armado que surgió en enero de 1994 y, segundo, la profunda crisis económica y financiera expresada en los últimos días de diciembre del mismo año”, (De Ibarrola y Silva, 1996: 14).

Gracias a estas modificaciones político-económicas y al agotamiento del Estado benefactor los sectores primarios como educación, salud, empleo, etcétera, el sector privado toman relevancia como una fuente secundaria de servicios para la población. En México, en 1994, en tan sólo seis meses se pasó de una tasa de desempleo del 3.3 % a una del 6.6%, y a una inflación del 70%, el país atraviesa una gran crisis con inestabilidad económica y social.

“En términos generales podemos afirmar que las reformas educativas que se impulsaron en la región a finales del siglo XX se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado desarrollista (ahora conocido como Estado benevolente), por otra que parte de un Estado liberal que funciona de acuerdo con las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de oferta y de demanda”, (Díaz Barriga e Inclán, 2001: 22).

La educación comienza a ser ubicada como una herramienta fundamental para mejorar o bien perpetuar las relaciones de poder, la reforma de 1992 (ANMEB) fue un hito importante en las relaciones del Estado-Educación, se descentraliza todo el sistema Educativo. Al presente texto, le interesa lo referente a la Educación Normal. Arnaut (2004: 10), sostiene que durante los últimos 30 años la Escuela normal ha sufrido más reformas que la educación básica, siete para ser exactos, mientras que la básica sólo dos.

Para finalidades del trabajo se hace necesario aclarar que el concepto de políticas de reforma educativa se comprende como un dispositivo, desde la postura de Foucault (1993).

“(…) el término dispositivo como recaudo metodológico para subrayar que las disposiciones puestas en marcha por la política educativa en los últimos años del siglo pasado y los primeros del siglo actual pretender asir ciertos comportamientos. El dispositivo despliega una sujeción y una función estratégica; es decir, vigila y dispone estilos y modos de ser”, (Cruz, 2013: 51).

Dentro de la sociedad en la cual vivimos, estamos sujetos a diversos dispositivos que controlan, vigilan y adiestran nuestro cuerpo para sujetarlo a las normas y reglas sociales imperantes, en lo que Foucault también llama sociedad disciplinaria. En el caso de las reformas de políticas educativas no es la excepción, ya que la escuela es la institución por excelencia la que regula y adiestra los cuerpos.

“La Sociedad disciplinaria, esa máquina gigantesca que inscribe cuerpos, hace de ellos instrumentos dóciles, obedientes, aptos para trabajar, busca al mismo tiempo que los disminuye en su sentido político. (...) a mayor fuerza económica menor fuerza política; este mecanismo permite producir cuerpos sumisos y obedientes. Cuanto más obediente es un cuerpo, más productivo y útil será”, (García, 2002: 60).

La educación Normal en el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) surgió el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), que comenzó con sus operaciones en 1997, dicho programa abordó cuestiones relativas a la formación inicial, “(…) el programa no favoreció la investigación y la difusión del conocimiento, funciones sustantivas de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior”, (Cruz, 2013: 14). Dentro de las acciones del gobierno se puso en marcha el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en 1994, en 1995 el Programa y Sistemas Nacional de Formación Inicial y Continua de Maestros de Educación Básica. Estrategia General. (Maya, 2005: 147-148).

El PTFAEN fue un programa decisivo en la vida de las Normales; “se proponía alcanzar cuatro objetivos: la transformación curricular; la actualización del personal docente de las normales; la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico; el mejoramiento de la planta física y equipamiento de las Escuelas

Normales”, (Rodríguez, s/f: 1).

El plan de estudios de 1997 surgió en pleno apogeo del neoliberalismo económico en México. Esta reforma educativa estaba organizada desde el modelo curricular por asignaturas, la cual no sólo consideró aspectos curriculares sino que también incluyó los pilares del plan de 1984; desarrollo curricular, actualización y formación continua, gestión institucional y fortalecimiento institucional, que de igual manera formaban parte del PTFAEN, y que actualmente siguen rigiendo la última reforma hecha en 2002.

Para el 2002 el PTFAEN es aceptado como marco operacional del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas⁶ (PROMIN), éste es un programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y su objetivo es:

“contribuir a elevar la calidad y a consolidar los sistemas estatales de educación normal en cada entidad federativa, así como al mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos ProGEN y los ProFEN en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal”, (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, s/f b: 7).

Cuyos ejes fueron la transformación de las Escuelas Normales en la reforma de 1997.

Los dos programas anteriores son:

“Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y de Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). El primero proporciona orientaciones de política para el conjunto del sistema estatal de educación normal, y contribuye con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales. El segundo lo formula cada escuela normal con la finalidad de consolidar sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo”, (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, s/f a: 1).

Este programa se caracteriza por ofrecer recursos económicos adicionales a las

⁶ Acuerdo número 423 por las que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Cuarta sección Publicado en el diario Oficial de la Federación.

escuelas que generen proyectos que puedan incidir en la planeación y en la evaluación institucional. Es importante señalar que la política de reforma educativa de los últimos años no sólo ha sido en el plano curricular sino que ha estado abocada a otros planos como la transformación del sistema educativo mexicano en su conjunto; "(...) estas transformaciones han sido ordenadas por un significante nodal: la calidad educativa. El desplazamiento del significante 'calidad educativa' se hizo presente en diversas superficies discursivas –PTFAEN, Promin- que posibilitan el entretendido de la reforma educativa", (Cruz, 201: 56).

Los discursos y reformas giran en torno del paradigma de la calidad y los profesores ubicado como los responsables de la instrumentación de dichas reformas y dispositivos.

"(...) el desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento", (Esteve, 2005: 19).

Las políticas de reforma educativa tanto para educación superior como para educación básica se enmarcan en un contexto más amplio, es decir, que la apertura de México hacia el exterior fue el inicio de la incorporación de Organismos Internacionales en el financiamiento y asesoramiento de políticas educativas por la serie de reacomodos económicos, políticos, sociales y culturales que realizó el país para poder incorporarse dentro de éstos. "En otras palabras, está inscrita en un proceso de reforma de estado que desde una racionalidad tecnocrática ha construido nuevas prácticas para los profesores y para las instituciones", (Cruz, 2013: 52).

Las políticas educativas puestas en marcha en el país son el resultado de una serie de recomendaciones que Organismos Internacionales han hecho para México desde que se volvió miembro, -se puede ubicar este ingreso con la firma del Tratado de Libre Comercio en 1992-, estos Organismos consideran que la educación es la piedra angular para el cambio social. Se puede ubicar a cuatro Organismos Internacionales en el

desarrollo de políticas relacionada con la formación docente en América Latina y México (Moreno, 2013: 23), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Algunos retos de la formación docente en las Escuelas Normales

Todo lo anterior plantea, no sólo, el contexto político económico actual, sino la dirección que la educación está tomando. Los sistemas de educación en todo el mundo están dirigiendo sus esfuerzos a crear un vínculo insoslayable con el sector productivo, en México, desde hace más de 30 años la educación superior ha dejado de representar el vehículo para la movilidad social, un 60% de los egresados no encuentran trabajo relacionado con su perfil según investigaciones recientes de la ANUIES, los contenidos académicos impartidos por las Instituciones de Educación Superior (IES) han dejado de tener vínculo con dicho sector ¿qué modelo de sujeto se está formando en las IES?

Ante todo lo anterior los gobiernos voltean nuevamente a la escuela, en el contexto actual a la formación docente como herramienta para enfrentar los retos de la modernidad, ya que, si se parte del supuesto que los docentes formarán a las futuras generaciones que se integrarán a la sociedad, la conformarán y estructurarán dependiendo del momento histórico-político, la formación de docentes se convierte en un tema fundamental; docentes mejor preparados dará como resultado ciudadanos que se integrarán a la sociedad, pensando esta relación como causa-efecto.

Aquí cabría preguntarse sobre la orientación que la educación “debe” tomar; la formación docente en el Sistema Educativo Mexicano durante gran parte de la historia ha estado bajo el cobijo de las Escuelas Normales como se ha revisado a lo largo de este documento, actualmente, la profesión docente se encuentra en una crisis, su perfil, competencias y conocimientos están siendo evaluados, recordemos cómo a partir de los años 90 el estado pasa a ser un Estado Evaluador, provocando que gran parte de las acciones estén orientadas a alcanzar los estándares internacionales, a cultivar lo

cuantitativo antes que lo cualitativo, a ver en la evaluación un instrumento de coerción antes que un instrumento que abre la posibilidad de mejorar y cambiar aquellos elementos del sistema que ya no están funcionando.

La práctica docente en el contexto actual es una práctica cada vez más vigilada, no se trata solamente de la formación dentro de las aulas de las Escuelas Normales, sino de una formación constante, de una formación que va de la mano teoría-práctica en esa línea delgada de la reflexión crítica de la práctica, no se podría pensar a la formación docente sin unirla necesariamente a la práctica cotidiana dentro de las aulas de una escuela.

Hay otras cuestiones que se también se deben tomar en cuenta, ¿Qué significa formar para la docencia? ¿Ésta sólo se circunscribe a la Escuela Normal?

¿Cómo perciben los docentes su formación y su papel dentro de la sociedad? ¿Qué modelo de docente requiere el momento histórico actual?, ¿qué modelo de docente se está formado en las Escuelas Normales de todo el país? A pesar de que estas preguntas remiten a un análisis profundo del sistema de formación de docentes en este momento no se realizará, sólo sienta las bases para abrir un debate sobre los retos que enfrenta la educación Normalista en nuestro país. Hasta hace poco tiempo sólo la profesión docente a nivel básico podía ser ejercida por docentes egresados de dichas instituciones, con los nuevos reglamentos, ahora cualquiera que pueda acreditar un examen de algunas competencias podrá ser docente no sólo a nivel básico sino también en el Medio Superior, ¿Cuál es ahora la función y vigencia de las Escuelas Normales? ¿Se podría comenzar a pensar en la desaparición de estas Instituciones formadoras de docentes?

Según estadísticas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en la más reciente evaluación realizada a docentes y directivos de educación básica y media superior⁷ el 15.3 % de los evaluados obtuvieron una calificación insuficiente, 36.2% obtuvieron una calificación suficiente, 40.5% un resultado bueno y, 8% un resultado destacado o excelente.

⁷ Estos datos son del ciclo escolar 2015-2016, donde se evaluaron a 150,086 docentes y directivos de educación básica y medio superior.

“Dado el lenguaje de eficiencia que en los últimos años ha colonizado brutal e insidiosamente el dominio disciplinario de la educación, y dado el acento que actualmente se pone en las técnicas de administración, los esquemas de contabilidad y los currículos ya listos para el aula de clase –características que fácilmente despojan a la actividad escolar de cualquier preocupación de peso por la justicia, la igualdad o la democracia-, difícilmente sorprenda que la discusión acerca de la cultura y de la actividad escolar apenas haya comenzado a difundirse más allá de los reducidos y aislados límites de la investigación educativa fundamental”, (McLaren, 1998: 8)

Los datos estadísticos hacen notar que los retos de la formación inicial es tan sólo el inicio de una labor ardua que ya no se puede postergar, sin embargo, ¿qué docentes son necesarios para nuestra sociedad? México es un país rico, en muchos sentidos, y la educación es un elemento primordial para engrandecerlo. Los retos de la educación Normal no están en el logro de mejores calificaciones, egresos numerosos, en alcanzar los estándares internacionales, sino en abrir la posibilidad de mejorar la “calidad” de vida de los mexicanos, elevar a la sociedad a mejores condiciones; económicas, políticas, educativas, de salud, alimentación, empleo, vivienda, en todas las dimensiones para lograr una *formación* no en el sentido laxo de la palabra, sino en el sentido filosófico de Hegel, en ese transfigurarse, en la creación de una conciencia de sí y para sí, es lo que nos distingue de los animales, complementándose con la eticidad, libertad, y el espíritu.

Tomar una postura filosófica para hablar de formación se hace necesario, la modernidad ha hecho de éste, un término vacío, del que se puede hacer uso sin necesidad de hacer una reflexión de lo que implica ser y formar. Y es que en términos de Lipovetsky (1986) vivimos en una era del vacío, “vivir en el presente, sólo en el presente y no en función del pasado y del futuro, es esa <<pérdida de sentido de la continuidad histórica>> esa erosión del sentimiento de pertenencia a una <<sucesión de generaciones enraizadas en el pasado y que se prolonga en el futuro>>”, (Lipovetsky, 1986: 51) lo importante para el sistema es que seamos sujetos intercambiables y moldeables a la realidad, al presente, porque eso es lo que importa, se no educa para vivir el ahora, sin importar la relación y el estado del Otro, ¿educar en un sociedad disciplinaria –como la llama

Foucault- para qué, por qué y la pregunta que todo docente actualmente se hace “cómo”?

La educación se ha convertido en un gran *cómo*, cómo le hago para lograr lo que me dicen, cuando la cuestión primordial es por qué y para qué, no en el sentido pragmático del para qué, sino, en la reflexión y crítica que implica el acto educativo. Para qué y por qué formar docentes con una postura distinta a la que reclama la sociedad moderna,

“La palabra formación, tal y como se emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades. Su número va creciendo, especialmente desde que la formación constituye el objeto de textos legislativos cuya finalidad es favorecer su desarrollo, pero cuyas condiciones de aplicación dejan ver con claridad que limitan su significación prospectiva, encerrando su ejercicio en las instituciones ya existentes”, (Honoré, 1980: 17).

Considero que antes de hablar y discutir el modelo de docente que la sociedad mexicana necesita, se debe establecer qué se entiende por formación en el contexto actual, claro está, que también se vuelve necesario hacer una exhaustiva revisión de los retos que enfrenta esta palabra en la modernidad, y no establecer estándares para medir o supervisar un proceso que antes de ser lineal está en retrocesos y avances dialógicos.

El docente de hoy en día no ha de mirarse como un sujeto empobrecido y sin prestigio por los discursos que lo despojan de su profesionalismo, conocimiento e historicidad de una profesión que ha resistido a todos los cambios, pero que hoy en día, se encuentra en seria desventaja con respecto a otras profesiones que son consideradas valiosas e importantes.

Las Escuelas Normales son instituciones que desde hace 128 años se han encargado de formar a los docentes de manera casi exclusiva, su labor se ha reformado teniendo distintas perspectivas, sus retos actualmente son múltiples, no sólo se trata de planes de estudio, -en un caso mayor, el currículum completo- sino de infraestructura, formación para docentes de estas instituciones, administrativos, implica cuestionarse la función e impacto de estas instituciones en nuestro país, se trata de espacios vinculados con

todos los sectores de la sociedad, negar y aislar esta característica es comenzar a pensar en el vacío del que habla Lipovetsky (1986), de una desactivación política de actores claramente políticos, de comenzar a formar bajo la premisa del cómo, antes del por qué y para qué.

A manera de cierre, la educación normalista en nuestro país enfrenta uno de los mayores retos de su historia, ya no sólo se trata de formar a los docentes, sino de que ellos aprendan a *aprender a aprender* y enseñen ésta y otras tantas habilidades a las futuras generaciones. La formación docente, comienza a diversificarse, y complejizarse aún más de lo que ya lo era hace algunos años; a) se requieren docentes mejor preparados con un plan de estudios que poca vinculación tiene con los requisitos que solicita el Sistema Educativo; b) la formación se evalúa con instrumentos que reflejan poco la labor cotidiana en las aulas, c) la práctica docente se comienza a ubicar como una entrega y cumplimiento con requisitos de corte administrativo más que de contenido, se cae en una práctica administrativa-burocrática, d) la formación no se puede dejar de lado en la sociedad actual; sin embargo, se hace necesario plantearse cuestiones indispensables, ¿formar docentes, bajo qué modelo? ¿Qué se está entendiendo por formación en el sistema Educativo mexicano actual? ¿Cuál es ahora la labor del docente, orientar, capacitar, educar, formar, guiar? Éstas y otras interrogantes considero son necesarias responder para poder orientar la formación docente actualmente.

Referencias

Arnaut, Alberto, "El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio", en *Cuadernos de discusión*, núm. 17, 2004.

Castañeda Salgado, Adelina, Rubén Castillo Rodríguez y Xóchitl I. Moreno Fernández, "La UPN y la formación de maestros en educación básica", en *Cuadernos de Discusión*, núm. 15, México, SEP, 2003.

Cruz Pineda, Ofelia Piedad, Políticas para las Escuelas Normales: Elementos para una

discusión, en Patricia Ducoing Watty, *La escuela normal: una morada desde el otro*. (págs. 49-79), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad la Educación UNAM, México, 2013.

De Ibarrola, María, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castelán Cedillo, ¿Quiénes son nuestros profesores?: en la investigación educativa en México, 1996-1997, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. 4, 1997, pp. 191- 194). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

Diario Oficial de la Federación, "Ley General de Educación. Secretaria de Educación Pública". *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio de 1993, pp. 42-56.

Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa, "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 25, 2001, pp. 17-41.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s/f. a), *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales*, Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f. b), *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. Obtenido de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/promin/objetivos> [Acceso 13 de mayo de 2016].

Esteve, José M., Identidad y desafíos de la condición docente, en Emilio Tenti Fanfani, *El oficio docente*. (pp. 19-71), Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Paidós, México-Barcelona-Buenos Aires, 1991.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1993.

García Canal, María Inés, *Foucault y el poder*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2002.

Greaves L., Cecilia, *El plan de once años, nueva alternativa ante el rezago educativo*, El Colegio de México, México.

Honoré, Bernard, *Para una teoría de la formación*, Narcea, España, 1980.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros Mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 2012.

Kovacs, Karen, "La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)". Disponible en: COLMEX: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVTYG.pdf [Acceso 13 de mayo de 2016].

Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona, 1986.

Maya Alfaro, Catalina Olga, Las políticas de profesionalización del magisterio, en: Margarita Noriega, coord., *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés, México, 2005.

McLaren, Peter, Pedagogía crítica: Construcción de un arco de sueño y de una entrada a la esperanza, en *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Aique, Buenos Aires, 1998.

Moreno Anguas, Mónica, Los Organismos Internacionales y las políticas de formación docente, en Patricia Ducoing Watty, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, pp. 23-48, IISUE, México, 2014.

Rodríguez Gómez, Roberto, *Seminario de Educación Superior*. Obtenido de Seminario de Educación Superior. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1764> [Acceso 13 de mayo de 2016].

SEP-DGESPE, *Plan de Estudios de 1997 Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México, 1997.

La formación de profesores interculturales. Una perspectiva desde las representaciones sociales de los profesores indígenas ch'oles

Manuel López López

Datos personales

El Mtro. Manuel López López nació en la ciudad de Tila Chiapas, México, el 12 de mayo del 1975. Estudió la Licenciatura en Educación Indígena y la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística en la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad: Ajusco

Actualmente cursa el 8o semestre del Doctorado en Pedagogía en la línea Antropología y Educación en la UNAM. Es becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Es miembro del Comité arbitral de la revista “ECORFAN” de la República Checa, por sus siglas: Programa de Divulgación de la Ciencia y Tecnología en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el Análisis Crítico de Investigación internacional.

Ha realizado una estancia académica y de investigación en el College of Education, Northern Arizona University. Además, ha participado en proyectos interculturales como perspectiva de decolonización en la formación de profesores indígenas interculturales de México-Guatemala, participó en la organización del congreso: Formando una Interculturalidad, diálogos Brasil–México, en el Ministerio de Educación, en la Universidad Federal de Goias, Brasil (UFG). Realizó una estancia académica y de investigación en la Universidad de Almería, España. En Pekín, China, fue ponente de los nuevos desafíos de la educación de las comunidades originarias de México.

Correo electrónico: witomx@yahoo.com.mx

Resumen

La discusión de este artículo parte del flujo de información proveniente de los espacios de formación docente que legitiman el modo de convivir en la diversidad cultural de los pueblos originarios. Esta forma de encuentro con el otro, permite que centremos nuestra atención en esas representaciones sociales que tienen los profesores ch'oles de la región norte de la selva de Chiapas, sobre la interculturalidad adquirida en espacios académicos de la Escuela Normal Indígena, mediante la indagación de donde proviene la información, la postura que asumen sobre el tema en cuestión y al modelo de ciudadano que consideran posible desde la implementación del enfoque intercultural. Todo ello a partir de las experiencias que se viven en la cotidianidad de los profesores ch'oles, y cómo se presentan como modelo social adoptado desde su proceso de formación docente, consideraciones que son producto de los testimonios que fluyen a través de los siguientes espacios: a) A partir del discurso académico, b) La adopción de una posición al discurso, y c) La idealización del modo de vida.

Palabras clave: Formación docente, profesores indígenas interculturales, práctica intercultural.

Abstract

The discussion of this article starts from the flow of information from teacher training spaces that legitimize the way of coexisting in the cultural diversity of native peoples. This form of meeting with the other, allows us to focus our attention on those social representations that have the ch'oles teachers of the northern region of the Chiapas jungle, on the interculturality acquired in academic spaces of the Normal Indigenous School, by means of the investigation from where the information comes, the position they assume on the subject in question and the citizen model that they consider possible since the implementation of the intercultural approach. All this from the experiences that are lived in the daily life of ch'oles teachers, and how they are presented as a social model adopted from their teacher training process, considerations

that are the product of the testimonies that flow through the following spaces : a) From the academic discourse, b) The adoption of a position to the discourse, and c) The idealization of the way of life.

Key words: Teacher training, intercultural native teachers, intercultural practice.

Presentación

Este trabajo de investigación responde por su naturaleza misma al enfoque metodológico de corte cualitativo interpretativo, el cual trata de lograr una explicación de la relación entre sus integrantes en un escenario específico; por lo tanto es indispensable analizar a partir de relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno, inmerso en un contexto social muy amplio y difícil de comprender, con la intención de recuperar el sentido común de los actores; aportaciones que nos permitirán interpretar las representaciones sociales que tienen los profesores indígenas sobre su formación docente en la interculturalidad, articulados por la información, actitud y la imagen elaborados en espacios académicos por nombrar las instituciones de formación de profesores en educación básica en contraste con su quehacer en la vida cotidiana.

Se trata de identificar cuáles son los modos de apropiación de las representaciones sociales que se han constituido en el profesor indígena ch'ol, en la definición de su hacer en la vida cotidiana a partir de la vivencia de la "plataforma de la educación intercultural" en las Escuelas Normales Interculturales. Nominando para el abordaje y la apropiación de la teoría de las representaciones sociales, el enfoque procesual, nos permite que "(...) las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración de esa realidad. Es decir que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente" (Jodelet, 1989: 37). Podemos comentar entonces que el carácter procesual del enfoque: "Es la actividad de reinterpretación continua que emerge en el espacio de interacción lo que constituye (...) el real objeto de estudio de las representaciones sociales" (Spink et al, 1994: 121).

En la dinámica de interacción conformada por la información que permite centrar e identificar las tensiones producidas por el sujeto constituyente, está mediada por la información adquirida por el grupo social, las prácticas del campo de representación y la actitud frente al fenómeno adoptado. Moscovici (1979: 45- 49), con este conjunto de elementos de significados, pretende analizar, comprender e interpretar las representaciones que derivan de las informaciones (procesos discursivos), sus prácticas y cómo se presentan en el modelo social adoptado, en correlación con el comportamiento en las dimensiones constitutivas de los hechos objetivados a decir: el espacio, el tiempo, lo usual, lo estético, lo sagrado son categorías constituyentes de la esencia del ser como intencionalidad (cercanía, la lejanía, incluyo o excluyo, lo que me daña) que constituyen al objeto (Levinas, 2001: 96) en constante acción materializado con la relación viva con el objeto. De ahí, que se trata de lograr una explicación de la relación que se establece en el qué hacer diario entre sus integrantes en un escenario específico, por lo tanto es indispensable analizar a partir de relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno cotidiano influenciado por las instituciones y políticas del Estado (Bertely y Corenstein, 1994), para vincular el fenómeno de estudio dentro de la perspectiva de la metodología cualitativa, desde un enfoque procesual demanda un trabajo de acercamiento a las dinámicas que emanan de las interrelaciones constituyentes, claves que entretejen el pensamiento que fluye en el proceso de construcción social.

Como mencionan Molinari y Emiliani (1996: 42) “(...) está determinado socialmente, ligado a condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, y constituye la base social y colectiva de las representaciones”, la comprensión de múltiples realidades presentes en la cotidianidad del hacer social tiene sus principios en una base filosófica de comprensión del mundo que responde a visión holística, expresadas en “identidades, afectos, intereses y proyectos diferenciados (...), que asumen en un momento histórico y que es solamente en relación con la alteridad, con los otros (...) podremos entender y explicar esa identidad” (Banchs, 1999: 81).

Por lo tanto, la perspectiva procesual, busca una explicación de la construcción social de la realidad desde la voz de los sujetos, ofreciendo mayores posibilidades para comprender el fenómeno que se encuentra situado en un espacio social donde existe la necesidad de entender la relación que guarda con su vida cotidiana. La mayor parte de

la información que se requerirá para el trabajo de investigación sólo existe en la memoria de los actores sociales, por ello creo indispensable utilizar el enfoque mencionado para lograr el proceso de construcción de los resultados de la investigación.

Se diseñó en un primer momento una entrevista semiestructurada, se realizaron tres entrevistas informales a seis profesores indígenas interculturales egresados durante la generación 2004-2006 de la Escuela Normal Indígena Intercultural, se realizaron con los actores, en diversos contextos, sin una estructura formal, cobrando relevancia en la explicación de situaciones específicas de la “interculturalidad” en vida cotidiana. Se aplicaron seis entrevistas formales mediadas por preguntas cerradas y tres entrevistas abiertas que se transcriben para el análisis.

Campo de la representación social

Las consideraciones que tienen los estudiantes respecto a la interculturalidad fluyen a través de los siguientes espacios: a) A partir del discurso académico, b) La adopción de una posición frente al discurso, c) La idealización del modo de vida.

Análisis de la información

Categorización de temas recurrentes: la información entendida como “la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social”, que se estudia en este caso sobre el topos de la interculturalidad, en específico a profesores indígenas interculturales egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe de la generación 2004-2006 respectivamente. La información

que fluye respecto a la temática en cuestión encontramos que los profesores en servicio que han tenido una formación específica en la Escuela Normal Indígena Intercultural tienen un saber más consistente por su travesía por el enfoque intercultural, por la asignaturas de Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe; Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza II-III; Procesos Bilingües en la Escuela Primaria; Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística,

elementos que le permiten realizar una discriminación detallada por el bagaje de formación en el enfoque intercultural.

El uso de la técnica de la entrevista a profundidad (EP) en el reiterado encuentro cara a cara permitió precisar aspectos propios en el contenido del discurso sobre la materia de la información, agrupando las preguntas de la siguiente manera en función de las dimensiones respectivas; ¿Cómo te informaste sobre la educación intercultural? ¿Qué es la interculturalidad para ti a una década del uso? ¿Cómo se emplea el discurso intercultural en la vida cotidiana? ¿Cómo se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana? ¿Qué cambios ha producido la educación intercultural en su vida cotidiana, modo de organización, retos? Cuestionamientos que abren brechas para el análisis de saberes que se tienen en cuanto la interculturalidad construida desde bases teóricamente interpretadas por los profesores en cuestión. Las preguntas planteadas son guías para profundizar en la temática, en el uso de la técnica se profundizó en el seguimiento de los entrevistados en diversos ámbitos de la vida cotidiana, permitiendo precisiones en el contenido del discurso durante las interacciones con otros actores en el proceso de intercambio de información.

En cuanto a la dimensión de la imagen referida en un contenido concreto y limitado a las proposiciones a un aspecto preciso del objeto de la representación se planteó: ¿A quién está dirigida la educación intercultural? ¿Considera que la educación intercultural puede contribuir a la educación de los niños? ¿Cuáles son los retos que enfrenta con las prácticas interculturales en su cotidianidad? ¿Qué prácticas contribuyen a potenciar la educación intercultural en la vida cotidiana? ¿Qué prácticas de la educación intercultural le pertenecen al grupo Ch'ol, desde tu punto de vista? ¿Cómo ayuda la educación intercultural en la convivencia con la comunidad? y ¿Cómo se perciben como profesores interculturales? ¿Qué nos permiten vislumbrar la imagen que se crea en ellos como partícipes en la vida cotidiana?

En cuanto a la dimensión actitud las preguntas fueron: ¿Cómo viven la interculturalidad? ¿De qué manera asumen la interculturalidad en la vida cotidiana? ¿De qué manera manifiesta su práctica intercultural en su vida cotidiana? ¿Cuáles son las prácticas

interculturales que enriquecen el modo de convivencia en la vida cotidiana? ¿Cómo favorece la educación intercultural la convivencia en la comunidad? ¿Para tener acceso a la educación intercultural es necesario pertenecer a una comunidad en específico?, y ¿Cree que la educación intercultural mejora la convivencia en la comunidad?

Aplicando las preguntas anteriores, podemos agrupar universos de opinión que arrojan datos sobre cada dimensión que se precisa en el cuadro siguiente; en cada columna (tres) se colorea de azul a la dimensión de la información, resultado de las preguntas planteadas anteriormente con el fin de conocer de dónde provienen los datos respecto al mismo. La dimensión de la imagen se colorea de rojo y de color verde a la dimensión de la actitud con el fin de agrupar y analizar cada aspecto para profundizar en lo que piensa el entrevistado al construir su representación social sobre su formación docente en la interculturalidad desde las dimensiones en que se cimienta su representación que él adquiere. Las palabras coloreadas de azul-rojo-verde son aquellas que se repiten en las tres dimensiones de manera constante, el lugar que ocupan en cada línea corresponde a un espacio en que convergen de manera abierta en la parte inferior del cuadro, (ver Cuadro 1).

| DIMENSIONES DE REPRESENTACION SOCIAL | | |
|---|--|--|
| INFORMACION | IMAGEN | ACTITUD |
| <ul style="list-style-type: none"> • Antologías • Libros • Profesores • Nombre de la normal • Aprender la cultura • Diálogo • Integración • Cultura de paz • Diversidad de expresiones • Reconocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Comunidad indígena • Educación indígena • Exclusión • Discriminación • Igualdad • Modernidad • Consensos • Pacificación • Práctica de valores • Organización • Ayuda mutua | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Consiente de la realidad • Intercambio • Colaborando en casa • Usos y costumbre • Reuniones • Aceptación • Platicando |
| Respeto Escuchando | | |
| | Relación Empatía | |
| No criticar | Participativo | |
| | Comprensión | |

Cuadro 1. Categorización de temas recurrentes.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de la investigación.

Se procedió a la transcripción, análisis e interpretación de los testimonios recopilados en cada entrevista. Mediante la técnica de reducción de información en un primer momento se prosiguió a identificar frases a la par se seleccionaron universos de opinión (palabras temáticas) de tipo semántico propio de las voces de los entrevistados (Cuadro 1). El siguiente momento fue la agrupación de las representaciones en contenidos semánticos que nos permitió establecer las categorías de análisis. Por último, los datos son puestos en diálogo con las teorías a fin de discutir las diversas posiciones en torno a las representaciones en cuestión.

Resultados

El grupo de referencia consiste en profesores egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe, de la generación 2004-2006, quienes a una década

de su formación como profesores indígenas del enfoque intercultural han laborado y caminado en diversos ámbitos de la vida profesional, así como nos remiten a la reflexión sobre la interculturalidad desde las bases de su formación y su quehacer en la vida cotidiana.

El grupo de estudio lo conforman seis profesores ch'oles, cuatro hombres y tres mujeres procedentes de la región de la selva de Chiapas: la importancia de los entrevistados radica en su amplia trayectoria en la docencia en el medio indígena ch'ol específicamente, egresados de la generación 2004-2006, personajes que fueron comisionados desde un principio en comunidades de la misma habla, así como su pertenencia y autoadscripción a familias ch'oles, teniendo en cuenta su formación, actualización y promoción en diversos ámbitos la vida profesional dentro del magisterio indígena. Todos provenientes de contextos marginales con carencias propias que de ellas emanan, en condiciones de desventaja frente a los hijos de familias con mejores condiciones económicas.

De los seis profesores en referencia, la pregunta de donde proviene la información que tienen respecto a la interculturalidad como primer acercamiento con el concepto son "(...) los significados de las palabras se generan en el contexto, por medio del diálogo, y cuando hablamos casi siempre los hacemos respondiendo en parte a lo que otros han dicho" (Mercer, 2000: 193). Información concerniente a experiencias vividas en diversos contextos de la escuela Normal Indígena que permiten el acercamiento al topos en cuestión, desde la entrevista aplicada refieren:

Los entrevistados mencionan que la fuente de información ha fluido durante su acercamiento a la lectura de textos de las antologías de primer semestre que aluden a "libros" (recopilaciones de apartados respecto al tema), estas lecturas son proporcionadas por el asesor de Introducción a la Educación Intercultural para el desarrollo de los contenidos de la asignatura.

El campo de las representaciones sociales "(...) nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un

aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici,1979: 46), vislumbrada en la construcción social de los hábitos y costumbres que se reproducen en la vida cotidiana e instituidos en modelos de conducta que permiten el acomodo del individuo en la sociedad con formas propias de relacionarse con su entorno, este proceso de adscripción en que se afirman una imagen de identificación simbólica que les permite actuar sobre un universo de elementos culturales que consideran propios y tomar posición frente al otro. Como refiere Jodelet:

“Sistemas de referencia que nos permite interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos”, (1986: 472).

Este proceso permite configurar la acción e interacción del modelo social en referencia, por los sentidos sociales y culturales que le atribuye el individuo desde el ámbito de su cultura, que le permite identificar su red de interacción y relación con él y los otros ligado a la rutina diaria en cuanto a organización social, lengua, ritual, costumbres.

La imagen que ha trascendido sobre a quién va dirigida la educación intercultural tiene un trasfondo desde las políticas de castellanización a una adaptación pedagógica de las diferencias desde el discurso sin una presencia legítima en el currículum escolar, conceptualmente limitada en tanto contenido y forma. No ajenos a esta idea de modernidad según los testimonios de los entrevistados se tiene la idea de que la educación intercultural es propia para las comunidades indígenas, en respuesta a la pregunta ¿a quién está dirigida la educación intercultural?

Podemos constatar, según los testimonios la relación que se establece entre las comunidades indígenas y el estado como mediador de las políticas educativas denota un doble discurso de igualdad, equidad, diálogo con un trasfondo de segregación y ajustes a una política educativa compensatoria para las comunidades “diferentes”, al considerar el enfoque intercultural como un instrumento que subsana las añejas deudas históricas de la política de integración, incorporación, así como el modelo Bilingüe Bicultural para el medio indígena que acentúan aún más el trato diferente para las comunidades en cuestión. Así en este discurso, los testimonios giran en torno a la

imagen que se gesta a partir de sus vivencias en la cotidianidad, “(...) fijando su posición en relación con las situaciones, acontecimientos u objetos que les competen”, (Reyes, 2009: 73). Así la relación entre el discurso y la realidad responde a un escenario en que los enfoques de la educación intercultural son propios para las comunidades indígenas, en cuanto a modelo enfocado para la formación de los profesores en el medio indígena que se hace evidente esta distinción en los programas de formación según la población al que es dirigida; a saber las Escuelas Normales federales y estatales sin la connotación de Normal indígena, el enfoque es optativo a determinado grupo que se autoadscribe como miembro de una comunidad indígena.

Si el referente de adhesión al enfoque intercultural responde a determinadas características de la población; de reconocerse o excluirse en el modelo tipificado por el Estado como grupo en condición de diferente al resto de la población nacional, esta condición evidente tanto en la unilateralidad de los programas para poblaciones en condiciones desiguales se vivencia en la cotidianidad del discurso y en el hecho fáctico de la perspectiva dominante. Estas experiencias formativas que parten de la reflexión del encuentro consigo mismo y el “otro” en este caso el Kashlañ vincula la percepción de una labor que va más allá de la atención de la lengua materna.

Si bien, estas pautas nos remiten a una imagen de interculturalidad que integra conceptos como: igualdad, oportunidad y pensar más allá de la lengua materna, pareciera que la labor, tiene esa resonancia del discurso de las políticas educativas.

