



Educación y Región

Experiencias de investigación en Chiapas

Nancy Leticia Hernández Reyes
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Fernando Lara Piña
COORDINADORES

EDUCACIÓN Y REGIÓN

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN CHIAPAS

Nancy Leticia Hernández Reyes
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Fernando Lara Piña
COORDINADORES

EDUCACIÓN Y REGIÓN
Experiencias de investigación en Chiapas

COORDINADORES

Nancy Leticia Hernández Reyes
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Fernando Lara Piña

AUTORES (EN ORDEN ALFABÉTICO)

Evangelina Cruz Dávila
Rosario Guadalupe Chávez Moguel
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Xóchitl del Carmen Escobedo García
Danae Estrada Soto
Karina González Pérez
Daniel Hernández Cruz
Adán Hernández Morgan
Nancy Leticia Hernández Reyes
Alfonso Matambú Salas
José Alejandro Morales Soto
María Elizabeth Moreno Gloggner
Alma Rosa Pérez Trujillo
Leticia Pons Bonals
Jesús Abidán Ramos Salas
Marco Antonio Sánchez Daza
Rosana Santiago García
Mauricio Torres Gordillo

**COORDINADOR DEL
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Dr. Apolinar Oliva Velas**

EDUCACIÓN Y REGIÓN. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN CHIAPAS

D.R. © 2017. GRUPO COMPÁS

Cámara Ecuatoriana del Libro

Guayaquil - Ecuador

D.R. © 2017. NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

ELSA MARÍA DÍAZ ORDAZ CASTILLEJOS

FERNANDO LARA PIÑA

Coordinadores

ISBN: 978-9942-770-09-7



Libro sometido a revisión de pares académicos.

DISEÑO Y FORMACIÓN EDITORIAL

Claudia Gisel Hernández Hernández

CORRECCIÓN DE ESTILO:

Samuel Laparra Méndez

Permitida la reproducción parcial o total de la obra, citando la fuente.

Los contenidos son responsabilidad de cada autor.

CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | 11 |
| Agencia y reflexividad de profesores interculturales: experiencias periféricas desde la Escuela Normal Intercultural | 19 |
| <i>Adán Hernández Morgan</i> | |
| <i>Rosario Guadalupe Chávez Moguel</i> | |
| Introducción | 21 |
| Educación intercultural. Una propuesta aún en debate | 23 |
| Educación intercultural como región vivida: experiencia, agencia y hospitalidad | 27 |
| Metodología: la experiencia y el relato como acción | 33 |
| Vivencias de educación intercultural | 37 |
| Conclusiones | 46 |
| Referencias | 47 |
| La IAP como metodología transformadora de realidades situadas. Experiencia en proceso | 49 |
| <i>Xóchitl del Carmen Escobedo García</i> | |
| <i>Nancy Leticia Hernández Reyes</i> | |
| Introducción | 51 |
| La incertidumbre como punto de arranque y desafío en la investigación | 51 |
| El “para qué” de la IAP sobre discapacidad y escuela. La experiencia en el marco de la formación doctoral | 55 |
| Caminos que ha ido tomando la investigación. Los retos vislumbrados | 64 |
| Conclusiones | 69 |
| Referencias | 70 |
| Anexo | 71 |

| | |
|---|------------|
| Aproximación al currículum regional: una mirada desde los diseñadores | 73 |
| <i>Karina González Pérez</i> | |
| <i>Elsa María Díaz Ordaz Castillejos</i> | |
| Introducción | 75 |
| La senda trazada | 76 |
| Conceptualización de currículum y experiencia significativa | 78 |
| El currículum regional como espacio social y simbólico | 80 |
| Significados de la (re)construcción del currículum regional | 82 |
| Conclusiones | 98 |
| Referencias | 99 |
| | |
| Dificultades y retos en la experiencia vivida de la enseñanza de la lecto-escritura en contextos indígenas | 101 |
| <i>Alfonso Matambú Salas</i> | |
| <i>Elizabeth Moreno Gloggner</i> | |
| Introducción | 103 |
| El contexto educativo | 105 |
| Un doble reto en la enseñanza inicial del profesor | 109 |
| El contexto indígena: un espacio vacío en la formación y actualización docente | 115 |
| Conclusiones | 122 |
| Referencias | 126 |
| | |
| Equidad, justicia social y política educativa en México. El caso del Programa Escuelas de Tiempo Completo | 127 |
| <i>José Alejandro Morales Soto</i> | |
| <i>Jesús Abidán Ramos Salas</i> | |
| Introducción | 129 |
| Metodología | 130 |
| La política educativa en México | 131 |
| Equidad educativa en el PETC. Un acercamiento a su conceptualización | 142 |
| El problema de la justicia social en México. Una breve mirada | 144 |
| El Programa Escuelas de Tiempo Completo. Del diseño y su implementación | 148 |
| Conclusiones | 151 |
| Referencias | 153 |

| | |
|---|------------|
| Prácticas culturales en la impartición de justicia para las mujeres en Chiapas | 155 |
| <i>Rosana Santiago García</i> | |
| <i>Evangelina Cruz Dávila</i> | |
| Introducción | 157 |
| Teorías de la desigualdad entre los géneros | 160 |
| Los principios de igualdad, equidad y no discriminación en el Derecho de Familia en México | 164 |
| Desigualdad en la impartición de justicia en el Derecho de Familia | 167 |
| Conclusiones | 178 |
| Referencias | 180 |
| | |
| Mujeres académicas en Chiapas. Un estudio regional con perspectiva de género | 183 |
| <i>Leticia Pons Bonals</i> | |
| <i>Danae Estrada Soto</i> | |
| Introducción | 185 |
| Un marco de interpretación | 187 |
| Perspectiva regional | 188 |
| Perspectiva de género | 190 |
| Posgrados de calidad | 193 |
| Posgrados de calidad en Chiapas: análisis de género sobre la composición de los NAB | 196 |
| Por institución | 196 |
| Por área de conocimiento | 198 |
| Por nivel de estudios | 206 |
| Por grado de consolidación | 209 |
| Conclusiones | 214 |
| Referencias | 218 |
| | |
| La enseñanza de la historia regional en un contexto de globalización y pluriculturalidad | 221 |
| <i>Marco Antonio Sánchez Daza</i> | |
| <i>Daniel Hernández Cruz</i> | |
| Introducción | 223 |
| Globalización, modernidad y educación | 223 |
| Chiapas: modernidad, educación y diversidad | 232 |

| | |
|--|------------|
| Chiapas: escuela e ¿interculturalidad? | 237 |
| San Cristóbal: cambios y permanencias | 243 |
| Conclusiones | 246 |
| Referencias | 247 |
| Política educativa y su impacto en la formación de docentes de matemáticas de secundaria | 251 |
| <i>Alma Rosa Pérez Trujillo</i> | |
| <i>Mauricio Torres Gordillo</i> | |
| Introducción | 253 |
| Contextualización | 254 |
| Política educativa en México. Respuesta a las recomendaciones internacionales | 259 |
| Sobre las recomendaciones de organizaciones internacionales | 259 |
| Política nacional en la formación de docentes | 264 |
| Plan integral de diseño, diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del sistema público de normales | 269 |
| Formación de los docentes de secundaria en la ENSCH | 272 |
| Conclusiones | 278 |
| Referencias | 279 |

PRÓLOGO

Al interior del Doctorado en Estudios Regionales, primer programa de este nivel que la Universidad Autónoma de Chiapas colocó en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en el año 2010, se ha venido consolidando una línea de investigación que aborda los *Problemas educativos regionales* desde perspectivas inter y transdisciplinarias.

Los trabajos que aquí se exponen son muestra de algunos de los resultados de investigaciones que estudiantes y docentes adscritos a esta línea han venido desarrollando para dar cuenta de procesos de formación y prácticas docentes que encuentran en las escuelas espacios propicios para generar el cambio educativo y social (Hernández Morgan y Chávez; Matambú y Moreno; Sánchez y Hernández Cruz); del diseño y evaluación de políticas y programas educativos dirigidos a distintos niveles de escolarización (González y Díaz Ordaz; Morales y Ramos; Pérez y Torres); y de los efectos que tiene la educación, en su sentido más amplio, como formación humana, en la reproducción y resistencia de patrones de dominación y discriminación en razón de diferencias étnicas, sexo-genéricas o de otro tipo (Escobedo y Hernández Reyes; Santiago y Cruz; Pons y Estrada).

En el contenido de los capítulos que integran este libro se descubre a la educación como un eje potente para guiar el cambio social en una entidad, como Chiapas, en la que prevalece la pobreza económica, las desigualdades sociales y la diversidad cultural.

En ellos se descubre además una multiplicidad de posibilidades teórico-metodológicas que enriquecen los estudios regionales desde enfoques críticos, interpretativos y participativos, que hacen uso de técnicas diversas que incluyen análisis estadísticos, análisis de contenido, entrevistas, narrativas, grupos de discusión, talleres, entre otras.

Los trabajos presentan resultados tanto parciales como finales, mostrando diversas etapas de ejecución de las investigaciones en las que se han involucrado los autores; tienen en común

el haber sido escritos por estudiantes y tutores del Doctorado en Estudios Regionales en un afán por promover el trabajo colaborativo, el acompañamiento y la formación de investigadores en la práctica.

Acerca del orden de presentación, se inicia con el trabajo de Hernández Morgan y Chávez, denominada *Agencia y reflexividad de profesores interculturales: experiencias periféricas desde la Escuela Normal Intercultural*, en la cual se entiende la educación intercultural como una propuesta encaminada a trascender la experiencia educativa donde se pondera el contenido, para lograr una educación centrada en el ser humano, sus sentimientos, emociones, temores y sueños. Se trata de entender que, más allá del mercado laboral o de la lógica del mercado, está un ser humano en toda su conformación; un ser sensible con la vida, con la naturaleza, con el “otro”; un ser humano capaz de afrontar la internalización sin hacer a un lado las mediaciones locales que le dan sentido a la identidad, porque la educación se concibe como el proyecto social y humano con grandes posibilidades utópicas que permite atender las necesidades actuales de la humanidad; por tanto, resulta indiscutible situar las reflexiones locales hacia una reflexión global que trascienda ampliamente los ámbitos de la educación y la cultura.

En este sentido, se procura concretar aspectos locales sin dejar de reconocer la dimensión global en la que se encuentra inmersa la educación, en concreto la educación intercultural, así como la forma en que los profesores viven esta propuesta educativa a partir de sus experiencias escolares, lo que les posibilita agencia y reflexividad como profesores interculturales.

Por otro lado, Escobedo y Hernández Reyes, en el capítulo denominado *La IAP como metodología transformadora de realidades situadas. Experiencia en proceso*, exponen la experiencia de una investigadora en formación, quien se ha decidido por una metodología participativa que concibe a la investigación como un proceso que apuesta a la transformación de la realidad estudiada. Es una invitación a reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que representan investigaciones de tipo participativo, las cuales ponen en evidencia la necesidad de abrir brechas hacia alternativas metodológicas en investigaciones producto de programas de posgrado.

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología desafiante y rigurosa; pero, a la par, flexible, pedagógica y transformadora, que se torna oportuna ante la problemática educativa situada en contextos específicos, como es el caso de la exclusión y discriminación de los

estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas primarias, de la cual se ocupa la investigación referida.

La línea de investigación Problemas educativos regionales se extiende al estudio del diseño curricular e incluye las políticas de evaluación, gestión, organización y planeación educativa; lo que implica la consideración de todas las acciones escolares (ingreso, permanencia y egreso) y su impacto social; desde este marco se inscribe un estudio referido al proceso de diseño curricular en el nivel medio superior.