Testimonios que dificultan expresar el sentido de aceptación expresadas en los discursos interculturales al vivir en la cotidianidad, vejaciones producto de su condición diferente, que modifica las pautas de conducta de los otros “kashlañes”, a vanagloriarse como los depositarios de la “razón pura”, “La diferencia conduce así a la desigualdad, cuando la identidad que la constituye no se vive como un proyecto de vida libremente elegido sino como la posesión de una propiedad exclusiva que nos singulariza frente a los demás” (Villoro, 1995: 28).

Se observa que los entrevistados conservan los oficios de sus antepasados, sus modos

y formas de vida, su organización, costumbres y tradiciones que les han sido heredadas y que emplean como un mecanismo de resistencia cultural, y por otro lado, también crean nuevas formas de organización en las que ejercitan nuevas formas de aprendizaje, de comunicación y nuevas alianzas que les posibilite un cambio en su modo de actuar, “Este ámbito se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas” (Bonfil, 1987: 43).

Reflexiones sobre la diferencia, la adopción del concepto intercultural

La relación con el objeto, como refiere Moscovici: “Nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (1979: 49). Esta actitud específica frente a la interculturalidad como conocimiento “especializado” creado y explicado desde las esferas educativas de estado, como argumenta Reyes son “(...) conocimientos que son apropiados por aquellos que no los crean, pero que sí los utiliza en su actuar diario (...) así se da una familiarización con una cantidad creciente de teorías y fenómenos que proveen otros individuos de la sociedad, pero que para el hombre medio resulta de utilidad”, (2009: 62). La educación para el sector indígena, desde un principio, consistió en un modelo de integración nacional, sustentada en la consolidación de una sola cultura y lengua oficial, para superar la situación de aislamiento en que se encontraban las comunidades originarias, con fines de desarrollo y modernidad. Modelo que parte de la idea de un estado homogéneo que consistía en considerar la superioridad de la cultura española sobre las culturas indígenas, así, la prioridad de la política educativa priorizó hacer hablantes del español a todos los grupos originarios.

El mecanismo fue un diseño de un programa de bilingüismo de transición, con el uso de la lengua materna de los hablantes oriundos para llegar a la lengua dominante; con el objetivo de impedir el uso de la lengua materna. Esta propuesta castellanizadora, con una percepción de inferioridad hacia pueblos originarios de la población nacional que

limitaban el progreso y modernidad por estar inmiscuidos en una situación de lengua y contexto primitivo, se le piensa con fines de integración a la vida “nacional”.

El modelo bilingüe, aunque valoraba la importancia de las lenguas de los indígenas, una de las fuentes básicas de la diferencia, buscaba servirse de ellas para facilitar la castellanización (Segura, 2004: 61-81). El otro, “indígena” que preocupa al Estado por su situación de diferente frente al resto de la población “normal” le otorga programas con ciertas premoniciones de progreso, mejor condición de vida, incursión a la igualdad de oportunidades y desarrollo, con la única consigan dejar su empobrecido modo de vida, cultura y lengua, para su integración a la cultura nacional.

Referencias

Banchs, María Auxiliadora, *La Psicología Social como práctica político-ética: reflexiones en torno a la arista subjetiva de las Representaciones Sociales*, Ponencia presentada en 10º Encuentro Nacional da Associacao Brasileira de Psicologia Social. Sao Paulo: 8 al 12 de octubre de 1999.

Bertely, María y Martha Corenstein, “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”, en Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado Ballesteros y Jacobo Zardel (coords), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, CISE-UNAM, México, 1994, pp. 173-208.

Bonfil Batalla, Guillermo (1987). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, en *Papeles de cada Chata*, año 2, núm. 3, 1987, pp. 23- 43.

Jodelet, Denise, La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en Serge Moscovici, *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona, 1986, pp. 469-494.

Levinas, Emmanuel, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Pre-textos*, Valencia, 2001.

Mercer, Neil, *Palabras y Mentes Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Paidós, Barcelona, 2001.

Molinari, Luisa y Francesca Emiliani, "More on the structure of social representations: Central core and social dynamics", en *Papers on social representations*, núm. 5, 1996, pp. 41-50.

Moscovici, Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul, Buenos Aires, 1979.

Reyes Ruiz, Teresa, *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal*, tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, 2009.

Segura García, Sonia, (2004), "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad p'urhepecha, Michoacán, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 61-81.

Spink, Jayne M., Gillian D. Pullinger, Michael W. Wood y Alitair J. Lax. "Regulation of spvR, the positive regulatory gene of Salmonella plasmid virulence genes" en *FEMS Microbiology Letters*, vol. 116, núm. 1, 1994, pp. 113-121.

Villoro, Luis, "Igualdad y Diferencia. Un dilema político", en: *Básica, Revista de la Escuela y el Maestro, Fundación SNTE*, año II, núm. 8, noviembre- diciembre 1995, pp. 26-34.

Derecho

El constitucionalismo social en la Constitución Mexicana de 1917

Diana Larissa Orlayneta Paralizábal⁸

Resumen: Como bien se sabe la Constitución de 1917 vino a revolucionar los derechos contenidos en las anteriores con la adición de los derechos sociales, los cuales en su época de promulgación fue una de la Constituciones más avanzadas en su época por contemplar estos derechos surgidos después de la Revolución Mexicana, y plasmados en la misma como, por mencionar algunos: el derecho a la educación, contenido en el artículo 3º; el derecho de los pueblos indígenas; el derecho a la protección de la salud (artículo 4º); las bases de la reforma agraria del artículo 27º; el derecho de toda persona a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar (artículo 4º); el derecho de toda familia a disfrutar de vivienda digna y decorosa (artículo 4º); el derecho de toda persona al trabajo digno y socialmente útil, por medio de la producción de empleos y la organización social para el trabajo (artículo 123); entre otros derechos que hoy en día han hecho de esta nación lo que somos hoy.

Palabras clave: Constitución, derechos laborales, derechos sociales, revolución.

Abstract: As we know the constitution of 1917 came to revolutionize the rights contained in the previous with the addition of social rights, which in its time of promulgation was one of the most advanced constitutions in his time to contemplate these rights Emerged after the Mexican Revolution, and embodied in the same as they are to mention some, the right to education, contained in article Constitutional, the right of indigenous peoples, the right to health protection (article 4), the basis of the agrarian

⁸ Profesora Investigadora Auxiliar Asociada de la División de Ciencias Política y Humanidades de la Universidad de Quintana Roo. (México) Licenciada en Derecho por la UJAT (Villahermosa Tabasco, México) y Master en Administración Tributaria por la UADY (Mérida Yucatán; México).

reform of article 27th; the right of everyone to an appropriate environment for their development and well-being (article 4th); the right of every family to enjoy decent and dignified housing (article 4th); the right of every person to work worthy and socially useful, through the production of jobs and the social organization for work (article 123) among other rights that today have made this nation what we are today.

Keywords: Constitution, labor rights, social rights, revolution.

La Ley Suprema presentó una fuente revolucionaria y legal, aunque las diversas reformas y los diversos acontecimientos que han pasado, se le aprecia como una norma de racionalidad según la premisa de Baruch Spinoza en su *Tratado teológico político*.

El germen transformador se dio con la rebelión militar a la cual se le denominó la Decena Trágica, en 1913, con la finalidad de destituir en aquel tiempo al presidente Francisco Ignacio Madero.

Al mismo tiempo de la insurrección armada se desarrollaban los componentes fundamentales a la configuración de lo que se percibe en la teoría constitucional a manera de potestad legislativa. Lo cual es una potestad política con noción transformadora que representa la fractura de un sistema político para dar comienzo a uno nuevo. Este procedimiento da origen a la creación de la República.

La norma fundamental de 1917 ha derivado a la unión de la nación, indistintamente de los percances y enfrentamientos que se lograron sobreponerse.

Lo innovador de la Constitución mexicana de 1917 fue el nacimiento del constitucionalismo social que predomina inclusive hoy en día, conforme a esto la norma fundamental de las naciones no se restringe a instaurar los principios del ordenamiento político de las naciones y a considerar y resguardar los derechos del ser humano, en su carácter personal, además incorpora la importancia de los derechos sociales y crea asimismo los principios del régimen económico del país

Por corolario, la Constitución instituye la propiedad de la nación como potestad directa,

sobre los mares, río, laguna y cenotes nacionales, además de todos los recursos naturales de la plataforma continental incluyendo a los zócalos submarinos de las islas, igualmente el dominio directo hacia los minerales, yacimientos diferentes a los de la superficie. Derivado de la reforma de 1938 se determinó que respecto al petróleo e hidrocarburos en sus tres estados de la materia (líquido, sólido y gaseoso) y minerales radioactivos, no se darán concesiones ni contratos ni permanecerán los que se hayan estipulados, y que la nación haya efectuado para el aprovechamiento de dichos productos.

Dicho mandato semejante se integró a la Constitución en la reforma de 1960 en lo que alude a la concepción, transporte, modificación, reparto y aprovisionamiento de energía eléctrica que por propósito la prestación de servicio público. Igualmente es de dominio de la nación el espacio ubicado en el territorio nacional, en la amplitud y jurisdicción que determine el derecho internacional. Especificándose que la zona marítima exclusiva es de 200 millas náuticas, longitud a partir de la línea desde la que se cuenta el mar territorial, y se especificó que atañe a la nación la utilización, explotación y producción de combustibles nucleares para la reproducción de energía nuclear y la reglamentación de su administración para otros fines, que únicamente serán utilizados para objetivos pacíficos. Estas normas procuran garantizar la soberanía territorial de la nación, de sus bienes naturales y además de las actividades importantes.

Es conveniente hacer mención que los derechos sociales introducidos en la carta magna, fueron decretados primeramente en la ciencia constitucional del mundo en la Constitución mexicana de 1917, realizándose uno de los progresos más fructíferos de esta Ley suprema, resultado de la Revolución Mexicana, que imitarían posteriormente y hasta el momento diversas constituciones en el mundo. Alusión específica alcanza los derechos de los campesinos (artículo 27) y de los trabajadores (artículo 123).

Pese a sus múltiples enmiendas y añadiduras, las normas constitucionales instauran los subsiguientes derechos sociales:

- a) El derecho a la educación. A cargo de la Federación, los estados y

municipios, a nivel preescolar, primaria y secundaria, siendo preceptivo la educación primaria y la secundaria. La educación será secular y estará separada de cualquier ideología religiosa. Este artículo 3° establece que la educación se apoyará en los productos del adelanto científico, combatirá la ignorancia y sus consecuencias, el dominio, idolatría y la desconfianza, y la pauta que se establecerá es la de una educación democrática, nacional y coadyuvará a la deseable coexistencia humana, en proporción de los fundamentos que contribuyan a fortalecer en el estudiante, en conexión con el respeto a la dignidad del ser humano y la moralidad de la familia, la certeza de atender los intereses de los ciudadanos, custodiando las aspiraciones, solidaridad, equidad de los derechos de los seres humanos, previniendo las concesiones de estirpe, credos, genero etcétera.

Por otra parte, de la prerrogativa a la educación, el artículo 3° (fracción VII) instauro:

(...) el derecho de las universidades y de las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; (...)

b) El derecho de los pueblos indígenas para que la legislación preserve y fomente el progreso de sus lenguajes, culturas, hábitos, tradiciones y maneras particulares de organización social, del mismo modo que el derecho de sus grupos al eficiente ingreso de la atribución del Estado.

c) El derecho a la protección de la salud (artículo 4°).

d) El derecho de toda persona a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar (artículo 4°).

e) El derecho de toda familia a disfrutar de vivienda digna y decorosa (artículo 4°).

f) El derecho de los niños y de las niñas a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir

el cumplimiento de estos derechos y principios. El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez. (artículo 4°).

g) Las bases de la reforma agraria, a través de consideración de la figura de los centros ejidales y comunales y la salvaguarda de su propiedad de su territorio, de tal modo para el establecimiento de los seres humanos como para labores productivas. Se proscribieron el latifundio y se determina la pequeña propiedad agrícola y la ganadería (fracciones VII-XVIII del artículo 27).

h) La prerrogativa a la justicia expedita y honesta para los campesinos en relación con la tierra ejidal, comunal y de la pequeña propiedad (fracción XIX).

i) Derecho al desarrollo rural integral (fracción XX), en el que el Estado fomentara las condiciones que originen y aseguren a los campesinos la satisfacción y su cooperación en el progreso de la nación.

j) El derecho de toda persona al trabajo digno y socialmente útil, por medio de la producción de empleos y la organización social para el trabajo (artículo 123). Igualmente este artículo incluye varios mandatos para normar la relación de trabajo, en temas como la defensa y seguridad a menores, los días de descanso a la semana, las vacaciones, la seguridad y derecho de las mujeres embarazadas, prerrogativas protectoras del salario, el reparto de utilidades a que tienen derecho los trabajadores por parte de la empresa en la que prestan sus horas extras, vivienda para los trabajadores, capacitación y adiestramiento para el trabajo, obligación de los patrones por accidentes de trabajo y por enfermedades profesionales, normas de higiene y seguridad en los centros de trabajo, tal como las prerrogativas colectivas de trabajadores y empresarios para unirse en amparo de sus correspondientes intereses, fundando sindicatos, asociaciones profesionales, etcétera, derechos de huelga e interrupción de sus funciones, así como las fundamentos para la justicia laboral en custodia de los tribunales especializados (juntas de conciliación y arbitraje) integrados por igual número de representantes de obreros, patrones y uno del gobierno, además de un vasto listado de

derechos individuales y colectivos de los trabajadores, entre los que distinguen la instauración del patrimonio familiar y la creación del Seguro Social (artículo 123, apartado A).

El apartado B del artículo 123 regula las relaciones laborales entre los poderes de la Unión y el gobierno del Distrito Federal y sus trabajadores. Estas relaciones entre los estados y sus trabajadores se dirigirán por las normas que decreten las legislaturas de los estados (artículo 16, fracción IV), así como las relaciones laborales entre los municipios y sus trabajadores (artículo 15, fracción VIII), en uno y otro caso con base en el artículo 123.

El fundamento y el concebimiento de los derechos individuales y de los derechos sociales son diferentes. Respecto a los derechos individuales, éstos son, ya sean previos y superiores a la sociedad (teoría del derecho natural), o de acuerdo a disposiciones necesarias para la total consideración a la dignidad del ser humano y a su libertad y total progreso que está obligado a responsabilizarse el orden legal positivo de preeminencia en las Constituciones (teoría positivista del derecho).

Las prerrogativas individuales de los seres humanos requieren la renuncia de las autoridades estatales de acciones que puedan transgredirlos, y para ello se constituyen los recursos jurídicos imprescindibles en protección de las personas que en México es el juicio de amparo.

Los derechos sociales se originan de que la consideración de que la dignidad, la libertad y la justicia entre los seres humanos únicamente es factible si la sociedad y su estructura política, el Estado, se entrelazan de tal manera que se origine el escenario necesario material e institucional para su ejecución y progreso. Por lo que concierne a los derechos sociales, el Estado se encuentra inexcusablemente a velar por su observancia y respeto, en la ocasión en que las normas lo estipulen, y en las condiciones que las normas así lo determinen. Por tanto, el Estado está obligado a fijar el ordenamiento legal, las políticas públicas y los organismos que posibiliten el goce y uso de los derechos sociales. Es necesario hacer mención que el seguimiento de las obligaciones del Estado para cumplir los derechos sociales estará sujeto al poder

monetario de las distintas naciones y de su sistema del reparto y del ingreso de su hacienda. No obstante, el derecho internacional ha generado afirmaciones de derechos sociales que impulsan a los Estados nacionales y a los organismos internacionales a impulsar y a proceder de tal manera que estos derechos sean palpables. Como se puede ver en la Declaración de los Derechos Humanos, suscrita por los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde 1948, y de otras diversas declaraciones originarias de la misma E o de organismos internacionales como es la Organización de Estados Americanos (Declaración de los Derechos y Deberes del Hombre, 1948; Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1969).

Es menester hacer mención de la influencia que ha ejercido la Constitución mexicana de 1917 por así decirlo en un momento dado, en cuanto a los derechos sociales, como es el ejemplo del país latinoamericano de Nicaragua en su Constitución de 1939. Esto se puede esbozar en tres aspectos:

- a) el amparo;
- b) materia del trabajo;
- c) materia agraria.

Esto se puede apreciar en la Constitución de 1939 porque la precedente que estuvo vigente en Nicaragua fue la de 1911, con reformas en 1913. En el caso del amparo, la influencia es anterior a la Constitución de 1939; y con respecto a la materia agraria, sin embargo, con menor grado, signará un comienzo en el progreso del constitucionalismo nicaragüense.

A juicio de Carpizo (1982: 305), los componentes de influjo a nivel internacional que ha tenido la Constitución de México de 1917 son: a) el juicio de amparo; b) la legislación laboral; c) la reforma agraria.

A partir de su vigencia la legalidad se impuso como norma de conducta del Estado y como instrumento fundamental de cambio y transformación social en paz. (Fuentes, 2011: 323)

La Constitución mexicana de 1917 es una Constitución justamente con eminente materia social, primordialmente, en materia agraria y del trabajo (artículos 27 y 123).

Los principios relacionados al amparo (artículos 103, 107, 133), a la materia agraria (artículo 27) y a la materia del trabajo (artículo 123)

La Constitución de 1917 aseguró y armonizó la coexistencia social, que se encontraba establecida en la anterior Constitución de 1857, en la que se encontraban las garantías individuales. La aportación principal de la de 1917, fue la materia social que promulgaron como son el reparto agrario y la materia laboral.

Retrocediendo en el tiempo de esa época, el Congreso Constituyente se congregó para enterarse de las reformas que se harían a la Constitución de 1857, de acuerdo con el proyecto presentado por el presidente de ese tiempo Venustiano Carranza. Siendo lo más innovador en la lista de reformas, fueron las materias obrera, agraria y educativa, reunidas en los artículos 3º, 27, 123 y 130, pero no si antes fueron objeto de enérgicos debates que posteriormente acabaron siendo vestigio de los ideales revolucionarios.

Hoy en día el artículo 123 Constitucional sigue siendo uno de los más importantes en cuanto a la salvaguarda de los derechos sociales ganados después de la Revolución Mexicana, derivado a que en él se consagra los derechos de los trabajadores y sus reclamaciones, entre las cuales se pueden hacer mención de la jornada de trabajo en todas sus modalidades, un día de descanso semanal obligatorio, trabajo para mujeres y menores de edad, salario mínimo, prestaciones como casa-habitación, centros recreativos, entre otros. Por tanto, se puede decir que en este se manifiestan los principios asentados por los hermanos Flores Magón en lo referente a la materia laboral.

La Constitución de 1917 ha sido la causa para la edificación de un nuevo país, de una República cuyo origen lacerante ha servido como un estímulo para buscar el progreso duradero de los ciudadanos mexicanos en todo el país.

Un país joven que sigue en busca de consolidar su democracia, su justicia y equidad, así como proteger y asegurar los derechos humanos como es el derecho a la vida, a la vivienda digna , al trabajo y un salario digno, la educación para todos sin importar su

raza o credo, además de diversos otros derechos.

Conclusión

La Constitución mexicana de 1917, fue una de las más aventajadas en el mundo que introdujo los derechos sociales y que plasman el sentimiento revolucionario de las personas que laboran en el campo (los jornaleros, campesinos y peones) y en las fábricas (obreros y trabajadores); reglamentando las horas laborales, el salario equitativo, los días de descanso, la capacitación, entre otros, y las garantías individuales de gran relevancia, asimismo legalizó las relaciones obrero-patronales, así como la propiedad de la tierra, además delimitó la función que tendría la iglesia en concordancia con el Estado.

El plan de nación del grupo revolucionario, proporcionó un gran paso en el tiempo del gobierno de Álvaro Obregón, ya que contribuyó a la restauración del país y la unidad nacional, restaurando lo devastado y llevar a cabo lo que la Revolución había prometido.

La Constitución no era una Ley suprema socialista, pero menos aún se sustentó dentro del rígido sistema individualista. Aun así, fue la primera Constitución política del mundo que contó con capítulo englobando las garantías sociales. Todavía en la actualidad, son muy escasas las Constituciones vigentes que hayan alcanzado este logro. Conjuntamente con su artículo 27, hizo factible todas las modificaciones socialistas a la propiedad.

La Constitución Mexicana de 1917 como ley fundamental es el producto del primer levantamiento del siglo XX.

En relación a lo antes mencionado puede reconocerse como una ley que, sin embargo, sigue siendo una Constitución de gran novedad

Por consecuencia la Constitución de 1917 tuvo un nacimiento muy particular. Tiene su raíz en un ordenamiento revolucionario como antecedente, ciertamente de naturaleza jurídica, quebrantando las ideas típicas de ese tiempo en materia de teoría constitucional, y en exclusivo del pensamiento tradicional del Poder Constituyente. De

allí la innovación en su confección, por consiguiente, el Congreso Constituyente fue un órgano constituido con fundamento en las leyes modificadas del Plan de Guadalupe.

De esta manera la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se concluyó el 30 de enero de 1917 y fue publicada el 5 de febrero de 1917; una Constitución que en la actualidad ha sido reformada en más de 200 suscitadas desde su publicación.

Bibliografía

Álvarez, J. (2005). *Enciclopedia de México*. Ciudad de México: Enciclopedia de México.

Andrade Sánchez, E. *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Burgoa, I. (2007). *La reformabilidad de la constitución mexicana de 1917*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Carbonell, M., Castell, R. and Rodríguez Padilla, P. (2005.). *México en la encrucijada*.

Carbonell, Miguel (2005) *Democracia y Representación un Debate Contemporáneo*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

Carbonell, M. y Ferrer Mac-Gregor, E. (2014). *Los derechos sociales y su justiciabilidad directa*. México, D.F.: Ed. Flores.

Carpizo, J. (2004). *La constitución mexicana de 1917*. México: Porrúa

Cosío Villegas, D. (1981). *Historia general de México*. México: Colegio de México.

Cosío Villegas, Daniel. 1973. *La Constitución de 1857 y sus críticos*. México: Secretaría de Educación Pública.

Flores Caballero, R. (1988). *Administración y política en la historia de México*. México, D.F.: Instituto Nacional de Administración Pública.

Fuentes García, José (2011). *La Constitución: biografía de México y su tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Machorro Narváez, p. (1959). *La Constitución de 1857*. México: Dirección General de

Publicaciones, Impr. Universitaria.

Quirarte, M. (1986). *Visión Panorámica de la Historia de México*. México: Editorial Porrúa.

Tena Ramírez, F. (2007). *Derecho constitucional mexicano*. México: Editorial Porrúa.

Educación

Análisis del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria

Mariana Elizabeth Ramos Espinosa

“La expresión más genuina del currículo formativo universitario está constituida por los Planes de Estudio. En ellos se prefigura el sentido y los contenidos de la formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes”

Zabalza, 2006

Resumen

En este apartado se desarrolla el análisis curricular que entiendo como “(...) un trabajo más detectivesco que administrativo, más un análisis literario que un inventario” (Posner, 2005: 24), con el fin de indagar las características de formación que propone el plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP)⁹.

Palabras clave: Educación, Secretaría de Educación Pública, plan de estudios, Licenciatura en Educación Primaria y planes por competencias.

Abstract

In this section the curricular analysis is developed, which I understand as “(...) a more detective than administrative work, more a literary analysis than an inventory” (Posner, 2005: 24), in order to investigate the training characteristics proposed by the 2012 plan the Bachelor of Primary Education (LEP).

Keywords: Education, Ministry of Public Education, plan of studies, Degree in primaria education and plans by competencies.

⁹ Para referirme a la Licenciatura en Educación Primaria, utilizare la sigla LEP.

Un estudio del Plan de Estudios 2012

Se sabe que en el campo del currículo algunos autores abordan el tema del análisis curricular, tal es el caso de: Barrón (2003), Plazola (2009), Rautenberg (2011) y Serrano (1987) por mencionar algunos autores. Cada uno plantea un nivel de análisis diferente, situación que me llevó a retomar los puntos en los que coinciden para desarrollar esta investigación.

Por esta razón, tendré como marco de referencia la propuesta metodológica de Posner (2005) quien plantea tres momentos “(...) en la primera se revisan los fundamentos y orígenes del currículo; en la segunda se plantean los problemas centrales en torno al propósito, los contenidos y la organización curricular; y en la tercera parte se habla del currículo en uso” (Barriga, 2005: XVIII).

Esta propuesta me permite un análisis de forma sistémica en cuanto a su creación, estructura del plan y su empleo, los cuales son temas que se desarrollan en este capítulo con el fin de conocer el plan 2012 de la LEP a través de su objetivo general, perfil de egreso y espacios curriculares (Figura 1).

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria es el documento que rige el proceso de formación de maestros de educación primaria, describe sus orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con las tendencias de la educación superior y considerando los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de educación básica (SEP, 2012: 5).

Dicho plan de estudios es mi objeto de investigación, es el que se encuentra vigente y no ha tenido modificaciones desde su implementación el 21 de agosto del 2012.

Un elemento que fue primordial para el desarrollo de este análisis consistió en seguir:

La única regla que plantearía como general es el que se tenga una hoja siempre a la mano, que podamos denominar OBSERVACIONES, en donde se debe anotar todo lo que se piensa en el transcurso del proceso de análisis. Esta columna tiende a configurar el desarrollo del informe final (Serrano, 1989: 132).

Etapas del análisis curricular en el presente escrito

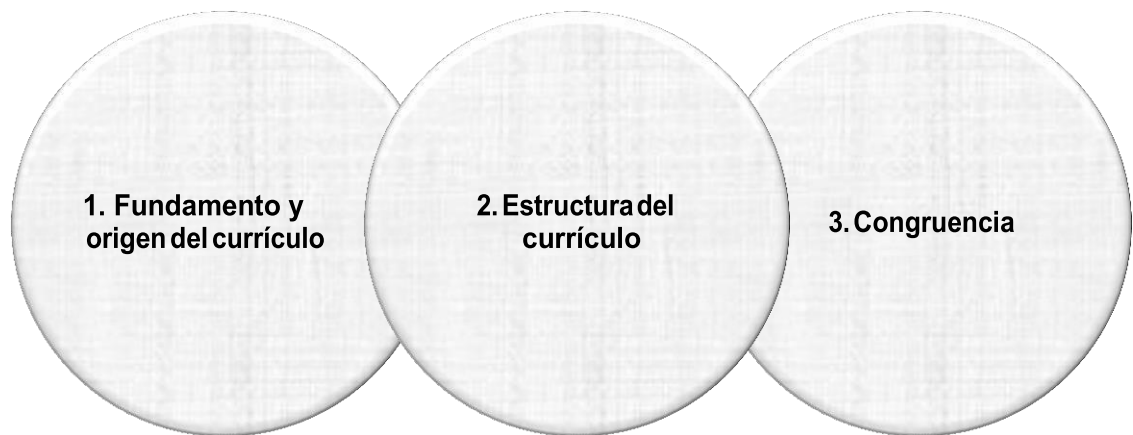


Figura 1. Etapas para el análisis curricular del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Elaboración propia, 2017.

Fundamento y origen del currículo para la formación docente

Es conveniente revisar los antecedentes del plan de estudios para poder comprender el contexto en que fue elaborado y surgió esta propuesta curricular, así mismo, se necesita “(...) determinar que motivó y guió a sus diseñadores” (Posner, 2005: 35).

El plan de estudios para la formación de docentes de nivel primaria es de carácter nacional y de acuerdo con el Consejo Nacional Técnico de Educación (CONALTE) solamente ha tenido 14 reformas a lo largo del siglo XX, la de 2012 es la número 15; la modificación que le antecede a este plan fue en 1997.

La reforma del 2012 se implementó durante el último año de gobierno del presidente Felipe Calderón, en ese entonces el Secretario de Educación Superior era Rodolfo Tuirán Gutiérrez.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es el antecedente inmediato que brinda justificación para poder llevar a cabo una Reforma Integral de la Educación Normal.

La RIEB se publicó el 19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación, implementada por la Secretaría de Educación Pública por medio del acuerdo 592, dicho

documento instituye la articulación de la educación básica considerando los tres niveles que la conforman (preescolar, primaria y secundaria), establece que los planes, con los respectivos programas se orienten al desarrollo de competencias.

Se determina que la Reforma curricular del 2012 en la educación normal, aspira formar docentes que brinden respuestas a las demandas y requerimientos de la educación básica. Tal como lo marcan las aspiraciones de la RIEB, Rosales (2009: 158) afirma:

Las reformas a la educación normal en México han dependido en gran medida de las transformaciones y necesidades de educación básica. Cuando el *discurso educativo hegemónico* y el *discurso educativo gubernamental* coinciden en reorientar la formación de maestros, se crean las condiciones para impulsar la reforma requerida.

Otro elemento que consideraron para producir una reforma al plan de la LEP se debe a los planteamientos de las políticas para la educación superior del siglo XXI, ya que "(...) responden a las condiciones globales del desarrollo mundial y nacional, tanto por sus tendencias evolutivas, como por las nuevas realidades materiales y socioculturales" (Rosales, 2009).

En consecuencia, las necesidades de los estudiantes y políticas del nuevo milenio se enfocaron en promover la calidad, equidad, evaluación, con la finalidad de que los maestros que se forman obtengan la educación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y eficaz.

Por otra parte, la reforma aplicada al plan 2012 de la LEP fue realizada en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y apegados a la Ley General de Educación en el año 2012. Asimismo, contó con la participación maestros, estudiantes, las Direcciones Generales de Desarrollo Curricular; Formación Continua de Maestros al servicio de la SEP del Subsistema de Educación Básica del Gobierno Federal, representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y especialistas de distintos campos.

De acuerdo con Schwab (1971) quien plantea cinco tipos de personas (estudiantes,

profesores, la asignatura, medio ambiente, que respectivamente alguien que coordine el debate, proponiendo a un especialista en currículo) que deben participar en la elaboración curricular, el Plan 2012 para la formación de maestros de educación primaria solo coincide con tres de los grupos que menciona el autor: profesores, estudiantes y asignatura.

Para el diseño de la estructura del Plan de Estudios para la formación docente de educación primaria, decidieron que se considerarían tres características diseño curricular, gestión: enfoque centrado en el aprendizaje, diseño basado en competencias y la tercera se refiere a la flexibilidad curricular, académica y administrativa.

a) **Enfoque centrado en el aprendizaje.** Se concibe el aprendizaje, conjuntamente con la enseñanza de los estudiantes de la LEP como Constructivista y Sociocultural, dejando atrás el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva.

De acuerdo con el planteamiento del nuevo enfoque, el Plan 2012 destaca las siguientes características:

- El conocimiento y la actividad intelectual de la persona que aprende no sólo reside en la mente de quien aprende, sino que se encuentra distribuida socialmente.
- Atiende la integralidad del estudiante, es decir, el desarrollo equilibrado de sus saberes, en donde si bien interesa su saber conocer, también se considera relevante su saber hacer y su saber ser.
- La adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesional es posible en la medida en que se participa en actividades significativas.
- La utilización de estrategias y herramientas de aprendizaje adquiere mayor importancia ante la tradicional acumulación de conocimientos. Asimismo, favorece el diseño de distintas formas de integrar el trabajo dentro y fuera del aula.
- Propicia la integración entre la teoría y la práctica y permite la transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos (SEP, 2012: 6).

Con base en estas características el currículo en análisis menciona la forma en que se pretende aprendan y se enseñe a los alumnos; también establece las estrategias didácticas para el aprendizaje que plantea como fundamentales: el proyecto, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, trabajo colaborativo, la

detección y análisis de incidentes críticos.

Lo anterior permite evidenciar la relación existente entre los planteamientos de paradigma educativo y los rasgos mencionados respecto del aprendizaje-enseñanza en el plan; por lo que resultan coherentes los planteamientos que pretenden formar al futuro docente. A pesar de esto se pone un mayor énfasis en el aprendizaje, descuidando el área correspondiente a la enseñanza y permite visualizar un currículo centrado en el alumno.

b) **Enfoque basado en competencias.** Desde parámetros constructivistas, la educación basada en competencias extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contexto inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, y también a lo que tal vez necesiten para potenciar su vida futura (Ramírez y Medina, 2008: 99).

Como mencioné anteriormente se pretende retomar para este plan de estudios los planteamientos que se implementan en la Educación Primaria, por tal motivo en el Acuerdo número 649 la competencia es concebida como: “Desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación” (SEP, 2012: 7).

De esta manera se hace explícito el enfoque por competencias, el cual se retoma para poder establecer el perfil de egreso y se reconoce fundamental tanto para el desarrollo con su parte de desenvolvimiento de los estudiantes en su contexto personal, académico y social; considerándose una “(...) opción que permite generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico” (SEP, 2012:4), por lo tanto, este planteamiento se vincula con las tendencias internacionales de educación superior.

Dado lo anterior es posible señalar que la definición que establece la SEP de competencia en el plan 2012, coincide con la de Perrenoud cuando señala que es “(...) una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de

situaciones” (Perrenoud, 2004: 11).

c) **Flexibilidad curricular, académica y administrativa.** Se considera para la construcción del plan debido a que:

Desde la última década del siglo XX hasta la actualidad, en numerosas instituciones de educación superior de nuestro país se plantea la flexibilidad curricular, académica y administrativa, como una tendencia que caracteriza el funcionamiento, grado de apertura e innovación de sus programas académicos, particularmente en los procesos de formación profesional (SEP, 2012: 8).

En consecuencia, el planteamiento de flexibilidad curricular, académica y administrativa fijado para la formación docente brinda elementos que dan respuesta a las políticas internacionales en educación superior, los cuales se hacen visibles en la estructura del plan 2012 por medio de los siguientes rasgos:

- Adopción de un sistema de créditos.
- Selección, por parte de los estudiantes, de un conjunto de cursos dentro de su trayectoria de formación.
- Creación de sistemas de asesoría y tutoría.
- Impulso a procesos de movilidad de los estudiantes.
- Desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC.
- Modificación en la duración de las carreras.
- Diversificación de opciones de titulación.

En este sentido, los rasgos coinciden con los que menciona Zabalza (2006), Barrón (2003) y Amieva (1996); dichos planteamientos de los autores se desprenden de una gama de posibilidades para asumir la flexibilidad con el fin de facilitar el trayecto de formación de los docentes.

Las características anteriores (enfoque por aprendizaje, competencias, con una flexibilidad curricular académica y administrativa) se ven reflejadas en el Plan de Estudios de educación primaria, que forman parte de los elementos que lo sustentan, de

tal forma, permite determinar que existe coherencia entre la formación de los estudiantes normalistas, las políticas nacionales e internacionales. Dicho lo anterior se pueden distinguir algunos rasgos del modelo de docente que se pretende formar (maestro que adquiera, que aprenda competencias) y del tipo de currículo que se establece en el plan 2012.

Para continuar con este análisis, fue primordial la recopilación de los documentos en los que se sustenta el plan de la LEP con el fin de tener una visión en conjunto y poder comprender su fundamento. El plan para la formación docente de primaria se justifica en cuatro documentos legales: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Programa Sectorial 2007- 2012 y el Acuerdo 649.

a) La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículo 3º, este documento estipula y enmarca el derecho a la educación, menciona las características (obligatoria, laica y gratuita) y establece que "(...) el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República" (Constitución, 2017: 5).

Para el caso de la educación normal se designa a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), como la institución encargada de establecer los planes y programas para las escuelas normales, fue creada mediante el acuerdo 351, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 21 de enero de 2005.

b) Respecto a la Ley General de Educación, determina que "(...) corresponde de forma exclusiva a la Autoridad Educativa Federal, ejercer las atribuciones que sean necesarias para garantizar el carácter nacional de la Educación Básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica" (SEP, 2012: 1) y se fundamenta en la Constitución Política artículo 3º.

Del mismo modo, especifica las normas generales para regular el servicio público de educación entre los diversos actores que se ven implicados (autoridades, sociedad, docentes, padres de familia), manifiesta las características de los planes y programas de

estudio y menciona los lineamientos de la evaluación del sistema educativo nacional.

c) Al **Programa Sectorial 2007 – 2012** le subyace el Plan Nacional de Desarrollo, lo cual se hace explícito en el documento. El Programa Sectorial plantea los objetivos que se deben seguir durante el gobierno en turno en el ámbito educativo y se trazan 6 objetivos para todos los niveles del sistema educativo; es decir educación básica, educación media superior y educación superior:

Objetivo 1 Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Objetivo 2 Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Objetivo 3 Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Objetivo 4 Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Objetivo 5 Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Objetivo 6 Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. (SEP, 2007,10- 11).