De ello dan cuenta González y Díaz Ordaz en el capítulo denominado *Aproximación al currículum regional: una mirada desde los diseñadores*, en el cual se trabaja con algunos actores y procesos educativos relacionados con el diseño y planeación curricular, así como de gestión y organización, ya que se busca determinar las dimensiones que tienen las disposiciones emanadas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1987 a 2017.

Asimismo, se analizan las condiciones que influyen en el proceso de (re)construcción de planes y programas de estudio, a fin de valorar sus tendencias en el marco de las políticas públicas actuales, dado que existe un desconocimiento sobre cómo se ha realizado el diseño curricular, así como las condiciones en que se desarrolla. Por lo que se pretende la (re)configuración del campo curricular en tanto espacio social y político, en el que el conjunto de prácticas humanas permite la actuación de los actores en los espacios de la vida cotidiana, a partir de las condiciones materiales específicas, que involucra procesos internos, históricos y culturales y que, como dispositivo político, constituye un campo de tensiones y generación de una política cultural alternativa, más allá del espacio escolar.

Un aspecto importante de los problemas educativos en la región se refiere a los compromisos sociales que en materia de educación establecen la equidad, así como la atención a la demanda, alfabetización y sustentabilidad ambiental, entre otros. Por ello, el capítulo que presentan Matambú y Moreno cobra especial relevancia, pues con el título *Dificultades y retos en la experiencia vivida de la enseñanza de la lecto-escritura en contextos indígenas*, abordan un tema por demás interesante, ya que en él argumentan que, al transitar por diversos contextos educativos a lo largo de sus trayectorias profesionales, los docentes de educación primaria configuran experiencias y significados sobre diversos logros, dificultades y retos. Tal es el caso de los profesores del primer

ciclo, quienes tienen a su cargo la enseñanza de la lecto-escritura en contextos indígenas en el estado de Chiapas. Estos son escenarios en los que, además de la responsabilidad de desarrollar su práctica docente, los profesores entran en contacto con una cultura y lengua diferente. Esta realidad ha provocado problemas y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las experiencias vividas en esos espacios son el hilo conductor para comprender desde la voz de los actores los significados, mismas que posibilitan construir un conocimiento regional sobre la enseñanza de la lecto-escritura.

En este mismo marco, se inscribe el estudio referido en el capítulo denominado *Equidad, justicia social y política educativa en México. El caso del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, que presentan Morales y Ramos, el cual arroja pistas para el análisis de dos conceptos clave en educación, equidad y justicia social, tan necesarias y tan distorsionadas dentro de la misma política educativa mexicana, pues se han tomado como estandartes de desarrollo y se ha olvidado la realidad educativa, una realidad que dista mucho de lo que pasa en las aulas, de lo que viven los profesores y los estudiantes.

El estudio se realiza en el marco del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), un programa enfocado en las zonas más desfavorecidas del país que pretende mejorar las condiciones no solo de los estudiantes, sino también de las familias enteras y de las regiones en las que se encuentran, entendiéndose que el aumento de la jornada escolar va a mejorar el aprovechamiento escolar. No obstante, cabe aclarar que esta política educativa no es producto de las decisiones propias del país, sino que en ella han intervenido organismos internacionales que dictan recomendaciones para implementar acciones en materia de educación. Por lo tanto, se espera que el comprender cómo está organizado este programa y, sobre todo, cómo se está implementando, puede ayudar a entender el rumbo de nuestro país en materia educativa.

En esta línea de investigación también tienen cabida los estudios referidos a los derechos humanos, económicos, políticos y sociales asociados con la formación humana. De esta manera, se han podido abordar aspectos sobre la situación de desventaja que viven las mujeres respecto a la impartición de justicia. En este tenor, en el capítulo titulado por Santiago y Cruz *Prácticas culturales en la impartición de justicia para las mujeres en Chiapas*, se refiere que el campo de los estudios regionales es muy vasto y el análisis de casos concretos desde esta perspectiva resulta muy rico,

en virtud de la posibilidad que brinda dar cuenta de las particularidades de los problemas en contextos regionales metodológicamente acotados.

En este capítulo, se analiza la desigualdad e inequidad existente, en términos de administración de justicia hacia las mujeres víctimas de violencia en el estado de Chiapas. La reflexión emerge de cuestionamientos planteados alrededor de una paradoja evidente: por un lado, la existencia de una legislación (internacional, nacional y local) muy importante en materia de la defensa de los derechos de las mujeres y, específicamente, en contra de la violencia hacia estas; y, por otro, el incremento de la violencia en contra de las mujeres, reportado en las estadísticas más recientes.

Por lo tanto, se considera que la expedición de leyes no es suficiente si paralelamente a ello no hay una educación para su asunción y como consecuencia un cambio cultural; asimismo, si su objetivo y finalidad no son concebidos por quienes la operan de manera consciente y decidida, ya que es en el plano de su ejecución en el que se observan los resultados, la falta de ello conduce a que la legislación se convierta en “letra muerta”.

La línea aborda también el estudio de las experiencias educativas regionales que atienden al cambio social. En este tenor, se incluyen dos textos interesantes, uno que aborda las trayectorias asociadas a procesos de formación profesional y otro que trata la emergencia de modos regionales de producción de conocimiento.

El primero de ellos, cuya autoría es de Pons y Estrada, denominado *Mujeres académicas en Chiapas. Un estudio regional con perspectiva de género*, es un estudio exploratorio en el que se analiza la participación porcentual de hombres y mujeres que integran los núcleos académicos de programas de posgrado ofrecidos por instituciones educativas asentadas en Chiapas, los cuales se encuentran reconocidos en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En el marco de este estudio, realizado en la intersección de los estudios regionales y los estudios de género, se analizan los indicadores de desarrollo humano de Chiapas, destacando las carencias que presenta esta entidad en materia de educación y equidad de género; posteriormente, se sintetizan las tendencias que ha seguido la incorporación de las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología en México. Con este marco de interpretación se da paso a la exposición

de las características que asumen los posgrados del PNPC y se procede a realizar el análisis de género tomando en cuentas las instituciones, las áreas de conocimiento en las que se inscriben, los niveles de educación y los grados de consolidación de estos programas.

El segundo de ellos, *La enseñanza de la historia regional en un contexto de globalización y pluriculturalidad*, capítulo que presentan Sánchez y Hernández Cruz, tiene como propósito ubicar el contexto y la problematización en que se desenvuelve la enseñanza de la historia regional en las escuelas secundarias del municipio de San Cristóbal de Las Casas. Para ello, se reflexiona sobre la globalización, la liberalización del comercio, el cambio tecnológico y sus efectos en las comunicaciones, la información, la cultura; así como en la sobreconomización de las relaciones sociales, la interdependencia e interrelación entre diversas áreas de lo social, económico, político y cultural; situados en espacios reales, creados e imaginarios.

De igual forma, se observa el proyecto liberal hegemónico del estado nación, la modernización educativa, la emergencia de planes y reformas neoliberales construidos desde fuera de la situación estatal, bajo una mirada nacional y su adaptación regional. Esta regionalización es otro punto de análisis particularmente histórico, pues forma parte de las problemáticas que transcurren por la construcción de sentido de la enseñanza de la historia regional construida por los profesores de la asignatura. Así, se reflexiona en torno a San Cristóbal de las Casas, sede del imaginario criollo resignificado actualmente, cabecera colonial de la región indígena de los Altos, espacio pluricultural, simbólico, donde convergen notorias desigualdades sociales y una diversidad cultural en aumento.

Pérez y Torres cierran el libro con el capítulo titulado *Política educativa y su impacto en la formación de docentes de matemáticas de secundaria*. Se analizan las políticas educativas que inciden en la formación de docentes de matemáticas, quienes cursan la licenciatura en educación secundaria en la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH). Se realiza una contextualización de la investigación, en la cual se muestra la región de estudio, las dimensiones que la componen y aquello que la caracteriza. Se elabora un análisis de distintos documentos en donde organismos internacionales establecen recomendaciones puntuales sobre la formación inicial de los docentes en México y cómo estas inciden en la política educativa, específicamente en la que tiene que ver con la formación de docentes de secundaria en las escuelas normales.

Se analiza, también, el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria de las normales, así como los resultados sobre la primera evaluación que enfrentaron los egresados de las normales para ingresar al Servicio Profesional Docente bajo el esquema establecido por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). En este sentido, se aportan algunos datos que dan cuenta de cómo el plan de estudios, perfil de egreso y el proceso de formación, de quienes se forman en escuelas normales diferencian a estos futuros docentes de quienes egresan de otras instituciones de educación superior de la entidad.

Para finalizar, podemos aseverar que la diversidad de objetos de estudios, atendidos en la línea de investigación Problemas educativos regionales, son una especie de fotografía que revela particularidades de una compleja realidad social signada por el extenso campo de los estudios regionales.



**AGENCIA Y REFLEXIVIDAD DE
PROFESORES INTERCULTURALES:
EXPERIENCIAS PERIFÉRICAS DESDE LA
ESCUELA NORMAL INTERCULTURAL**

AGENCIA Y REFLEXIVIDAD DE PROFESORES INTERCULTURALES: EXPERIENCIAS PERIFÉRICAS DESDE LA ESCUELA NORMAL INTERCULTURAL

Adán Hernández Morgan

Rosario Guadalupe Chávez Moguel

Introducción

En una educación como la que vivimos, que responde más a un modelo tecnocrático y utilitarista, lo que podemos observar es la estimulación de un conocimiento neutral, objetivo, extraño, autosuficiente y lejano de la vida cotidiana, de las prácticas sociales, de las prácticas culturales a las que pertenecen. Se promueve una jerarquización asimétrica de las relaciones, entre profesor-estudiante, profesor-comunidad y estudiante-comunidad. Además, se aboga por el consumismo, la estandarización de un sujeto que pueda servir a la conservación de un orden social establecido, que naturalice la violencia, el poder y la sumisión. En consecuencia, los profesores se reducen a su rol de transmisores de un conocimiento cerrado, descontextualizado, deshumanizado, de contenidos curriculares establecidos desde afuera y fuertemente estandarizados. Por otro, los estudiantes se limitan a ser receptores pasivos de los contenidos racionalmente cifrados para que sean aprehendidos en una cadena lógica y lineal, siendo a su vez estandarizados.

No obstante, las condiciones del contexto mexicano requieren de sujetos creativos, críticos y solidarios; comprometidos con sus realidades, su contexto, sus historias; más que con la productividad; indiscutiblemente se requiere de un sistema relacional de acogimiento del otro, de confianza, de proximidad. Desde esta perspectiva, hoy los problemas de la educación no son del orden de la didáctica, no se trata de estrategias, de contenidos, de estándares y de modelos educativos o de reformas curriculares por competencias. Hoy el problema de la educación tiene que ver con la posibilidad de acoger al ser humano desde una propuesta pedagógica de hospitalidad,

de acogimiento, de recibir al otro más allá de lo que lo distingue desde los cánones sociales; esto implica hacer puentes relacionales que deconstruyan el discurso de la individualidad como única vía social.

Antes este escenario, se hace imprescindible preguntar: ¿qué importancia tiene la educación en un contexto de privatización de la vida?, ¿cómo hacer de la educación una herramienta humana, de calidad, comprometida y acorde con la realidad que se impone? y ¿hasta dónde la educación tiene que recuperar los principios de la alteridad, la experiencia y la hospitalidad como posibilidades fundantes de un sujeto político e histórico?

Sin duda, la educación debe garantizar la formación plena de un ciudadano. Más allá del mercado laboral o de la lógica del mercado, está un ser humano en toda su conformación, un ser sensible con la vida, con la naturaleza, con el “otro”, un ser humano capaz de afrontar la internalización sin hacer a un lado las mediaciones locales que le dan sentido a la identidad. Porque la educación sigue siendo el proyecto social y humano con grandes posibilidades utópicas para atender las necesidades actuales de la humanidad; por tanto, resulta indiscutible situar nuestras reflexiones locales hacia una “reflexión global que trascienda ampliamente los ámbitos de la educación y la cultura” (Delors, 1997, p. 31).