Dos de estos objetivos el 1 y el 5, se enfocan al tema de la calidad vislumbrando uno de los rasgos que persisten en la LEP 2012, dejando en claro que es uno de los componentes fundamentales en el diseño curricular basado por competencias.

Por otra parte al ser un programa sectorial y no un plan, el documento examinado no cuenta con un diagnóstico “de la situación educativa nacional y de un capítulo filosófico

orientador del rumbo que habrá de seguirse en este sector educativo durante el sexenio. Es de un exceso de pragmatismo.” (Universidad Iberoamericana, 2008). Debido a esta carencia de estos elementos, no se sabe cuáles son los objetivos y metas que persigue la LEP y es uno de los puntos ciegos del plan.

d) El **Acuerdo 649**, publicado en el Diario Oficial de la Federación es el documento donde se establece el presente el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria asignando el nombre de Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, que está estructurado en cinco apartados: (1) antecedentes, (2) fundamentación, (3) proceso de elaboración del currículo, (4) orientaciones curriculares del plan y (5) estrategia de apoyo a los estudiantes.

En el apartado 4 Orientaciones Curriculares del plan, es donde se ubica la información fundamental de esta investigación, debido a que en esta sección se encuentran los elementos que se consideraron para desarrollar este trabajo (objetivo general, perfil de egreso y espacios curriculares).

Por otra parte los apartados restantes (1, 2, 3 y 5) permiten comprender el contexto, construcción y organización del plan 2012. Cabe mencionar que busqué el plan de la LEP de forma física, con el fin de saber si contenía un anexo extra, situación que me llevo a indagar en la DGESE, obteniendo como respuesta que no lo tienen físicamente, por lo que me proporcionaron el Acuerdo 649 y sugirieron revisar la página de internet.

Los materiales analizados (Constitución Política, Ley General de Educación, Plan Sectorial 2007- 2012 y el Acuerdo 649) permiten vislumbrar el funcionamiento y organización del sistema educativo mexicano respecto a la educación superior normal, del mismo modo posibilita identificar e interpretar los antecedentes que dieron origen a la propuesta curricular del 2012 con el fin de reconocer las orientaciones curriculares que guiaron este diseño.

Estructura del currículo formal: Plan de estudios 2012

El currículo formal tiene como propósito por una parte brindar a los maestros un soporte

para planear y evaluar a los estudiantes que se encuentran en un proceso formación, por otra parte, ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas, con sus respectivos resultados.

En términos generales se hace evidente que el plan de estudios contiene los elementos principales (Fundamento y Estructura curricular) para poder desplegar el análisis curricular. Asimismo, estas características, permiten delimitar el universo que define este plan de estudios e identificar los rasgos del docente que se pretende formar; por lo que retomó el objetivo de esta investigación, para poder vislumbrar a través del objetivo general, el perfil de egreso y espacios curriculares el modelo de formación que emerge del plan 2012.

Cabe mencionar que para el análisis de la estructura tendré como referencia la *Guía para la presentación de la propuesta curricular de posgrado para la profesionalización y superación docente* la cual proviene de la DEGESPE y que a pesar de ser una guía para diseñar programas de posgrado, se considera para elaborar las propuestas de Licenciatura, debido a que establece los componentes que debe contener una propuesta curricular.

Objetivo general de la LEP

Teniendo en cuenta que un objetivo general debe explicitar los logros que se esperan con la acción educativa, que expresa de manera clara las intenciones de la institución con la impartición del programa; puedo señalar que Licenciatura en Educación Primaria no cuenta con un objetivo general tal como se señala en la Guía para la presentación de propuestas cuya parte describe, lo siguiente: "(...) el objetivo general planteará que se quiere lograr con el Plan de estudios "(DGESPE, s/f, 3).

Dentro de la ley general de educación en el artículo 47 establece que todo plan de estudios debe contener el "propósito"; siendo retomado en el acuerdo 649 como uno de los motivos a considerar, e indica que "en los planes de estudios deberán establecerse los propósitos de la formación general" (SEP, 2012: 1).

Lo anterior hace evidente el vacío y contradicción del objetivo general del plan 2012, debido a que se descarta uno de los elementos primordiales para la construcción del nuevo plan de estudios, haciendo evidente que no se consideraron los lineamientos que dan sustento a la LEP.

La ausencia de objetivo general, me llevo a revisar la fundamentación de la carrera debido a que “El objetivo de la fundamentación es establecer un marco de referencia que justifique el diseño curricular” (DGESPE, s/f, 2), por tanto:

La fundamentación de la carrera profesional está integrada por una serie de investigaciones previas, consideradas evaluaciones que sustentan y apoyan el porqué de la creación de la carrera [...]. Sin una fundamentación, probablemente la carrera profesional no tendría ninguna vinculación real con la problemática apremiante del país (Díaz, 2015: 59).

En efecto el documento en análisis no cuenta con el objetivo general, si presenta una fundamentación que considera seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional asimismo el Plan de Estudios de la LEP no alude a ningún tipo de diagnóstico.

Perfil de egreso

El perfil de egreso según Guillén (2002: 6)

“es la expresión a futuro, es el producto del análisis prospectivo que previamente se realiza, es decir a donde se quiere llegar con el programa educativo es la expresión a futuro, es el producto del análisis prospectivo que previamente se realiza, es decir a donde se quiere llegar con el programa educativo, es el señalamiento del escenario deseable expresado en términos del conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que deberá poseer el egresado del plan de estudios”.

Es decir que el perfil del egresado describe los rasgos ideales que deberán cumplir los alumnos al haber transitado por una determinada propuesta de formación.

De tal forma, como señala Barrón (2003, 55). “El perfil puede [...] ser un recurso que permita precisar los objetivos de la formación profesional, por el punto de enlace entre los grandes objetivos sociales e institucionales. Además los conocimientos y habilidades específicas que se busca promover a través de la formación”, por lo que la carencia del

objetivo en este plan hace del perfil de egreso uno de los elementos centrales para el análisis.

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (SEP, 2012, 9).

De acuerdo al perfil de egreso que se establece para la LEP, se encuentran dos categorías que se plantean mediante competencias, las cuales se pretende que el futuro docente adquiera a través de los diferentes espacios de formación, que son: las competencias genéricas y profesionales.

Respecto a las competencias genéricas, estas se conciben en el plan como aquellas que “expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto” (SEP, 2012, 10). Sin embargo, dichas competencias son proyectadas como abarcadoras, pues responden a amplios campos o ámbitos para el desarrollo de otras habilidades.

Este ámbito del currículo se compone de un total de 26 rasgos, de los cuales se destacan los siguientes, debido a que se ponen como encabezados:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas, en la toma de decisiones.
- Aprende de manera permanente
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social, actúa con sentido ético
- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contexto con ello emplea las tecnologías de la información y la comunicación.(SEP, 2012:10)

Por su parte las competencias profesionales, en el acuerdo 649 establece que son: “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”, (SEP, 2012:10). Por lo que los 44 rasgos que conforman este

ámbito del currículo definen las acciones diferenciadas del quehacer docente referidas al nivel educativo de primaria.

Respecto a esta área podría destacar los siguientes rasgos, debido a que nuevamente se destacan como encabezados:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan, contando también los programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos, para contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos, contando también los momentos de la tarea educativa
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones conjuntamente con el Desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. (SEP, 2012, 11-12).

De tal forma, el perfil de egresos se conforma de un total de 70 rasgos, planteados mediante competencias, donde predominan las características profesionales que se enfocan a áreas de conocimiento, capacidades y destrezas, así mismo se destacan un total de 13 rasgos por ser encabezados del perfil.

Organización de los espacios curriculares

En este espacio se parte de determinar cuál es la estructuración que entiendo como “la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en que éstos serán impartidos, tanto en cada ciclo escolar como en el transcurso de toda una carrera” (Díaz,

2015: 112), para poder comprender la organización curricular.

La estructura curricular de la Licenciatura en Educación Primaria en términos generales consta de 56 asignaturas que abarcan un total de 291 créditos y 5 trayectos formativos que abarcan los 8 semestres que lo integran. La licenciatura para la formación de docentes de primaria, plan 2012 se cursa en 4 años y consta de 8 semestres, cada uno tiene una duración de 18 semanas con cinco días hábiles de lunes a viernes. A este total de semanas se le suma una de planeación y una de evaluación, por lo que son 20 semanas en total, con un promedio de seis horas diarias. Sin embargo, para el último semestre se consideran solo 16 semanas de prácticas profesionales y 18 para el trabajo de titulación el cual se orienta a la elaboración de portafolio de evidencia, informe de práctica o tesis.

En la **figura 2**, se puede observar que se trata de un plan de estudios profesionales con un total de 56 espacios curriculares, que en el plan se denominan cursos.¹⁰

| 1° Semestre | 2° Semestre | 3° Semestre | 4° Semestre | 5° Semestre | 6° Semestre | 7° Semestre | 8° Semestre |
|---|--|--|--|--|---|---|---------------------------------------|
| <u>El sujeto y su formación profesional como docente</u> 4/4.5 | <u>Planeación educativa</u> 4/4.5 | <u>Adecuación curricular</u> 4/4.5 | <u>Teoría pedagógica</u> 4/4.5 | <u>Herramientas básicas para la investigación educativa</u> 4/4.5 | <u>Filosofía de la educación</u> 4/4.5 | <u>Planeación y gestión educativa</u> 4/4.5 | <u>Trabajo de titulación</u> 4/3.6 |
| <u>Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)</u> 4/4.5 | <u>Bases psicológicas del aprendizaje</u> 4/4.5 | <u>Ambientes de aprendizaje</u> 4/4.5 | <u>Evaluación para el aprendizaje</u> 4/4.5 | <u>Atención a la diversidad</u> 4/4.5 | <u>Diagnostico e intervención socioeducativa</u> 4/4.5 | <u>Atención educativa para la inclusión</u> 4/4.5 | |
| <u>Historia de la educación en México</u> 4/4.5 | | <u>Educación histórica en el aula</u> 4/4.5 | <u>Educación histórica en diversos contextos</u> 4/4.5 | <u>Educación física</u> 4/4.5 | <u>Formación cívica y ética</u> 4/4.5 | <u>Formación ciudadana</u> 4/4.5 | |
| <u>Panorama actual de la educación básica en México</u> 4/4.5 | <u>Prácticas sociales del lenguaje</u> 6/6.75 | <u>Procesos de alfabetización inicial</u> 6/6.75 | <u>Estrategias didácticas con propósitos comunicativos</u> 6/6.75 | <u>Producción de textos escritos</u> 6/6.75 | <u>Educación geográfica</u> 4/4.5 | <u>Aprendizaje y enseñanza de la geografía</u> 4/4.5 | |
| <u>Aritmética: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75 | <u>Álgebra: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75 | <u>Geometría: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75 | <u>Procesamiento de información estadística</u> 6/6.75 | <u>Educación artística (música, expresión corporal y danza)</u> 4/4.5 | <u>Educación artística (artes visuales y teatro)</u> 4/4.5 | | <u>Práctica profesional</u> 20/6.4 |

¹⁰ De acuerdo con la explicación brindada, para esta investigación se empleará los términos cursos o materias, con la finalidad de facilitar la lectura.

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---------------------------------------|--------------|
| Desarrollo físico y salud 4/4.5 | Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75 | Ciencias naturales 6/6.75 | Optativo 4/4.5 | Optativo 4/4.5 | Optativo 4/4.5 | Optativo 4/4.5 | |
| Las TIC en la educación 4/4.5 | La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5 | Inglés A1 4/4.5 | Inglés A2 4/4.5 | Inglés B1- 4/4.5 | Inglés B1 4/4.5 | Inglés B2- 4/4.5 | |
| Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75 | Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75 | Iniciación al trabajo docente 6/6.75 | Estrategias de trabajo docente 6/6.75 | Trabajo docente e innovación 6/6.75 | Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75 | Práctica profesional 6/6.75 | |
| 36 hrs. | 36 hrs. | 40 hrs. | 38 hrs. | 36 hrs. | 34 hrs. | 30 hrs. | 24 hrs. |
| | | | | | | 274 horas | 291 créditos |

Malla curricular plan 2012

| | |
|--|--|
| | Psicopedagógico |
| | Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje |
| | Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación Práctica Profesional |
| | |

Figura 2.

Malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria que se presenta en el acuerdo 649. SEP, (2012, 20).

Sin embargo, el acuerdo 649 estipula que son 55 materias, debido a que considera exclusivo el espacio correspondiente al trabajo de titulación. Cada semestre respecto a los cursos, está organizado de la siguiente forma: 2 materias en 8º semestre, 7 materias en 2º y 7º semestre, aquí cabe indicar que en estos dos semestres se observan dos vacíos curriculares en la malla, y 8 materias en los restantes semestres (1º,3º,4º,5º,6º), los cuales comprenden un total de 291 créditos con un total de 274 horas.

En el plan 2012 se concibe el trayecto formativo como “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos,

métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (SEP,2012, p.13); se reconocen explícitamente cinco: Psicopedagógico, Preparación para la Enseñanza, el Aprendizaje, Lengua Adicional, Tecnología de la Información y Comunicación, práctica profesional, optativas, más el espacio exclusivo para la titulación y cabe señalar lo siguiente:

a) El **Trayecto Psicopedagógico** cuenta de un total de 16 materias y 4 horas semanales, considera al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza. Este trayecto se puede ubicar en la malla curricular con el color amarillo pastel. Pretende fortalecer en el futuro maestro su quehacer como educador analizando las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social, las cuales le brindan elementos para comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo.

Esta área del currículo permite visualizar a través de sus materias la formación Psicopedagógica e inclusive administrativa que se brinda al estudiante, así mismo atiende a temas emergentes como es el caso de la diversidad e inclusión.

Dicho trayecto se reconoce como teórico -práctico y cada curso tiene un valor de 4.5 créditos que van de primero a séptimo semestre.

b) **Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje**, se destaca en la malla curricular por el color azul, está conformado por un total de 20 cursos los cuales van de primero a séptimo semestre y buscan dotar de un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas que se consideran fundamentales en la formación de los alumnos de Primaria con el fin de que pueda proponer estrategias para que le permitan comprender, analizar, favorecer, propiciar e impulsar el conocimiento.

Se pretende que el futuro maestro desarrolle perspectivas sobre el trabajo docente desde un enfoque amplio, el cual le permita comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo, especialmente dentro del aula escolar, con el fin de participar en el diseño, conjuntamente con la variedad de situaciones y diversas estrategias didácticas acordes al nivel escolar donde desempeñará su actividad profesional.

Este trayecto pretende articular actividades teórico- prácticas enfocados a los conocimientos disciplinarios, asimismo de la enseñanza. De ahí que se vincule con las materias que se imparten en Educación Primaria (**Apéndice A**). Los cursos que se enfocan al conocimiento matemático, ciencias, comunicación y lenguaje, tiene una

carga de 6 horas semanales, con un valor de 6.75 créditos cada curso; mientras los que se dirigen a las áreas de: Educación Física, Geografía, Artes, Formación Cívica y Ética tienen una duración de 4 horas con un valor de 4.5 créditos cada uno.

c) **Trayecto de Lengua adicional, Tecnologías de la información y la comunicación**, cabe mencionar que este trayecto se relaciona directamente con los rasgos de Flexibilidad, académica y administrativa, siendo uno de los puntos fuertes de este plan de estudios (lo cual veremos en el siguiente apartado de este capítulo).

Este trayecto formativo abarca un total de 7 materias, las cuales se identifican en la malla curricular por su color naranja, son de tipo teórico – práctico con una carga de 4 horas semanales con un valor de 4.5 créditos académicos cada uno, donde se pretende vincular los aspectos relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el manejo de una lengua adicional.

Por una parte, busca el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas que brinden al docente enriquecer el trabajo en el aula. Mientras que el dominio de una lengua adicional, en este caso inglés, le permitirá al estudiante normalista acceder a diversas fuentes de información.

Para el aprendizaje del inglés como lengua adicional, utilizaron como referencia los niveles de dominio del Marco Común Europeo y desarrollan cuatro de los seis niveles en el plan 2012, lo que corresponde a un dominio intermedio del idioma.

Por último, respecto a este trayecto los cursos de inglés constan de cinco espacios curriculares y son seriadas cursándose del tercero al séptimo semestre; por su parte los cursos enfocados al manejo de las TIC son los dos primeros.

d) **El Trayecto de Práctica profesional** se conciben en el plan 2012 como “el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen”, (SEP, 2012: 16).

Se consideran 8 espacios curriculares, a los cuales se les asignó el color verde para ubicarlos en la malla curricular, los 7 primeros articulan actividades teórico- práctico con la finalidad de ir acercando a los estudiantes progresivamente en contextos específicos. Mientras que para el último espacio de la práctica el cual se desarrolla en el último semestre, la práctica Profesional se plantea como intensiva en una escuela Primaria, la cual tiene una duración de 20 horas durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos.

Cabe mencionar que este trayecto tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional, poniendo en juego los aprendizajes adquiridos en cada uno de los espacios curriculares que ha cursado el estudiante de la LEP. Así mismo, las prácticas profesionales contribuyen a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza.

e) **Trayecto de cursos Optativos**, dicho trayecto tiene como objetivo:

Complementar la formación de los estudiantes normalistas, a través de un conjunto de cursos optativos que propondrá la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP y las Escuelas Normales a través de sus autoridades educativas locales, previa autorización de la DGESPE (SEP, 2012, 16).

Se atienden 4 cursos que se caracteriza en la malla curricular por el color morado, los espacios que lo conforman van de cuarto a séptimo semestre y constan de 4 horas semanales con un valor de 4.5 créditos.

Asimismo, todas las propuestas que se presentan para este trayecto fueron revisadas. Asimismo cabe destacar que los cuatro espacios curriculares presentan las mismas cuatro propuestas: *Educación ambiental para sustentabilidad*, *Conocimiento de la entidad*, *Producción de textos académicos* y *Prevención de la violencia en la escuela*, lo cual lleva a pensar que cada una de estas propuestas se cursa obligatoriamente por cada semestre.

Si bien se pretende atender en este trayecto las necesidades de los estudiantes y escuela referente a un área de conocimiento, requerimientos específicos de un contexto o temas emergentes (violencia, migración, embarazo); queda claro que estas necesidades varían de un estado a otro. Dejando en cuerda floja la Flexibilidad que tanto se pretende en el plan de estudios, ya que solo se reconocen cuatro cursos oficialmente.

Finalmente respecto al área denominada trabajo de titulación, que se identifica por el color gris en la malla curricular y se cursa en octavo semestre. Cuenta de una carga horaria de 4 horas semanales durante 18 semanas con un valor de 3.6 créditos.

En este espacio se desarrollan actividades orientadas a las opciones de titulación que son: informe de prácticas, tesis de investigación o portafolio cada una acompañada del examen profesional.

Análisis de congruencia interna

A partir del marco de referencia anterior, se realizó una aproximación de corte cualitativo al plan de estudios de la LEP 2012, por medio del análisis de contenido. Por lo que respecta a este apartado se examinara la congruencia interna del plan 2012, que entiendo como la interrelación que existe entre los distintos elementos que conforman el plan de estudios.

Como no existe objetivo ni propósito explícito en el plan de estudios decidí centrar el análisis de congruencia interna en los siguientes elementos: perfil de egreso, trayectos de formación y los objetivos por materia.

Primero, para observar de forma general la relación de proporción entre los trayectos formativos, con los créditos del plan de estudio, retomó el total de materias y créditos que se establecen para cada ruta de formación.

El plan 2012 utiliza el Sistema de Asignación y Transparencia de Créditos Académicos (SATCA) propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUEIS) que pretende privilegiar los planes de estudio flexibles y centrarse en el aprendizaje del alumno, el cual parte de una visión internacional de las Instituciones de Educación Superior.

A continuación en la **tabla 1** se muestra el desglose entre los trayectos y los créditos, para el cual consideré los colores que se establecen en el mapa curricular de la LEP para cada trayecto formativo.

| Trayecto formativo | Total de cursos | Total de créditos | Relación en porcentaje |
|--|-----------------|-------------------|------------------------|
| Psicopedagógico | 16 | 72 | 24.74% |
| Preparación para la enseñanza y el Aprendizaje | 20 | 112.5 | 38.66% |
| Lengua Adicional y Tecnologías de la información y la comunicación | 7 | 31.5 | 10.82% |
| Práctica Profesional | 8 | 53.65 | 18.44% |
| Optativos | 4 | 18 | 6.19% |
| Trabajo de titulación | 1 | 3.6 | 1.23% |
| Total | 56 | 291.25 | 100.08% |

Relación de proporción respecto a cada trayecto formativo

Tabla 1 Elaboración propia a partir del análisis del Plan de estudios para maestros de Educación Primaria SEP, 2012

Lo anterior indica que existe un problema de distribución en los créditos ya que se excede en un .08 por ciento y donde probablemente se encuentra el origen de esta situación, es la línea de la práctica profesional ya que en su último espacio curricular presenta una diferencia singular de 6.4 créditos junto con el curso de trabajo de titulación con 3.6 créditos, respecto a la mayoría de los cursos que utilizan 6.75 o 4.5 de créditos por asignatura.

Esta variación en los créditos se debe a los parámetros del SACTA donde se establecen los criterios para determinar el valor de horas por crédito otorgado, dependiendo del tipo de actividad realizada en cada curso:

| TIPO DE ACTIVIDAD | CRITERIO SATCA |
|---|----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de tipo docencia: Instrucción frente a grupo, de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto (clases, laboratorios, seminarios, talleres, cursos vía internet, entre otros). | 16 horas = 1 crédito |
| <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de campo profesional supervisado: Estancias, ayudantías, prácticas profesionales, servicio social, internado, estancias de aprendizaje, etc. | 50 horas = 1 crédito |
| <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje individual o independiente a través de tutoría y/o asesoría: Tesis, proyectos de investigación, trabajos de titulación, exposiciones, recitales, maquetas, modelos tecnológicos, asesorías, vinculación, ponencias, conferencias, congresos, visitas, etc. | 20 horas= 1 crédito |

Tabla 2 Elaboración propia a partir del Plan de Estudios para Maestros de Educación Primaria, SEP, 2012.

Por otra parte, este nivel de análisis permite visualizar hacia que trayecto formativo se encuentra la carga de materias, en primer lugar el trayecto de mayor porcentaje es el de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje con un 38.66%, es en este trayecto donde se especializa el futuro docente, debido a que adquiere los conocimientos de las disciplinas que deberá enseñar a los alumnos de educación primaria.

En segundo lugar se encuentra el trayecto Psicopedagógico con un 24.74%, en su contraparte las rutas de formación de menor carga son las Optativas con un 6.19%, el área asignada al Trabajo de titulación con un 1.23 % del total de créditos.

Descuidando el área de la investigación ya que el curso *Trabajo de titulación*, es donde el estudiante de la LEP, da cuenta de los conocimientos adquiridos en un quehacer concreto: portafolio, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación cada una acompañada del examen profesional, el cual le brindará el Título para poder ejercer la carrera.

Esta información, nos aproxima a un primer nivel de análisis entre los elementos que se

consideran para esta investigación, que permite vislumbrar que se pretende formar un docente que conozca las disciplinas que debe dominar (Español, Matemáticas, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética) para desempeñar su quehacer, por este motivo el trayecto de preparación para la enseñanza, que conjuntamente con el aprendizaje se vuelve fundamental, que va en todos los casos acompañada de una didáctica; que se puede identificar en la malla curricular como aprendizaje y enseñanza, poniendo mayor énfasis en el área de español y matemáticas.

Para continuar este análisis, en un segundo nivel recorro a contrastar el perfil de egreso y los trayectos formativos; con el objeto de determinar la congruencia entre estos dos elementos y puedo señalar lo siguiente:

Los trayectos formativos se centran en la promoción de contenidos disciplinares específicos, los cuales se retoman en los cursos, por lo que al ser tan específicos no existe una vinculación directa con los rasgos que se hacen explícitos en el perfil de egreso. No obstante, los 5 trayectos se vinculan con características profesionales y genéricas del perfil de egreso.

El trayecto de Optativas es uno de los espacios que genera imprecisión debido a que pretende atender necesidades específicas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, pero solo se reconocen cuatro cursos que amplían y fortalecen el perfil de egreso en la estructura de sus propuestas.

Por otra parte en el trayecto de Preparación para la Enseñanza y el aprendizaje, el saber disciplinar del docente continúa teniendo un lugar importante en el proceso de formación del futuro docente, lo cual se ve reflejado en que el acento no está puesto, en el saber que posee el docente sino en el vínculo que se establece entre docente y alumno. De ahí, que los rasgo profesionales estén relacionados estrechamente en este trayecto con las necesidades de la Educación Primaria.

El tercero y último nivel análisis retomo el perfil de egreso y los objetivos de cada materia; para reconocer la congruencia entre estos dos elementos del currículo, revise

los 56 programas de cada curso e investigue el nivel de contribución a las competencias, que se plantean en el perfil de egreso. En términos generales puedo indicar:

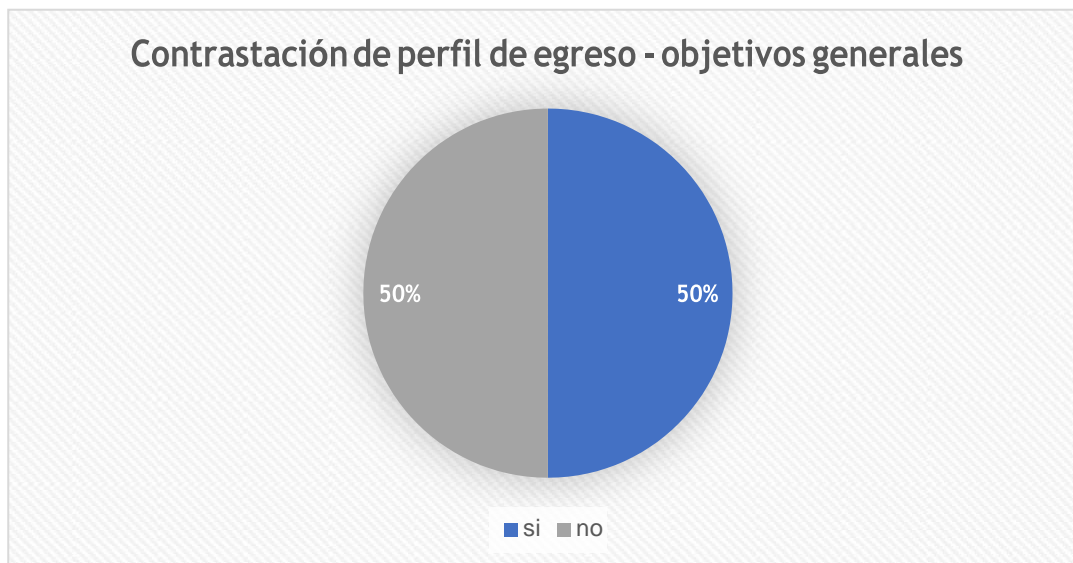


Figura 3. Elaboración propia a partir de la contrastación del objetivo general por curso y el perfil de egreso.

De los 56 programas solo 28 cuentan con un objetivo general, lo que equivale a un 50 %. Todos los programas cuentan con objetivos que favorecen (en) a el perfil de egreso sin embargo, los únicos programas que contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas son todos los cursos de inglés, los cuales corresponden al trayecto formativo de Lenguas Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación; así como los cursos de prácticas profesional de séptimo - octavo semestre, dos de las propuestas de optativas, asimismo del área asignada al trabajo de titulación. Es decir, se da un mayor peso a las competencias profesionales en la mayoría de los cursos.

Ahora bien, respecto a las materias que se insertan en el trayecto de Lengua Adicional, Tecnologías de la Información y Comunicación es el único que muestra una congruencia respecto al perfil de egreso, además de los objetivos de los programas. Lo que permite caracterizar a un docente que tenga conocimientos con las habilidades en el área de TIC y maneje una segunda lengua, en este caso inglés, lo cual se relaciona con las políticas internacionales de Educación Superior.

Por otra parte, se observa en el curso de Procesamiento para la información estadística un rasgo que no se establece en el perfil de egreso, sin embargo, se destaca por que pretende relacionar los contenidos matemáticos del programa de educación primaria y los contenidos disciplinarios de este curso.

Además, únicamente las materias de práctica profesional de los semestres séptimo y octavo, además el área de trabajo de titulación, son únicos cursos que consideran las características profesionales y genéricas del perfil de egreso, lo que se vincula directamente con los rasgos del estudiante de la LEP, con ello fortalece de esta forma su última etapa de formación en las prácticas.

De esta forma, más del 50 % de los cursos coinciden con las siguientes competencias profesionales que favorecen el perfil de egreso:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan (es) y programas de educación básica
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. (SEP, 2012: 11-12).

Estos siete rasgos profesionales se destacan de un total de 44, los cuales se desean lograr cuando egrese el estudiante de la LEP.

Se puede reconocer que predomina la práctica sobre la teoría y se vuelve una de las características del docente que subyace de este plan. Aquí habría que preguntarnos: ¿Qué tan efectivas son las prácticas en la formación de los maestros y cuáles son las características de éstas?

Lo anterior hace evidente que el perfil de egreso es ambicioso al proponer una elevada cantidad de características que el futuro docente debe adquirir, así mismo el perfil y los trayectos se van desarticulando dejando como evidencia la mala organización para la construcción del plan de estudios, con ello en la búsqueda de las características del docente que pretende formar el Estado.

Apéndice A

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

| ESTANDARES CURRICULARES ¹ | 1º PERIODO ESCOLAR | | | 2º PERIODO ESCOLAR | | | 3º PERIODO ESCOLAR | | | 4º PERIODO ESCOLAR | | | | | |
|--|--------------------------------------|----|-------------------------------------|--|----|-----------------------|---------------------------------|----|---|---|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--|--|
| | Preescolar | | | Primaria | | | | | | | | | Secundaria | | |
| | 1º | 2º | 3º | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 1º | 2º | 3º | | | |
| CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | Lenguaje y comunicación | | | Español | | | | | | | | | Español I, II y III | | |
| | | | Segunda Lengua: Inglés ² | Segunda Lengua: Inglés ² | | | | | | Segunda Lengua: Inglés I, II y III ² | | | | | |
| PENSAMIENTO MATEMÁTICO | Pensamiento matemático | | | Matemáticas | | | | | | | | | Matemáticas I, II y III | | |
| EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | Exploración y conocimiento del mundo | | | | | | Ciencias Naturales ³ | | | Ciencias I (énfasis en Biología) | Ciencias II (énfasis en Física) | Ciencias III (énfasis en Química) | | | |
| | Desarrollo físico y salud | | | Exploración de la Naturaleza y la Sociedad | | | La Entidad donde Vivo | | | Tecnología I, II y III | | | | | |
| | | | | | | | | | | Geografía de México y del Mundo | | Historia I y II | | | |
| | | | | | | Historia ³ | | | Asignatura Estatal | | | | | | |
| DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA | Desarrollo personal y social | | | Formación Cívica y Ética ⁴ | | | | | | Formación Cívica y Ética I y II | | | | | |
| | | | | | | | | | | Tutoría | | | | | |
| | | | | Educación Física ⁴ | | | | | | Educación Física I, II y III | | | | | |
| Expresión y apreciación artísticas | | | Educación Artística ⁴ | | | | | | Arte I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) | | | | | | |

Bibliografía

- Amieva, R. (1996) *Flexibilidad curricular algunas estrategias de implementación*, Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- Barrón, C. (2003), *Universidades Privadas. Formación en Educación*, México: UNAM/Plaza y Valdés.
- DGESPE (s/f), *Guía para la presentación de la propuesta curricular de posgrado para la profesionalización docente*, México.
- Díaz, F. (2015) *Metodología de diseño curricular para educación superior*, 1° Reimpresión México: Trillas.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2017) Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Guillen, B. (2002) *Notas sobre metodología del diseño*, *Revista Pedagogium*, número 14.
- SEP. (2007) *Programa Sectorial de Educación*, Ciudad de México, Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf.
- SEP. (2012) *Acuerdo 649, Diario Oficial de la Federación*. Tomo DCCVII. No. 14. México D.F.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- Posner, G. (2005), *Análisis del currículo*, (3ª ed.). México: McGraw- Hill.
- Ramírez, L. & Medina, M. (septiembre 2008) *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica Su impacto en México*, en revista *Conacyteg*, n.39.
- Rosales, M. (2009), "La formación profesional del docente de primaria "México: Plaza y Valdez/UPN.
- Rautenberg, E. (2011) *La complejidad en el currículo de Pedagogía*, en: *Revista electrónica educ@upn.mx*, n. 7, México: UPN. ISSN 2007 2686.
- Serrano, Catañeda, (Castañeda) J. (1989) *Elementos de análisis curricular*, en *Revista*

de la *ENEP Aragón* pp.128-140.

Universidad Iberoamericana (2008) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, Ciudad de México. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/ciencianntt/noticia/2008/01/24/25555/programa-sectorial-educacion-2007-2012.html>

Zabalza, A. (2006) *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid: Narcea.

El servicio social en la universidad de Quintana Roo. Avances y perspectivas

Ever Marcelino Canul Góngora, Javier España Novelo y Gilberto Campos Valdez

Resumen:

El presente artículo, desde una perspectiva de descripción y análisis integral de las experiencias desarrolladas en la Universidad de Quintana Roo del servicio social, va situando la importancia y su impacto en los procesos de la formación universitaria; dicho análisis, señala las áreas de oportunidad que puedan facilitar la implementación, desarrollo así como reconocer estrategias novedosas que permitan un mayor involucramiento con compromiso social y ético por parte de los jóvenes universitarios.

Palabras Claves: servicio social, servicio social comunitario, vinculación, pertinencia.

Abstract:

The present article, from a perspective of description and integral analysis of the experiences developed in the University of Quintana Roo of the social service, is situating the importance and its impact in the processes of the university formation; said analysis, indicates the areas of opportunity that can facilitate the implementation, development and recognize innovative strategies that allow greater involvement with social and ethical commitment by young university students.

Keywords: social service, community social service, connection, relevance.

摘要：

本文从对金塔纳罗大学社会服务发展经验的描述和整体分析的角度出发，将重要性及其对大学形成过程的影响放在一边；所述分析表明，机会领域可以促进实施，发展和认可创新战略，以便更多地参与年轻大学生的社会和道德承诺。

关键词： 社会服务，社区社会服务，联系，相关性。

El servicio Social en la universidad de Quintana Roo

El servicio social en la Universidad, permite impulsar la vinculación de la Institución con el desarrollo de su entorno social más próximo, con el Estado, región y el país. El Servicio Social es un requisito indispensable para obtener el título profesional y es de carácter obligatorio e ineludible para todos los alumnos en cualquiera de los programas educativos que ofrece nuestra Institución, además de ser una actividad formativa de aplicación de conocimiento que de manera temporal y obligatoria realizan los alumnos de todos los programas educativos y su realización es efectuada a través de dos modalidades señaladas en el Reglamento de Servicio Social, artículo 16 de la universidad de Quintana Roo, contemplando un servicio social obligatorio y voluntario.

El servicio social en nuestra Universidad tiene como objetivos:

- a) Realizar actividades no lucrativas que promuevan el mejoramiento social, cultural y económico de la población más necesitada, ya sea en forma directa o en coordinación con instituciones públicas, sociales o privadas.
- b) Procurar que los programas de servicio social sean parte integrante de los planes y programas de estudio
- c) Coadyuvar a que los prestadores adquieran una cultura de servicio a la comunidad, mediante el conocimiento e investigación de los diversos problemas prioritarios estatales y nacionales y participen en la solución de los mismos.
- d) Fomentar la participación de los prestadores en el desarrollo cultural, económico y social del Estado, a través de los planes y programas de los sectores social, público y privado.

- e) Desarrollar modelos de trabajo interdisciplinario que integren a los prestadores de servicio social con situaciones reales, en los ámbitos social y profesional.
- f) Contribuir a la formación académica y profesional del prestador de servicio social.
- g) Promover la participación solidaria de la comunidad universitaria en los programas de servicio social.
- h) Promover la participación de los recursos humanos y económicos de que se pueda disponer, en la planeación, organización y ejecución de programas de servicio social, que favorezcan a la población de menor nivel económico, social y cultural.
- i) Fortalecer la vinculación de la Universidad con la sociedad.