Esto requiere superar las tensiones entre lo local y lo global, entre lo universal y singular, entre la tradición y la modernidad, entre el largo y corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y la tensión entre lo espiritual y lo material. Más que hacer un cambio programático, organizativo o de planificación, de lo que se trata es una reforma paradigmática, lo que conlleva necesariamente a cuestionar no solo el orden de las cosas establecidas, sino de la postura que asumimos ante los retos que se nos impone en este contexto global y local.

En este trabajo de investigación, hemos hecho un esfuerzo por concretar los aspectos locales sin dejar de reconocer la dimensión global en la que se encuentra inmersa la educación, en concreto la educación intercultural, así como la forma en que los profesores viven esta propuesta educativa a partir de sus experiencias escolares; lo que, en este caso, posibilita agencia y reflexividad como profesores interculturales —es nuestra tesis central.

Educación intercultural. Una propuesta aún en debate

La educación intercultural requiere posibilitar el análisis profundo sobre las necesidades educativas que exige nuestro tiempo, por ejemplo: las formas de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de organización escolar, los recursos didácticos; entre otras formas de conocimiento que actualmente demandan las nuevas generaciones. De ahí que sea fundamental discutir lo que se entiende por una educación intercultural en sus distintos planos: pedagógicos, metodológicos, políticos y filosóficos.

La diversidad no puede entenderse exclusivamente desde la tolerancia como marca de diferenciación, tendrá en todo caso que superar los discursos de la tolerancia, la igualdad y el derecho establecidos como principios de diferenciación o exclusión social y cultural de los pueblos. O como Ibáñez-Salgado (2004) puntualiza, la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura.

Santos (2003) explica este fenómeno político-intelectual como resultado de una crítica epistemológica que cuestiona el mono-culturalismo que produce la invisibilidad o la ausencia de otras visiones del mundo. La diversidad busca establecer distintas formas de relación desde nuestras diferencias, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura. En el ámbito educativo cuando se trata de abordar la diversidad, es común encontrar políticas para la diversidad que utilizan los conceptos como *slogan*, o en el peor de los casos como *folklore*, en el que se implementan propuestas de “inclusión”. Al respecto Durán, Berho e Hiriarte (2004) consideran dos aspectos importantes en el modo en que el Estado da tratamiento a la diversidad:

- a) que el Estado y la sociedad nacional planifican estrategias de contención del conflicto social y
- b) estas políticas no necesariamente implican cambiar la modalidad estructural de relación de la sociedad [...], esto último se advierte en la reproducción del estilo jurídico de relación [...] con el estilo de desarrollo predominante que representa una dinámica de flujo del capital mediante una estrategia de mercado capitalista (p. 92).

Cada cultura produce concretamente su cosmovisión de la realidad que habita, condicionada y determinada por el propio contexto e historia de los sujetos; por tanto, la característica específica de cada contexto se manifiesta en la expresión real de la creatividad más profunda de

sus habitantes. Es necesario, entonces, considerar que la diversidad como proyecto social en contraposición y en constante tensión con la homogenización, se convierte en un paradigma fundamental que permite comprender nuestras diferencias humanas; por lo cual, en tanto paradigma, pretende construir relaciones horizontales que buscan otras formas de relación, especialmente en la construcción de una educación que reconozca las diferencias de cada individuo.

De ahí que la escuela como espacio de formación tiene entre sus principales demandas de construir formas de relación y poder aún presentes en los procesos educativos; además construir alternativas pedagógicas para apuntalar procesos educativos que recuperen la diversidad que caracteriza los espacios escolares. Lo que Arendt (2000) hace notar como la capacidad de recuperar la singularidad del individuo sin negar la multiplicidad de los actores, de esa manera se logra cultivar la pluralidad y la alteridad como principios de la diversidad. O lo apunta Magendzo (2011) “la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar [...] en convivencia democrática, inclusiva y respetuosa (p. 107).

La interculturalidad como paradigma adquiere relevancia en un contexto de mayor diversidad, especialmente al presentarse como una propuesta de desmembramiento del paradigma multicultural que durante mucho tiempo adornó las políticas educativas, programas curriculares en “pro” de una integración o asimilación de los grupos migrantes para el contexto europeo y norteamericano y para la integración de grupos minoritarios en América Latina.

Lo importante del paradigma intercultural es que puede concebirse como un diálogo entre culturas, lejos de un posicionamiento estático multicultural, que pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación; el discurso intercultural ha de ser motor de integración real. Esto implica necesariamente el reconocimiento del “otro, de los “otros” (individuos, pueblos, culturas, conocimientos, lengua, identidades...) negadas históricamente; es decir, la interculturalidad en el más profundo sentido crítico o autocrítico implica repensar, deconstruir sistemas dominantes y parametrales que se han impuesto históricamente. Es lo que Fonet-Betancourt (2004) puntualiza con respecto a los pueblos indígenas, se requiere de “tarea autocrítica que involucra un diálogo a fondo [...] con sus expresiones históricas, con las instituciones [...], un diálogo con su historia [...], desde sus comienzos, como demuestran, por ejemplo, las luchas hasta hoy ininterrumpidas de los pueblos” (p. 44).

Desde el punto de vista de Tubino (2004, p. 155), “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente [...] más inco-municado interculturalmente”. La interculturalidad como praxis implica disponibilidad, apertura, sensibilidad, acogimiento sobre las negaciones históricas que con anterioridad se han mencionado. Es el reconocimiento horizontal de las distintas culturas, el diálogo entre sus participantes, el respeto y la convivencia mutua.

Además de posibilitar programas educativos que reconozcan la diversidad en la escuela, en el aula, en la sociedad, la interculturalidad busca ante todo romper con el yugo colonizador, de ahí la intención de visibilizar estas relaciones asimétricas aún presentes en las relaciones cotidianas entre individuos, entre sociedades. Quizá la utopía sería que desde la interculturalidad se posibilitara un reconocimiento genuino entre culturas distintas, de fundar relaciones horizontales entre seres humanos. Es necesario indicar que la interculturalidad como un paradigma

significa un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad. Una condición para acercarnos a ese ideal es la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales (Godenzzi y Pérez, 1997, p. 19).

Más que un discurso, la interculturalidad debe ser una práctica que rompa con sistemas de poder establecidos. Representa ante todo procesos dinámicos bidireccionales, creativos, de ruptura y construcción. Implica ante todo desentrañar procesos enraizados históricamente, pero manifiestos en nuestra actualidad: “brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas” (Walsh, 2009, p. 47).

En el ámbito de lo educativo la interculturalidad cobra importancia, en un contexto como el nuestro en donde cada día son más visibles las relaciones de poder, la violencia, la exclusión, la marginación; por lo que es necesario fundar otras formas de educar, un modo que rompa con las relaciones asimétricas producto de una escuela homogeneizadora. Pero además es importante

el relevamiento histórico del uso del término educación intercultural, y la relación entre éste y otros como la educación bilingüe intercultural (EBI), la educación popular y la educación rural, nos abre las puertas para encontrar el origen de muchas decisiones políticas tomadas en torno a programas educativos dentro de contextos caracterizados por la diversidad cultural (Diez, 2004, p. 201).

Más allá de lo propio, de lo cercano, de lo inmediato, nuestro contexto está determinado por una sociedad cada vez más plural. Enseñarnos a reconocer nuestras diferencias, sin abandonar nuestras particularidades es una tarea profunda de largo aliento que debemos aún resolver no solo como escuela, sino como sociedad diversa, una diversidad que está fundando otras formas de relación. Sin duda, es necesario reconocer que la educación intercultural

está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora (Abdallah-Preteille, 2001, p. 58).

La propuesta de educación intercultural en nuestro país ha estado “ajustada” a un Sistema Educativo que organiza sus procesos bajo sus propios parámetros para poder controlar no solo el *currículum*, los contenidos, los procesos y los actores, sino para organizar la vida escolar de acuerdo con las necesidades políticas.

La escuela es el lugar óptimo donde la interculturalidad debe hacerse presente, no como condición de aprendizaje, sino como forma de convivencia, de ética, de alteridad, de reconocimiento del otro con sus diferencias. Es imprescindible que la educación intercultural promueva constantemente un compromiso con la diversidad. Esto implica que, como tal, ha de proyectarse en las instituciones educativas como uno de sus grandes principios, orientado a la mejora de las acciones y relaciones entre las culturas que participan en la comunidad educativa.

La educación intercultural nos coloca ante el desafío de estudios que no se concentren exclusivamente en describir procesos pedagógicos o de “didácticas interculturales” para atender la diversidad o grupos minoritarios, sino en observar que existe un entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que reestructuran el discurso intercultural y educativo en las sociedades actuales. En esta búsqueda articulada por la ética, lo social, político, disciplinar, metodológico, epistemológico, que

aspira a ser crítica, dialógica, participativa, relevante y aplicable a la diversidad de contextos geográficos. Asimismo, reconoce la existencia de un pluralismo metodológico y la riqueza que representa recurrir a métodos etnográficos, cualitativos, cuantitativos, etc., para atender la complejidad de lo “intercultural”. Aborda múltiples fenómenos que se aprehenden desde lo experimentado cotidianamente, lo vivencial, para de ahí establecer vínculos con marcos teóricos y conceptuales que nos ayuden a interpretar y a generar soluciones aplicadas y orientadas a la vivencia de la interculturalidad como una propuesta utópica (Dietz y Mateos, 2011, p. 64).

Esto hace más complejo los estudios sobre la interculturalidad, porque nos pone ante el reto de ver el problema no únicamente desde un marco disciplinar que discute la aplicabilidad o los modelos que se han convenido, sino darle relevancia a la voz de los actores sociales, que no siempre hacen consciente su realidad, pero que cotidianamente la reconfiguran con sus actos.

Educación intercultural como región vivida: experiencia, agencia y hospitalidad

Se entiende la educación intercultural como región vivida al ser un espacio de convivencia. Sánchez (1991, p. 214) afirma que es “la instancia en que se desarrollan las interacciones sociales diarias; [la cual] se centra en las coordenadas del aquí y del ahora, con base en las relaciones que hombres y mujeres mantienen con su espacio inmediato.” La escuela, sus procesos, relaciones, intencionalidades no están enmarcadas en actividades inamovibles, por el contrario, adquieren sentido en la medida que son espacios vividos por los actores educativos.

Al ser la escuela un espacio de servicio, de interacciones diarias por sus actores, es lo que la hace especialmente significativa. Es decir, es un espacio que no solo está acotada para su funcionalidad, sino porque son las interacciones, las relaciones, los espacios de convivencias que van conformando la plataforma regional vivida. Sánchez (1991) puntualiza que, aunque se propongan sistemas interactivos determinados como el aula donde el profesor y el alumnado convergen, estos espacios deben reconocerse como vividos no por su funcionalidad, sino porque son transformados en esa relación directa de convivencia en las aulas actuales.

El espacio vivido es acto, conciencia y reflexión, implica al mismo tiempo reflexividad en y para el sujeto. En el contexto donde nos ubiquemos indistintamente de lo local o global, el sujeto se redefine en función de las propias necesidades sociales y de sí mismo. El sujeto y su forma de dar sentido no se puede explicar exclusivamente en las dinámicas sociales o políticas,

sino en las relaciones conflictivas que ligan a la psique con la conciencia discursiva, ante los procesos de socialización.

En lo que refiere a esta investigación, las escuelas primarias de la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, son espacios de vivencias y construcción de sentidos de la educación intercultural que los agentes experimentan cotidianamente; que están delimitadas por espacios de co-presencia en un espacio tiempo determinado. La educación intercultural como región vivida tiene como recurso potencial a los sujetos o actores educativos que se han formado como profesores interculturales, porque son ellos los que viven y transforman los espacios educativos a partir de tres recursos: la experiencia escolar, la formación profesional y las prácticas escolares que realizan en lo cotidiano.

La región entendida así “parte del reconocimiento de los sentidos que adquiere la relación espacio-tiempo para los sujetos que la viven, siendo la acción social (expresada en sendas, trayectos, rutinas, sedes, paradas, interacciones) la que define los límites y fronteras regionales” (Pons, 2011, p. 3). Así, una institución educativa está trazada por los sentidos y significados anclados en la vida cotidiana de los sujetos con la geografía humana, pero al mismo tiempo esta vida cotidiana es atravesada por las propias condiciones sociales instituidas por normas, temporalidad, procesos y medios que determinan la actividad de los sujetos.

Si bien estas vivencias y experiencias están vinculadas con una institución que discursivamente ha normado los principios de la interculturalidad desde un enfoque “político” y “pedagógico”, la realidad da cuenta de otros procesos que los agentes re-significan y articulan en las prácticas docentes que realizan en las escuelas primarias de la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Lo anterior nos lleva a la necesidad de analizar a la región como espacio emocional; siguiendo a Maturana (1990), quien aporta a lo regional una serie de categorías que permiten hacer el vínculo entre espacio vivido y espacios de convivencia, una propuesta que nos remite a las relaciones sociales humanas mediadas por el lenguaje, la emoción y la ética como principios articuladores en la construcción de sociedades constituidas en el reconocimiento del otro, como legítimo otro. Lo emocionalmente vivido es una categoría que expresa, no solo las relaciones entre seres humanos, sino que constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Las relaciones cotidianas que se establecen en la escuela muchas veces están determinadas por relaciones de

poder y dominio y no por relaciones de aceptación. La región entendida como un espacio vivido y significado nos invita a visibilizar la forma en que configuramos el mundo con nuestro vivir, con las relaciones de aceptación del otro como legítimo en sus diferencias.

El *curriculum* politizado de la educación intercultural no tendrá resultados si se sigue aplicando de forma vertical, con la creencia de que al formar profesores se llevan acciones pedagógicas para hacer que los “otros” se integren sin ser reconocidos como tal. Por eso, “nuestra visión de respeto de los espacios educativos se centra en la generación de espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyen la comunidad educativa Amar-educa” (Dávila y Maturana, 2009, p. 138). La región intercultural es vivida en el sentido que son los agentes responsables de su transformación, lo instituido como sistema educacional no es inamovible, sino por el contrario, los que viven y habitan los espacios dan sentido a cada espacio educativo.

Por otra parte, cuando pensamos a la educación intercultural como agencia, lo primero que hemos de comprender es que, si bien los espacios escolares están delimitados en su dimensión funcional, son los agentes quienes construyen sentido y significado para que estas sean transformadas y al mismo tiempo transformen a quienes la habitan. Para Giddens (1995) una acción humana ocurre como una duración, un fluir continuo de conducta y lo propio vale para una cognición [...] conviene pensar la reflexividad fundada en el registro continuo de una acción [...] más como un proceso que como un estado y como parte intrínseca de la competencia de unos agentes (p. 41).

Lo anterior nos permite indicar que los profesores son agentes que re-significan la educación intercultural a partir de la reflexividad que hacen de sus experiencias escolares y las prácticas docentes vividas en las escuelas primarias periféricas de San Cristóbal de Las Casas. Este proceso de reflexividad tiene como eje la experiencia de quienes formaron parte de la investigación, de ahí la imperiosa necesidad de la pregunta potencial sobre lo que significa vivir y hacer educación intercultural, reconociendo en todo momento que, en las experiencias escolares, en la relación estructura-agente/institución-sujeto se posibilita la acción innovadora y creativa. El recurso inmediato en esta capacidad de agencia está en los procesos cotidianos, en las experiencias que el agente resignifica como parte de las decisiones en su hacer en los espacios escolares.

La escuela, al ser el espacio de convivencia, está delimitada no exclusivamente por los límites institucionales (normas, horarios, planes y programas, etc.), sino, además, son los actores a partir

de las prácticas sociales diarias quienes configuran la vida institucional. En ese sentido, los planes de estudio, como parte de un programa oficial, no tienen razón de ser si son impuestos desde la estructura, porque son los agentes quienes en sus relaciones cotidianas van dando sentido a las intencionalidades de la institución. Son ellos quienes viven, transforman e intervienen en el devenir de esta. La cotidianidad en las aulas, las actividades diarias por parte de quienes habitan la escuela van sedimentando la estructura institucional en su conjunto, provocando que sean los sujetos quienes reflexionen su quehacer. Este es el origen innovador que posee un agente al intervenir en el seno de la vida social: la facultad cambiante para producir y transformar sus circunstancias históricas.

La escuela, aunque sea considerada como un espacio de socialización, es también generadora de conciencia en el agente, quien al confrontar lo instituido permite una recursividad de lo establecido. Esto significa que

todas las interacciones que adelanten unos agentes siempre estarán localizadas, lo cual viene a significar que la conciencia discursiva y práctica se circunscriben y se desarrollan en un espacio y en unos lapsos de tiempos delimitados, contienen una agencia social que solamente se puede entender siempre y cuando esté referida y enmarcada en un escenario (Celis, 2011, p. 10).

Al regionalizar las sedes, nos interesa delimitar las estructuras instituidas donde se forman los profesores interculturales, pero son estas instituciones los espacios de prácticas sociales las que posibilitan ruptura en lo que estos profesores significan de la educación intercultural. Son las vivencias cotidianas, experiencias escolares, la oposición a lo establecido, las constantes confrontaciones entre ellos mismos, sus compañeros, alumnos, profesores lo que va tejiendo otros significados que rebasan lo instituido.

Así, “las circunstancias sociales no están separadas de la vida personal, ni constituyen un medio externo a ella. Al luchar con sus problemas íntimos, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universo de actividad social” (Giddens, 1995, p. 23). Es decir, las instituciones educativas tienen un programa, tienen normas, una estructura que a simple vista parece inamovible, pero en la medida que los agentes reflexionan sus actuar, también movilizan las estructuras.

La reflexividad es un proceso constante, práctico y discursivo que, al aportar consistencia e inteligibilidad, caracteriza el obrar estratégico de un agente. Por tanto,

la reflexividad, de ser necesario, puede volverse discursiva y ofrecer razones (y responsabilidades) de la acción; de igual manera, el agente puede integrar, reflexivamente, información que modifique su obrar y así ir cambiando el ser-con los otros. Planteado de otra manera, ese ser-con que regula el obrar del agente y le da sentido a su acción, también se va transformando por la reflexividad de los agentes que lo conforman al momento en que la acción se vuelve estratégica (Gaitán, 2011, p. 263).

Así, la reflexividad aporta sentido en las acciones y la conciencia del agente y orienta su manera de obrar, volviéndolo competente. Por otra parte, cuando pensamos en la región vivida como ámbito de experiencia y hospitalidad, consideramos necesario preguntarnos ¿cómo incluir las experiencias de los otros, de sus diferencias, en el contexto del aula? ¿será posible incluir la alteridad y el otro radicalmente distinto como una propuesta desde la educación intercultural? ¿qué elementos estarían en juego en esta propuesta? Para responder proponemos algunas consideraciones, estas no pretenden abarcar enfáticamente la generalidad, no buscamos una verdad absoluta, más bien pretendemos abrir un dialogo de posibilidades, de reflexiones y algunas pistas para repensar las prácticas educativas en la cotidianidad de las aulas.

Los espacios locales y globales que habitamos están cada vez más multiculturalizados, es decir, estamos frente a un panorama complejo que entreteje distintas dinámicas desde distintos niveles. Desde lo macro, pasando por lo económico, del conocimiento, de la tecnología hasta lo micro, en las relaciones personales cotidianas. Niveles que se entretejen de ida y vuelta y en simultaneidad. Según Bello (2006), una política de hospitalidad sienta sus bases en nuestras diferencias, sin hacer a un lado lo que nos hace iguales, nuestra humanidad. Esto implica que, como proyecto no solo político sino educativo, posibilita otras relaciones; la presencia de los otros y la experiencia de la alteridad que hoy nos atraviesa es un proyecto necesario desde nuestras diferencias, más que desde nuestras igualdades, que debemos atender.

La hospitalidad, según Levinas (1999) y (Navarro y Saldívar, 2008) no resuelve la cuestión del otro, pero nos guía a desapegarnos de nuestro yo, de nuestro ego, asume que nuestro vínculo con el otro es imposible, pero se puede re-significar la imposibilidad en la posibilidad de transformarnos a nosotros mismos, de entender que en definitiva todos somos extranjeros, todos somos otros. En este escenario, la experiencia, como condición subjetiva (Dubet, 2004) de las produc-

ciones humanas, no fue considerada durante mucho tiempo como parte del interés en el desarrollo del conocimiento, en tanto este buscó toda objetividad más allá de sensaciones, pulsiones o superficialidad del acontecer diario. Por tanto, afirma Contreras y Pérez (2010) la experiencia era lo que debía ser superado, por su carácter subjetivo y personalista.

En contraste, Dubet (2004) afirma que la mirada no puede reducirse específicamente a lo objetivado como mera producción del conocimiento, sino en posibilidad de entender que la experiencia es tanto individualidad como construcción social. En el ámbito de lo social la experiencia da cuenta de los procesos y acontecimientos que atraviesan a los sujetos en relación directa con lo establecido socialmente, las normas y las estructuras que determinan su actuar. Pero la que se recupera como recurso de análisis y potencial de construcción es la que refiere a la experiencia como actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo, de darle un posible cauce hacia la veracidad, de experimentarlo.

Arendt (2000) indica que la experiencia es natalidad, acontecimiento, posibilidad de apertura que busca emerger como algo nuevo, lo que inaugura un nuevo horizonte ante lo que dejamos. En la enseñanza, en la educación, en las relaciones que establecemos con los otros, la apertura es también la posibilidad de emerger lo nuevo a partir del reconocimiento del pasado o de lo vivido en el presente. En este sentido, se trata repensar la educación no para la integración, la asimilación o la tolerancia, sino una educación para la hospitalidad, en la que “la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética” (Levinas, 1999, p. 32).

La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad de inclusión del otro. Constituye una nueva perspectiva o marco teórico que se revela esclarecedor para hacer frente a nuestro presente desde una óptica de la ética. La intención es que mediante narrativas, a través de los testimonios de los jóvenes profesores, visibilizar las vivencias y experiencias que tienen sobre la educación intercultural, haciendo énfasis en dos momentos vitales de sus vidas: las experiencias escolares y durante las prácticas como profesores interculturales en las escuelas primarias indígenas periféricas de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Metodología: la experiencia y el relato como acción

En este apartado se describe el posicionamiento epistémico y metodológico que se asumió para el proceso de la investigación. La riqueza que emerge de esta experiencia es que quienes participamos en el proceso hemos comprendido que la investigación, más que dar datos y resultados, también se convierte en un recurso potente de diálogo y construcción que apela a la transformación de los espacios, así como a descolocarnos de las realidades que creemos son inamovibles. Por eso, la construcción metodológica recupera la experiencia como oportunidad de visibilizar nuestras voces, rostros, a develarnos como seres humanos en constante transformación.

De este modo, la investigación sienta sus bases en la fenomenología hermenéutica que busca como recurso central recuperar la experiencia común, con la intención de visibilizar en análisis estructural de nuestras vivencias. El objetivo de la fenomenología hermenéutica “es elaborar una descripción (textual) estimulante evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2003, p. 37).