La Universidad de Quintana Roo se ha mantenido a la vanguardia explorando nuevas prácticas que contribuyan a la diversificación y mejora de la experiencia académica en la prestación de Servicio Social.

Lo anterior ha llevado a algunos programas educativos, a incluir en el mapa curricular con calificación no numérica y valor en créditos al Servicio Social. Estos programas son: derecho (plan 2007), enfermería (plan 2008), farmacia (plan 2008), medicina (plan 2008), gestión de servicios turísticos (plan 2010), mercadotecnia y negocios (Plan 2014).

Una de las primeras que lo incorporó como asignatura en la currícula fue la licenciatura en derecho. Desde el Plan 2005 y su actualización con el Plan 2007, los alumnos de esta licenciatura reorientaron la prestación hacia un enfoque comunitario. En general, ha participado más de 620 alumnos atendiendo directamente a la sociedad más vulnerable abordando problemáticas relacionadas con la orientación jurídica, educación ambiental, imagen pública urbana, difusión de los derechos, entre otras, beneficiado a los pobladores, por ejemplo, de Cacao, Chetumal, Cocoyol, Huay-Pix, La Libertad, Nicolás Bravo, Santa Elena y Subteniente López. La intervención la han desarrollado

con la asesoría de profesores universitarios y la vinculación con las instancias del sector social y público de los tres órdenes de gobierno.

Así mismo, el enfoque ha ido orientándose hacia la atención directa de problemáticas de la sociedad y las comunidades. Al interior de la universidad se ha promovido programas de servicio social sobre:

1. Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable Enfocado a Niños en Escuelas Primarias "Jugando y Aprendiendo con la Ciencia"
2. Limpieza e Imagen Urbana en las Colonias de Chetumal
3. Talleres sobre de Derechos Humanos en las Colonias de Chetumal
4. Talleres sobre Derechos Humanos en las Comunidades
5. Talleres sobre Derechos de Niños en Escuelas Primarias
6. Asesoría Jurídica a Mujeres víctimas de Violencia
7. Difusión de los Derechos Humanos
8. Asesoría Jurídica en materia Agraria a Ejidatarios
9. Orientación y Asesoría sobre Testamentos
10. Recolección de Basura para un Ambiente Limpio
11. La Concientización de la Sociedad ante el Nuevo Sistema de Justicia Penal en Quintana Roo
12. Asesoría Integral y Capacitación a Pequeñas Unidades Económicas del Municipio de Othón P. Blanco
13. UQROO-PERAJ: Adopta un Amig@
14. EMPRIM - Emprendedores de Primaria
15. Promotores del Uso de Nuevas Tecnologías (PRONUTEC)
16. Atención Primaria a la Salud: Programa Académico de Servicio Social Universitario - Modalidad de Vinculación

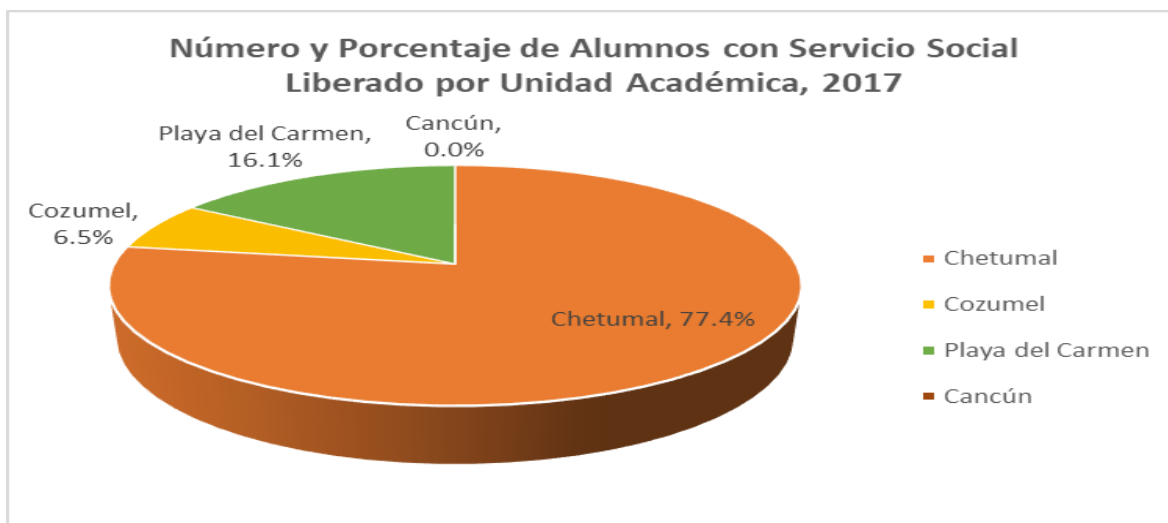
En vinculación con el gobierno estatal y federal, los universitarios han desarrollado y participado en los siguientes programas de servicio social sobre:

1. Cultura en Temas de Energía en Escuelas
2. Cultura para la Conservación y Comité de Conservación para la Tortuga Marina

3. Apoyo a la Población con Discapacidad en el Municipio de Solidaridad
4. Programa Nacional de inglés en Educación Básica
5. Cultura para la Conservación
6. "¡Crecamos Juntos" ¡Ser Formal, Conviene!!!
7. Estancias Infantiles para apoyar a Madres Trabajadoras
8. Red de Promotores de los Derechos Humanos
9. Brigadas Comunitarias de Sanidad Forestales en Quintana Roo
10. Casa Saludable
11. Conservación de la Vida Silvestre
12. Programa Nacional de Activación Física "Ponte al 100".

Por otro lado, en Servicio Social, para contribuir con la eficiencia terminal se implementó una estrategia que versó en la difusión del trámite de servicio social, así como en la ampliación del periodo de registro. Las acciones que se desarrollaron en las reuniones de trabajo, se reflejaron en una campaña de difusión en medios impresos (vitriñas), electrónicos (página institucional, correo electrónico y redes sociales), y atención personalizada en el Área. El principal logro alcanzado fue el número de 616 alumnos con servicio social liberado.

El 77.4% de los alumnos liberados en Servicio Social fueron de la Unidad

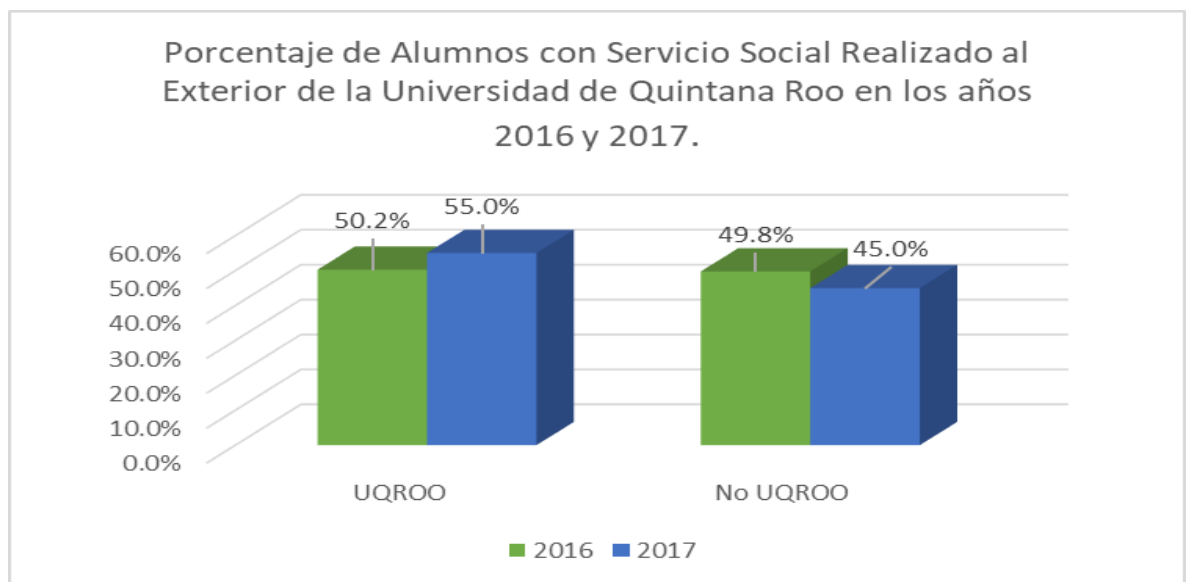


Fuente: Área de Servicio Social y Prácticas Profesionales.

Académica Chetumal (477 alumnos), 6.5% de la Unidad Académica Cozumel (40 alumnos), y el 16.1% de la Unidad Académica Playa del Carmen (99 alumnos).

Adicionalmente, para el fortalecimiento de la vinculación Universidad-Sociedad, se implementaron dos estrategias principales para ampliar los lazos de colaboración académica y formación profesional. La primera estrategia versó en la renovación o incremento de los espacios para la prestación del servicio social, cuyas acciones se orientaron en reuniones de trabajo con las instituciones interesadas en esta modalidad de vinculación. Esta es un área de oportunidad para los estudiantes universitarios pero también para las instancias externas a la universidad pues se observa en una disminución del 4.8 % durante el año 2016 al 2017.

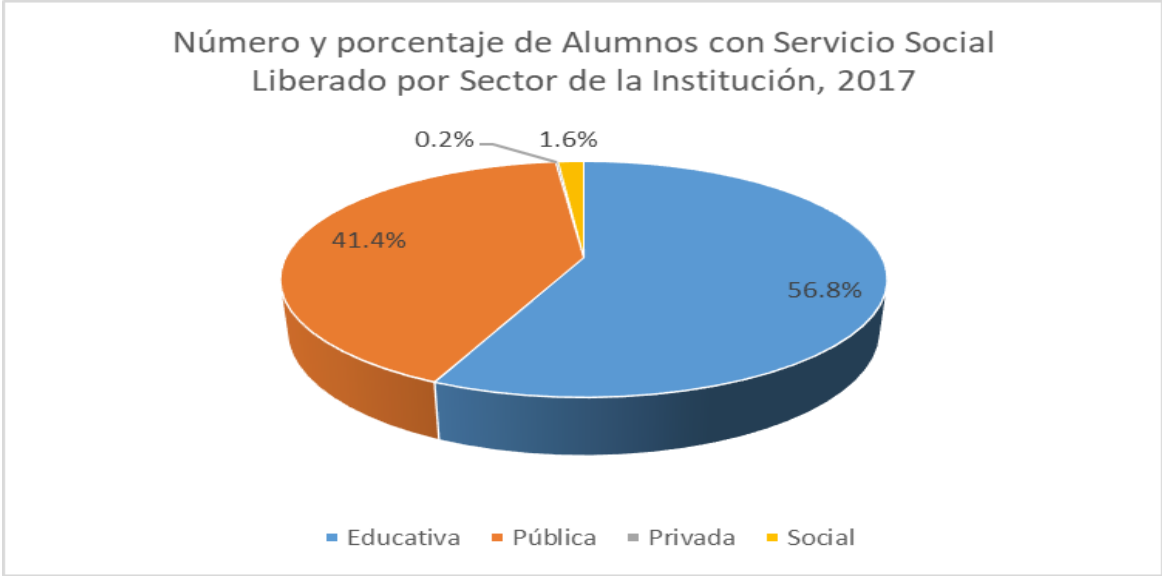
Se observó un decremento del porcentaje de alumnos que realizaron el Servicio Social al exterior de la Universidad de Quintana Roo, pasando 49.8% en el año 2016 a 45% en el año 2017.



Fuente: Área de Servicio Social y Prácticas Profesionales.

El impacto de la prestación del servicio social universitario fue recibido principalmente por el sector educativo (56.8%) en apoyo a la mejora de los servicios educativos de los tres niveles académicos, y en menor proporción por el sector público (41.4%) mediante el fortalecimiento de gestión gubernamental en atención de los servicios dirigidos a la

sociedad. Los sectores privado y social, también recibieron los beneficios del servicio social universitario, principalmente en los municipios del norte del estado de Quintana Roo (0.2% y 1.6% respectivamente).



Fuente: Área de Servicio Social y Prácticas Profesionales con relación a la base de datos de los Alumnos con Servicio Social Liberado 2007-2018.

El servicio social comunitario de la universidad de Quintana Roo:

El Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de Quintana Roo ha desarrollado una acción de servicio social comunitario, el cual se implementa en comunidades mayas del Estado. Debido al tipo de población estudiantil con el que se vincula el CENEI, se puede decir que ésta actividad encuentra sus antecedentes de una demanda de los jóvenes universitarios mayas, dichos jóvenes provenían de la primera comunidad visitada, Uh May, Quintana Roo.

Según los datos del INEGI, Uh May es una comunidad que apenas sobre pasa los 500 habitantes (INEGI, 2010), el año 2013 los niños y la población joven de Uh-Mayya se encontraban en una situación vulnerable pues en los pueblos aledaños el vandalismo, la droga, el alcohol y la mariguana ya permeaban en la población que apenas registraba 11 años, ante ese contexto los jóvenes de UHMAY buscaban generar mayor

cohesión comunitaria, llevando a cabo actividades que inculcará el trabajo comunal, el deporte y actividades relacionadas con el cuidado del medio ambiente.

Desde ésta primera experiencia se observó que la voluntad institucional y la iniciativa de los jóvenes dirigidas y coordinadas, favorecían cuadros de liderazgo, pues estos jóvenes fueron los encargados de visualizar y luego coordinar los talleres del interés del pueblo, así como los conocimientos y habilidades que poseían. La metodología seguida para establecer los talleres o el apoyo que brindarían los universitarios, estuvo determinada por las necesidades de la comunidad, y por el otro lado, por el conocimiento y el tema que gustaba a los jóvenes participantes.

Lo que se pensaba que iba a ser una acción ligada únicamente a esa generación de jóvenes, ha trascendido ya seis años, sin embargo, las siguientes participaciones y comunidades que le siguieron a Uh May, se conformó de diferente modo, pues la participación comunitaria se estableció a partir de la vinculación y conocimiento que tienen asociaciones civiles en las comunidades mayas y las unidades del sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) del Colegio de Bachilleres.

Objetivos

El programa de Servicio Social Comunitario tiene como objetivo propiciar el acercamiento y fortalecimiento de la responsabilidad social que deben tener los estudiantes universitarios con los grupos vulnerables que habitan en las comunidades del estado de Quintana Roo, y fomentar el intercambio de saberes y conocimientos que fortalezcan la formación integral de los estudiantes que participan en este programa.

Con ello se abre la oportunidad a los universitarios de convivir y aprender de los saberes ancestrales, al acercar la universidad a la comunidad y propiciar la relación de aprendizaje en el contexto de las comunidades ancestrales. En la medida que los jóvenes reconozcan y valoren los conocimientos de la comunidad en esa medida tendrán mayores herramientas para intervenir en el desarrollo de nuestros contextos.

Impactos

Las comunidades en las que se han implementado son Uh May, Chanca Derrepente, Laguna Kana, Dzúlá, X-hazil Sur, Betania. Desde la implementación de éste Servicio en el 2013, se ha involucrado a 6 comunidades mayas con un total de 6,480 personas beneficiadas. Siendo un total de 110 estudiantes de la UQROO involucrados y pertenecientes a las diferentes áreas de conocimiento de la universidad.

Cada universitario desde la perspectiva cualitativa ha tenido un impacto, pues vivir el contexto de una comunidad, su criterio se vuelve más objetivo, al discernir sus propios planteamientos desde el conocimiento real de la organización y vida de un pueblo, máxime si la experiencia comunitaria rural es ajena a su historia de vida.

La estrategia del fortalecimiento de la universidad de Quintana Roo, a través de su Comité de Servicio Social y Prácticas Profesionales:

Para nuestra universidad ha sido importante el desarrollo de estrategias encaminadas hacia el servicio social, es así que el 8 de abril de 2014 se instala el Comité de Servicio Social y Prácticas Profesionales, el cual nace derivado de los factores importantes como la Implementación del Modelo Educativo, atención a las observaciones, oportunidades de mejora que han sido vertidos por los diferentes organismos acreditadores de los programas educativos y a la necesidad Institucional de reorientar el servicio social.

En este marco surge la necesidad de generar la constitución de este comité que tiene como objetivo realizar las acciones de supervisar, actualizar, evaluar y promover el servicio social. Dentro de las principales funciones de este comité destaca: evaluar la viabilidad de los programas y proyectos propuestos por las distintas dependencias e instituciones públicas y privadas interesadas en contar con prestadores, así como buscar alternativas para la obtención de fondos presupuestales externos, fomentar la

generación de programas de servicio social comunitario, servicio social voluntario interdisciplinario; y proponer la adecuación normatividad, de líneas y políticas de acción, manteniendo siempre la clara visión de apoyo a la formación integral del estudiante e implementación del Modelo Educativo. Conformado por áreas de competencia de nuestra Máxima Casa de Estudios.

Conclusiones:

La universidad ha caminado sostenidamente en el desarrollo de estrategias conducentes al fortalecimiento del servicio social, prueba de ello ha sido la creación institucional del comité de servicio social y prácticas profesionales, sin embargo, dicho comité deberá dinamizar las estrategias, para que por un lado, la relación con las instituciones externas privadas y públicas que reciben a los estudiantes universitarios efectivamente contribuyan a la formación integral. Sin embargo, consideramos que el desarrollo de sus enfoques deberá considerar la pertinencia social y el desarrollo de valores solidarios.

Con el Servicio Social Comunitario, se promueve un ejercicio de vínculo directo con la sociedad, en el que sus alumnos y profesores trascienden el espacio físico en un diálogo que dinamice y haga explícita las relaciones entre los diferentes grupos y culturas en un marco de diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo. Bajo esta perspectiva la construcción de puentes interculturales se hace importante para alcanzar los objetivos y planes de trabajo. Y es en la Universidad en el que se propicia la reflexión, de cómo se construyen los puentes de relación educativa con los pueblos originarios, es decir, formar capacidades y liderazgos en los universitarios debe ser también una labor desde la perspectiva de la pertinencia cultura. Recrear la experiencia lúdica comunitaria e intelectual, refuerza el aprendizaje significativo en la trayectoria académica de los estudiantes.

Bibliografía:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2010, Banco de Datos, Microdatos, en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/estadistica/default.aspx>, consultado el 5 de septiembre de 2017.

Literatura

China y la Seda a inicios del siglo XX

Wang Kexin

Resumen

La obra de Gail Tsukiyama *Las mujeres de seda*, nos habla del progreso industrial de China, con la expansión de la seda y el reflejo económico fue en el poblado de Yung Kee desde 1919. Asimismo, el proceso de la independencia de las mujeres chinas, que luchan por sus derechos mediante una huelga, que es una historia de la vida de las mujeres de seda.

Palabras Clave: China, mujeres, seda, fábrica y huelga.

摘要

盖尔·茨基亚马的作品《丝绸女装》，谈到中国的产业进步，与丝绸的扩大和经济的反映是 Yung-基村自1919年以来也是中国女性的独立的过程中，他们通过罢工，这是丝绸妇女生活的故事，争取自己的权益。

关键词：中国，女性，丝绸厂和罢工。

Abstract

The work of Gail Tsukiyama, *Las mujeres de seda*, tells us about the industrial progress of China, with the expansion of silk and the economic reflection was in the town of Yung Kee since 1919. Also the process of the independence of Chinese women, who Fight for their rights through a strike, which is a story of the lives of women of silk.

Keywords: China, women, silk, factory and strike.

La reflexión crítica del libro de Gail Tsukiyama *Las mujeres de seda*.

¿Cómo es la vida de las mujeres de origen chino en una época turbulenta? ¿Obedecen a la vida arreglada? ¿O escuchan a su corazón y serán las dueñas de su propio destino? En este libro podemos encontrar la respuesta.

Esta novela nos cuenta la vida de varias mujeres en la época cuando China estaba en el

proceso de transformarse de una vida agrícola a una sociedad industrial. Y nos ofrece distintas visiones de diferentes mujeres. La fábrica de seda ubicada en el poblado de Yung Kee al sur de China, es el paso de la industrialización china en 1919. (Tsukiyama, 2014: 31-35).

Como veremos en el respectivo libro, es un fenómeno común que los padres envían a su hija a la fábrica de seda. Como el salario de los trabajadores de la fábrica es alto, es una buena manera de mejorar la situación económica de sus casas. Es que en aquella época, en el primer tercio del siglo XX las fábricas estaban en su apogeo por el desarrollo del capitalismo nacional.

A medida de las invasiones extranjeras, China empezó comunicarse con otros países mientras el pensamiento capitalista del occidente gradualmente influía en este país. Desde el año 1860, China empezó desarrollar el capitalismo nacional para resistir a los invasores y fortalecer el poder del país. Sin embargo, sucedió la primera guerra sino-japonesa que estorbaba el avance del desarrollo económico. Al mismo tiempo, agravó la situación semifeudal y semicolonial de China. Hasta el año 1911, la última dinastía Qing en China fue derribada por la Revolución de Xinhai. Así, se estableció el gobierno provisional de la República de China. Debido a que los revolucionarios principalmente eran los burócratas, militares y señores que todavía tenían el poder absoluto después de la caída del sistema feudal. Ellos estaban interesados en ganar más dinero. Así, surgían muchas fábricas privadas en las áreas del sur de China en donde se produce la seda de buena calidad. (Tsukiyama, 2014: 49).

Además, en aquella época, los invasores occidentales estaban ocupando por la Primera Guerra Mundial que no tenían en cuenta sobre China. Y su demanda sobre productos textiles subía. Gracias a eso, el capitalismo nacional, sobre todo, la industria ligera, se desarrolló rápidamente. En cambio, la clase baja no participó ni obtuvo ningún beneficio de esta revolución. Por lo tanto, los obreros, campesinos y los intelectuales, cuya vida no se mejoraba realmente. Como la demanda de los laborales para las fábricas aumentaba, las familias pobres eligieron enviar a sus hijas a las fábricas para mejorar la condición económica, como lo que hacen los padres de Pei en este libro. Desde

entonces, las fuerzas del proletariado crecían y se volvían fuertes de día en día.

Desde mi punto de vista, lo más destacado de este libro es la independencia de mujeres que se plasma en dos asuntos.

La huelga

En el año 1927, la guerra civil entre el Partido Nacionalista Chino (KMT) y el Partido Comunista Chino (PCCh), tuvo una duración de 10 años. Debido a que la revolución de Xinhai no es una reforma radical, pronto, la contradicción social condujo a esta guerra. Durante dicha época, sin duda, el desarrollo del capitalismo nacional fue influido. Por un lado, en el mercado nacional, la gente estaba ocupada en el constante conflicto bélico que causó la reducción de la demanda de productos textiles. Por otro lado, para el mercado internacional, la venta de exportación se bajaba por la mala materia prima de seda.

Por eso, las fábricas cayeron en una situación económica muy dura. No hay duda de que los amos de las fábricas no permitieran la reducción de su ganancia. Entonces, la vida laboral de la clase baja estaba más penosa. Con base en la novela, la jornada se volvió más intensa. El horario laboral aumentó mucho, las chicas trabajaban casi catorce horas cada día. Además, en la época de guerra, la comida y los productos ordinarios eran insuficientes. Era inevitable que esta condición de vida causara las quejas de las trabajadoras de la fábrica. (Tsukiyama, 2014: 189-201).

Desde entonces, las chicas de la fábrica de seda, las cuales no querían someterse a la vida cruel, tenían la idea de resistir para sí mismas. Ellas preparaban una huelga para luchar contra la depresión del capitalista a lograr sus derechos humanos. Eso es muy importante porque una parte de las mujeres en la sociedad ya empiezan volverse más independientes. Sobre todo, en la sociedad donde las mujeres no tienen derecho ni posición social desde hace muchos años por el pensamiento feudal. (Tsukiyama, 2014, 189-201).

Asimismo, esta rebeldía es casi lo mismo con el argumento del libro de Takiji Kobayashi

titulado *El pesquero*. En donde se afronta la explotación capitalista y los pesqueros también eligen rebelarse. Las lecciones históricas siempre parecidas. La acumulación de capital es cruel y la clase baja, la cual no tiene ningún poder, siempre es la víctima en este proceso. (Kobayashi, 2011: 75-90).

Además, en la historia de China a las mujeres les ofrecían dos tipos de trabajo, uno es como trabajadoras en la fábrica de seda, quienes tenían su salario cada mes. Según la regla de la fábrica o la empresa necesitaban trabajar bajo la administración de un capataz. Generalmente, eran trabajos muy pesados y apenas tenían su propio tiempo. Sin embargo, esta independencia económica condujo al cambio de idea sobre el matrimonio. La libertad de elegir su cónyuge aparece, sobre todo, entre los trabajadores y las trabajadoras de la fábrica.

Al mismo tiempo, más parejas se casaban tardíamente. La relación entre esposa y su marido cambió mucho y la esposa no iba a obedecer a su suegra en todo. De acuerdo con una encuesta del año 1935, en Shanghai, entre 70 esposos, 23 esposas tenían más poder que su marido en su familia, ocho parejas en que la mujer y el marido tienen el mismo derecho en el matrimonio. Sólo 16 parejas, en los que la esposa todavía tenían la situación como antes. Por añadido, ellas tenían la oportunidad de estudiar. Por ejemplo, un fragmento del libro, el cual la hija de tía Yi le encantaba leer libros.

Eventualmente, en la historia real. Es imposible de suceder que la mujer leía libros en la sociedad feudal. ¿Qué cambió esa situación? Cuando las trabajadoras tenían su propio salario, su vida cambió mucho. La regla estricta del trabajo, en cierto sentido, las volvió más diligentes, unidas y disciplinadas. En su tiempo libre, ir a la escuela nocturna fue una elección popular. Desde 1930 se estableció la escuela nocturna para las trabajadoras, hasta 193 había casi 3,600 chicas estudiando en la escuela gratuita. Además, alguna fábrica empleaba a los profesores para enseñar a las trabajadoras a escribir y leer en la residencia. Día a día, la vida cultural de ellas se enriqueció. Ver películas, leer novelas e ir de compras fueron las principales actividades. Por lo tanto, aunque eran pobres, su vida espiritual fue abundante.

El otro es el trabajo de los peonajes. Eran los jóvenes menores de edad que no había

tenido la conciencia de luchar. Normalmente, los peonajes eran las hijas de los campesinos pobres. Cuando menos edad tuviera la chica, tanto más largo sería el plazo del contrato. Durante el plazo, la mayoría de ellas trabajaba en la factoría de hilo y el patrón les ofrecía comida y vivienda. Y el patrón sólo daba dinero a sus padres cuando firmaban el contrato, en otras palabras, ellas eran vendidas al patrón.

En cuanto a entrar a la factoría, estaban aisladas con el mundo. Para que no huyan, estaba prohibido contactar con otros afuera de la empresa. El medio era peor que las mujeres de la fábrica de seda. 20 o 30 chicas vivían en una pequeña habitación de 10 metros cuadrados aproximadamente. Se tornaban a dormir normalmente. Ahí sólo había un retrete y una jofaina, mas ningún lugar para bañarse. La ropa también se las ofrecía el patrón pero sólo una de tela fina y una de algodón, cuyas calidades eran muy malas. Y tenían que ahorrar el dinero para comprar los zapatos y los calcetines que no les daba el patrón.

Con respecto a la comida, el patrón les daba sopa de arroz dos veces al día. Si comían a las cuatro de la tarde, hasta las siete de la mañana del día siguiente podían comer la segunda comida. Además, se limitaban dos tazones por cada persona y de vez en cuando la comida estaba mohosa. El ambiente laboral también era horrible. Por ejemplo, la factoría estaba siempre llena de tamo, el aire sucio y hacía mucho calor. En verano la temperatura podía llegar a los 48 grados centígrados. Más aún, el trato de los peonajes era peor que los obreros normales.

Para ellas, el patrón dominaba todo. No podían ir al baño como ellas querían ya que él tenía que permitirlo. El empresario tenía el derecho de insultar, golpear y castigarlas. Poco a poco, bajo esta circunstancia tan terrible, era fácil estar enferma y casi todas ellas tenían enfermedades. Por ejemplo, tuberculosis pulmonar, gastricismo e ictericia, entre otras. Por lo tanto, ellas estaban débiles después de sufrir la tortura del trabajo. En fin, a lo largo del desarrollo de los movimientos laborales, ellas lograron el apoyo de otros obreros, a la vez conocieron la importancia de unirse y luchar.

El patrón no tenía otros remedios que sólo dejar los peonajes en el refugio. Después la

sociedad prestó mucha atención sobre el sistema de peonajes. Luego, se publicaron ocho remedios para solucionar el problema de los peonajes que resultó la extinción gradual del sistema de peonajes.

Los laborales, peonajes y los pescadores japoneses son las víctimas en el tiempo cuando el capitalismo acumulaba su capital. Para lograr más ganancia, los capitalistas trataban a los trabajadores sin humanidad ni compasión. Ellos pueden unirse por el mismo beneficio como el imperialismo japonés y el poder feudal chino. Por el contrario, cuando el beneficio choca entre los dos, se oponen en seguida. Es una regla sin declarar. Aún más, las mujeres recibían más tratos injustos que los hombres en la sociedad. Lo que hicieron tanto las chicas de la fábrica de seda y los peonajes como los pesqueros examina y verifica la realidad: donde hay opresión, hay resistencia.

La ceremonia del peinado

Un argumento que me parece importante es la historia de la ceremonia de peinado. Después de la muerte de Mei-li, Pei pensó mucho y en fin, decidió participar en la ceremonia del peinado con Li. En otras palabras, ella eligió la vida sin marido ni hijos, ya que sólo se apoyaba en sí misma. Esta idea fue muy especial en aquella época, pero razonable. Es fácil ver, en esta novela, el mismo y malo destino de las mujeres. Por ejemplo, la madre de Pei, Yu Sung, quien nació en la sociedad totalmente feudal, fue arreglada por sus padres a casarse con su futuro marido, un hombre al que nunca había visto en su vida. En su matrimonio, su papel principal era tener hijos, sobre todo un hijo. Además, estaba dispuesta a obedecer a su esposo en todo. Lo irónico es que a pesar de vivir juntos muchos años y con tres hijas, nunca existió amor ni respeto en ese matrimonio; la hermana de Pei, Li, fue obligada a casarse con un campesino mayor que ella. (Tsukiyama, 2014: 106-113).

Ella sufrió la violencia de su marido, pero no se atrevió a divorciarse de él. La educación feudal inculcaba una vez casados, no deberían divorciarse, sobre todo, la esposa no tenía el derecho de mencionarlo. Aún más, una mujer divorciada era despreciada por otras personas en aquella época. Incluso, la fama de su familia también convirtió malo;

la compañera de Pei, Mei-li, una chica vivaz, ignorando la obligación de su familia. Entregó su vida a un chico, Hong, a quien ella enamoraba mucho. Sin embargo, la traicionó y la abandonó. Luego, ella estuvo triste y decepcionada del amor que eligió suicidarse. Ellas fueron una pequeña parte de las mujeres en la sociedad, de aquella época. Pero nos demuestra la situación dura de la mujer de aquel tiempo. No tenían la posición tanto en la sociedad como en su matrimonio. No se permitían manejar su propia vida, sino obedecer a los hombres. Para ellas, no existían el amor ni la felicidad después de casarse. El matrimonio era un yugo pesado que privaba su derecho de aspirar la felicidad. Era un fenómeno común y penoso. (Tsukiyama, 2014: 92).

En cierto sentido, las chicas de la fábrica de seda tenían una vida más feliz. En la residencia de ellas, había un ambiente más armonioso, se respetaban y se cuidaban. Comparten tanto las penas como las alegrías. Por esa razón, gradualmente, estas chicas se dieron cuenta, que ellas sentían el respeto y la igualdad en la casa de la fábrica para apoyarse a través del trabajo. Lo más precioso es que en este caso tenían la dignidad de ser una mujer. Supuesto que se sentían más felices para mantenerse, ¿por qué no abandonan el matrimonio y viven independientes? A mi modo de ver, esa transformación mental era exactamente la razón de la ceremonia del peinado. Tal como es un argumento crítico de este libro que nos demuestra la tendencia de la independencia de las mujeres.

En comparación con las buenas imágenes de las mujeres, las de los hombres plasmados en esta novela, son malas. Como se observa este libro, el amo de la fábrica, tiene astucias y explota a sus trabajadores. El capataz toma el garrote de la manera violenta hacia las chicas de la fábrica. El chico juega a Mei-li y después la abandona. El marido de Li ejerce violencia doméstica con ella. En cierto sentido, los hombres se hacen responsables de la tragedia de las mujeres. O sea, ellos son cómplices del sistema feudal. No respetan los deseos de las mujeres ni la independiente dignidad humana. Consideran a las mujeres como juguete o instrumento para ganar dinero. Incluso, usan la manera violenta y cruel al obstaculizar o negar totalmente el esfuerzo de las mujeres de aspirar a la felicidad.

Una obra de mérito no sólo tiene el buen tema sino la manera de plasmar los personajes. Me gusta la parte en que Lin acompaña Pei a visitar a sus padres. Es la primera vez que se ven desde que ella fue enviada a la fábrica de seda. Sabemos que sus padres nunca iban a la fábrica a visitarla. Pero Pei los perdona y se presta a volver a casa. Eso me sorprende. A pesar de que le tratan así, el sentimiento hacia sus padres nunca desaparece. Por otro lado, ella se vuelve más madura después de experimentar mucho en la fábrica. Lo que se atañe a sus padres, sobre todo su padre, al principio, no me gustó el comportamiento de él, porque como marido y padre apenas expresaba alguna emoción a su familia. Pero en esta parte, vemos que ningún padre no amaba a sus hijos. Él no sabía expresar su emoción hacia ellos y como decía la madre de Pei, se guardaba todo para él. De hecho, ellos tenían el remordimiento para su hija. Nadie quería ser así, pero la realidad no les permitía elegir.

De todas maneras, por más que la sociedad cambie, la vida siempre es pesada para la gente pobre. Como bien dicen, es difícil e injusto para la gente de origen de una clase baja entrar en una clase más alta. Lo irrazonable no es la existencia de las clases sino, la imposibilidad de que la gente entre en una clase más alta que la suya. Además, si ponemos la atención en todas las épocas con la visión general de las revoluciones organizadas por la clase obrera, descubrimos que entre ellas casi sucede un mismo proceso. Es la alternancia de la esperanza de vivir mejor y la decepción de volverse a la vida anterior por la fuerte opresión. ¿Por qué hay esta desigualdad en todo el mundo? Es que quienes quedan en el lado más alto de la balanza siempre son las personas que tienen el poder.

Reflexión final

En el fin de la novela, como la invasión japonesa, la fábrica cierra y las trabajadoras huyen a diferentes ciudades. Nadie sabe después cómo fue la vida de ellas. Se alude al indefinido destino de las mujeres del siglo XX. Para ellas, a causa de la presión procedente de tres aspectos: el sistema feudal, el imperialismo extranjero y el capitalismo chino, el proceso de luchar es más duro. Es indudable que la discriminación a las mujeres es un hecho crítico. Por un lado, las labores se limitaban a encargarse del más simple trabajo en la fábrica. Por otro lado, el mismo empleo, el salario para las

trabajadoras era más bajo que el de los hombres. El último es el insulto a las mujeres. No tienen el derecho humano, ya que sus padres pueden venderlas. Y este fenómeno existe en China a lo largo de milenios. Incluso, hoy en día, aunque el sistema feudal cae y la sociedad se desarrolla mucho, todavía existe la discriminación hacia las mujeres.

En resumen, a pesar de que es una novela sobre China, de hecho, la autora no es china. Tampoco ha ido a China. Por eso me sorprende mucho que quien crece en otro país, pueda escribir un libro tan real y profundo que revele la situación de las mujeres de China. Creo que esta obra no es una historia de la vida de las mujeres de seda, sino la historia sobre cómo las mujeres empiezan a luchar por su derecho y volverse más independientes.

Referencias

Kobayashi, Takiji. (2011), *El Pesquero*, Barcelona: Ático de los Libros. Tsukiyama,

Gail. (2014), *Las Mujeres de Seda*, Barcelona: Ediciones Obelisco.