Además, concentra una doble intención; por un lado, reconocernos en el mundo que habitamos, en tanto hombre, mujer, seres humanos; y, por otro, dar cumplimiento de nuestra naturaleza humana de llegar a ser plenamente quienes somos. De ahí su principal interés en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, emociones de las personas. De este modo, la fenomenología hermenéutica no solo orienta formas y modos de ser, o de comprender el mundo, las vivencias, la cotidianidad en la que interactúan los seres humanos; sino que se permite interpretar mediante el lenguaje esas experiencias y vivencias.

Se puede considerar que la fenomenología hermenéutica, en esencia, permite a la investigación un mayor acercamiento con los participantes del estudio, así como, indagar el fenómeno buscando en las propias palabras de las personas lo que realmente sienten, tomado en consideración la manera particular de vivenciar el fenómeno que cada uno tiene. Lo que siente, lo que vive y lo que piensa el participante, es decir, su yo interno.

De lo que se da cuenta en la investigación es cómo las vivencias de educación intercultural, a partir de las experiencias de los profesores interculturales, no solo permite recuperar lo que para ellos significa la educación intercultural, sino cómo reflexionan el proceso y se agencian para dar sentido a lo vivido. En correspondencia con la fenomenología y la hermenéutica

interpretativa, el enfoque biográfico narrativo permite visibilizar las vivencias y experiencias de los profesores interculturales, en el sentido que valora la capacidad de los sujetos de no estar atados a las determinaciones socio culturales en las que se sumergen. La experiencia misma de los profesores en el contexto de los espacios educativos, sus sensaciones, espacios, sus interacciones con otros, emociones, etc. permiten una comprensión-interpretación de ellos mismos, al reconocer la capacidad de agencia que se posibilita por medio de la reflexividad de lo escrito o contado.

Podemos considerar, entonces, que

la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad [...] desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (Rivas, 2009, p. 18).

Así, la narrativa es una invitación a encontrar problemas que se naturalizan, se mecanizan, con facilidad en muchas prácticas violentas que pueden ir en contravía de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, la narrativa es una profunda reflexión sobre la condición humana; la reflexión y creatividad literarias les permiten a los participantes de las prácticas escolares, maestros, estudiantes, padres, madres, etc. tener otro punto de vista sobre la cotidianidad escolar, allí donde se reproducen las asimetrías de poder, y tener lecturas nuevas y frescas sobre el problema que se vive todos los días, reconociendo al otro como otro radicalmente diferente, su singularidad. En el acto de escuchar la trayectoria del otro, uno se sumerge en el proceso, lo que

implica romper la jerarquía entre el saber teórico y el saber personal, reconociendo esta voz como portadora de un conocimiento y un saber articulado que se da a partir de una experiencia en un contexto e historia particular. De esta manera, se elabora una nueva mirada de “los docentes como agentes activos en un contexto social complejo”, ya que revela la dimensión emotiva y compleja de la experiencia, aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado (Sancho et al., 2007, p. 15).

Al nombrar al “otro” nombramos al sujeto presente, la narrativa como recurso metodológico hace emerger la memoria y la palabra, permite visibilizar lo que somos o la forma como

nos construimos con los otros. Al retomarse como un recurso metodológico “la narrativa es una forma discursiva, es decir, se comprende a partir del discurso y su relación con el lenguaje” (Meza, 2008, p. 60). Para realizar la investigación fue necesario acotar el universo de estudio. Se realizó un proceso de selección con los siguientes criterios: profesores que fueron formados en la Escuela Normal Primaria Lic. Manuel Larraínzar en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en el año 2013 y 2014 (profesores nóveles) y que se encontraran como docentes en escuelas primarias indígenas periféricas de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

La intención de trabajar con profesores nóveles fue porque la información que se requería para el trabajo de investigación tenía que ser lo más reciente posible al egreso, debido a que en dos de los trayectos de análisis se requería que los profesores expresaran sus experiencias y vivencias durante la formación en la licenciatura y durante las prácticas docentes. Con respecto al criterio sobre las escuelas primarias indígenas periféricas fue una determinación contextual, debido a la alta población de niños indígenas en estas instituciones, que son estos los contextos idóneos para que los profesores interculturales realicen sus prácticas docentes y atiendan a la población de niños indígenas.

Considerando que este tipo de muestreo es flexible en el proceso de construcción de los datos, un último criterio que se integró durante la investigación fue que los profesores nóveles fueran indígenas; este criterio fue clave para poder hacer la relación de las experiencias y vivencias en el trayecto de formación en educación básica, lo que permitió que los profesores al escribir sus relatos biográficos pudieran establecer una relación directa entre sus vivencias escolares y su experiencia como profesores, posibilitándoles recursos de reflexividad potentes que permitieron hacer visible la capacidad de agencia como profesores interculturales en relación con las experiencias de vida más allá de lo instituido.

Para identificar a los profesores fue necesario hacer una revisión documental de los egresados en los archivos de la Escuela Normal, específicamente en la base de datos del Sistema de Información Básica (SIBEN). También se hizo un registro en la base de datos regionales de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Esto permitió recuperar dos aspectos: 1º. Identificar el total de alumnos egresados en esas dos generaciones, recuperar datos específicos con respecto a la

trayectoria escolar de cada alumno, lugar de origen y grupo étnico al que pertenecen.¹ 2º. Identificar las escuelas primarias donde los profesores realizaron sus prácticas docentes, para seleccionar a aquellas que se encontraban específicamente en la periferia de la ciudad y que su población de alumnos indígenas fuera mayor al 75%, tal como lo indican SIBEN y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). En el rastreo de información se identificaron 83 alumnos egresados en las dos generaciones, 41 alumnos de la primera generación y 42 de la segunda.

Una vez reconocido el total de matrículas de los profesores, fue necesario registrar las escuelas primarias donde se encontraban, ubicándose un total de 24 escuelas primarias del turno matutino y vespertino ubicadas en el centro y periferia de la ciudad; se eliminaron las instituciones que se encontraban en el centro de la ciudad; comprobando que únicamente 17 se ubican en la periferia de la ciudad y que cuentan con la clasificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y DGESPE con respecto a los espacios donde los profesores interculturales deben desempeñar su labor docente; de las cuales, se logró convocar a 16 docentes, quienes en un primer momento construyeron sus narrativas, pero al final solamente se trabajó con ocho docentes, seleccionados a partir de 1. participación y constancia en las actividades para elaborar y reelaborar las narrativas en los círculos de reflexión, y 2. disposición para participar en las entrevistas a profundidad.

La intención en general de la investigación fue que los estudiantes relataran, desde sus propias experiencias de vida, su sentir con respecto a la educación intercultural que se han construido durante su trayecto escolar en la educación básica, en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural y las vivencias durante las prácticas docentes que realizaron en las escuelas primarias de la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Las entrevistas se concentraron en tres momentos importantes. La primera entrevista biográfica se centró específicamente en reconstruir los acontecimientos y experiencias más significativas durante el trayecto escolar en educación básica que influyeron en su decisión de ser profe-

¹ Este dato fue importante porque permitió contrastar lo que al ingresar a la institución expresaron los alumnos con respecto a su lugar de origen y grupo étnico. En este caso todos negaron el lugar de origen y ser indígenas, expresaron por lo general ser originarios de San Cristóbal de Las Casas, pero en el momento de estar reescribiendo las narrativas volvieron a estos datos para expresar porque presentaron la información. Destacan aspectos importantes como sentimiento de vergüenza, pena por venir de un pueblo, miedo a ser discriminados, entre otros aspectos.

soras y profesores. Nos interesamos en los nudos (experiencias significativas) que los profesores fueron reflexionando entre la experiencia escolar como alumnos y la formación como profesores interculturales. Esto permitió hacer un cruce, para visibilizar las experiencias que posibilitan la capacidad de agencia en los profesores para hacer o no educación intercultural durante sus prácticas docentes en los espacios escolares.

La segunda entrevista biográfica se orientó específicamente en recuperar las experiencias y vivencias de la formación profesional como estudiantes en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, puntualizando las vivencias y experiencias durante la formación. Durante esta entrevista, nos interesaba anudar las experiencias que muestran las formas en que los profesores se agencian de la educación intercultural durante su formación profesional.

La tercera entrevista biográfica se concentró en buscar información específica con respecto a las vivencias escolares de los profesores in situ, es decir que a partir de vivencias concretas puntualizaran cómo reflexionan y viven la educación intercultural desde sus prácticas docentes en las escuelas primarias periféricas de San Cristóbal de Las Casas. En este caso, el nudo que nos interesaba analizar fue la forma en que los profesores hacen agencia en contexto, en la relación directa con alumnos, padres de familia y con la comunidad.

Vivencias de educación intercultural

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la investigación, no es el plan de estudios en su orientación específica lo que posibilita que los profesores promuevan la educación intercultural en las aulas, sino los siguientes aspectos: a) la experiencia vivida como alumnos y b) la capacidad de agencia y la reflexividad que hacen en las escuelas indígenas donde realizan sus prácticas docentes.

Con respecto a lo primero, el proceso de recuperación de la experiencia vivida se reflexiona sobre el escenario de formación, además se contextualiza la práctica docente como un referente para posibilitar el cambio en el espacio educativo.

Tenía una idea de cómo ser profe [...] siempre mi referencia fue mi profe de primer año [...] pero no una referencia buena, porque ahora que escribo y reflexiono [...] siento impotencia porque no hice nada en ese momento [...] el profe no solo me regañaba todos los días, sino me sacaba del salón y me reprobó [...] me hizo repetir año [...] soy profesora nueva, como

decimos, pero estoy dispuesta a no repetir la discriminación que sufrí [...] si hablamos de educación intercultural como respeto y valoración de la cultura considero que no debería haber discriminación [...] pero ahora sé que eso es solo algo idealista en el plan de estudios, porque para mí hacer educación intercultural tiene que ver con el respeto que se merecen mis niños, porque son seres humanos y no animales (N. I. Lupita. 2015).

Ese reconocimiento de lo vivido es un recurso potente que recupera al reescribir la narrativa, este dispositivo dialógico con ella misma se convierte en un recurso que permite otra actitud y posicionamiento como profesora intercultural. Así el dispositivo de la reflexividad no solo recupera la experiencia, sino que ubica al sujeto en su rol docente; además la recursividad juega como péndulo que obliga a recuperar los momentos vividos como alumna, esta dualidad alumna-docente va constituyendo la identidad y un posicionamiento como profesor intercultural.

Muchos de estos profesores, aunque se afirma que asumen modelos pedagógicos propios de la experiencia como estudiantes, la realidad es otra, porque más que reproducir una cultura escolar estas experiencias sirven de recursos para no reproducir estos modelos de enseñanza que en ellos dejó marcas inolvidables:

Yo no repetiría lo mismo. Para mí fue muy difícil que mi maestro me discriminara en la primaria, todo por no saber hacer las cuentas como él quería o por llegar tarde siempre me castigaba. Él decía que yo no sabía, pero bien que yo podía atender una pequeña tiendita que mi mamá tenía y daba cambio, y hacia cuentas y compraba lo que mi mamá me dijera cuando llegaban los vendedores. Muchos profesores no se interesan en saber qué pasa con nosotros los alumnos. Yo no soy una profesora así, aunque soy de poca experiencia, para mí lo más importante son mis alumnos, saber qué sienten, qué problemas traen o por qué llegan tristes es una forma de estar cerca de ellos y no repetir lo que hicieron conmigo profesores que solo les importaba avanzar con el contenido (N. I. Lupita. 2015).

Las formas ideológicas de la subjetividad y la diversidad matizan la interacción en el aula escolar y el aprendiz. Los contenidos escolares se vivencian como dadores de satisfacción o de dolor. El ser sujeto de las intenciones y acciones del otro es el medio, a través de cual el educando se reconoce como existente en el aula. El cómo afirme o niegue su posición social y de aprendiz constituye la fenomenología de la subjetividad en la institución escolar, esta se erige como la dimensión narrativa del sí. Esto suscita "la reflexión en cuanto los cambios que afectan al sujeto capaz de designarse a sí mismo al significar el mundo" (Ricoeur, 2003, p. 109).

Para mí fue difícil estar sentada en la sección de los alumnos de aprendizaje lento, así nos clasificaba mi profesor: los adelantados, los intermedios y los de aprendizaje lento. Después aprendí que lo único que yo necesitaba era un poco más de atención, porque necesitaba que me explicaran de forma diferente para poder realizar las actividades, por eso considero que yo no haría lo mismo, yo recuerdo bien a mi profesor Esteban, que era una persona que siempre ponía atención sobre nosotros, creo que en el fondo soy así con mis alumnos (N.I.Cristina. 2015).

Hay en la historia de cada alumno o profesor una información guardada a la que se vuelve siempre, ya sea para no ser repetida por ser dolorosa o para ser un ejemplo a seguir por los buenos momentos que significaron en la vida escolar. En todo caso, es un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. Sin embargo, estos profesores que muestran sus breves experiencias, también se asumen como actores y agentes de cambio, que transforman sus prácticas no exclusivamente por un saber o una orientación propia de la formación académica que recibieron como profesores interculturales, sino por las “marcas” en el trayecto de su vida escolar como profesores en formación.

En las narrativas de los colaboradores se distinguen los posicionamientos que ellos asumen como profesores interculturales al significar las historias de vida que los marcaron como estudiantes. Consideramos que como agentes están calificados para verbalizar las razones de sus actos, tienen capacidad no solo de realizar y cumplir constantemente su obrar, sino de explicarlo con palabras. Esta potencialidad de hacer, realizar y dar razones de su obrar se halla sujeta a un dispositivo reflexivo y racional, que da la posibilidad a un agente de tener un control sobre las situaciones de su obrar y justificarlo de manera argumentada, cuando sea interpelado por otro agente.

No podemos seguir repitiendo lo mismo, aunque la cultura escolar te quiera llevar por ese rumbo [...] considero que haber vivido maltrato, humillación, pobreza y que mis clases no fueran en mi lengua es algo que no debe repetirse, al menos no en mi condición de profesora [...] no puedo seguir repitiendo eso [...] no me parece justo, ni para mí, ni para los niños [...] qué importancia tiene ser profesora intercultural si voy a seguir repitiendo lo mismo. [...] no lo hago como lo hacían mis profesores [...] ya no son esos los tiempos [...] ahora comprendo que lo único que yo necesitaba era un poco más de atención, porque necesitaba que me explicaran de forma diferente para poder realizar las actividades, que me lo explicaran en mi lengua al menos (N.I.Cristina. 2015).

Muchos compañeros que aún no dominaban bien el español se les complicaba, eran los que menos hablaban, los que menos preguntaban [...] no se trata de la disciplina, creo que hay otras formas de enseñar, se requiere de confianza, de que los niños puedan preguntar, que colaboren entre ellos, que aprendan entre ellos, brindarle ayuda a quienes lo necesiten [...] eso en todo los niveles, desde la primaria hasta la universidad, porque incluso en la Normal, que es un nivel universitario se necesita de comprensión por parte de los profesores para poder entender cosas que se dificultan [...] lograr eso es lograr que lo intercultural sea posible [...] me refiero a que lo posible de la educación intercultural es lograr comprender al estudiante como un igual, pero también como diferente (N. I. Javier. 2015)

Tal como lo dijimos con anterioridad, no se trata de hacer de la educación intercultural un símil didáctico pedagógico para atender la diversidad en el aula. Lo que refieren los colaboradores tiene que ver con otros aspectos en su condición de seres humanos, en su condición de personas que expresan su sentir con relación a acontecimientos que los marcaron y que recuperan como experiencias significativas para no repetirse en sus prácticas docentes con los niños. No se trata de si atienden o no a niños indígenas, sino en la posibilidad de hacer educación respetando al "otro", en su condición de igual y diferente, igual humano, diferente culturalmente. En otras palabras, podemos decir que, en el proceso de construcción del proceso pedagógico por parte del agente, desde la idea de saber en la práctica, destaca la reflexión que el sujeto llega a hacer de su acción.

Otros aspectos que distinguimos se expresan de la siguiente manera en los fragmentos de las narrativas de los agentes:

Uno aprende mucho de los niños si se les pone atención, ellos cuando hablan en su lengua se comunican de manera abierta, con sonrisas, con juegos, no sienten pena [...] lo que pasa es que cuando no comprenden lo que se les pide en español tienen a estar callados y hasta con miedo se mantienen en el salón [...] son de las cosas que uno va identificando conforme te vas relacionando e interactuando, pero sobre todo que al vivirlo vuelves a recordar porque pasaba lo mismo contigo (N. I. Valeria. 2015)

Esta relación que hacen los agentes en las narrativas, vincular la experiencia vivida como alumnos y contrastarla como profesores interculturales les permite reflexionar hasta dónde es posible hacer educación intercultural más allá de lo instituido, o lo esencializado. De lo que se trata es de hacer educación intercultural desde un pensar y hacer ético y político que concientice a los alumnos

de su potencial como seres humanos, y no de simular proceso de atención a la diversidad que los clasifica. En este sentido, el proceso de reflexividad con relación a cómo se enseña y aprende se vuelca en un proceso situado donde se piensa, se toman decisiones, se resuelve problemas y con ello se da dirección, no solo a su acción, sino incluso a la misma institución. Quizá es ahí donde adquiere sentido la experiencia y la relación que hacen con las historias que reflexionan, reconocen lo que deben o no deben hacer con sus alumnos:

Yo reconozco que gran parte de mi formación como profesor intercultural me fue ayudando a cambiar mi forma de pensar, siempre creí que fui un mal alumno, y conforme avanzan los años, sea en la secundaria o la preparatoria siempre encontré profesores que te hacen ver o creer que eres tonto, o poco capaz [...] son profesores que muchas veces no se dan cuenta que son ellos los que promueven formas de enseñanza que no concuerdan con nuestra manera de aprender [...] también hay otros, reconozco que los que tienen una formación pedagógica son profesores que tienen otra visión de la enseñanza (N. I. Reynaldo. 2015)

Donde quiera te discriminan por ser indígena, uno no puede ocultar su aspecto, somos morenitas y lo indígena lo llevamos en todo, no lo podemos negar [...] eso lo aprovechan los profesores para imponer su voluntad, aunque somos niños nos damos cuenta, quien se niega, si resiste le va mal, así que era mejor llevarla en paz [...] uno tienen que aguantar el maltrato de profesores que no tienen la formación adecuada para entender el ritmo, el aprendizaje, la lengua de los niños, son profesores que imponen lo que consideran que se debe de enseñar y con eso es suficiente para ellos (N. I. Floria. 2015)

Lo fundamental de la conciencia práctica, que se posibilita desde la reflexividad, es contraer aquello que ha significado como experiencia vivida como alumnos y que ahora sirve de recurso para analizar hasta donde es posible promover y desarrollar una nueva conciencia que contribuya a reconocer nuestra diversidad mediante un compromiso ético y político en los espacios educativos.

Lo que permite que los profesores se agencien es la reflexividad que hacen de la estructura, de la postura que asumen ante los lineamientos establecidos en el plan de estudios, de las rupturas que viven durante las prácticas docentes; de los cuestionamientos que hacen sobre su propia formación y de las contradicciones de los contenidos educativos con la práctica docente, de las posturas que asumen ante los retos de la práctica docente; entre otros aspectos, que solo al vivirlo directamente, emergen para tensar su postura como profesores interculturales.

Yo me pregunto ¿qué es lo que me hace ser profesor intercultural, lo que dice el plan de estudios o lo que yo reafirmo con las preguntas que me hago y la experiencia que he vivido? Yo creo que ahí está la respuesta, soy profesor intercultural porque recibí formación escolar para ello, pero es el contexto real donde hago evidente si soy o no. Acá podemos decir mucho, palabras más, palabras menos –como decía mi abuelo Antonio– lo importante es lo que estoy haciendo como profesor [...] ¿estoy repitiendo la historia de discriminación que hicieron conmigo o estoy reconociendo a mis alumnos con sus diferencias? (N.7.Antonio. 2015).

La historia de vida posibilita la recuperación de la experiencia vivida, trae a cuenta la memoria potencial, el reconocimiento de la palabra y las relaciones de lo cotidiano, en este caso específico las palabras de abuelo para establecer un puente de relación con los otros. Además, se activan otros dispositivos como la experiencia de quienes viven y significan los espacios, no solo los recursos pedagógicos para decidir el cómo o para qué hacer una educación intercultural, sino con el recurso de la experiencia hospitalaria, un acto que rebasa las propias condiciones de la estructura con su lógica racional de organización.

Como lo afirman Skliar y Larrosa (2009), la experiencia es un recurso potente, un puente que puede y debe dar cuenta del acontecimiento en todo acto pedagógico, es una pequeña abertura que posibilita, que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones de y/o con los “otros”. Por eso en los relatos de los colaboradores, se afirma lo siguiente:

Considero que repetir la historia es seguirme mirando como “pobre indígena”, o yo desde afuera, ya colonizado, miro a mis hermanos desde arriba como profesor sin darles el lugar que merecen. Yo no quiero que me tengan o tener lástima a los compas² por ser indígena, lo que quiero es tratar y que me traten con dignidad, eso quiere decir que seamos o no indígenas merecemos un lugar, porque nuestra vida cuenta como la de cualquier otro (N.7.Antonio. 2015).

No soy profesora intercultural porque me lo diga un plan de estudios, o los profesores, o lo diga un libro [...] soy profesora intercultural porque soy consciente de mi diferencia, me asumo como un ser humano diferente... yo pertenezco a un grupo étnico, con una lengua propia [...] tengo alumnos con sus propias diferencias, eso es lo que hace sentido ser profesor intercultural (N.7.Cristina. 2015).

² Expresión que refiere a compañerismo o colaboración en las comunidades indígenas de Chiapas y Oaxaca, principalmente.

El proceso de reflexividad como dispositivo de des-colocación tiene como eje la pregunta potenciadora de quienes nos encontramos inmersos en la investigación, eso implica preguntarnos sobre lo que significa vivir y hacer la interculturalidad más allá de lo instituido por la estructura educativa, sus procesos y sus normas. El recurso inmediato en esta capacidad de agencia está en los procesos cotidianos, en las vivencias y significados que se constituyen como parte de las decisiones del agente, pero que están posibilitadas a su cuestionamiento constante.

Los agentes de la educación intercultural que fueron colaboradores de esta investigación tuvieron que posibilitar un proceso de reflexividad para preguntarse ¿por qué soy profesor intercultural? Las fronteras claramente delimitadas estaban en lo que el discurso oficial se atribuye, y lo que los críticos de la propuesta se cuestionan. Pero más allá de estas dos fronteras que delimitan y definen quiénes y cómo deben ser los profesores interculturales, en el proceso de reflexividad, son los profesores quienes asumen sus propias posturas con respecto a ser o no ser.

Ya en varias ocasiones lo escribo y lo borro, y me pregunto ¿soy profesor intercultural? [...] lo reviso y lo reviso y cada vez lo digo diferente [...] es el afán de responder de acuerdo al plan de estudios [...] pero lo diré así: reconozco que lo soy solo porque lo vivo, lo vivo reconociendo a los otros, no porque sean indígenas, sino porque son iguales y diferentes a mí (N.7.Javier. 2015).

No es difícil responder si soy profesor intercultural, eso ya me lo da un papel, me lo dice un documento oficial [...] cuatro años acá me lo han repetido que voy a salir con ese perfil, pero eso no es lo que yo creo [...] es hasta que sea capaz de poder poner en juego muchas cosas que tengo desde que me formaron en la escuela [...] la escuela excluye, la escuela nos hace iguales, la escuela estandariza, eso lo hace violento y uno puede repetir todo eso o cambiar [...] ese será el momento de ver de qué estoy hecho, si soy o no profesor intercultural (N.7.Reynaldo. 2015).