Historia del Arte

Itinerario de viajes visitando museos en el sur de Quintana Roo 2018

Rui Tian, Fumei Wang, Xixi Wang

Universidad de Estudios Latinoamericanos de Beijing / Universidad de
Changzhou/Universidad de Lenguas Extranjeras de X'ian

Resumen

El presente escrito es un itinerario de viajes, de los alumnos de China que realizaron una estancia de estudios en la Universidad de Quintana Roo, en el período otoño 2017-primavera 2018, y en la materia de Historia del Arte en México, con diferentes recorridos, para conocer las distintas etapas del arte regional del sur de Quintana Roo, visitando sus museos; son sus expectativas de un mundo desconocido para ellos.

Palabras clave: Museos, arte, Chetumal, Bacalar y mayas.

Abstract

In the present writing it is a travel itinerary, of the students of China who made a stay of studies in the University of Quintana Roo, in the period Autumn-2017 to spring 2018, and in the subject of History of the Art in Mexico made different tours, to know the different stages of the regional art of the south of Quintana Roo, visiting their Museums, are their expectations of a world unknown to them.

Keywords: Museums, art, Chetumal, Bacalar and mayas.

摘要

在本文中，这是一个旅游行程，中国学生在金塔纳罗奥大学留学期间，在**2017**年秋季到**2018**年春季期间，以及墨西哥艺术史上的主题不同了解金塔纳罗奥南部地区艺术的不同阶段，参观他们的博物馆，是他们对他们未知的世界的期待。

关键词，博物馆，艺术，Chetumal，Bacalar 和玛雅人。

Introducción

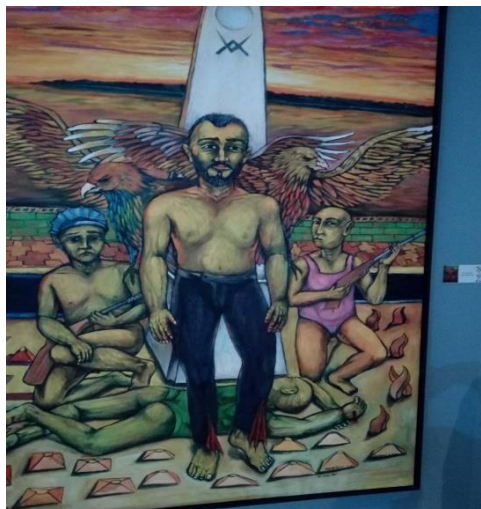
En el presente escrito se hará una semblanza de carácter cultural del recorrido de una diversidad de museos en Chetumal, aludiendo a la cultura regional, como pintura de jóvenes creadores locales. Asimismo, estando en la región maya, ver su legado en el Museo de la Cultura Maya, lo que nos permite hacer un recorrido por Chetumal y sus acervos culturales, con la visión de tres amigos de China provenientes de diversas universidades, quienes darán sus comentarios y desde perspectivas diferentes iniciamos nuestro recorrido.

Visita al Museo de la Cultura Maya

Rui Tian

El 20 de enero de 2018 visitamos el Museo de la Cultura Maya. Durante las dos horas de recorrido, estuvimos en las cuatro salas distintas de exhibición de bellas artes. O mejor dicho, recorrimos tanto la historia como la atracción de bellas artes.

Después de la visita, dos cuadros me dejaron profunda impresión. En la primera sala dedicada a Estigmas vimos este cuadro:



En este cuadro se ve que en el primer plano un hombre sólo vestido de pantalones largos. Detrás de él un cadáver tendido en el suelo con las heridas similares a las de Jesús y dos mayas con fusil en las manos, sin remedio y furiosos. Todos están en el suelo lleno de pequeñas pirámides mayas. Más allá del primer plano es el océano rojo por el arribo del atardecer y una punta de tierra, como si estuvieras en el boulevard de Chetumal, con ese paisaje.

Este cuadro refleja la Guerra de Castas que se inició en 1847. La guerra fue entre los blancos y los mayas. Los indígenas mayas se sometieron a la religión después de la Conquista. Y en esa estructura social, los mayas ocuparon siempre el lugar inferior en la escala. La clase dominante de la sociedad controlaba a los mayas de muchas maneras, en especial, adeudo. La guerra duró unos 50 años y terminó oficialmente en 1901 cuando las tropas del ejército federal de México ocuparon la capital maya, Chan Santa Cruz. En este cuadro, el océano alude al mar Caribe y las pirámides nos explican que tiene cierta relación con la cultura maya. Los estigmas representan la religión católica. Y el color del fondo del cuadro es muy interesante. Parece un atardecer, pero con este color también expresa una sensación tensa y desesperante.

Posteriormente en la Exposición Pictórica: Punto y Cromo

Por este cuadro, yo me enteré que no sólo por la escritura se puede anotar la historia, sino también se plasma por bellas artes. Con unos objetos representativos que aluden a cierta cultura, a cierto lugar o a cierta clase social. Aparentemente, es una simple obra de bellas artes. Pero más allá del papel, se expresa una pieza de historia de la nación mexicana.



Paisaje Chinesco de Rosa María Selem Buenfil.

El segundo cuadro es el paisaje chinesco. Por lo general, la información expresada por este cuadro me da una sensación muy conocida. Se ve un río que atraviesa los árboles e hierbas, encima del cual se construye un pequeño puente.

En el fondo se observa un bosque y en ambos costados se ven árboles bastante exuberantes y flores de melocotón.

Estéticamente, en este cuadro se ven puntos, hilos y curvas que no dejan la vista cansada. El tono principal es verde pero se combina con unas piezas rosas como unos puntos brillantes que atraer mi vista. Es decir, el paisaje no se puede terminar de un vistazo. Siempre hay algo que contemplar y reflexionar.

Culturalmente, este cuadro refleja el paisaje del jardín clásico de Suzhou, cuya característica es que de un vistazo no se alcanza al límite del jardín, porque siempre hay montañas artificiales, árboles, áticos, etcétera, que impidan la vista. Un motivo de este fenómeno es que en la antigüedad china, había muchos inconvenientes para viajar, especialmente por el límite de tráfico. De hecho, los jardines clásicos son viviendas particulares de los pudientes. Para satisfacer sus demandas de contemplar paisajes de distintos lugares, inventaron las técnicas de construcción por las que se podía abarcar lo más paisajes posible en un lugar limitado. Entre las técnicas, se cuentan crear montañas artificiales, acudir al agua, plantar flores y árboles, construir casas de distintas funciones. También se usan

placas colgadas sobre la puerta, y placas inscritas con dos oraciones simétricas, pinturas, escultura y estelas, lo que refleja el valor estético de los chinos.

El jardín de leones (según dicen, en las montañas artificiales se puede encontrar muchas piedras en forma de leones).



Jardín de Suzhou.

Se construyó en 1341 por un monje. Después un pintor lo compró como vivienda particular en 1373. El dueño cambió una y otra vez a medida que se desarrollaba la historia. El emperador de la dinastía Qing, Qianlong visitó seis veces este jardín. En 1917, un comerciante Pei Runsheng, hermano del abuelo del arquitecto Pei leoh Ming, participó en el proyecto del Palacio de Louvre.

Una de las montañas artificiales se diseñó según el Bagua.



Sólo ocupa unos 200 metros cuadrados, pero según dicen, el emperador Qianlong quería cruzar todas las puertas y recorrer todos los caminos de la montaña, tardó cuatro horas sin terminar, al final un cortesano suyo lo llevó fuera de esa montaña.

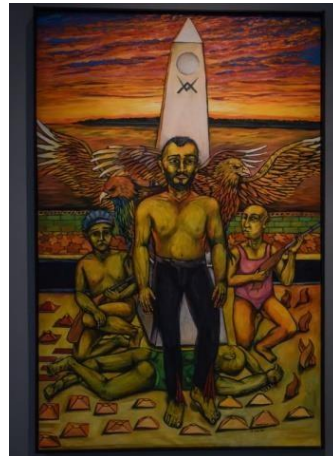
Además, el cuadro del museo es una obra de óleo en tela, pero su contenido es muy chino. Este choque cultural me dejó una profunda impresión. Me quedé muy emocionado ante esta obra.

La visita a la exhibición es muy impresionante. Recorrimos entre los dibujos mientras conocemos la cultura y la historia de todo el mundo. Me encanta mucho.

Fumei Wang

Reflexión de la visita y recorrido del Museo de la Cultura Maya

¿Quién dice que en Chetumal hay pocas actividades culturales? Yo diría que un breve recorrido por el Museo de la Cultura Maya en una mañana del viernes 20 de enero de 2018, podría ser muy interesante y enriquecedor.



A primera visita, me llamó mucha atención el majestuoso mural que se admira desde la entrada a lo largo de los pasillos. Este mural me dio una impresión fuerte sobre la cultura maya y luego intenté buscar más información por el Internet porque me interesa mucho, pero no lo logré. No estoy segura pero creo que tiene algo que ver con el primer mestizaje. Seguramente lo hubiera disfrutado mucho más si lo pudiera haber conocido.

Luego tuvimos la oportunidad de visitar las salas donde se alberga una gran variedad de exposiciones, lo cual nos ofreció un estrecho acercamiento a una cultura lejana y cercana al mismo tiempo. Además, como yo vengo de una cultura completamente de otro continente, casi no conocía esas civilizaciones de antes. Esta visita me ha ayudado mucho a conocer y entender mejor las culturas antiguas a través de las pinturas y las historias detrás.

Tomando como ejemplo la exposición del pintor Daniel Rosel -*Los estigmatizados*’, esta muestra de pinturas y dibujos nos enfrenta a un mundo donde permanecemos y formamos parte de él con crudos símbolos y la voz del silencio- de la obra. Es decir, cada pieza expresa sus opiniones sobre su entorno, capturando el espíritu. Por ejemplo, la pintura *El canciller*, óleo sobre tela, me quedé mirándola por mucho tiempo sin poder

entender bien lo que quería expresar el pintor. Pero luego con las explicaciones que nos dieron, en la materia de Historia del Arte en México, ya conozco mejor el contexto y las historias, como por ejemplo, la Guerra de Castas, los mayas sublevados, como fueron derrotados por las tropas mexicanas, etcétera. Todo eso me ha parecido muy enriquecedor.

De verdad agradezco mucho haber tenido esta oportunidad de conocer de cerca una cultura mediante el arte y su historia. Para mí, no solamente fue un recorrido, sino también un viaje maravilloso donde me permitió comunicarme con el pasado mediante el arte.

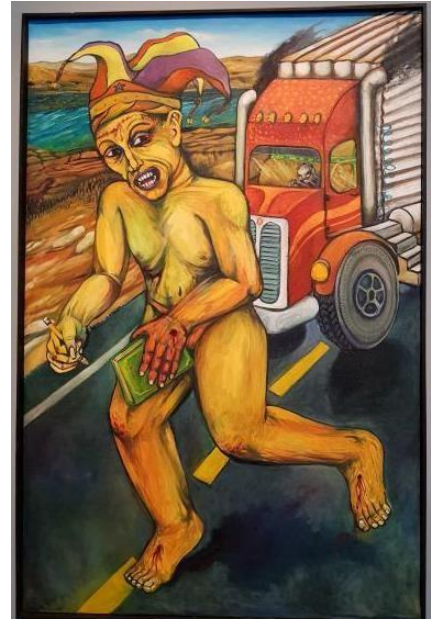
Xixi Wang

Exposición de pinturas en el Museo de la Cultura Maya

Antes de empezar la clase de la Historia del Arte en México, sólo pensaba que el profesor pondría exposiciones en clase para mostrarnos pinturas o esculturas etcétera. No sabía que tendríamos oportunidades de visitar los museos y participar a las exposiciones por nosotros mismos. El viernes 20 de enero de 2018, pasado con el maestro fuimos al Museo de la Cultura Maya a ver unas exposiciones de pinturas. Antes, había ido ahí pero casi no entendí nada. Esta vez con la explicación del maestro estoy muy contenta de aprender mucho.

Visitamos cuatro salas en total: *Los Estigmatizados*, *Punto y Cromo*, *Ensamble Artístico* de dos aristas sur-sureste, y *Sin título*.

En la sala de *Los Estigmatizados*, son las pinturas al óleo sobre tela en las que hay personas graciosas con sangre o con el cuerpo roto. La primera impresión que se me da es un poco horrible y un poco abstracto. Después de la explicación del maestro la más que me impresionó es *Poeta a punto de ser arrollado*. En esta pintura hay un hombre desnudo, llevado una corona de bufón. Por la sangre de sus manos, pies y la cabeza podemos saber que es estigmatizado pero todavía vivo con una sonrisa rara en una carrera. Lleva un libro de color verde que se llama *Poeta a punto de ser arrollado* en su mano. Y detrás hay un camión hacia él. La obra de Daniel Rosel está cargada de una significación metafísica y



Poeta a punto de ser arrollado
Daniel Rosel

abre los sentidos del mundo para devolver al espectador, en imágenes genuinas, una particular forma de confrontar lo gracioso con una visión trágica del ser, señaló el crítico Rafael Alfonso Reyes.

Según el maestro, está burlando de la iglesia católica, el camión significa la sociedad de la iglesia católica. Es una pintura antinatural y crítica de la iglesia católica.

En la segunda sala, están las pinturas de paisajes, la vida cotidiana de los mayas, etcétera. Las pinturas son geniales como las fotos reales. Por ejemplo:



Bahía de Chetumal.



Tomada por Nieves en 10/01/2018

El estilo de la pintura de México es muy diferente del chino. Cuando los chinos antiguos pintaban, lo más importante no era el paisaje mismo sino la expresión del pintor. La mayoría de los artistas eran poetas, ellos solían escribir un poema en la pintura después de pintar. Como por ejemplo:



Esta pintura describe la cascada pero lo que quiere expresar más el poeta es un espíritu generoso, la admiración de la naturaleza y la felicidad de ver la cascada.

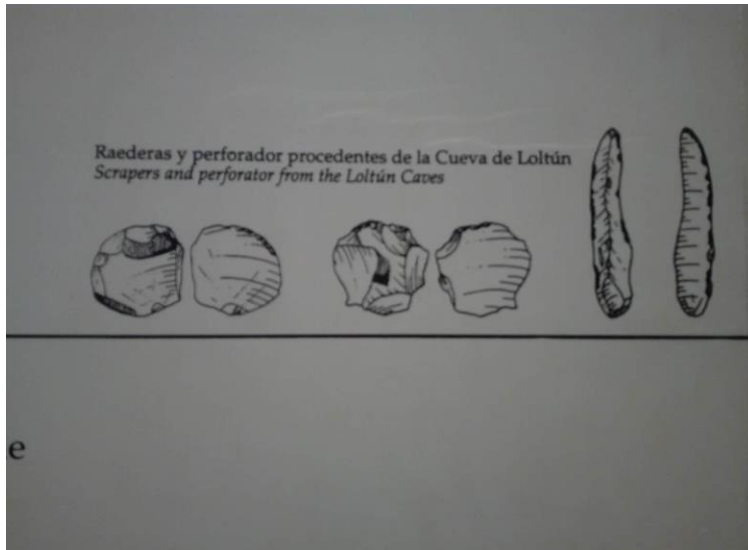
Estoy muy satisfecha de aprender y conocer tantas nuevas cosas y nuevos conocimientos.

Rui Tian

Visita al Museo de la Cultura Maya: Sala Maya

Este fin de semana, sábado 27 de enero de 2018, visitamos la sala principal del Museo de la Cultura Maya y de esta manera percibí otra vez la grandeza de la cultura maya.

Cada vez que me acerco al Museo de Cultura Maya o mejor dicho, a la cultura maya, me da una sensación muy familiarizada y conocida, porque esta cultura me recuerda a la cultura china.



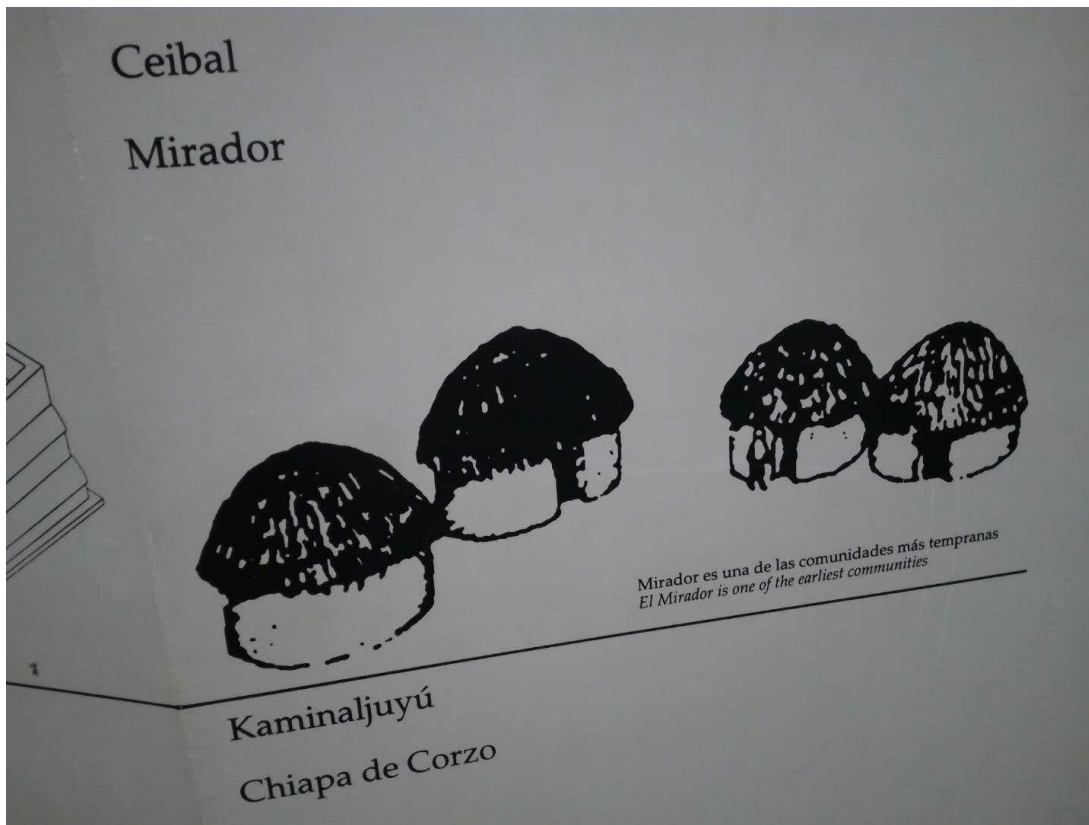
Herramientas hechas de conchas y piedras.

Al principio de la visita, en una gran placa, se veía dibujos de herramientas primitivas que usaban los mayas en sus trabajos cotidianos. Una variedad de herramientas, las largas están hechas de piedras y se usan para cortar maderas, mientras que las hechas de conchas los indígenas les sacaban filo y las usaban para cortar o decapitar a los prisioneros de guerra. Las cabezas son un tipo de trofeo en el campo de guerra según la cultura maya.



El color más típico maya, turquesa.

Al siguiente, conocimos la artesanía de los mayas y supimos que un color muy típico y significativo maya es el turquesa. Es un color con tono azul pero muy suave.



Casas de la antigüedad maya.

Después, vimos unos dibujos de casas antiguas de los mayas. Si algunos mayas fallecían, sus familiares excavaban una tumba al interior de la habitación y profundo justamente para enterrar a sus familiares en la tumba como si pudieran seguir viviendo juntos.



Ilustración de la cámara oculta en la pirámide.

Sin embargo, para nosotros las construcciones más conocidas son las pirámides y templos. Allí vivía la clase dominante, como el rey, los nobles, el cura, el sacerdote, etcétera. Después del fallecimiento del rey, se enterraban en una cámara oculta dentro de la pirámide. Y esto me hace reflexionar sobre la similitud entre la costumbre de funeral de los nobles de China y la de los mayas.



Guerreros de terracota en la tumba del primer emperador chino.

La primera dinastía centralista e integrada Qin (221 A.C.-207 A.C.) también prestaba mucha atención al funeral de su emperador.

En primer lugar, los emperadores de ambas civilizaciones empezaron a construir sus tumbas con antelación. Desde que el emperador de la dinastía Qin, Ying Zheng empezó a reinar el imperio, ya comenzó a construir su propia tumba. Lo mismo ocurre con el emperador maya.

En segundo lugar, en las tumbas de ambos emperadores, se observaban séquitos y joyas, como si pudieran vivir el lujo después de la muerte. Aparentaba poder liderar el ejército en el otro mundo.

Se puede explicar cómo los reyes esperaban perpetuar sus poderes y se consideraban el más noble del mundo, por eso, prestaban mucha atención a sus

fallecimientos y sus funerales. Los preparaban con mucha antelación y disfrutaban de muchos privilegios para demostrar su calidad especial.

En el mundo maya todavía nos quedan muchos misterios por resolver, no sólo es lo que podemos ver en el museo. Me encanta esta visita.

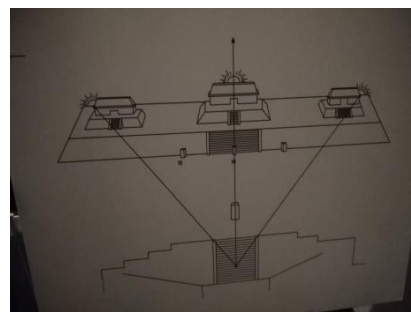
Fumei Wang

Reflexión de la Visita al Museo de la Cultura Maya: Sala Maya

Este sábado por pura casualidad, tuvimos otra oportunidad de visitar el Museo de la Cultura Maya, pero esta vez, la sala principal. Para mí, siento que vale la pena el recorrido.

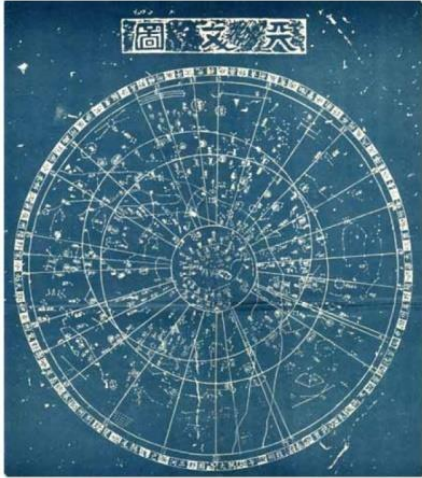
De hecho, esta vez no fue mi primera visita. Lo había recorrido el semestre pasado pero ahora los sentimientos han cambiado y he descubierto más informaciones. A decir la verdad, la otra vez era más como una turista sólo lo recorrí sin dejarme pensar y razonar, lo que es muy necesario para aprender más sobre una cultura.

Un aspecto que me parecía muy interesante fue la astronomía de los mayas. Según dicen, los mayas observaron los astros y en sus movimientos basaron su calendario.



Conocían el ciclo del Sol, el de la Luna y el de Venus y elaboraron tablas de predicción de eclipses. Pensaban que la situación de los astros influía en los hombres y sus acontecimientos. Esto era muy parecido a la astronomía de la antigua China. En el 2357 A.C., los chinos habían desarrollado uno de los primeros calendarios solares de los que se tiene noticias. Del 2137 A.C., data el primer registro de un

eclipse solar. Desde el 1766 A.C., utilizaban un calendario lunar con un ciclo de 19 años. También hacían predicciones basadas en las observaciones de los astros.



Mapa astronómico de tallas de piedra de la dinastía Song del Sur.



El instrumento astronómico más antiguo y más fácil en China –Gui biao (Tabla Gui).

Esta relación entre dos culturas de diferentes continentes me hace pensar: ¿Podría decir entonces que la astronomía es probablemente uno de los oficios más antiguos, manifestándose en diferentes culturas humanas ya que las prácticas se han encontrado a lo largo y ancho del planeta? Con ella, los antepasados adquirieron una preparación para sobrevivir a los cambios y lograron avances.

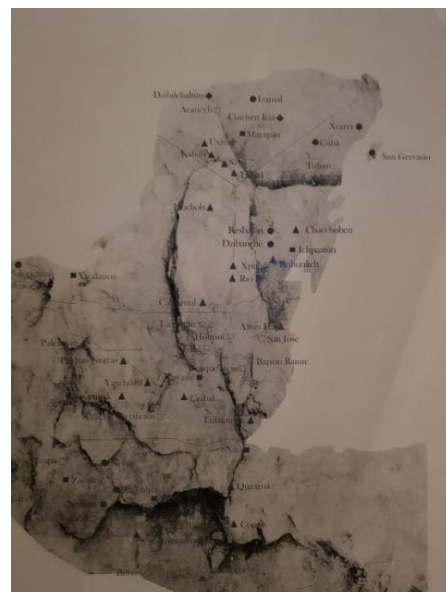
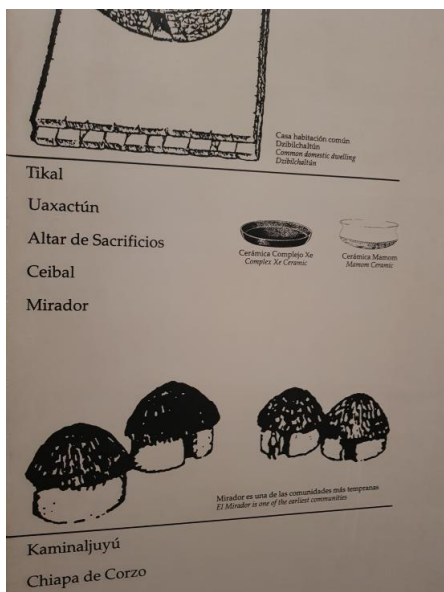
Todavía hay mucho más informaciones nuevas para mí y necesito invertir más tiempo para entenderlas bien. En general, esta visita me ha parecido muy interesante y me ha renovado los conocimientos. Me gusta mucho este tipo de recorrido. ¡Es como volar al pasado y luego me permite una comunicación entre diferentes épocas y culturas!

Xixi Wang

De visita en el Museo de Cultura Maya: Sala Maya

Al mencionar la cultura maya, la impresión más popular es misteriosa. Entonces el año pasado fui al Museo de Cultura Maya una vez con un amigo. Aquella vez conocí lo general de la cultura maya por las informaciones en el letrero. Pero esta vez volví a visitar el Museo de Cultura Maya con el maestro de la materia de Historia del Arte en México, la sensación resulta muy diferente, parece que el maestro me abrió una puerta de un nuevo mundo.

Al entrar en el museo, podemos ver una serie de letreros en que hay dibujos y explicaciones de la historia de la cultura maya. Me impresionó mucho, lo que nos dice el maestro sobre las costumbres de los mayas. Suelen meter parientes fallecidos bajo la casa, si hay niños muertos, también los ponen en un jarro metido en la tierra con sus parientes. Otra cosa es que si los mayas hacen comercio necesitan recorridos de seis años de ida y seis de vuelta entre dos ciudades para intercambiar el maíz, frijol, calabaza, etcétera. Podemos imaginar que en la antigüedad la gente sufría mucho.



Casas Habitación y Mapas de las ciudades mayas.

Esta foto describe la historia de Mérida. En 1542 los españoles fundan la ciudad de

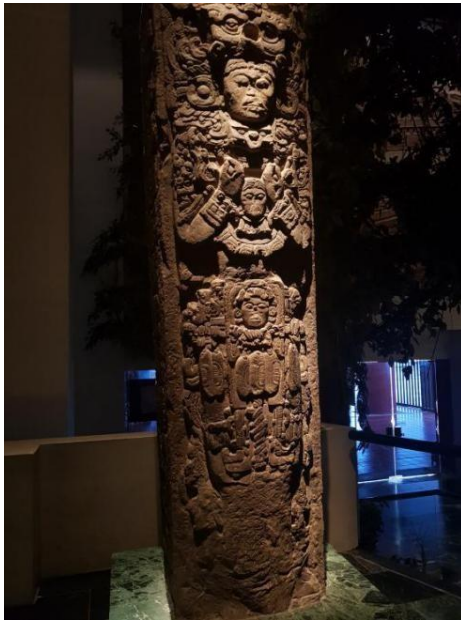
Mérida. En 1695 Martín de Ursúa, gobernador de Yucatán, conquista Tayasal, último reducto independiente del pueblo maya. Esta foto me recuerda de mi viaje de Mérida. Visité el Gran Museo del Mundo Maya de Mérida. En el museo sé que por qué se llama Yucatán. Es que cuando los españoles llegaron a este lugar, ellos no entendieron lo que decían los nativos. Siempre escucharon que decían: Yucatán, Yucatán.

Los españoles creían que el nombre de este lugar se llama Yucatán. Pero en realidad, los nativos querían expresar: no lo sé.

Luego podemos ver una exposición de algunas esculturas hechas de cerámica creol. Hay un personaje que me parece que es muy bonito por su color. El maestro nos dijo que estaba pintado de color azul turquesa. Según la explicación: el personaje, que luce un excepcional tocado en forma de sombrero, similar a los que aparecen representados en dinteles de Yaxchilán.



Después subimos a la segunda planta, una cosa grande que se veía es una estela maya- Según dice el maestro, la estela maya es para para anotar algo importante, por ejemplo, una cosecha, el nacimiento de un rey, suceso de una guerra historia de la fundación de la ciudad, como un almanaque. La estela maya es una clase de monumento de la cultura maya de la Mesoamérica antigua. Consistía de una piedra alta tallada y frecuentemente se asociaban con piedras bajas de forma circular que ahora llaman altares. Las estelas mayas muestran una amplia variación estilística. Las estelas mayas muestran una amplia variación estilística.



Muchas estelas son lajas verticales de piedra caliza esculpidas en uno o ambos de sus lados. Las estelas de algunos sitios muestran una apariencia más tridimensional en regiones donde la piedra local lo permite, tales como Copán y Toniná.

Esta visita me vale mucho, aprendí conocimientos que no hay en los libros que he consultado. Me gusta mucho y espero la próxima visita con el maestro y los compañeros.

Rui Tian

Visita al Museo de la Ciudad Chetumal

El viernes 5 de febrero de 2018 visitamos el Museo de la Ciudad Chetumal, fue una visita emocionante. Es un museo con gran diferencia del Museo de la Cultura Maya. No nos da un panorama bastante grande desde la prehistoria hasta la actualidad sino que nos presenta solamente un hilo de la cuerda de historia el desarrollo de la fundación hasta la época moderna, durante el cual fue la Guerra de Castas, cuando llegó Othón Pompeyo Blanco.



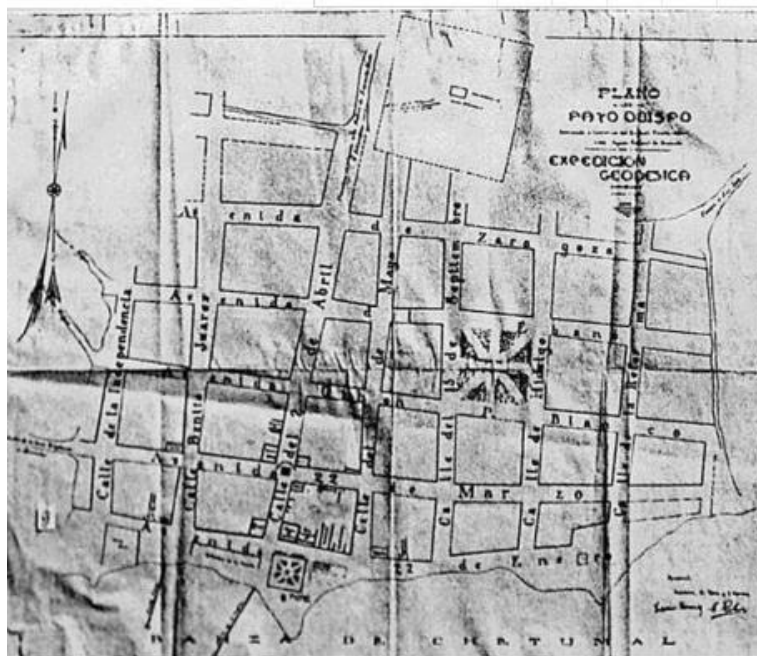
Obra de arte platón maya de Chetumal con base de madera.

Como es sabido, la Península de Yucatán es el lugar de origen de la cultura maya, en cuya historia se destacó la Guerra de Castas, que se inició desde el mes julio de 1847. En aquel entonces la tierra en donde hoy en día llamamos Quintana Roo había poca población y era muy aislada por lo que los mayas rebeldes eligieron esta tierra como un lugar ideal de refugio. Como no había un límite de la frontera mexicano-beliceña, ellos vendieron las maderas preciosas a cambio de armas y pólvoras desde Belice, colonia británica de aquel entonces, lo que provocó mala consecuencia en la economía mexicana. En 1897, un tratado oficial se puso en práctica, pero no existía asentamiento. Por este motivo, empezó a poblarse en Chetumal, que se llamó Payo Obispo en aquel entonces. El fundador Othón P. Blanco contribuyó mucho al proceso del establecimiento de lo que es hoy día Chetumal. Él fue un gran comandante de la Armada de México y salvó muchas dificultades para que Payo Obispo se convirtiera en una parte de la nación mexicana. En el museo todavía se conserva su chaqueta guerrera.



Chaqueta Guerrera de Othón P. Blanco.

En los primeros años de Chetumal solamente había cinco avenidas que se extendían del sur al norte (22 de Enero, 22 de Marzo, Othón P. Blanco, Del Ébano y De Zaragoza) y siete del este a oeste (De la Reforma, De Hidalgo, 15 de Septiembre, 5 de Mayo, 2 de Abril, Benito Juárez e Independencia)



Avenidas de Chetumal en 1922.

Pero hoy en día algunas avenidas ya dejan de llamarse los nombres antiguos mientras que algunos siguen siendo el mismo nombre.



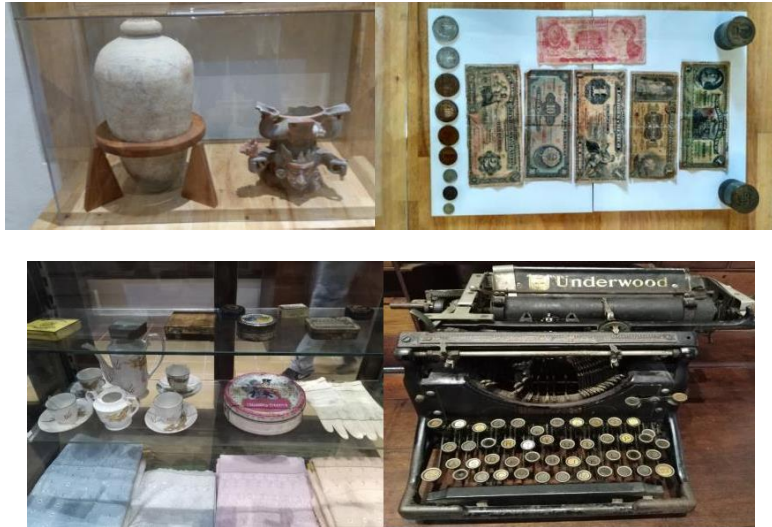
Parte de mapa de Chetumal, capturada de Google Map.

Después de la visita, entiendo más sobre esta ciudad donde llevo medio año viviendo. Los monumentos, los museos y los nombres de las calles no sólo son signos de historia sino también nos advierten que la historia está cerca de nuestra vida cotidiana. E incluso quizá lo que hacemos, vemos y vivimos hoy sea una parte de la historia en el futuro. La historia es viva y nunca cesa.

Fumei Wang

Visita y recorrido del Museo de la Ciudad de Chetumal

“Los museos son lugares donde el tiempo se transforma en espacio”. Cuando visité el Museo de la Ciudad, recordé de esta frase. Me dio la sensación de que estaba en un largo camino desde el pasado hasta hoy mientras yo pasaba las seis salas.



En comparación con el Museo de la Cultura Maya, me parece que es un museo muy didáctico. Exhibe fotografías, utensilios y documentos que narran la historia de la fundación de la ciudad, desde sus orígenes, a finales de la Guerra de Castas, cuando llegó Othón Pompeyo Blanco, hasta su desarrollo y época moderna.

Entre las piezas más atractivas de este museo, se halla una versión en pequeño formato del pontón que llegó al actual Chetumal, una especie de barcaza donde sesionaba la Aduana en la época en que Payo Obispo iniciaba sus primeros esplendores comerciales. Investigué y encontré que cuando se fundó Chetumal, con el nombre de Payo Obispo en 1898, era en realidad un punto aduanal para controlar la interacción entre la colonia británica y los mayas sublevados de la Guerra de Castas. De hecho la primera vivienda fue el Pontón.