La reflexividad es un proceso que permite asumir una posición crítica ante las estructuras; la pregunta, el cuestionamiento, provocan una ruptura entre lo que está planteado y lo que se vive en los espacios educativos. Eso hace emerger otros significados que rompen con lo establecido institucionalmente, es decir, los profesores interculturales al vivir y experimentar la relación con los otros establecen otros canales que superan el discurso propio de lo institucional para fundar otros sentidos del hacer educación intercultural en las aulas. Este es el origen innovador que

posee un agente al intervenir en el seno de la vida social: la facultad cambiante para producir y transformar sus circunstancias históricas.

Mire, como yo le digo, la mera verdad... como decirle, nunca hice alguna reflexión sobre ser profesora intercultural cuando ingresé a la normal, yo solo quería ser profe [...] lo reflexiono ahorita, pero también en la escuela normal lo fui entendiendo [...] ahora que estoy con los niños lo entiendo más (N.7.Lupita. 2015).

Yo sabía que la normal solo aceptaba alumnos indígenas, no necesariamente que tuviéramos competencia de escritura y lectura, yo solo sabía hablar, pero yo no comprendía que por eso fuera una escuela intercultural, la verdad no entendía mucho el término cuando ingresé, después fui entendiendo más (N.7.Valeria; 2015).

La reflexividad es el proceso constante, muchas veces mediado por las vivencias cotidianas rutinarias o conciencia práctica, y la consciencia discursiva, es lo que posibilita la praxis sobre la estructura. La escuela posee una estructuración y una intencionalidad, que obedece a ciertos fines e intereses (Giddens, 1997). En la medida en que no son ajenos ni a la historia ni a la influencia de la cultura y de la sociedad se pueden ver también como sujetos a los procesos de racionalización y homogenización del mundo contemporáneo.

Decir que era profesor intercultural me parecía exagerado, porque no creía cumplir con las exigencias del perfil de egreso donde se dice que debemos tener competencias lingüísticas y culturales [...] para poder ser profesores pertinentes en las comunidades indígenas [...] pero eso es reducir mi labor de docente intercultural [...] más allá de lo indígena hay seres humanos que merecen nuestro reconocimiento, más que ser tolerantes con ellos (N.7.Javier. 2015).

Al hacer este escrito, pasan muchas cosas por mi cabeza [...] mi experiencia como alumna donde viví mucha discriminación por mis profesores (muchos de ellos indígenas como yo) [...] mi experiencia en la normal donde hay mucha contradicción de lo que se dice que debemos hacer y se reproducen mucho más discriminación, todo esto me impacta, me hace nudo en la garganta [...] pero indiscutiblemente lo que es más significativo para mí es la (sic) vivido con los alumnos, ahí donde solo hay un silencio con mi conciencia, un hablar conmigo misma de lo que debo hacer (N.7.Lupita. 2015).

Recrear las vivencias, como lo hacen los profesores, permite encontrar recursos para sostener que la educación intercultural, tal como ellos lo definen, es un proceso que implica el recono-

cimiento del otro, inclusión, respeto, igualdad y principalmente promover agencia como profesores interculturales, es decir que se asumen como profesionales que valoran y reconocen lo propio.

Por otro lado, el reconocimiento que los profesores hacen de su cultura, de su lengua, de su condición de indígenas, es lo que le da sentido a sus experiencias y su posicionamiento como profesores interculturales. En este caso, una de las profesoras expresa que vivir la educación intercultural no solo tiene que ver con la escuela, sino con su condición de ser humano, en cada espacio donde se relaciona con los otros.

Si en algún momento por ignorancia me daba pena salir con mi madre por su vestimenta, o incluso aceptar mi origen indígena, ahora no solo lo reconozco, sino que lo promuevo en cada espacio donde estoy, y sobre todo enseño a mis niños que valoren su cultura, su lengua, que se sientan orgullosos de pertenecer a un grupo étnico, eso nos hace diferentes, y no menos valioso que otras culturas (N.6.Cristina. 2015).

La educación intercultural no solo tiene que ver con educar para entender nuestras diferencias, sino que también es una oportunidad que se nos brinda como profesores para hacer diferente las cosas; me refiero a que se necesita una práctica pedagógica crítica, congruente no solo éticamente desde la formación, sino desde la práctica, necesitamos ser conscientes y que los niños sean conscientes de las desigualdades que se viven en nuestro país, pero también desigualdades que nosotros mismos reproducimos. La postura que asumimos como profesores determina también nuestras relaciones con los otros. Si solo reconocemos a la escuela como un espacio homogéneo, difícilmente podremos identificar las particularidades de cada contexto y cada niño.

La capacidad de agencia posibilita acciones más allá de las propias estructuras de las instituciones educativas o las estructuras sociales. Así que cada experiencia es también agencia en la medida que mueve las estructuras que están determinadas o delimitadas por acciones específicas que deben hacer los profesores; por ejemplo, solo dedicarse a dar sus clases. Por lo que resulta importante lo que se narra a continuación:

Cuando llegué a la colonia de la hormiga mis compañeros hacían relajo conmigo, diciendo que subiría más de 500 escalones para llegar a la escuela todos los días, es cierto, al principio lo sentí tan pesado, pero después de ver en la sonrisa de mis niños que se identificaban conmigo eso

lo cambia todo [...] vivo la educación intercultural en mi relación con los niños, con los padres de familia [...] ahí radica la importancia de entender la diversidad (N.6.Lupita. 2015)

Hacer educación intercultural en la práctica, según lo referido, significa rehacer procesos a partir de la iniciativa que asume el profesor de acuerdo con las particularidades y necesidades de alumnos y padre de familia. Es hacer lo impensable, es atreverse a transformar el espacio inmediato que nos corresponde con propuestas e iniciativas que nos implican e implican a otros. Desde la perspectiva de estos jóvenes profesores, es que hacer educación intercultural tiene que ver con cambios no solo en el reconocimiento de nuestras condiciones sociales y humanas, sino incluso en la idea de escuela que nos hemos construido desde nuestras experiencias escolares significativas en el trayecto escolar.

Conclusiones

Las historias construidas en colaboración permiten visibilizar, que más allá de la fuerza institucional, de las normas y las estructuras sociales, son las personas las que posibilitan otros sentidos de lo instituido. Desde luego, esos sentidos, construcciones y significados no son procesos que puedan suceder por antonomasia, suceden, siempre y cuando existan recursos, dispositivos que los pongan a repensarse, reflexionar sobre lo que está establecido.

La capacidad de agencia se entiende como el proceso que la relación dual estructura-subjetivación ejercen sobre el actor educativo, se internalizan para objetivarse como acciones instituidas o para potenciar la transformación. Es decir, que depende de la capacidad del agente y los mediadores interinos y externos para que los procesos se repitan, o por el contrario sean potenciadores de conciencia y transformación social. La conciencia, al hacerse discursiva en este proceso de concientización, posibilita la capacidad para que el agente decida sobre qué acciones, procesos o mediadores debe incurrir, internalizando con ello acciones conscientes que está en condiciones de objetivar y significar para el cambio desde la defensa, el cuestionamiento y la negociación desde el contexto o espacio en el que se encuentra.

La experiencia vivida parece ser, en este ejercicio de investigación, el detonante para la reflexividad y capacidad de agencia de los colaboradores participantes, pues es el punto de partida para identificar la experiencia que esperan generar para sus alumnos mediante su práctica educativa. Lo que se muestran en los resultados de la investigación es el pronunciamiento de los

profesores interculturales, quienes, más allá de discutir lo que es y significa la educación intercultural, sostienen que la educación intercultural debe ser una forma de ser y hacer educación, una propuesta ética que respete al otro por su condición de igual y diferente, más allá de las señas de identidad que tanta importancia han cobrado en las propuestas y las políticas educativas.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Arendt, H. (2000). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bello R. (2006). Hospitalidad, humanidad e inhumanidad: dos lecturas recientes de Levinas. *Actas del Congreso Internacional sobre Emmanuel Levinas*. Valencia: Prensa.
- Celis, J. y Guatame, P. (2011). La institución educativa y la teoría de la estructuración. *Revista Iberoamericana de Educación* (33), 45-54.
- Contreras, D. J. y Nuria, P. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (29), 135-161.
- Delors, J. (coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO: Santillana.
- Díez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 191-213.
- Dietz G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado en <http://www.interculturalidadygenerocolsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf>
- Dubet, F. (noviembre, 2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Conferencia inaugural presentada en el Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina, Buenos Aires.
- Durán, T., Berho, M. y Hiriarte, F. (2004). Contextualizando el concepto de interculturalidad en el marco de procesos sociales interétnicos. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp.79-98). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Gaitán, P. (2011). Reconsideraciones sobre Anthony Giddens. Una revisión contemporánea de los conceptos de dualidad de estructura, reflexividad moderna y relación pura. En J. Ramírez Plascencia y A. C. Morquecho Güitrón (coords.), *Repensar a los teóricos de la sociedad* (pp. 93-136). México: Universidad de Guadalajara.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Godenzi, J. y Pérez, J. (comps.) (1997). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: CBC.
- Ibáñez-Salgado, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos* (30), 61-74.
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Magendzo, A. (2011). Alteridad y diversidad: componentes para la educación social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37 (2), 106-116.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Centro de Estudios del Desarrollo.
- Meza R. (enero-junio, 2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Revista Actualidades Pedagógicas* (51), 59-72. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1351/1235>.
- Navarro Martínez, S. I. y Saldívar Moreno, A. (2011). Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe «Jacinto Canek». *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (12), 67-104.
- Pons Bonals, L. (2011). *La región en la investigación educativa. Apuntes*. Manuscrito inédito, Doctorado en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Ricoeur, P. (2003). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (coordinadores) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, J. E. (1991). *Espacio, economía y sociedad*. Barcelona: Siglo XXI. Recuperado en <http://www.ub.edu/gecrit/texap-6.pdf>
- Sancho, J. et al. (marzo, 2007). Historias vividas del profesorado en el mundo digital. *PRAXIS Educativa*, XI (11), 10-30.
- Santos, B. de S. (2003). The world social forum: toward a counter-hegemonic globalization (part II). In *The World Social Forum: Challenging Empires*. New Delhi: The Viveka Foundation.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Tubino F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-165). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala.



**LA IAP COMO METODOLOGÍA
TRANSFORMADORA DE
REALIDADES SITUADAS.
EXPERIENCIA EN PROCESO**

LA IAP COMO METODOLOGÍA TRANSFORMADORA DE REALIDADES SITUADAS. EXPERIENCIA EN PROCESO

Xóchitl del Carmen Escobedo García
Nancy Leticia Hernández Reyes

Introducción

En este capítulo se expone la experiencia de una investigadora en formación y directora de tesis quienes han decidido apostar por una metodología participativa pues conciben que la investigación debe ir acompañada de la transformación de la realidad estudiada. Es una invitación a reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que representan investigaciones de tipo participativo, las cuales ponen en evidencia la necesidad de abrir brechas hacia alternativas metodológicas en investigaciones producto de programas de posgrado. La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología desafiante, exigente a su vez que flexible, pedagógica y transformadora, que se torna oportuna ante la problemática educativa situada en contextos específicos, como es el caso de la exclusión y discriminación de los estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas primarias, de la cual se ocupa la investigación en cuestión.