Chetumal, que fue construido en Nueva Orleans y arrastrado por un barco de vapor hasta la desembocadura del Río Hondo, el 2 de enero de 1898.

Otro aspecto interesante que me llamó mucho la atención es el origen de las calles con nombres de diferentes fechas. Desde que llegué a esta ciudad, siempre estaba curiosa de esto, y después de la visita, ya me quedó un poco más claro – todo eso tiene algo que ver con la historia. Por ejemplo, 22 de enero es la fecha en

que arribó el pontón Chetumal; 2 de abril, refiriéndose a Porfirio Díaz conocido como “El Héroe del 2 de abril”, ya que en 1867 ganó una importante batalla contra los franceses en Puebla; (la batalla del 5 de mayo de 1862), el 22 de marzo, que conmemora la toma de Bacalar que se encontraba en poder de los mayas rebeldes; y la calle 5 de mayo, día de la fundación de Payo Obispo.

De verdad este museo es un recinto en el que se busca resguardar la historia local en el Instituto Quintanarroense de la Cultura y creo que es un lugar que cada habitante debería visitar para que pudiera conocer mejor el pasado y, más allá, orientarse a un futuro más próspero.



Maqueta a escala del pontón.

Xixi Wang

Museo de la Ciudad de Chetumal

El viernes pasado fuimos al Museo de la Ciudad con el maestro. Aunque al entrar me parecía que era una sala pequeña este Museo, después de la explicación del maestro no podía negar que hay abundante material histórico en este museo. Aprendí muchos nuevos conocimientos sobre la historia de la ciudad de Chetumal. En particular, la revista cultural de Quintana Roo es muy útil para mí.

En primer lugar, hay una cosa que no puedo olvidar mencionar es que creía que los piratas del Caribe eran mexicanos hasta que vi las informaciones en el museo. Así empiezo a conocer la piratería caribeña. Dicen que la piratería es una de las actividades más antiguas, ya que desde tiempos remotos el mar ha servido como medio para transportar bienes con valor comercial. Esto ha motivado a muchos a querer interceptar los cargamentos antes del puerto de destino. En el Caribe existía una lucha entre piratas ingleses, franceses y holandeses en contra de los navegantes españoles, quienes formaban parte del poder imperial ibérico sobre el Continente Americano del siglo XVI al XVII.



En segundo lugar, en el museo vi letreros en los que nos contaban la fundación y crecimiento de Payo Obispo, capital de Quintana Roo y el desarrollo de esta ciudad. En junio de 1915 el gobernador yucateco Salvador Alvarado decidió devolver a los mayas la población Santa Cruz de Bravo. Retiró las tropas y la población civil que no fuera maya y desplazó la capital a Payo Obispo. Sobre el desarrollo de la ciudad, como Payo Obispo contaba con recursos: las maderas finas, exportaban los productos de la madera y del chicle a Estados Unidos y a Europa. Entonces en la dinámica económica las actividades de las industrias alcanzaron un gran auge durante la década de 1920, aunque tuvieron un declive después de 1930. El desarrollo de esta etapa atribuyó a las condiciones que inventó el gobernante de Quintana Roo. Según la revista, *ExpresArte* del Instituto de Cultura y las Artes de 2017, en esa época, los gobernantes Arturo Garcilazo e Isaía Zamparripa respectivamente contribuyeron al desarrollo de la ciudad. Por ejemplo, Garcilazo concluyó el muelle en Bahía del Espíritu

Santo, inició el de Chetumal, reconstruyó la vía Decauville entre Vigía Chico y Santa Cruz, además de adquirir las embarcaciones Vigía y Cozumel. El segundo instaló un negocio en la frontera.

Por último, quiero hablar de la casa típica en Chetumal. Las casas con el estilo inglés caribeño tienen una forma rectangular en su base y techo alto. Éstos siempre rodean al pórtico y rematan con un balcón o galería, donde cada una a su vez tiene numerosas columnas y un barandal continuo de madera. El estilo inglés caribeño ofrece muchas ventajas para sus habitantes, pues por un lado el diseño inclinado del techo a cuatro aguas desvía los vientos y por el otro contribuye a recoger agua dulce, con un canal que la lleva hasta una cisterna ubicada en en la parte inferior de la casa.

Cada vez que visito los museos con el maestro, puedo saber mucho y estudiar no sólo la teoría sino también las experiencias.



Rui Tian

Visita al Fuerte de San Felipe y la Iglesia San Joaquín

El pasado domingo 8 de febrero de 2018, fuimos a Bacalar. De hecho, ésta era la segunda vez que yo fui a Bacalar. Antes sólo sabía que es un sitio pintoresco de interés turístico, pero esta vez me doy cuenta de que Laguna Bacalar también es un sitio de larga historia.

Al hablar de Bacalar, cabe mencionar el Fuerte de San Felipe.



Fuerte de San Felipe.

En la actualidad se encuentra a orilla de Bacalar, que sólo está a unos 50 kilómetros de la Ciudad de Chetumal y es una laguna de siete colores de azul de distintos tonos. La construcción del Fuerte abarca 261 años de historia entre los mayas, los españoles y también los piratas de casi todo el mundo.

Bacalar fue sometido por Gaspar Pacheco y su hijo Melchor en 1544. La zona de la laguna sufrió de piratería por más de 200 años, por eso el gobernador de Yucatán, Antonio de Figueroa y Silvia mandó construir el Fuerte en 1725, y se terminó en 1733. Este gran fuerte fue diseñado por Juan Podio, un arquitecto italiano.

Modelo del Fuerte de San Felipe.



Esta construcción tiene cuatro baluartes, que se llaman respectivamente Santa Ana, San Arturo, Santa María y San Joaquín. Como se ve en la fotografía de arriba, el Fuerte tiene una forma de estrella de cuatro puntas.

Las piedras que se usaban durante la construcción fueron de pirámide maya,

que fueron destruidas para tal objetivo arquitectónico. En ciertas piedras se ven labradas y lástima que algunas piezas fueran deterioradas.

En el fuerte, se ven unos 11 cañones, antes poseía 34. Los que se colocan en el fuerte.



Cañón en el Fuerte.

En el museo del Fuerte se ve la historia de la lucha contra la piratería en esta zona y también unos modelos de barcos y armas de fuego de esa época.





Modelos de barcos y armas de fuego.

El Fuerte de San Felipe se erige en Bacalar como si fuera un viejo que nos cuenta la historia silenciosamente.

Después visitamos la Iglesia de San Joaquín, queda muy cerca del Fuerte.

Esta iglesia se construyó en el siglo XVIII por los españoles, porque ellos tenían fe católica y estaban luchando por la colonia. En aquel entonces, Bacalar fue un campo de guerra, por lo que los españoles necesitaban construir una iglesia para que estuvieran cerca de Dios, quien pudo darles bendiciones y llevarles suerte en las luchas. La Iglesia San Joaquín es la última en el sureste de la Nueva España.



Pórtico de la Iglesia San Joaquín.

Sobre esta iglesia, se debe mencionar su estilo artístico. Al ponerme de pie delante de esta iglesia, percibí su estilo sobrio y muy colonial, mejor dicho, barroco, por eso es una pista notable que los españoles dejaron en el Nuevo Continente.

Sobre la parte superior de la portada se ven cuatro cálices, que religiosamente representan los cuatro evangelistas, respectivamente, San Mateo, San Marcos, San Lucas y San Juan. En las misas, el vino que se pone en los cálices simboliza la sangre de Jesús y los panes, representan su cuerpo, lo que se demuestra en la obra de Da Vinci, la Última Cena.



La Última Cena.

En el interior de la iglesia se ven pilastras con cuadros, en los que se dibuja el proceso de crucifixión de Jesucristo.

Como la iglesia tiene estilo barroco, su bóveda es de forma especial, se llama bóveda de lanceta. Según el maestro, académicamente el piso no se dice piso sino nave. Y la puerta de lado se divide en distintas partes, que son zócalo, base, jamba lisa, dintel y arco de medio punto.

Por esta visita, considero que el contenido de Historia del Arte es muy amplio y complicado, no sólo se analizan obras de artes sino también hay que relacionar con el contexto de historia desde un punto de vista académico y humanista.

Fumei Wang

Reflexión de la Visita del Fuerte de San Felipe

Creo que para considerarse un lugar semiurbano, es de gran mérito histórico para Bacalar contar con el Fuerte de San Felipe. Ya había ido varias veces a Bacalar pero no tuve la oportunidad de visitarlo. Para mí, fue una excelente experiencia para conocer mejor una cultura en este maravilloso lugar.



Data de 1725, construida por órdenes de Don Antonio de Figueroa y Silva, Capitán General de Yucatán, esta fortificación es testigo de la historia del pueblo mágico de Bacalar, brindado información histórica de la ciudad y la zona.

Aunque ha pasado mucho tiempo, la construcción todavía está bien conservada, ya que con el transcurso de los años, a este fuerte se le han agregado terraplenes para



baluartes, un foso con puente levadizo; se ha aumentado el número de cañones y se han mejorado los parapetos. También se aumentaron y mejoraron las instalaciones del Caballero Alto, construyendo nuevas garitas y elevándose las cortinas del fortín. Como un beneficio adicional, me sentía muy contenta apreciarme desde sus torres y atalayas la gran extensión lagunar que abarcan los vigías.

En su interior alberga un museo en el que se pueden apreciar piezas de la historia de esta edificación así como conocer más acerca de este pueblo mágico. Aunque no es un museo muy grande, me parece muy enriquecedor visitarlo para enterarme de la emocionante historia de los piratas que inspiraron la construcción de este fuerte. Nunca había estado en un museo que se enfocara en la piratería, por eso me emocioné cuando recorría el

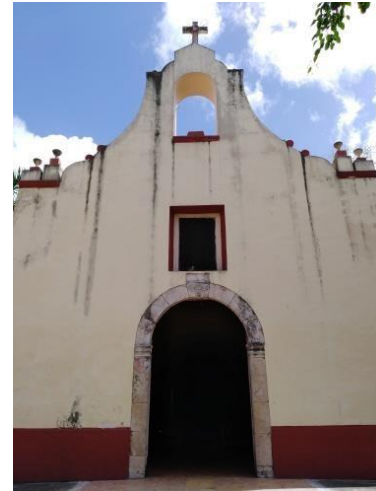


museo conociendo esta cultura.

En general me encantó este recorrido igual que estas construcciones. Creo que es un sitio muy recomendable para amantes de la historia.

Reflexión de la visita de la Iglesia de San Joaquín

Después del recorrido académico, me doy cuenta de que la hermosa laguna es, sin duda, el principal atractivo y el más espectacular de Bacalar, pero no es el único. A solo dos cuadras del fuerte se encuentra la Iglesia de San Joaquín, otro sitio de gran importancia ya que forma parte de la historia de Bacalar y de sus tradiciones.



Observando la fachada de la iglesia, especialmente los cuatro cálices, me acerqué un poco más a los conocimientos acerca de la cultura cristiana ya que el cáliz es un importante elemento en la tradición, usado por Jesucristo en La Última Cena. También me entero de que los cuatro cálices tienen algo que ver con los cuatro evangelistas: San Mateo, San Marcos, San Lucas y San Juan.



Al parecer, la iglesia no es muy grande pero sí es curiosa de ver, sobre todo su interior recién restaurado con el techo abovedado, o sea, la bóveda como punta de lanceta. Además, aunque no soy cristiana, me dio una sensación sagrada ver cómo la nave principal se extiende desde la puerta de ingreso hasta el altar.

Me dijeron que era la iglesia más antigua en Bacalar, por eso estaba muy curiosa sobre su historia, cuándo, cómo y por qué la construyeron. Y encontré que en la época prehispánica el pueblo de Bacalar fue la población más importante de la provincia de Uaymil, una de las 16 provincias en que estaba dividida la península de Yucatán; pero no fue hasta la llegada de los españoles que se construyeron algunos de los edificios más importantes del pueblo y que hoy en día todavía siguen en pie. Y uno de ellos es esta iglesia, una construcción de estilo colonial levantada durante la primera mitad del siglo XVIII. Fue construida para evitar la expansión de la religión de los herejes y tratar de erradicar la idolatría de los indígenas mayas. En el año 1939 los habitantes del lugar optaron por dedicar esta iglesia a San Joaquín, padre de la virgen María, y nombrar a éste como el santo patrono del pueblo.

Como vengo de otra cultura algo lejana, todos estos conocimientos no me parecen tan conocidos. Pero para mí siempre son muy enriquecedores los nuevos aprendizajes especialmente mediante la observación y la reflexión, con una visión histórica y artística. Y por esta visita, me encanta que al menos ya conozca más el pueblo Bacalar aparte de su hermoso paisaje.

Xixi Wang

Museo del Fuerte de San Felipe

He ido dos veces a Bacalar pero sólo para disfrutar la laguna. Es la primera vez que me acerco al fuerte para conocer su historia y visitar su museo.

El fuerte está al lado de la placa bacalar, enfrente de la laguna. Al entrar en el fuerte, me sentí como si yo volviera al pasado mientras que el maestro nos explicaba su historia. Las escenas de que los antiguos construían el fuerte y que estaban en la batalla, me aparecieron en mi mente. El fuerte de San Felipe fue construido en 1733 por órdenes de Don Antonio de Figueroa y Silva, Capitán General de Yucatán, para proteger a la población de Bacalar de los frecuentes ataques piratas y defender la región del acoso de los traficantes de Palo de Tinte. En la segunda mitad del siglo XIX

durante

la llamada Guerra de Castas, la fortaleza volvió a ser escenario de acciones bélicas para la posesión de la plaza.

Después la zanja me llama la atención, luego sé que el foso es una trinchera profunda, excavada para formar

una barrera contra ataques a las murallas del castillo. La fosa dificultaba el acceso de los ejércitos enemigos. La fosa ahora se ha convertido en jardín configurado de origen maya y español.



Lo que me gusta más es el observatorio, del respectivo fuerte de tres plantas. En el segundo planta hay tres pequeñas rendijas como ventanales de vidrio, donde podemos ver la laguna. Los tres huecos con el hermosa paisaje como si fueran tres cuadros en la pared. En lo alto del observatorio podemos admirar el maravilloso paisaje de Bacalar. Es muy, muy, muy impresionante.



A decir verdad, el Museo del Fuerte es muy pequeño pero el contenido es muy abundante. En el museo nos cuentan la historia de Bacalar, el desarrollo económico, el sometimiento, los crucoob, el levantamiento, las mejoras al Fuerte en el siglo XVIII, las

piratas, etcétera. Podemos saberlo todo no sólo sobre el Fuerte, sino también sobre Bacalar. En el museo también hay los modelos del fuerte, los huesos de un combatiente, armas de los piratas, etcétera. Lo más llamativo es la pintura mural. Los colores son muy brillantes y nos lleva un impacto visual. Los personajes en la pintura como si fueran vivos. Nos hacen saber el cruel y el terror de la guerra.



Reporte de la Iglesia

Después de visitar el Fuerte, seguimos nuestro viaje a la Iglesia de San Joaquín. La explicación de la iglesia comenzó desde el vestíbulo. Si sólo vemos la iglesia en el atrio, podemos ver en lo alto de la iglesia hay una cruz, debajo es la espadaña. Se ve una ventana que está en el segundo cuerpo.

Según el maestro, antes en la ventana había un vidrio de La Virgen de Izamal, pero después del huracán Dean de 2017, se rompió y no ha sido repuesto. Ahora sólo podemos ver algunas palomas que están paseando sin ninguna prisa, tomando el sol.

Hay cuatro cálices en la parte superior de la portada, que significa los cuatro evangelistas: Mateo, Lucas, Marcos y Juan quienes son los pilares de la iglesia. El cáliz significa la sangre Cristo.

Al principio, la iglesia fue de madera, posteriormente hubo un incendio, en 1749 y los ingenieros militares que estudiaron en Barcelona reconstruyeron la iglesia con piedra de las viejas edificaciones de la Balacar de 1540. Su santo patrono fue San Joaquín que protege la iglesia y la Virgen María.

Al entrar en la iglesia, me parece muy bonita y sagrada. Es la primera vez que yo entro en una iglesia. Esta iglesia es diferente de las otras, no hay coro. Si levantamos la cabeza, estando al interior de este templo tiene dos tipos de bóveda: de madera bóveda de carrizo y de piedra llamada bóveda de lanceta. Los contrafuertes son de reminiscencias del arte románico. La portada de la iglesia de estilo barroco.

Este santuario tiene tres entradas, diferentes por ejemplo, la entrada del pórtico y dos laterales. Las entradas a esta iglesia tienen un zócalo, base, una jamba de cuerpo liso y arco de medio punto. Una sola nave y en el centro de la misma existe un osario. La iglesia católica generalmente tiene una característica de orientada de este a oeste. Desde este viaje también aprendí mucho. Muchísimas gracias por la oportunidad de salir con el maestro de Historia del Arte en México. Estoy muy contenta.

Fumei Wang

Reflexión de la visita del Museo Maqueta de Payo Obispo

La maqueta, obra de Luis Reinhardt Mc-Liberty que data desde 1986 nos brinda un panorama de la antigua población de Payo Obispo con sus barcos, casas, calles, árboles, parques, letrinas, gallinas y curvatos y, más allá la vida de los poblados. Curvatos (concebido para almacenar el agua-lluvia y para sus necesidades básicas)



Curvato de la maqueta.

Se aprecian algunos edificios históricos como el Palacio de Gobierno de estilo colonial inglés de tres niveles; un cine cerca de eso; la iglesia y el hospital. También se hallan la Casa de Gobierno y la torre de telégrafos.



Palacio de Gobierno.

Parte fundamental de esta maqueta son las viviendas. Se nota que las casas son de madera, de colores vivos y estilo caribeño. Algunas más antiguas tienen techos elaborados de caoba. En el año 1947 cambiaron el material para construir las construcciones públicas y después del 1955 remplazaron el material de todo cuando llegó un huracán *Janet* y destruyó las edificaciones.



Casas de madera construidas de caoba.

Me parece muy interesante este museo porque nos muestra de forma viva cómo

Chetumal se fue desarrollando su urbanidad de casa de madera, a principios del siglo XX, cuando se llamaba Payo Obispo.



Iglesia

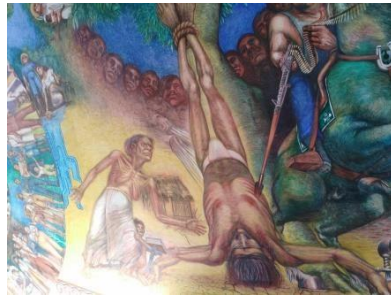
Fumei Wang

Reflexión sobre la visita del Mural de Congreso

“Forma, color e historia de Quintana Roo”, obra del pintor quitanarroense Elio Carmichael, me impresionó bastante con sus colores vivos y su forma del recorrido de una gran espiral cuando entré en el edificio.

Al pasear por la sala mirando las imágenes, sentía que estaba en un camino desde el pasado hasta hoy día. Las diferentes escenas estaban como narrándonos la historia del estado de Quintana Roo.

En la parte central inferior vi el primer escudo de Quintana Roo, el año en que fue creado el estado, junto con los siete municipios históricos. También conocía de esta forma como los pobladores se levantaron para reconstruir. Asimismo lo que destruyó el huracán *Janet*; además el encuentro entre la cultura maya y la española; la dualidad de la vida y la muerte; la relación estrecha entre la naturaleza y el ser humano, etcétera.



La parte que me llamó más la atención fue en el centro de una espiral de imágenes, en proporciones mayores que otras figuras, donde aparece un hombre desnudo, que nos recuerda su atemporalidad. Sobre su cabeza hay un libro con la inscripción “Lex”. Creo que a lo mejor fue desde aquel entonces cuando los pobladores se han regido por muy



distintas leyes desde siempre.

Este mural, sin duda, se cuenta entre uno de los más impresionantes que he visto. Es como un narrador que cuenta la historia de un pueblo de manera silenciosa pero muy fuerte.

Xixi Wang

Museo de Maqueta

El Museo de Maqueta nos muestra los módulos de las construcciones de las viviendas del antiguo Payo Obispo, la población situada en la Bahía de Chetumal del siglo XX.

El museo no es muy grande pero las maquetas son muy finas. Son las construcciones de madera. Se divide en cuatro partes todo el museo. Podemos ver obviamente que la diferencia entre las dos fotos que muestro al lector de la siguiente manera:

Las casas de fotografía número 1, se ve más lujosa que en la fotografía número 2. Además la casa de color verde en la imagen 1 tiene dos plantas, es más grande. En la imagen 2, hay dos tipos de techo, uno de huano que es un tipo de hierba, el otro de madera. Pero las casas tienen una misma característica. Al lado de la casa hay un blanco cubo, llamado curvato. Es para conservar el agua de lluvia para necesidades básicas, lavar ropa, ducharse o cocinar etcétera.



Foto 1.



Foto 2.

Antes el huracán *Janet*, de 1955, todas las casas fueron de madera excepto un hospital, una escuela y el palacio del gobierno que se edificaron de piedra en 1947. Al paso de *Janet*, se dejaron muertos y

destrucciones. Y posteriormente, las viviendas en Chetumal se cambiaron en la materia de piedra.

Los negocios en el antiguo Payo Obispo fueron muy simples, no se contaron con fábricas, la gente trabajaba para el gobierno o pescaba, en ese momento tampoco había aeropuerto, la vida de los antiguos eran un poco dura. Los pequeños barcos son para pescar cerca del litoral marítimo, lo embarcaciones grandes, para pescar en alta mar, o comercio y tránsito de personas.



Embarcaciones navegando en la Bahía del entonces Payo Obispo.

Xixi Wang

La sala de la exposición del Museo de Maqueta

El nombre de la exposición es *Fiestas y tradiciones del lugar donde vivo*, que es una exposición pictórica infantil de niños indígenas del Sureste de México. La presente exposición se compone por 12 obras pictóricas pequeño formato como resultado de incentivar y promover la cultura y tradiciones de las comunidades indígenas del sur del país, así como fomentar el desarrollo artístico de la comunidad infantil. Los estados de Chiapas, Veracruz, Tabasco, Campeche y Yucatán participan en esta actividad. No se puede creer que son las obras de niños y niñas de nueve

a 12 años de edad, representando a los seis estados participantes, entre los que se fomentó el aprecio, gusto y desarrollo de actividades artísticas y culturales, con el objetivo de preservar su lengua, costumbres y tradiciones.

Desde este grupo de pinturas, puedo imaginar la vida del estado de Veracruz. Cerca del mar, la vida es muy tranquila y conveniente. La gente aquí trabaja en la tierra bajo el sol. El ser humano se lleva bien con los animales salvajes.



A diferencia del estado de Veracruz, Chiapas cuenta con montañas y cataratas. La gente vive en las montañas, el clima es más fresco, y a ellos les gustan las matemáticas, pienso sobre la derecha pintura en la foto arriba.

Desde esta visita sé que la vida de la gente del antiguo Payo Obispo, y diferentes paisajes, tradiciones de diferentes estados del sureste de México.

Reflexiones finales

Rui Tian: En el presente semestre primavera 2018 se hizo la visita a diversos museos de Chetumal y en primer lugar, la cultura maya es una de las civilizaciones más avanzadas de Latinoamérica incluso del mundo antes de la llegada de los españoles. En el Museo de la Cultura Maya y en el Museo de la Ciudad, así como en el Fuerte de Bacalar se hace la reflexión de la historia de la civilización maya, constructores de pirámides, de códices, de observatorios, de calendarios, es decir su sabiduría, que también se demuestra en su lenguaje escrito, al estudiar el movimiento de los astros, sus números y el concepto del cero, incluso más temprano que los hindúes. Los mayas tuvieron una riqueza cultural, que se vio decapitada por los españoles.

En segundo lugar, me siento que la historia no está lejos de nuestra vida cotidiana, en Chetumal han ocurrido muchos acontecimientos importantes en el proceso histórico de la misma urbe. Es decir, su desarrollo fronterizo cerca de Belice en donde están los ingleses. Y la historia es una riqueza y tesoro de la humanidad.

Fumei Wang: Para mí los museos son los lugares donde se guardan los objetos que manifiestan la historia de una región y la memoria del pasado, al visitar diversidad de Museos en Chetumal y es como una conversación con el pasado de tal forma conocemos de cerca una civilización, su cultura y su desarrollo en el pasado, como es el caso de los mayas.

En mi caso como extranjera que viene de un lugar muy lejano como China, me parecen muy interesantes y enriquecedoras las visitas a estos museos, me proporcionan oportunidades de acercarme a los mayas y

adquirir conocimientos completamente nuevos, que se pueden encontrar, o mejor dicho experimentar con simplemente leer los libros de historia. Por estas razones me encanta visitar y conocer la cultura maya, con una visión histórica y artística.

Xixi Wang: Algo muy importante y que no puedo olvidar mencionar son las visitas que hicimos a diferentes museos en Chetumal y abren una puerta al conocimiento, para conocer más a los mayas.

Por primera vez, conocí la civilización maya muy de cerca con un desarrollo histórico al conocer su estilo arquitectico diverso en la península de Yucatán también en Centroamérica. Asimismo, de conocer la historia de Chetumal, como las diferentes construcciones de casa de madera y las construcciones de concreto antes de 1955. Si quieres conocer bien la historia de un lugar una manera de lograrlo es visitar los museos locales en donde se conoce el arte y la historia de la ciudad y de la región.

MEDIO AMBIENTE

PM_{2.5} Estimation In South America Andean Region Based On Multi-Source Data

Rafael Antonio Chaparro Torres / Wang Jinliang
Normal University of Yunnan

Abstract

Air pollution is one of the main causes of mortality in the world, PM_{2.5} is an important pollutant especially in big cities, recently PM_{2.5} emissions have increased its negative effects on human health. According to previous studies, in the majority of regions of the world, annual median concentrations of air pollution are higher than the WHO guideline values. Remote sensing and GIS are powerful tools for the monitoring of air pollution in areas with lack of ground monitoring such as some countries in South America. The present study used multi-source data including MODIS aerosol data, atmospheric, vegetation, and population data from different Models and sensors. Integration data and processing by GWR function was applied to estimate values of PM_{2.5} in South-America Andean region and Rio de Janeiro city, for the 2015 year. The main research found that: 1. In South-America Andean region there is a strong correlation between PM_{2.5} and AOD, each month got correlation coefficient between 70-90%. 2. The present study used a GWR model, for this, we obtained explanatory variable (AOD, atmospheric temperature, wind speed, PBLH, vegetation, and population), then integration data and common least squares (OLS) estimations were applied before GWR function calculations, the PM_{2.5} was estimated for two scales, South American Andean region, and Rio de Janeiro City. GWR model validation showed good precision, average absolute deviation (MAD) of 3.5, Mean square error (MSE) of 20, root mean square error (RMSE) of 4.5, Average absolute percent error (MAPE) of 25 and squared correlation coefficient (R^2): 0.83. The inversion of PM_{2.5} results showed that: The lowest concentration of PM_{2.5} in the South American Andean

region was $0.2-22\mu\text{g}/\text{m}^3$, mainly distributed in the north of the region (Colombia and Ecuador), the highest $\text{PM}_{2.5}$ was $40-78\mu\text{g}/\text{m}^3$, mainly distributed in central Chile during May, June, and July. In The local case in Rio de Janeiro city, the values of $\text{PM}_{2.5}$ during May, June, and July, were $18\mu\text{g}/\text{m}^3$, $25\mu\text{g}/\text{m}^3$ and $18\mu\text{g}/\text{m}^3$ respectively, the highest value was $48\mu\text{g}/\text{m}^3$ In November.

The Model suggests that this approach is useful for estimating of $\text{PM}_{2.5}$ distributions in a large-scale, especially for regions without PMs monitoring sites, but, in order to get better results in future studies it is necessary to improve the model including more ground monitoring data and higher spatial resolution remote sensing data.

Key Words: Remote Sensing; Aerosol; Inversion $\text{PM}_{2.5}$; South-America; Multi-source data.

Resumen

La contaminación del aire es una de las principales causas de mortalidad en el mundo, $\text{PM}_{2.5}$ es un contaminante importante, especialmente en las grandes ciudades, recientemente las emisiones de $\text{PM}_{2.5}$ han aumentado sus efectos negativos sobre la salud humana. Según estudios previos, en la mayoría de las regiones del mundo, las concentraciones medianas anuales de contaminación atmosférica son más altas que los valores orientativos de la OMS. La teledetección y los SIG son herramientas poderosas para el monitoreo de la contaminación del aire en áreas con falta de monitoreo en el suelo, como en algunos países de América del Sur. El presente estudio utilizó datos de múltiples fuentes que incluyen datos de aerosol MODIS, datos atmosféricos, de vegetación y de población de diferentes modelos y sensores. Se aplicaron los datos de integración y la función de procesamiento por GWR para estimar los valores de $\text{PM}_{2.5}$ en la región andina de América del Sur y la ciudad de Río de Janeiro, para el año 2015. La investigación principal encontró que: 1. En la región andina de América del Sur existe una fuerte correlación entre $\text{PM}_{2.5}$ y AOD, cada mes obtuvo un coeficiente de correlación entre 70-90%. 2. El presente estudio utilizó

un modelo GWR, para esto obtuvimos una variable explicativa (AOD, temperatura atmosférica, velocidad del viento, PBLH, vegetación y población), luego se aplicaron los datos de integración y los mínimos cuadrados ordinarios (OLS) antes de la función GWR los cálculos, el PM_{2.5} se estimó para dos escalas, la región andina de América del Sur y la ciudad de Río de Janeiro. La validación del modelo GWR mostró buena precisión, desviación media absoluta (MAD) de 3.5, error cuadrático medio (MSE) de 20, error cuadrático medio (RMSE) de 4.5, error de porcentaje absoluto promedio (MAPE) de 25 y coeficiente de correlación al cuadrado (R^2): 0.83. La inversión de los resultados de PM_{2.5} mostró que: La concentración más baja de PM_{2.5} en la región andina de América del Sur fue de 0.2-22 $\mu\text{g} / \text{m}^3$, distribuida principalmente en el norte de la región (Colombia y Ecuador), la PM_{2.5} más alta fue 40-78 $\mu\text{g} / \text{m}^3$, distribuidos principalmente en el centro de Chile durante mayo, junio y julio. En el caso local en la ciudad de Río de Janeiro, los valores de PM_{2.5} durante mayo, junio y julio fueron 18 $\mu\text{g} / \text{m}^3$, 25 $\mu\text{g} / \text{m}^3$ y 18 $\mu\text{g} / \text{m}^3$ respectivamente, el valor más alto fue 48 $\mu\text{g} / \text{m}^3$ en noviembre.

El Modelo sugiere que este enfoque es útil para estimar las distribuciones de PM_{2.5} a gran escala, especialmente para regiones sin sitios de monitoreo de PM, pero, para obtener mejores resultados en estudios futuros, es necesario mejorar el modelo incluyendo más terreno datos de monitoreo y datos de teledetección de mayor resolución espacial.

Palabras clave: detección remota; Aerosol; Inversión PM_{2.5}; Sudamerica; Datos de múltiples fuentes.

Résumé

La pollution de l'air est l'une des principales causes de mortalité dans le monde, les P_{2,5} sont un polluant majeur, en particulier dans les grandes villes, où les émissions de PM_{2,5} ont récemment accru leurs effets négatifs sur la santé humaine. Selon des études antérieures, dans la majorité des régions du monde,

les concentrations annuelles moyennes de la pollution de l'air sont supérieures aux valeurs guides de l'OMS. La télédétection et les SIG sont des outils puissants de surveillance de la pollution de l'air dans les zones qui ne sont pas surveillées dans le sol, comme dans certains pays d'Amérique du Sud. La présente étude a utilisé des données provenant de sources multiples, y compris des données d'aérosols MODIS, des données sur l'atmosphère, la végétation et la population provenant de différents modèles et capteurs. Les données d'intégration et la fonction de traitement par GWR ont été appliquées pour estimer les valeurs de PM_{2,5} dans la région andine de l'Amérique du Sud et la ville de Rio de Janeiro, pour l'année 2015. L'enquête principale a révélé que: Dans la région andine de l'Amérique du Sud, il existe une forte corrélation entre les PM_{2.5} et l'AOD, chaque mois ayant un coefficient de corrélation compris entre 70 et 90%. 2. La présente étude a utilisé un modèle GWR, pour cela nous avons obtenu une variable explicative (AOD, température atmosphérique, vitesse du vent, PBLH, végétation et population), puis les données d'intégration et les moindres carrés ordinaires (MCO) ont été appliquées avant Les calculs de la fonction GWR, PM_{2.5}, ont été estimés pour deux échelles, la région andine de l'Amérique du Sud et la ville de Rio de Janeiro. La validation du modèle GWR a montré une bonne précision, écart moyen absolu (MAD) de 3,5, erreur quadratique moyenne (MSE) de 20, erreur quadratique moyenne (RMSE) de 4,5, erreur absolue moyenne en pourcentage (MAPE) de 25 et coefficient de corrélation au carré (R²): 0,83. L'investissement des résultats de PM_{2.5} a montré que: La plus faible concentration de PM_{2.5} dans la région andine de l'Amérique du Sud était de 0,2-22 µg / m³, distribuée principalement dans le nord de la région (Colombie et Equateur) , les plus fortes concentrations de PM_{2,5} étaient de 40-78 µg / m³, réparties principalement dans le centre du Chili en mai, juin et juillet. Dans le cas local de la ville de Rio de Janeiro, les valeurs de PM_{2,5} en mai, juin et juillet étaient respectivement de 18µg / m³, 25µg / m³ et 18µg / m³, la valeur la plus élevée étant de 48µg / m³ en novembre.

Le modèle suggère que cette approche est utile pour estimer les distributions à grande échelle des PM_{2,5}, en particulier pour les régions sans sites deodelo, y

compris les données de surveillance du terrain et les données de télédétection de plus haute résolution spatiale.

Mots-clés: télédétection; Aérosol Investissement PM2.5; J'ai un suivi des particules, mais afin d'obtenir de meilleurs résultats dans les études futures, il est nécessaire d'améliorer la médecine; Données provenant de plusieurs sources.

摘要

空气污染是死亡的主要原因世界范围内，PM2.5是主要的污染物，尤其是在大城市，最近PM2.5的排放量增加了对人体健康的不利影响。根据以前的研究，在世界大多数地区，空气污染的年平均浓度高于WHO的指导值。在南美一些国家，遥感和地理信息系统是监测土壤中缺乏监测的地区的空气污染的强有力工具。本研究使用来自多个来源的数据，包括来自不同模型和传感器的MODIS气溶胶数据，大气，植被和人口数据。由GWR数据集成和处理功能被应用到估计在南美洲的安第斯地区和城市里约热内卢的PM 2.5的值，2015年主要的研究发现：1. 南美洲的安第斯区域有PM2.5和AOD之间的强相关性，每个月获得70-90%之间的相关系数。 2. 本研究中使用的模型GWR此我们获得的解释变量（ODA，空气温度，风速，PBLH，植被和人口），则数据集成和普通最小二乘（OLS）之前施加GWR函数计算，PM2.5估计为两个尺度，即南美安第斯地区和里约热内卢市。模型验证GWR表现出良好的精度，平均绝对偏差的3.5（MAD），均方误差（MSE）20中，平均的4.5平方误差（RMSE），误差绝对值平均百分比（MAPE）25和相关系数平方（R²）：0.83。投资PM2.5结果表明：PM2.5的在南美洲的安第斯区域的最低浓度为0.2至22毫克/立方米，主要分布在北部地区（哥伦比亚和厄瓜多尔），最高PM2.5为40-78微克/立方米，主要分布在智利中部的五月，六月和七月。在里约热内卢市的本地个案，五月，六月和七月期间PM2.5值分别18μg/立方米，为25μg/立方米和18μg/ m³时，最高值是在十一月48μg/立方米。

该模型表明，这种方法对大规模估算PM2.5分布非常有用，特别是对于没有PM监测点的地区，但为了在未来的研究中取得更好的结果，有必要通过纳入更多的土地数据来改进模型。监测和更高空间分辨率的遥感数据。

关键词：遥感;气溶胶; 投资PM2.5;南美;来自多个来源的数据。

Introduction

In the last years, the monitoring of the PM_{2.5} and the air quality has been of great importance for the governments and sciences organizations (Who.int., 2018), air pollution has become an important death cause, especially in the big urban centers (NADADUR, 2015). Air pollution is now clearly recognized as an important global risk factor for the disease. Decades of research conducted in numerous cities throughout the world show that when air pollution levels increase, so do the numbers of people dying. More important, studies of long-term exposure to air pollution demonstrate that people living in more polluted locations die prematurely, compared with those living in areas with lower levels of pollution. Exposure to PM_{2.5}, the leading environmental risk factor for death, accounting for about 4.2 million deaths, ranks 5th worldwide among all risks, including smoking, diet, and high blood pressure (NADADUR, 2015).

Aerosols are microscopic liquid or solid particles that enter the atmosphere through natural and man-made processes. Aerosols come from volcanoes, dust storms, fires, vegetation, sea spray, burning of fossil fuels and land use. Warming aerosols include black carbon and dark soot. Cooling aerosols include dust, sulfate particles and sea spray (Office of North Carolina, 2016). Aerosols in the atmosphere have several important environmental effects. They are a respiratory health hazard at the high concentrations found in urban environments. Small particles can irritate the eyes and the lining of the lungs and cause watering, coughing and asthma attacks. Some aerosols caused by the burning of fossil fuels are also carcinogenic and can help lead to the formation of smog and pollution in urban areas (climate. ncsu, 2011) (Jacob, 2011).

Particulate Matter 2.5 (PM_{2.5})

Particulate Matter PM (also called particle pollution) is a Sub-type of atmospheric particulate matter includes in suspended particulate matter (SPM), thoracic and respirable particles, inhalable coarse particles, which are particles with a diameter between 2.5 and 10 micrometres (µm), fine particles with a diameter of 2.5 µm or less PM_{2.5}, PM₁₀ ultrafine particles, and soot (US EPA, 2018).

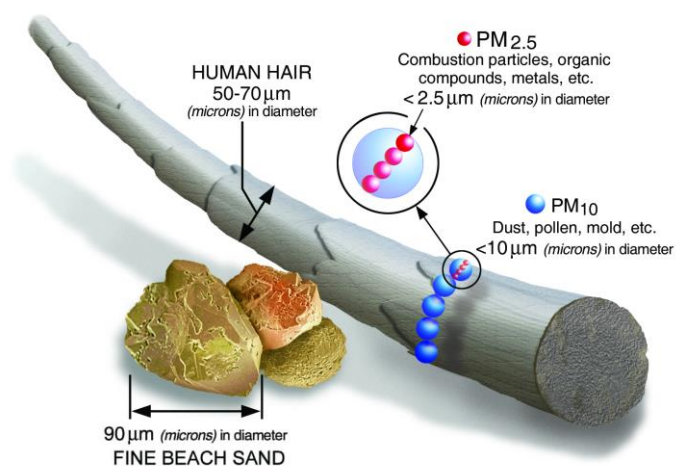


Figure 1. PM_{2.5} :fine inhalable particles, with diameters 2.5 mm and smaller.

Taken from: <https://www.epa.gov/pm-pollution/particulate-matter-pm-basics>

Particles in the PM_{2.5} size range are able to travel deeply into the respiratory tract, reaching the lungs. Exposure to fine particles can cause short-term health effects such as eye, nose, throat and lung irritation, coughing, sneezing, runny nose and shortness of breath. Exposure to fine particles can also affect lung function and worsen medical conditions such as asthma and heart disease. Scientific studies have linked increases in daily PM_{2.5} exposure with increased respiratory and cardiovascular hospital admissions, emergency department visits and deaths (Health.ny.gov, 2016) .

To 2016 WHO reported that Air pollution is a major cause of disease and death. More than 80% of people living in urban areas that monitor air pollution are exposed to air quality levels that exceed WHO limits(WHO, 2013)(WHO, 2016) .



Figure 2. Air pollution in Beijing, China.

Taken from: <https://www.thatsmags.com/china/post/21151/new-data-shows-that-beijing-s-air-quality-is-getting-worse>

Remote sensing technology has evolved in the different study areas, nowadays it is an important tool for the study and monitoring of environment and health, at the present, it is possible to evaluate and measure atmospheric pollutants like aerosol and particulate matter (Tagaris et al., 2015). the results obtained by the remote sensing observations have been enhanced with different methodologies and approaches (modeling, statistics, SIGs, etc). In some countries like China, European union countries, and United States have developed a complete on the ground monitoring system, which is combined with remote sensing measures obtaining accurate results in time and space (Schneider, Nagl and Read, 2014).

Thanks to these important results, remote sensing technology now can be applied in areas where there are not enough ground monitors, for instance, some regions in Africa or some south American countries. there are very few studies about PM and aerosols monitoring in such regions, so in the present work, we used the advantages of the modern remote sensing technology and the Geographically Weighted Regression-GWR model to evaluate the PM_{2.5} concentrations in south-America in the 2015 year.

Research Significance

The advanced in the remote sensing, geographic information system and its integration has brought a huge help to the monitoring and understanding of the earth its dynamics and problems. In the health and environmental area, remote sensing represents an important tool. air quality issue becomes a global problem, big and developed countries have serious air quality conditions, every day die thousands of people. USA, China, India, and Europa are using ground monitoring and remote sensing technology for air quality monitoring, integrating ground base information and satellite observations can mapping and assess the air pollution situation and take important decisions thanks to these researchers.

Due to good results and correspondence between satellite measures and ground monitors data, it is possible to use remote sensing information to monitor regions with few ground data or with difficult geographic access such as some regions in South America. the importance of this study is the use of integrating remote sensing data for air quality monitoring in this continent because there are very few studies in this area and the technology is already available. Most of the Capital cities in the study area have high-level of PM_{2.5} and air pollution problems.

Study Area

South America, the planet's 4th largest continent, includes 12 independent countries and 3 major territories. With a population of 422.53 million (2016 est), it is the fifth most populous continent falling below Asia, Africa, Europe and North America. The continent contains the world's highest waterfall, Angel Falls in Venezuela; the largest river (by volume), the Amazon River; the longest mountain range, the Andes, and the second driest place on earth (only Antartica is drier), the Atacama Desert in Chile. In addition, it includes the largest rain-forest, the Amazon Rainforest; the highest capital city, La Paz, Bolivia; the highest commercially navigable lake in the world, Lake Titicaca (**WorldAtlas, 2018**) .

South – America Andean Region, Regional Study Case

The Andean States is a group of countries in South America that are linked by the Andes Mountain range. The term is often used to refer to the seven South American countries that the Andes run through, regions that share culture, or to designate countries that are members of the Andean Community. In our study we took Colombia, Ecuador, Peru, Bolivia and Chile. The Andes Mountain Range extends through the western part of South America (SOCIETY N, 2016).

Rio de Janeiro, Local Study Case

Rio de Janeiro, is the second-most populous municipality in Brazil and the sixth-most populous in the Americas. The metropolis is anchor to the Rio de Janeiro metropolitan area, the second-most populous metropolitan area in Brazil and sixth-most populous in the Americas. Rio de Janeiro the capital of the state of Rio de Janeiro, Brazil's third-most populous state. Part of the city has been designated as a World Heritage Site, named "*Rio de Janeiro: Carioca Landscapes between the Mountain and the Sea*", by UNESCO on 1 July 2012 as a Cultural Landscape (Misachi, 2015).



Figure 3. maps of Study Areas
Air Quality Conditions in Study area

According to the last UN inform, In the last few years, air pollution has become a major issue in some countries of Latin America and the Caribbean because of urban development and growing industrialization. Although air-quality standards have been established in some Latin American countries, these are frequently exceeded. Adverse health effects of air pollution have been mainly associated with the following pollutants: sulfur dioxide and particulate matter, photochemical oxidants, nitrogen dioxide and carbon monoxide, and lead. Short-term as well as long-term effects can be expected at levels exceeding WHO guidelines. The South American urban areas most affected by anthropogenic pollutant emissions are: the area of São Paulo (Brazil), and city of Santiago (Chile) (Romieu I, 2018).

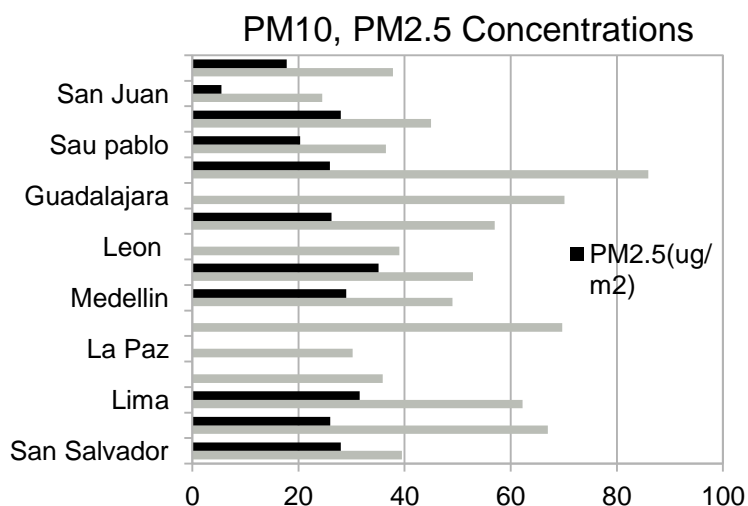


Figure 4. Concentrations of PM 2.5, annual-Latino-America

Method

Aerosol Optical Depth- AOD

Aerosol optical depth is a measure of the extinction of the solar beam by dust and haze. In other words, particles in the atmosphere (e.g., urban haze, smoke particles, desert dust, sea salt) can block sunlight by absorbing or by scattering light. AOD tells us how much direct sunlight is prevented from reaching the ground by these aerosol particles (**Team, 2018**). AOD is the degree to which aerosols prevent the transmission of light by absorption or scattering of light (NASA, 2017). Currently, two approaches are adopted to derive AOD: ground-based detection and remote sensing retrieval. Ground-based can derive detailed AOD and properties by sun spectrophotometer, but only acquires point data in space. Remote sensing can provide the spatial and temporal resolution to measure the in homogeneous aerosol fields (Wikipedia, 2018).

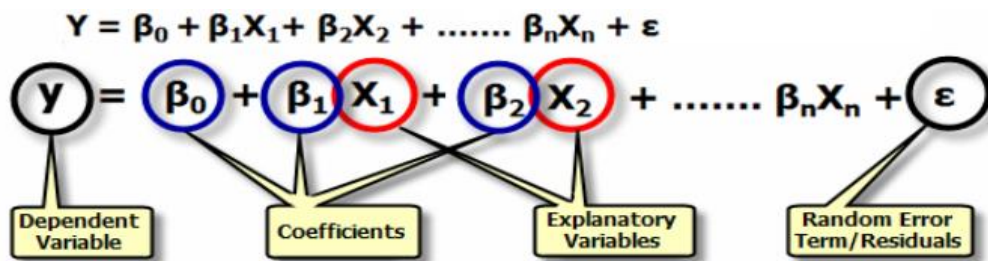
PM_{2.5} and AOD Relationship

Satellite measurements have been widely used to estimate particulate matters (PMs) on the ground and their effects on human health. However, such estimation depends critically on an established relation between aerosol optical depth (AOD) and ground level PMs (**You et al., 2015**). PM_{2.5} Estimation have several popular ways: Many studies have developed simple empirical relationships between variables, more recent investigations often have used local meteorological information to better filter AOD . Some studies have employed light detection and ranging (LIDAR) instruments to capture the vertical aerosol distribution at specific locations^[83]. Advanced Statistical Models also have been used to PM_{2.5} predictions; Multiple linear regression with effect modifiers, Linear mixed effects (LME) models, Geographically weighted (GWR) regression, Generalized additive models (GAM), Hierarchical models, Bayesian models, Artificial neural network(Arset, 2017).

(GWR) as a way for PM_{2.5} Estimations

Geographically weighted regression (GWR) was proposed in the geography literature to allow relationships in a regression model to vary over space. In contrast to traditional linear regression models, which have constant regression coefficients over space, regression coefficients are estimated locally at spatially referenced data points with GWR. The motivation for the introduction of GWR is the idea that a set of constant regression coefficients cannot adequately capture spatially varying relationships between covariates and an outcome variable. GWR is based on the appealing idea from locally weighted regression of estimating local models for curve fitting using subsets of observations centered on a focal point. GWR has been applied widely in diverse fields, such as ecology, forestry, geography, and regional science (Fischer and Nijkamp, n.d.).

Geographically Weighted Regression (GWR) is a powerful tool for exploring spatial heterogeneity. Spatial heterogeneity exists when the structure of the process being modeled varies across the study area.



Dependent variable (Y): what you are trying to model, predict or understand.

Explanatory variables (X): Influence or help to explain the dependent variable.

Coefficients (β): values, computed by the regression tool, reflecting the relationship and strength of each explanatory variable to the dependent variable.

Residuals (ϵ): the portion of the dependent variable that isn't explained by the model; the model under and over predictions (ersi.info, 2016).

AOD- PM_{2.5} Geographically Weighted Regression (GWR) Model

Locally derived AOD–PM_{2.5} relationships cannot be extended easily to other regions because of variation in meteorology and aerosol composition. Unique, local, time-dependent AOD–PM_{2.5} relationships are necessary to infer global estimates of PM_{2.5}. Ground-based measurements of aerosol vertical profiles and properties have insufficient coverage to estimate global AOD–PM_{2.5} relationships. Instead of estimating global parameters, geographically weighted regression can generate a continuous surface of parameter values by taking measurements of the parameters at each local observation to denote the spatial variations of the surface (Hu et al., 2013). Ordinary Least Squares regression (OLS) is a global regression method. Geographically Weighted Regression (GWR) is a local, spatial, regression method that allows the relationships you are modeling to vary across the study area.

Data Resources

The main data is OAD-MODIS and PM ground data. AOD data should be verified or validated before use it in PM_{2.5} inversion process, Other data are atmospheric data, (Temperature, wind speed, humidity, Planetary Boundary Layer Height), land use and population data.

The MODIS data used were monthly data. The Terra and Aqua satellites cross the equator near 10:30 and 13:30 local solar time (LST), respectively. The data acquired during the daytime passes of both MODIS instruments are used here (Ederer, 2016). In this study, we used the values of both MOD04 and MYD04 AOD, which were extracted at 550 nm (parameter name: Optical_Depth_Land_And_Ocean).

Comparing AERONET (NASA AOD ground monitoring system) and MODIS sensors data, results showed that only the month of May got less than 60% of correlation (5.8) others months all got good correlation between 70 and > 90%. Months like September, October, November and December got more than 97% of correlation (9.7 – 9.88).

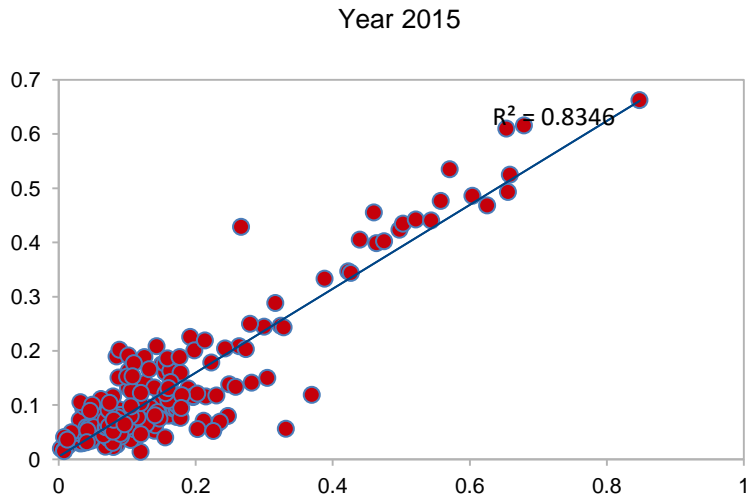


Figure 5. Graphics of Annual correlation of MODIS and AERONET AOD

Multi-Resources Data

(1) Atmospheric Data.

The atmospheric data were obtained by different sensors and NASA models. Air Temperature, wind speed, humidity, and Planetary Boundary Layer Height - PBLH data were obtained from some of the Models and algorithms developed by NASA. These data were downloaded by GEOVANI platform, GEOVANI is a web service platform for NASA remote sense products, the data resolution for this study is 0.5 degrees approximately. Following are the different products' description used to obtain atmospheric data for this study

(2) Temperature and Planetary Boundary Layer Height - PBLH

The Modern-Era Retrospective analysis for Research and Applications version 2 (MERRA-2) is a NASA atmospheric reanalysis for the satellite era using the Goddard Earth Observing System Model, Version 5 (GEOS-5) with its Atmospheric Data Assimilation System (ADAS),

(3) Planetary Boundary Layer Height – PBLH

Longname: MERRA-2 tavgM_2d_flux_Nx: 2d, Monthly mean, Time-Averaged ,Single-Level, Assimilation, Surface Flux Diagnostics V5.12.4, Version: 5.12.4.

(4) Wind Speed

GLDAS-2.1 simulation is forced by a combination of National Oceanic and Atmospheric Administration/National Center for Environmental Prediction's Global Data Assimilation System (GDAS) atmospheric analysis fields, spatially and temporally disaggregated Global Precipitation Climatology Project (GPCP)

(5) Humidity

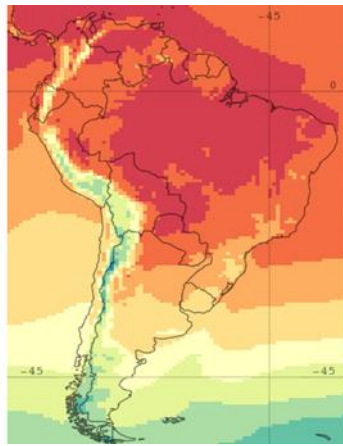
The Atmospheric Infrared Sounder (AIRS) is a grating spectrometer (R = 1200) aboard the second Earth Observing System (EOS) polar-orbiting platform, EOS Aqua. In combination with the Advanced Microwave Sounding Unit (AMSU) and the Humidity Sounder for Brazil (HSB),

(6) Land use Data and Population Data

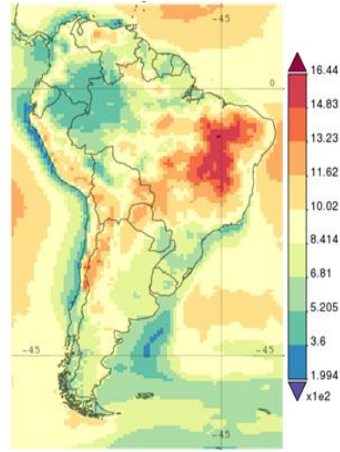
(7) The MODIS Normalized Difference Vegetation Index (NDVI) complements NOAA's Advanced Very High Resolution Radiometer (AVHRR).

(7) Population

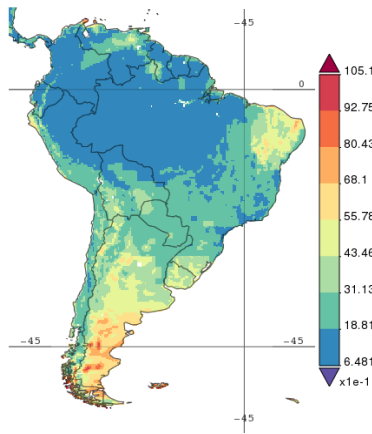
The Gridded Population of the World (GPW)^[98] models the distribution of the human population on a continuous raster surface (Fig 3.15). The fourth version of GPW (GPWv4) is a gridded data product of globally-integrated national population data for 2014 (**Columbia University, 2014**).



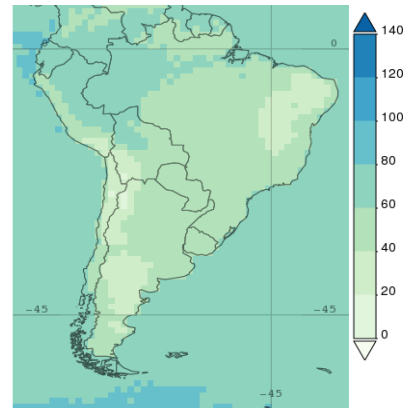
Surface air temperature



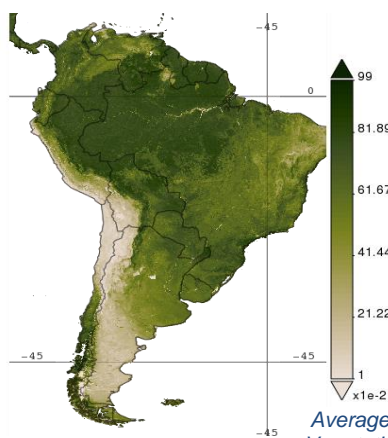
Planetary boundary layer height



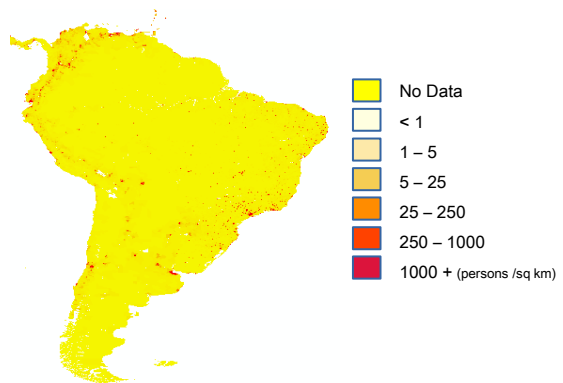
Near surface wind speed



Relative Humidity at Surface



Averaged NDVI,
Vegetation



- No Data
- < 1
- 1 – 5
- 5 – 25
- 25 – 250
- 250 – 1000
- 1000 + (persons /sq km)

Maps of Data appearance taken from: <https://mirador.gsfc.nasa.gov/>

PM 2.5 data

PM 2.5 data were obtained from ground-monitors along the South America countries, some countries like Colombia, Brazil, and Ecuador have a monitoring system for the biggest cities or capitals. and only Chile has a complete monitoring system along its national territory, but others countries only have few monitors in some places or do not have monitors. Following are the organizations and resources from where we obtained official monitors data (Tab 1).

Table 1. PM_{2.5} Data source per Country

| Country | Institutions | Monitors | Source |
|-----------|--|---------------------|---------------------------------|
| Colombia | Departamento Administrativo de Cali City | | Report 2015 January-December |
| | Red de Calidad del Aire del Valle de Aburrá | Medellin City | Report 2015 January-December |
| | Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible | Bogota City | Environmental Observatory |
| Ecuador | Red de Monitoreo de Calidad del Aire de Cuenca de la EMOV EP | Cuenca City | Report of Air quality 2015 |
| | Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo | Quito City | Report of Air quality 2015 |
| Brasil | Instituto Estadual do Ambiente (INEA) | Rio de Janeiro City | Annual Report 2015 |
| | Sist de Informação de Qualidade do Ar | Au Pablo City | Web service |
| Bolivia | Red de Monitoreo Ambiental (Monica) | La Paz City | Web service |
| Peru | El Servicio Nacional de Meteorología e Hidrología (SENAMHI) | Lima city | Web service |
| Uruguay | Servicio de Evaluación de la Calidad y Control Ambiental | Montevideo City | Web service |
| Argentina | Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo (ACUMAR) | Bueno Aires City | Web service |
| Chile | Sistema Nacional de Información Ambiental (SINIA) | National Monitoring | Web service |

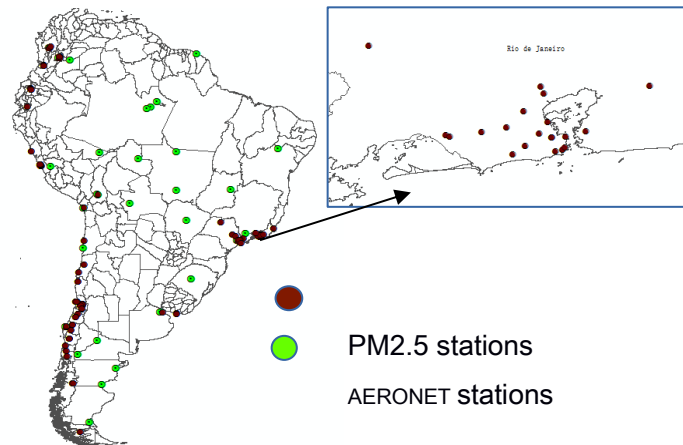


Figure 6. PM2.5 ground-stations in South America, Some capital cities as Rio de Janeiro has local monitoring system, but in some countries such as Venezuela and Paraguay do not have.

Integration Data

Before we start to apply GWR and LOS functions all the data have to be at the same level, in order to do this we have to do an integration data process. For this we take the ground monitors location as a referents point to Integrate all the data necessary such as atmospheric, land use and population data. a 0.5-degree grid was created to integrate all the data into the same scale.

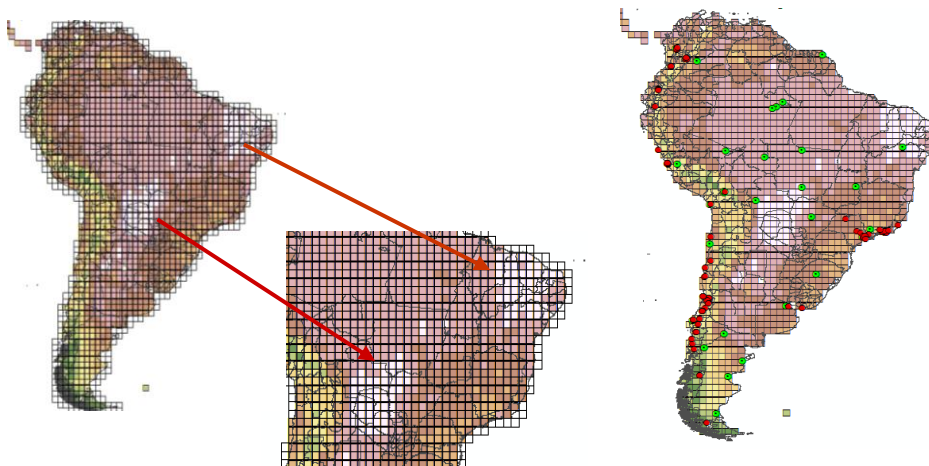


Figure 7. Interpolation data for study area region without data.

OLS Function

Using ArcGIS tool we performed OLS regression, the OLS default output is a map showing us how well the model performed, the correlation level among the variables and the residuals (Fig 4.6). In our study case, PM_{2.5} is the Dependent Variable, Atmospheric indexes, vegetation, population are the Explanatory Variables. We performed each average month data for PM_{2.5} monitor point locations.

Before running OLS function, it is important to take into a count the relationship pattern among the variables.

(GWR) Function

After we run OLS function to see the performance of the model, we get an idea about how it will work in GWR function, in our case 7 of the 12 months got good OLS results, so these months data were used in GWR operation.

ArcGIS ArcTools has GWR function, It belongs to the Modeling Spatial Relationship tool. Here we have to use the same explanatory variables than we used in OLS better performance.

For each Month the explanatory variables changed according to the OLS results and GWR function conditions.

Table 2 Resume of result and Explanatory variables used for each month

| Month | Explanatory variable | | | | | | | Residual Square | Effective Number | AICc | R ² | R ² Ajusted |
|-----------|----------------------|-----|---------|------|------|------|-------|-----------------|------------------|----------|----------------|------------------------|
| | AOD | Hum | Speed W | NDVI | Temp | PBLH | Popul | | | | | |
| January | X | X | X | | X | | X | 896.337251 | 10.23574 | 292.3304 | 0.53539 | 0.41541 |
| February | X | | X | | X | X | X | 1386.629779 | 7.155091 | 290.4754 | 0.48618 | 0.39795 |
| March | X | X | X | | X | X | X | 1636.503303 | 13.33157 | 319.0768 | 0.61029 | 0.45359 |
| April | X | | X | | X | X | X | 3941.695725 | 13.02326 | 362.8181 | 0.51742 | 0.33597 |
| May | X | | X | X | X | | X | 3353.762265 | 13.12222 | 361.9090 | 0.84249 | 0.78441 |
| June | X | | X | X | X | X | X | 4995.379885 | 12.50755 | 390.5379 | 0.80504 | 0.74184 |
| July | X | | | X | X | X | X | 3612.890143 | 15.30191 | 388.0749 | 0.81490 | 0.73634 |
| August | X | | X | X | X | | X | 4680.515533 | 13.32536 | 395.0627 | 0.63877 | 0.54774 |
| September | X | | X | X | | | X | 3882.630984 | 10.36743 | 366.2723 | 0.39763 | 0.24376 |
| October | X | | X | X | | | X | 1432.389396 | 10.00251 | 323.6880 | 0.40469 | 0.26364 |
| November | X | X | X | X | X | | X | 522.328108 | 10.24179 | 247.5887 | 0.70340 | 0.6142 |
| December | X | | X | | X | | X | 456.232291 | 11.29189 | 248.9222 | 0.7357 | 0.64716 |

Variation of Explanatory variables

During the process of OLS and GWR analysis of explanatory variables was found a particularity for this study, the data for the 12 months of the 2015 year was positive and showed good correlation and association between the variables, but when GWR function was applied only six of the 12 months showed good relation among the dependent and explanatory variables. The problem with the data of the others 6 months is related to redundancy values during data processing. It means for instance in the months of September and October, Humidity, Temperature, and PBLH data could not take in GWR process because their values were too close without good variation among them.

Results

After applying OLS and GWR functions for the data of the 2015 year in the study area only six months obtained good results (May, June, July, August, November and, December) Explanatory variables were different for each month. Following are the result and statistics of GWR for these months

The GWR results showed a correlation between 6.6 to 8.4 from May to December and R^2 of 0.83 for the all six months. The other months performed no very good, so they were not taken on account. As it was mentioned previously, some explanatory variables varied according to model performance. AOD, Population, and temperature were the permanent explanatory variables, NDV was not variables for November and December, while Wind speed was not only in July. Humidity (May, November) and PBHL (June, July) only were used in two of the six months. It also shows that in different regions also have a different influence of explanatory variables in the process to estimate PM in this study methodology.

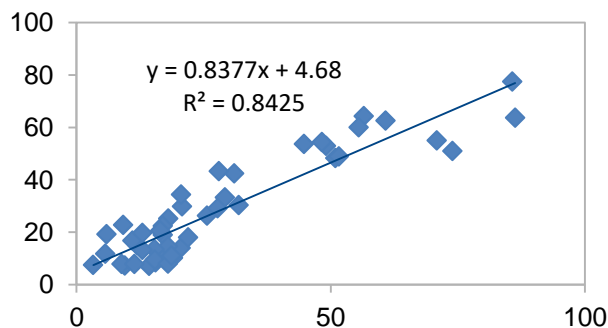
In the regional case, the results showed that the lower PM 2.5 concentrations were of $0.2 \mu\text{g}/\text{m}^3$ and the higher in 78 mg during May, June, July, and August. The lower levels $0.2 - 22 \mu\text{g}/\text{m}^3$ were registered in the North (Colombian and Ecuadorian regions), while higher levels $40 - 78 \mu\text{g}/\text{m}^3$ in Central Chile during May, June and July. On August Central Chile decreased its levels to $47 \mu\text{g}/\text{m}^3$, and

the high levels moved to the south of Chile. Countries like Bolivia, Peru kept similar levels during the year, these levels did not pass 40 mg, Chile presented more dynamic variations, it is maybe because there were more monitoring stations and was possible to take more clear data.

In November most of the region's PM_{2.5} concentrations were under 22 µg/m³, only in the North part especially in Colombia the levels reached more than 30, cities like Bogota and Medellin got around 40 µg/m³. In the same way in December almost all the region's PM_{2.5} concentrations were under 28 mg, only some locations in Colombia presented more than 35 µg/m³.

The Regional case in Rio de Janeiro presented following variations: During the months of May, June, and July the high levels were 18µg/ m³, 25µg/m³, and 18µg/m³ in the same order. Those levels were concentrated in central, south and est parts of the study case, while in August the high value was 26 µg/m³ in central, North and west part, in November the high PM_{2.5} levels were in the west part of the region with values of 48 µg/m³. Finally, in December the values decreased again to 18 µg/m³, but they were concentrated in the south. Regions with low PM_{2.5} concentration the other parts of the study area were between 0.2 to 10 µg/m³. The trends found in the local study area showed that high PM_{2.5} levels were concentrated in central, south and east region during the study.

Figure 8. Correlation of Model results and Ground data



(1) Regional Area

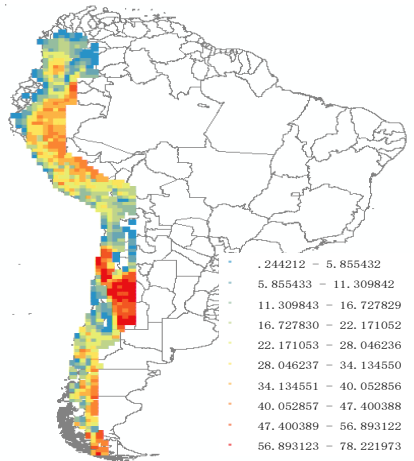


Figure 9 May PM_{2.5} estimation

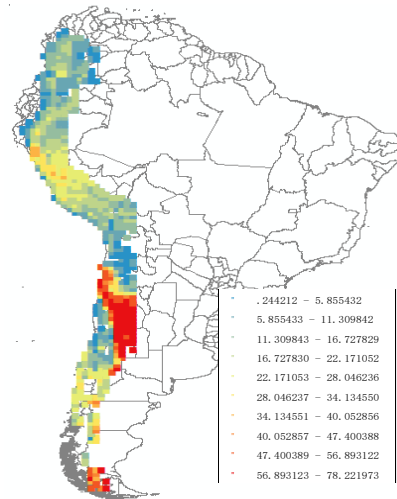


Figure 10 June PM_{2.5} estimation

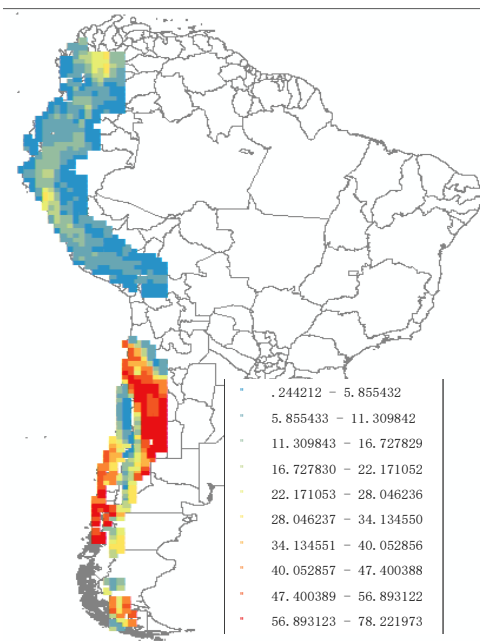


Figure 11 July PM_{2.5} estimation

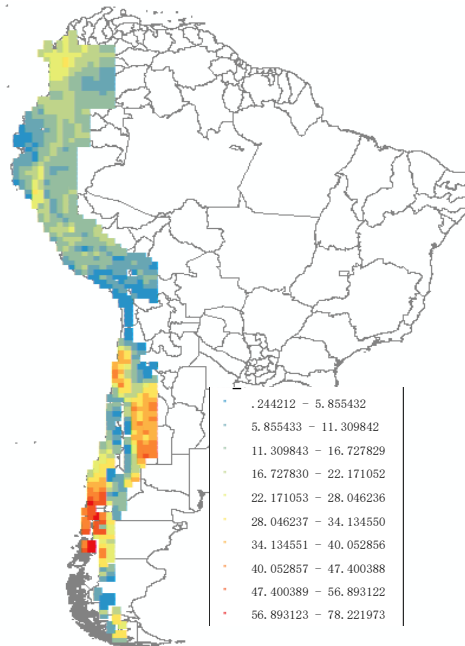


Figure 12 August PM_{2.5} estimation

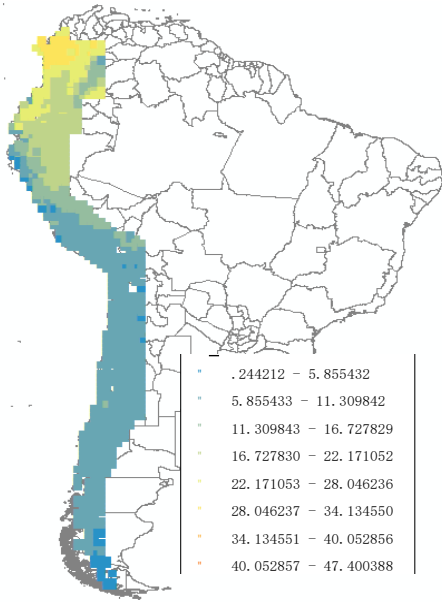


Figure 13 November PM_{2.5} estimation

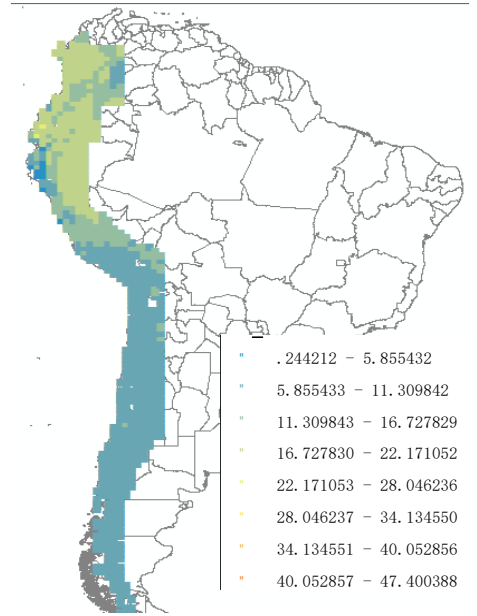


Figure 14 December PM_{2.5} estimation

(2) Local Area

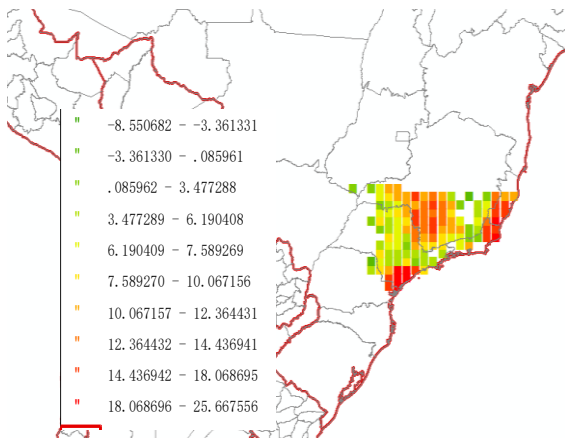


Figure 15 May PM_{2.5} estimation

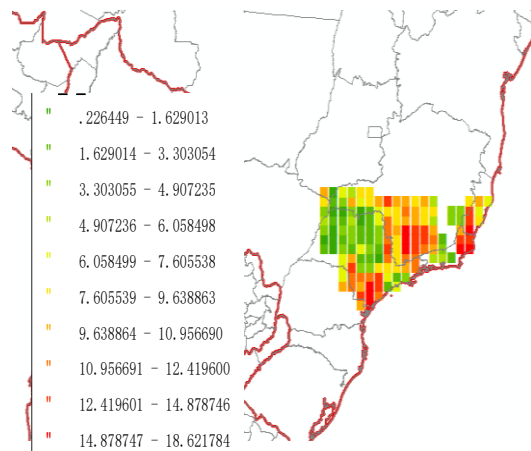


Figure 16 June PM_{2.5} estimation

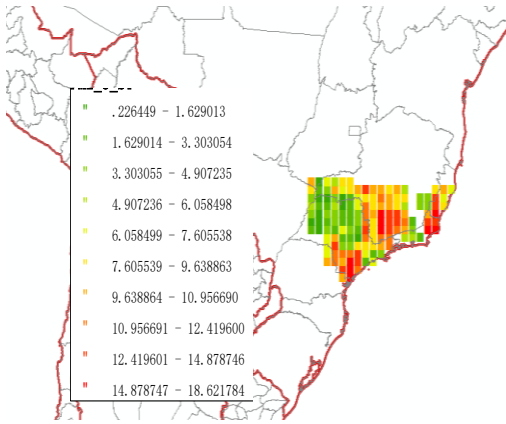


Figure 17 July PM_{2.5} estimation

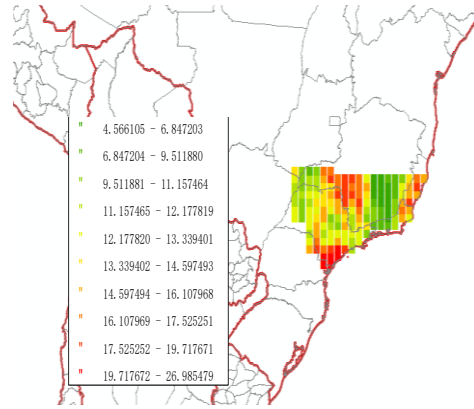


Figure 18 August PM_{2.5} estimation

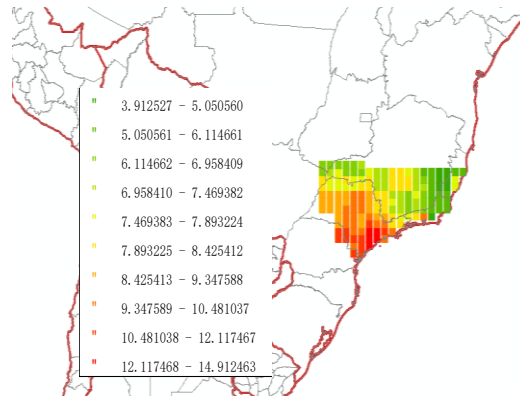
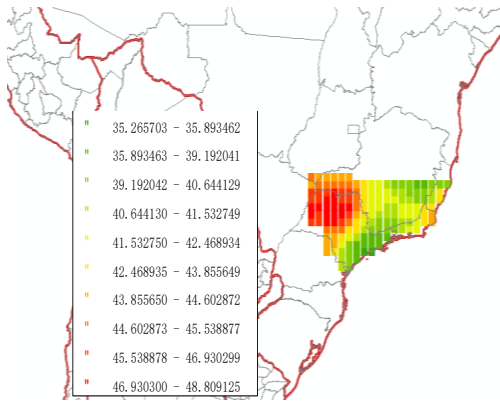


Figure 19 November PM_{2.5} estimation Figure 20 December PM_{2.5} estimation

Method and Results Validation

The model validation was applied for each month model and for a general model for the 2015 year, the Ground PM_{2.5} monitors data were used to validate the predicted values in the study area. The validation index used are:

Mean absolute deviation (MAD): Average distance between each data value and the mean, it is a way to describe variation in a data set. MAD helps to get a sense of how "spread out" the values in a data set are.

Mean Squared Error (MSE) and Root Mean Squared Error (RMSE): is used measure of the difference between values predicted by a model and the values actually observed from the environment that is being modelled.

Mean absolute percentage error (MAPE): It is a measure of accuracy of a method for constructing fitted time series values in statistics, it provides the error in terms of percentages.

Correlation coefficient R and Square correlation coefficient (R²): Indicates the strength and direction of a linear relationship between two variables (model output and observed values).

The validation results showed modest results, but not very bad, the values of monitors and predicted values of May, June and July got good correlation whit R² over 0.8, August, November, and December got R² of 0.7. in the general model for the year MAD was 3.5, MSE 20, RMSE was 4.5 , MAPE 25 and Square correlation coefficient (R²) was 0.83. these values show a model with a good result, although they are quite modest but still give an acceptable trend .

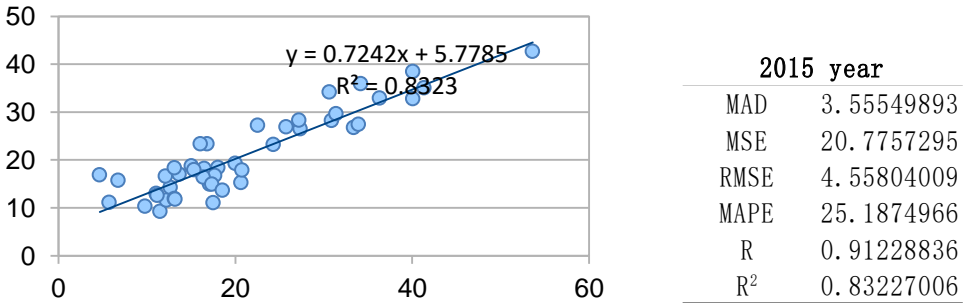


Figure 21 Correlation and table of model Validation

Conclusions

Results obtained of PM 2.5 in SouthAmerica Andean region in the 2015 year showed a correlation between 6.6 to 8.4 from May to December and R² of 0.83 for the 6 months measured. In the regional case, the results showed that the lower PM 2.5 concentrations were of 0.2 µg/m³ and the higher in 78 mg during May, June, July, and August. The lower levels 0.2 – 22 µg/m³ were registered in the

North (Colombian and Ecuadorian regions), while higher levels 40 – 78 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ in Central Chile during May, June and July. In the regional case the values were between 18 – 48 $\mu\text{g}/\text{m}^3$, high PM_{2.5} levels were concentrated in central, south and east region.

- The validation of the Model showed modest results, the model for the 2015 year, MAD was 3.5, MSE 20, RMSE 4.5, MAPE 25 and (R^2) was 0.83. these values show a model with a good result, although they are quite modest but still give an acceptable trend. The validation of the MODIS data general correlation index for the 2015 year was R^2 :0.83, In general gives a good validation, the majority of the months all got a good correlation between 70 and > 90%.
- The present study presented following special characteristics; The explanatory variables changed with the time measured, so PM₂ prediction equations for each month were different according to the correlation presented among explanatory variables and PM monitor values. In the regional case, the equations followed the same pattern that the regional case.
- Some difficulties found in the study such as few numbers of PM monitors available in the study area and the lack of enough data per country decreased accurate of the model as well as decreased the confidence in the results. 6-month data could not be processed successfully, so the final results only were measured with 6 of the 12-month data.
- In order to continue with future studies in South American region is important improve the data obtained from ground founts, as well to improve the resolution images and quality of the atmospheric and other explanatory variables data, especially in local or city study case, in this way the model of prediction and possible results will be more accurate and reliable.

Discussion

There are not very many studies related in South-America, there are some global PM estimation studies which include all American continent, those studies based in regions with a good amount of monitors and reliable data for validation extend

by default the way to calculate the predicted values in regions like South-America or some regions of Africa. The most recent study; "Data Integration Model for Air Quality: A Hierarchical Approach to the Global Estimation of Exposures to Ambient Air Pollution" (Columbia University, 2014), was made by NASA, WHO and Columbia University, they mixed advanced modeling methods with multi-resource data and GWR method for correction of results. Those estimations were done for the 2014 year. The present study estimated PM values for the 2015 year, anyway after comparing the WHO results for 2014 on the South-American Andean region there was not very good correlation, and although in some regions the values were similar especially near to the stations the trends were quite different in general. There are not official studies for 2015 reported until now, so we could compare only with previous cases, also another cause is that we used different spatial and temporal resolution, PM 2.5 monthly and 0.5 ° degrees. But 0.1° and daily PM 2.5 in WHO model

As in others studies, here we got similar problems, the monitor's data were limited, only big cities have considerable number of stations, in some countries only exist one station or there is not. Countries like Chile have a good monitoring system, but countries like Peru or Ecuador only have one or two stations in the whole country. That is why in a region with the big area without data is very suitable to use methods like GWR and multi-source data for calculation PM predictions, but at the same time lack of data in the region and lack of monitor station well distributed in the study are also decrease the accuracy of the results.

In the present study was found a particular behavior in the evaluation of the explanatory variables, their data could not be used in some months because some of them were not very good correlated with PM 2.5 values, and the OLS function some time did not permit used them because of their values were quite redundant or not significant, so, for example, some atmospheric data could not be used for all the months, but sometimes was possible, this characteristic shows how remote sensing data is not very useful if there are not ground data for its verification in big region studies. This was another weak point in the present

research, the access to the data was not very easy, some countries have available data, while others do not, and that is why taken satellite data to cover the entire region were.

Perspectives

Air pollution measurements through remote sensing in South-American region is a matter that has many spaces to take up, the improvement of satellite images and processing data methods will be very useful to air pollution monitoring in this area. In order to continue with the purpose of the present study is important to learn about the difficulties found in it. Firstly, the improvement of the ground data is an important factor for future researches, though, some region with good monitoring system like Chile or capital cities like, Bogota, Medellin, Santiago or Quenca in Ecuador are good places to monitor by high-resolution images and local atmospheric data in a local level, in the same way using recent and special South American satellite data for Aerosol monitoring such as MAICA data will help to understand the local pattern and conditions, as well as applying of more accurate measuring methods like integration method " Atmospheric modeling and GWR" will submit better results and good validation.

There are not very many studies reported in this field in South America, so there is an important study area to explore for the remote sensing applications.

References

Arset (2017). *Applied Remote Sensing Training | ARSET*. [online] Arset.gsfc.nasa.gov. Available at: <https://arset.gsfc.nasa.gov/>. [Accessed 9 Jun. 2017].

climate. ncsu. (2011). *Aerosols*. [online] Available at: <http://climate.ncsu.edu/edu/k12/aerosols>. [Accessed 9 Jun. 2017].

Columbia University (2014). *Socioeconomic Data and Applications Center | SEDAC*. [online] Sedac.ciesin.columbia.edu. Available at: <http://sedac.ciesin.columbia.edu/> [Accessed 9 Jun. 2018].

Ederer, G. (2016). *LAADS DAAC*. [online] Ladsweb.modaps.eosdis.nasa.gov. Available at: <https://ladsweb.modaps.eosdis.nasa.gov/> [Accessed 9 Jun. 2017].

ersi.info (2016). *ersi.info*. [online] ersi.info. Available at: <http://www.ersi.info/index.html>. [Accessed 9 Jun. 2017].

Fischer, M. and Nijkamp, P. (n.d.). *Handbook of regional science*.

Health.ny.gov. (2016). *New York State Department of Health*. [online] Available at: <https://www.health.ny.gov/> [Accessed 9 Jun. 2016].

Hu, X., Waller, L., Al-Hamdan, M., Crosson, W., Estes, M., Estes, S., Quattrochi, D., Sarnat, J. and Liu, Y. (2013). Estimating ground-level PM_{2.5} concentrations in the southeastern U.S. using geographically weighted regression. *Environmental Research*, 121, pp.1-10.

Jacob, D. (2011). *Introduction to Atmospheric Chemistry*. Princeton: Princeton University Press.

NADADUR, S. (2015). *AIR POLLUTION AND HEALTH EFFECTS*. [Place of publication not identified]: SPRINGER LONDON LTD.

NASA (2017). *Aerosol Robotic Network (AERONET) Homepage*. [online] Aeronet.gsfc.nasa.gov. Available at: <https://aeronet.gsfc.nasa.gov/> [Accessed 9 Mar. 2016].

Misachi, J. (2015). *What are the Andean States of South America?*. [online] WorldAtlas. Available at: <https://www.worldatlas.com/articles/which-are-the-andean-states-of-south-america.html>. [Accessed 9 Aug. 2017].

Romieu I, e. (2018). *Urban air pollution in Latin America and the Caribbean: health perspectives*. - *PubMed* - *NCBI*. [online] Ncbi.nlm.nih.gov. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2238696> [Accessed 9 Jun. 2016].

Shaddick, G., Thomas, M., Green, A., Brauer, M., van Donkelaar, A., Burnett, R., Chang, H., Cohen, A., Dingenen, R., Dora, C., Gummy, S., Liu, Y., Martin, R., Waller, L., West, J., Zidek, J. and Prüss-Ustün, A. (2017). Data integration model for air quality: a hierarchical approach to the global estimation of exposures to ambient air pollution. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)*, 67(1), pp.231-253.

Schneider, J., Nagl, C. and Read, B. (2014). *EU air quality policy and WHO guideline values for health*. Brussels: European Parliament.

SOCIETY N (2016). *South America: Physical Geography*. [online] nationalgeographic.org. Available at: <http://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/south-america-physical-geography/> [Accessed 9 Jan. 2017].

State Climate Office of North Carolina. (2016). *North Carolina Climate Blog*. [online] Available at: <http://climate.ncsu.edu/> [Accessed 9 Jun. 2018].

Tagaris, E., Sotiropoulou, R., Gounaris, N., Andronopoulos, S. and Vlachogiannis, D. (2015). Effect of the Standard Nomenclature for Air Pollution (SNAP) Categories on Air Quality over Europe. *Atmosphere*, 6(8), pp.1119-1128.

Team, E. (2018). *ESRL Integrating Research and Technology Themes*. [online] Esrl.noaa.gov. Available at: <https://www.esrl.noaa.gov/research/themes/aerosols/> [Accessed 9 Jun. 2018].

US EPA. (2018). *Particulate Matter (PM) Basics | US EPA*. [online] Available at: <https://www.epa.gov/pm-pollution/particulate-matter-pm-basics#PM> [Accessed 9 Jun. 2016].

WHO (2013). *Health effects of particulate matter*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.

WHO (2016). *Air pollution levels rising in many of the world's poorest cities*. [online] Available at: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/air-pollution-rising/en/> [Accessed 9 Oct. 2017].

Who.int. (2018). *WHO | World Health Organization*. [online] Available at: <http://www.who.int.> [Accessed 9 Jun. 2017].

Wikipedia (2018). *Main Page*. [online] Wikipedia. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page [Accessed 9 Jan. 2018].

WorldAtlas. (2018). *South America*. [online] Available at: <https://www.worldatlas.com/continents/south-america.html> [Accessed 9 Jun. 2018].

You, W., Zang, Z., Zhang, L., Li, Z., Chen, D. and Zhang, G. (2015). Estimating ground-level PM₁₀ concentration in northwestern China using geographically weighted regression based on satellite AOD combined with CALIPSO and MODIS fire count. *Remote Sensing of Environment*, 168, pp.276-285.

RESEÑA

Reseña: *Rincón de la Selva* de Elvira Aguilar

Juan Manuel Espinosa Sánchez

“[...] era otra aldea enclavada en la selva baja como Xaibé y Corozal, era el lugar- lo sabía bien por sus madre donde había partido sus abuelos Fernanda y Tránsito cincuenta años atrás para encaramar su amor en ramas y almohadas y engendrar a su único hijo en aroma flácido de la ensenada sur de Consejo entre la humedad del monte y la sal del mar convertidos desde instante en los límites del mundo.

Pero no era el mismo pueblo. No era la misma aldea. Su madre-quien lo visitó varias veces por cuestiones de negocios- le dijo una vez que había una vía angosta con dos rieles desde el muelle mayor hasta el pie de lo que un día fue un depósito de combustible y bodega de chicle que la madera estaba por todas partes en ventanas, puertas, sombrillas públicas, tumbas, campanas y que hasta los sueños ahí tenidos estaban inundados por árboles añejos y curvatos atravesados por güeros cedros que la sangre de los zapotes centenarios se podía medir en las múltiples marquetas de chicle puestas a secar junto a los patios de los aserraderos en donde las caobas, en donde las caobas con gruesos tablones disparaban al cielo sus flechas rojizas por las tarde, [...].

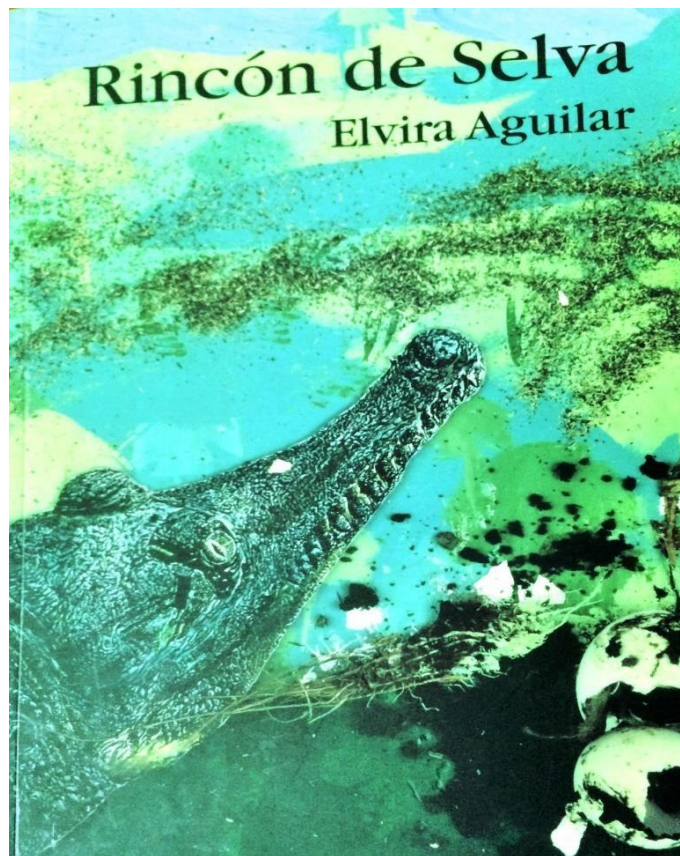
Raúl Arístides,

“¿Aquí es Payo Obispo?”, [2010, 33-34].

La presente obra de nuestra amiga Elvira Aguilar, titulada *Rincón de la Selva*, nos narra la urbanización y crecimiento demográfico de Chetumal, en la segunda mitad del siglo XX, donde nos va poniendo ejemplos históricos con un texto escrito mediante una obra literaria, pero con una narrativa sencilla, que puede ser leído, por cualquier tipo de lector, sin complejidades teóricas o redactada como una obra histórica.

Elvira Aguilar nos muestra en pasajes, el cariño que le tiene a Quintana Roo, a la urbe de Payo Obispo y los años de antaño, cuando las casas habitación eran de madera, cuando había curvatos para almacenar agua, para el consumo humano dando una alocución a una relación de autor.- texto con la realidad de un momento histórico, que se fue, el Chetumal con

aires de calles, que en su mayoría era de terracería, donde el hábitat estaba rodeado por una selva con sus diversidad de flora y fauna, donde Payo Obispo, hoy Chetumal, tenía sus límites de frontera con la selva, y que para llegar a la capital quintanarroense, se hacía vía marítima, no había carretera hacia el centro de México, lo que nos lleva a otro Chetumal con características diferentes a la actual urbe chetumaleña de autos, de calles pavimentadas, con casa de cemento, (Checa, 2017: 7), aire acondicionado, por lo que esta obra de Elvira Aguilar es acordarse de Payo Obispo añorado, por quienes lo vivieron.



Portada del libro de Elvira Aguilar, *Rincón de la Selva*, 2006.

Pero podemos acercarnos con una visión histórica con puntos metodológicos de la historia y con una visión de la microhistoria para estudiar la cultura, por ejemplo que nos dice la microhistoria, cuando queremos estudiar, una urbe, al respecto una obra de Luis González,

Pueblo en vilo analiza una diversidad cultural en su libro *Pueblo en Vilo*, por lo cual haremos referencia del presente texto escrito por el eminente historiador González, que dice al respecto, que con la microhistoria se puede analizar la urbanización, el desarrollo demográfico, para estudiar el crecimiento de ciudades y llegada de las grandes urbes en su caso San José de gracia, Michoacán, distante de las ciudades grandes como Guadalajara, Zapopán o Tonalá (González, 1968: 374).

Con estas características de la microhistoria Elvira Aguilar nos introduce a Payo Obispo en 1916, actualmente Chetumal:

Nos hemos trasladado a vivir a Payo Obispo: unas cuantas casas de madera rodeadas de selva, al amparo de una bahía en la que cazan manatíes que se guisan como si fuera puerco. Ay, eso me da tanta pena. Inesita. Miro a las manatíes con esos pechos, como si fueran mujeres, y las escucho llorar, que parecen seres humanos, ¡me parten el alma en dos! No me atrevería a comérmelos.

Tenemos una hermosa casa de madera trepada en unos zancos. A Canadá mandamos a pedir un curvato para almacenar el agua de lluvia, casi toda la gente tiene uno. Lo que me maravilla es que el agua de lluvia por acá es muy dulce, parece que le pusieran azúcar de caña.

Hemos conocido a mucha gente. No tienes idea la cantidad de chinos, coreanos, españoles, griegos, árabes y turcos que aquí han establecido negocios. Todo les llega por agua. Lo que quieras, de cualquier parte del mundo, aquí lo encuentra. Yo me he comprado, en “El Chato Amar”, lencería francesa.

El profesor Guzmán y yo estamos trabajando en la escuela en la escuela Belisario Domínguez. Los compañeros maestros son muy activos, tienen un teatrillo llamado Minerva y hasta una imprenta, en la que les ayudo corrigiendo la ortografía y el estilo de los programas, carteles e invitaciones que producen. (Aguilar, 2006: 47).

Una tienda famosa en aquella época de 1916 era de un conocido personaje José Dolores Chato Duarte, fue comerciante, cocinero, profesor, lavaplatos, periodista, dramaturgo, es decir diversas profesiones, tuvo varias amistades con hacendados, comerciantes, políticos en toda la

península de Yucatán; en Payo Obispo su negocio fue muy importante, “venta de licor, de cigarros y el esparcimiento en billares”, (Macías, 2017: 7). Elvira Aguilar está hablando en su respectiva novela de personajes reales.



Fachada de la Escuela Belisario Domínguez, en la actualidad en Chetumal, fotografía tomada el 19 de febrero de 2017.

Por lo que Elvira Aguilar nos habla de un Payo Obispo con crecimiento demográfico, con la llegada de una diversidad de extranjeros proveniente de varios puntos del Mundo, poniendo a Payo Obispo en un contexto global, como una urbe en crecimiento y la vía de comunicación fue la marítima. Por lo que existió una comunicación fluvial, por la diversidad de afluentes que tiene el río Hondo y vía marítima, por la cantidad de productos que llegaron provenientes de diferentes naciones, así como de emigrantes que trajeron su cultura, para echar raíces, en esta región de México. (González, 1968: 74).

Payo Obispo considerada como una urbe de frontera, con una diversidad también de religiones, por la variedad de emigrantes y que con la llegada de Othón P. Blanco enviado por el presidente de México ya tiene un carácter político, al instaurar una aduana con la frontera de la Honduras Británica, hoy Belice y de esta manera las instituciones del Porfiriato van a tomar partida como elemento histórico en la conclusión de la Guerra de Castas, y el crecimiento de la urbe va a ser notorio como instituciones, militares, educación, salud, el desarrollo de la religión católica, con un crecimiento también político, pero ese crecimiento estaba supeditado por el desarrollo de fincas alrededor de Payo Obispo. (González, 1968: 125).



Perspectiva de la casa de madera de Payo Obispo, la mayoría fueron destruidas por el ciclón *Janet*, el 21 de septiembre de 1955, una representación a escala del Museo de la Ciudad de Chetumal.

Elvira Aguilar al inicio de su respectiva obra menciona ese mundo rural en las siguientes líneas:

“De manera que cuando el abuelo Vicente la hizo su esposa, ella no dejaba de preguntarse de qué huevo habrían de nacer sus hijos, si en aquella finca perdida en el último rincón de la selva sólo había ganado y una plantación de henequén”.



Casas de madera de Payo Obispo y a un lado el curvato, para retener agua de lluvia, para el uso doméstico humano, maqueta del Museo de la Ciudad de Chetumal.

Con ello Elvira Aguilar nos introduce a otro contexto histórico, la variedad de haciendas o fincas cercanas a Payo Obispo, con la característica agrícola de la época que caracterizó la economía porfiriana de Yucatán en henequén.

En otra contextualización metodológica histórica nos podemos acercar a Hyde White y su libro, *El Texto Histórico como artefacto literario* en donde White hizo reflexiones para acercarnos a un lenguaje de otra visión histórica en la manera de “describir, construir acontecimientos del pasado como posibles objetos de explicación y comprensión”, (White, 2003: 193).

Interesantes estos puntos de vista de escribir una historia con pocas citas,

para no cansar a los lectores, haciendo gala el autor de análisis o interpretaciones literarias, para dar explicaciones de sucesos históricos o contar el mundo real de una sociedad en una época, Elvira Aguilar con su pluma nos va a deleitar en el siguiente pasaje de su ya comentada obra, aquí expuesta, en relación con las vías de comunicación de aquella periodización al iniciar el siglo XX, a continuación el siguiente relato:

P.D. Se me olvidaba, acabo de mandar a instalar un aparato telefónico. Todas las haciendas cercanas tienen uno. Me ha dicho el técnico que el teléfono funciona con líneas en paralelo conectadas a una central manual que está instalada en una villa cercana. Allí se encuentra una telefonista, que nos avisa de nuestras llamadas por medio de claves convenidas, o sea, por número de timbrajos; yo pedí tres timbrajos cortos y dos largos, así cuando la llamada es para nosotros y levanto la bocina. ¿Sabes cuál es el inconveniente? Que cualquiera puede escuchar la conversación de los demás, basta con que levante su aparato al escucharlo timbrar. El otro día me enojé porque la telefonista intervino en la conversación que yo sostuve con él médico de Vicente, quien llamó para avisar que se ausentaría para irse unos días a la ciudad de México; la muy cínica aprovechó para encargarle unos medios fondos de encaje talla 38 y seis pares. Nuestro número es el 14. No intentes llamar porque el alcance de mi línea es meramente local, pero no importa, mientras, me sirva para localizar al médico cuando sea necesario, estoy conforme.

Elvira Aguilar con estas líneas nos ejemplifica el tipo de comunicación que sólo tenían unos cuantos habitantes de Payo Obispo, de manera local, vía telefónica, por lo que nos muestra la manera de escribir la historia de un mundo real sin citas históricas, por lo que la pregunta, ¿cómo podemos contrastar esta información, con las fuentes históricas?



Teléfono de inicios del siglo XX, de una sola línea usada en las fincas cercanas a Payo Obispo, pieza del Museo de la Ciudad de Chetumal, fotografía del 25 de febrero de 2017.

La respuesta es visitando el Museo de la Ciudad, en Chetumal, en razón que el museo están piezas de la cultura de Payo Obispo, es parte de la cultura, donde se exhiben piezas de madera, muebles, radios, teléfonos, vestimenta de la época, una variedad de elementos de la vida cotidiana de los ciudadanos de Payo Obispo, y que forman parte de su cultura, muy distinta a la de nosotros. (Espinosa, 2017: 6).

Dichas piezas forman parte de una exhibición permanente del citado museo, con un valor, histórico, estético, y artístico, al ser obras únicas que se presentan al público en general, en aquella época sería un contexto histórico de una globalización de las comunicaciones mediante el uso del teléfono de una sola línea. Pero pocas personas tenían acceso a esa tecnología solo las clases pudientes, como hacendados, para

comunicarse con sus vecinos, o con el médico cuando era necesario. Por lo que se refleja que no toda la población tenía acceso a esa tecnología sólo la gente que pertenecía a una clase social “alta”, porque nos da una muestra interesante, de un mundo con un elevado número de pobreza económica, educativa, que muchas personas la educación está fuera de su alcance pensando en la región rural cercana a Payo Obispo. (Espinosa, 2017: 9- 10).

Al acercarnos a los museos es conocer una parte de la historia de México, que puede ser a nivel nacional o a nivel regional, si es un museo al interior de la República Mexicana, lo que nos permite también ya contextualizar nuestra historia, para reflexionar y tener los elementos culturales de las piezas de los museos, para realizar una construcción histórica del pasado de una región, en nuestro de Payo Obispo. (Espinosa, 2017: 10 - 11).

Bibliografía

Aguilar, Elvira, *Rincón de la Selva*, Chetumal, Quintana Roo, Congreso del Estado de Quintana Roo-Instituto Quintanarroense de Cultura, 2006.

Arístides, Raúl, “¿Aquí es Payo Obispo?”, en *Nuestros Autores en Salas de Lectura*, Chetumal, Quintana Roo, Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2010, pp. 33-36.

Checa Artisu, Martín, “Arquitectura para Chetumal. La desconocida obra del ingeniero Enrique Sánchez Medina”, en *ExpresArte, Revista Cultural de Quintana Roo*, N. 2, Chetumal, Quintana Roo, Instituto de Cultura, abril-junio de 2017, pp. 7- 9.

Espinosa Sánchez Juan Manuel, “La Enseñanza de la Historia del Arte en la UQROO en 2016”, en Juan Manuel Espinosa Sánchez, (Coordinador), *Historia del Arte en Quintana Roo 2016*, Chetumal, Quintana Roo,

Universidad de Quintana Roo, 2017, pp. 6-44.

González, Luis, *Pueblo en Vilo*, México, El Colegio de México, 1968.

Macías Richard, Carlos, “Estaciones del pasado caribeño: Norteños y Peninsulares”, en *ExpresArte, Revista Cultural de Quintana Roo*, N. 3, Chetumal, Quintana Roo, Instituto de Cultura, julio-septiembre de 2017, pp. 4-9.

White, Hayden, *El Texto Histórico como artefacto literario y otros escritos*, Paidós, España, 2003.

Nota editorial

La Revista digital *Vita et Tempus* de la Universidad de Quintana Roo diseñada como un espacio de encuentro desde las humanidades, la historia, la literatura, la filosofía, las ciencias sociales, sobre México, el mundo, desde los estudios interculturales, lengua maya, los estudios sobre la lengua latina y la cultura clásica en nuestro territorio, hace cordial invitación a la comunidad de investigadores, profesores, estudiantes de posgrado y licenciados a participar en la presente revista, con la finalidad de divulgar artículos inéditos, reseñas de libros y obras relacionados a las siguientes temáticas:

Historia:

Ciencia durante la Colonia Española, siglos XVII-XVIII.

Economía regional durante el Porfiriato.

Filosofía:

Filosofía y la participación ciudadana en la democracia.

Replanteamientos de la ética desde Auschwitz.

Interculturalidad:

Los desafíos actuales de la interculturalidad en las políticas educativas de México y de Latinoamérica.

Mujeres indígenas y migración en México.

Latín:

La enseñanza del latín en la Colonia Española en la historia de México, con especial atención a Quintana Roo y la tradición clásica en México.

Literatura:

Temas sobre teoría de la literatura.

La literatura como medio de desarrollo educativo.

Arte y Cultura:

La globalización en el arte. Arte
y neopaganismo.

Reseñas de libros

Normas editoriales

Los manuscritos deberán constar de una extensión de 15 a 30 cuartillas y de las reseñas de 5 a 7 cuartillas, en el que se incluirá un resumen de quince líneas, seis palabras clave en español e inglés, un campo de datos personales que se basará en una síntesis curricular del autor o autores con el grado académico, especialidad, institución de procedencia, correo electrónico y teléfonos de contacto.

Los artículos deberán enviarse en formato *.doc en Arial a 12 puntos, espaciado a 1.5 y las citas de pie de página a 10 puntos. Elementos adicionados como gráficas y tablas serán enviados por separado en las plataformas de Excel o Word, y las fotografías e imágenes serán recibidas también por separado en la resolución mínima de 300 dpi (*.jpg o *.tiff). El autor tendrá que señalar la ubicación del material adicional para su inserción en el texto. Si estos complementos no son originales deberán indicar la fuente de procedencia. Las referencias bibliográficas y hemerográficas deberán señalar el apellido del autor, año de la publicación, y las hojas citadas en el texto, ejemplo:

(Matos y Lujan, 2012: 19)

Las referencias de archivo deberán citarse en nota de pie de página, ejemplos:

AGN, *Indiferente Virreinal*, caja, 12, exp. 20, fs. 12r.

AGN, *Inquisición*, vol. 390, fs. 120v.

Al final del texto el autor aludirá todas las referencias citadas incluyendo sólo el nombre completo de las siglas de archivo:

Bibliografía

Loyo, Engracia, “La difusión del marxismo y la educación socialista en México, 1930-1940”, en *Cincuenta años de historia en México*, vol. 2, COLMEX, México, 1991.

Matos Moctezuma, Eduardo y Leonardo López Luján, *Escultura monumental Mexica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012.

Hemerografía:

Valencia Rivera, Rogelio y Octavio Q. Esparza Olguín, “La conformación política de Calakmul durante el Clásico Temprano”, en *Arqueología Mexicana*, núm. 133, 2014, pp. 36-40.

Referencias electrónicas:

Devesa, Patricia. “Teatro comunitario. Resistencia y transformación social por Marcela Bidegain”, La revista del CCC, mayo / agosto 2008, n° 3. Actualizado: 2008-10-16
Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/61/> [Acceso 30 de noviembre 2014].

Archivos consultados

AGN, Archivo General de la Nación, México.

Todos los trabajos serán dictaminado por un comité “a ciego”, por pares internos o externos según sea el caso, los trabajos pueden ser enviados a vitaettempus2016@gmail.com

Facebook: [vitaettempus](#)

Twitter: [@vitatempus](#)