La incertidumbre como punto de arranque y desafío en la investigación

El proceso de formación de todo investigador o investigadora social –que de hecho nunca termina si nos referimos a su sentido más amplio– constituye un recorrido caracterizado por la toma de decisiones a veces más plagada de incertidumbres que de certezas, en el cual confluyen situaciones tanto propias como ajenas a los sujetos en formación: sus intereses y motivaciones profesionales y personales, los propios capitales, así como los de la institución de adscripción o los problemas sociales vislumbrados en el contexto, por poner algunos ejemplos.

Este trabajo pone en evidencia dicho recorrido a través del acompañamiento en el proceso formativo de una investigadora, donde directora y tesista tomamos decisiones metodológicas con el propósito de centrarnos desde ahí en las bondades, desafíos y oportunidades que investigaciones de corte participativo representan para la problemática social y educativa que hoy se vive, que confluye además con los intereses y motivaciones de la investigadora en formación en tanto sujeto implicado en la problemática, lo que les permite reflexionar en torno a la falta de acogida que este tipo de investigaciones encuentran en el ámbito académico, no obstante su enorme potencial.

Mediante la descripción del proceso de la investigación en curso denominada: *Diversidad/ Desigualdad y Cultura escolar. Un proyecto pedagógico desde los propios agentes*, se presentan los retos que han venido enfrentado, investigadora en formación y directora de tesis, sobre una experiencia metodológica pocas veces avalada desde las aulas de posgrado, o bien, ampliamente cuestionada, debido a la falta de referentes y experiencias cercanas que procuren elementos y condiciones más viables para emprender la tarea.

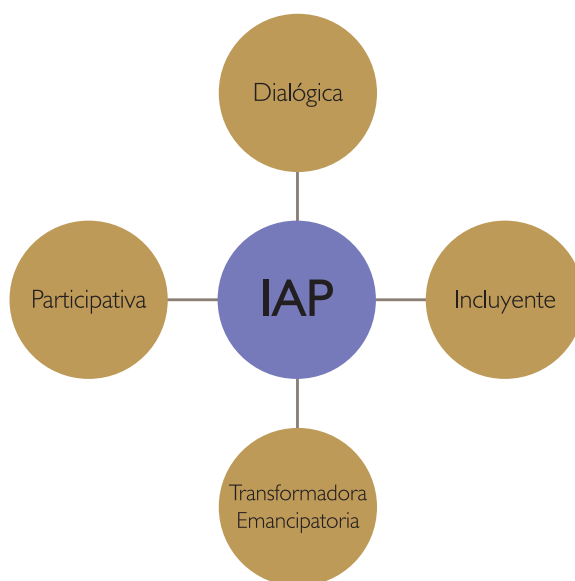
En la abundante bibliografía sobre investigación social y educativa es común que figuren como grandes enfoques de investigación el cualitativo y cuantitativo (Sandín, 2006) y los tres grandes paradigmas, corrientes o tradiciones de investigación: el positivismo (y neopositivismo), el interpretativo (también llamado naturalista, hermenéutico o constructivista) y el crítico (o sociocrítico) (Pérez Serrano, 2008); por su parte Ibañez (1985) nos habla de tres perspectivas de investigación social en las que estas corrientes se inscriben respectivamente: distributiva, estructural y dialéctica.

Cada una de estas se orienta a producir diferentes tipos de conocimiento; la perspectiva distributiva se orienta a la producción, sobre todo, de un conocimiento descriptivo; el estructural por su parte, a un conocimiento más explicativo; mientras que la perspectiva dialéctica se ocupa de un conocimiento más propositivo y transformador (Martí, 2000). Dentro de esta última perspectiva, se sitúa la IAP (Alberich, 2000), aunque algunos autores se refieren a este tipo de metodologías –con carácter emergente– como un conjunto paradigmático en sí (Guba y Lincoln, 2012; Sandín, 2006).

La IAP se inserta epistemológicamente desde sus orígenes en la corriente crítica o sociocrítica, ya que pretende dar un lugar protagónico a los actores investigados hasta el punto de visualizarlos como sujetos-cognoscentes del propio proceso investigativo, en lugar de considerarlos

objetos-cognocibles, reivindicando así su lugar como sujetos capaces de reflexionar y transformar su propia realidad (Rubio y Varas, 1997); he aquí su aspecto medular y sobre el cual descansan sus características más profundas (ver figura 1).

Figura 1. Rasgos característicos de la IAP



Fuente: elaboración propia

Esta característica de la IAP fue sin duda lo que constituyó la razón primordial para decidirse por esta metodología, ya que la construcción conjunta y participativa de una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de contextos escolares más incluyentes en las escuelas primarias públicas de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, nos pareció trascendental en razón de un problema educativo regional que se presenta en las escuelas de esta ciudad y en consideración a sus propias características socioculturales,³ el cual trata de la exclusión y discriminación de los estudiantes en situación de discapacidad, que a su vez es atravesado por otras categorías, tales

³ La ciudad de San Cristóbal de Las Casas posee una historia colonial caracterizada desde siempre por su alta multiculturalidad: gran presencia de grupos de origen étnico indígena predominantemente del centro del país en un principio y actualmente tsotsiles y tseltales, los cuales viven muchas de las veces en estados de precariedad y discriminación; a su vez, se trata de un espacio cosmopolita y complejo en el que confluyen también personas de origen extranjero, así como diversas realidades e imaginarios relacionados con su pasado y miras hacia el futuro.

como género, origen étnico, clase y edad, que de acuerdo con determinadas diferenciaciones les colocan en situaciones de mayor o menor vulnerabilidad.

El problema pretende abordarse desde los propios actores, que se cuestionen acerca de ¿cuáles son las prácticas y discursos que perviven en las escuelas y que constituyen obstáculos para el desarrollo de contextos escolares más incluyentes?, y a partir de ahí orientarse hacia procesos de análisis, reflexión y propuestas encaminadas a desmontarlos.

Ahora bien, en el plano metodológico, y remitiéndonos más bien a aspectos más prácticos y cotidianos de la tarea investigativa (nos referimos particularmente a lo que acontece en los programas de posgrado), las metodologías participativas parecen no gozar de la misma presencia que en los textos sobre investigación social, lo que consideramos se relaciona con la naturaleza misma de estos procesos, que se torna distante a las dinámicas propias de estos programas.

Por lo general, los procesos participativos de investigación se alejan mucho de los dogmas academicistas cuidadores y defensores férreos del denominado rigor metodológico, la fiabilidad y validez de las técnicas y los instrumentos y el papel del investigador experto, situaciones importantes pero desde las que se tiende a invisibilizar, nulificar o distorsionar el valor y la validez de las metodologías participativas que, lejos de carecer de estas características, más bien estas se encuentran valoradas desde otro ángulo, desde otra mirada, desde la que pondera el para qué (plano epistemológico) de la investigación (ver figura 2), orientado hacia procesos transformadores desde una investigación basada en una simetría táctica/estratégica

Figura 2. Presupuestos ideológicos/epistemológicos inherentes



Fuente: elaboración propia

entre investigador social y sujetos participantes, por encima del porqué, cómo y con qué (planos metodológico y técnico) (Alberich, 2000).

Uno de los primeros desafíos con los que investigadora noble y directora se han encontrado es la resistencia de algunos investigadores para reconocer que la forma de abordar el estudio tiene otros tiempos y otros ritmos, distintos a los comúnmente académicos considerados por el programa; nos referimos a que el trabajo con esta metodología, obliga a que se acuda a la teoría en relación con lo que el grupo de investigación va construyendo, de acuerdo con las reflexiones y teorizaciones conjuntas, utilizando para ello diferentes técnicas participativas. La posición de estos integrantes de la academia muestra que, lejos de promover este tipo de prácticas metodológicas, obstaculizan su germinación.

No obstante los primeros obstáculos, ha sido vital atender los requerimientos mismos de la investigación, ateniendo lo que desde sus inicios se propuso: la IAP como metodología oportuna para el abordaje de su problema de estudio.

Una de las primeras tareas fue dotarse de información bibliográfica que brindara los elementos necesarios para iniciarse en la tarea investigativa, a partir de la cual se optó por retomar elementos de la corriente metodológica de Villasante (2000), sin tener idea precisa en un inicio de todos los desafíos que habrían de irse sorteando en el proceso. Es necesario aclarar que dicha tarea acarrea una serie de ajustes metodológicos sobre la marcha (algunos de los cuales se exponen en el proceso metodológico de la investigación en curso), para lo cual se toman en cuenta las condiciones institucionales, las personales y laborales de los sujetos participantes y las propias, así como de las características del contexto en el que se lleva a cabo la investigación.

El "para qué" de la IAP sobre discapacidad y escuela. La experiencia en el marco de la formación doctoral

El propósito general de la investigación, expuesto líneas arriba, se ha sustentado y traducido en dos aspectos: 1) construir una propuesta y 2) construirla desde los propios actores; de manera más puntual, la finalidad de la investigación estriba en la construcción de una propuesta pedagógica –trascendiendo el carácter instrumental asignado comúnmente al término– a partir de los propios

actores, como son, estudiantes, familias y miembros de la sociedad civil implicados, interesados y/u ocupados en la problemática enunciada.

Desde una mirada superficial la participación de actores que se perciben como “externos” a la escuela no cobra ningún sentido; a este respecto, desde la investigación se apuesta por encaminar la investigación hacia un proceso potencializador de la capacidad transformativa de los agentes implicados en el tema de la discapacidad mediante la apropiación de recursos organizativos (creación de una red a partir de las redes existentes), planteamiento de suma importancia para la IAP (Alberich, 2000); particularmente se hace referencia a la articulación de redes de comunicación y colaboración en la comunidad en torno a la problemática que le ocupa, que constituirán a la vez proceso y –se espera– producto de la investigación, lo que da cuenta del potencial transformador de esta metodología.

Existen alrededor del tema de la discapacidad diversos actores movilizados, interesados o implicados de diversas maneras; todos ellos prácticamente con experiencias escolares desde sus propias historias, las cuales sirven de referente para la reflexión y la crítica sobre la realidad que se vive en las escuelas. La investigación ha apostado desde un primer momento a identificar a estos actores, particularmente los conjuntos de acción, pero también los puntos de conflicto en la red social, de tal manera que este conocimiento dé lugar a la articulación de redes que propicien relaciones dialógicas en torno a la problemática para aprovechar la polifonía de voces, posiciones y estrategias enunciadas (Martí, 2000).

Lo que se plantea en la literatura de la IAP es que una investigación de este tipo se constituya como elemento dinamizador en los distintos sectores de la población para reforzar o incluso establecer lazos de comunicación e información horizontales, lo que representa otro reto de la investigación, pues si bien, el primer paso lo ha dado la investigadora en formación,⁴ se ha ido incluyendo e involucrando a un número mayor de sujetos interesados y/u ocupados en el problema.

Es necesario señalar las distancias que existen entre un enfoque participativo y uno de otra naturaleza desde el momento mismo del planteamiento de la investigación; en una IAP, los objetivos investigadores constituyen normalmente producto de un espacio de negociación entre

⁴ Derivado de su preocupación en la temática, tanto por su experiencia profesional como docente de educación especial de nivel básico como del acercamiento logrado durante sus estudios de maestría.

investigadores, promotores y sujetos de la comunidad desde el cual se recogen sus demandas más sentidas; por otro lado, como expone Fernandes (1993, citado por Francés et al., 2015), la investigación de tipo académico posee características diferentes, como el caso de la elección de aquello que se pretende investigar, de lo cual se encarga el investigador, orientado por su interés y disciplina.

La manera de encarar la construcción de los objetivos en la IAP consiste en propiciar la participación de los actores lo más pronto posible, desde la primera fase de la investigación, la cual usualmente gira alrededor de la negociación de la demanda y definición del proyecto (Alberich et al., 2009); de ello se deriva el conocimiento contextual del territorio y el acercamiento a la problemática (Martí, 2000). Para el caso de esta investigación ha existido concordancia entre los objetivos previamente construidos en el proyecto de investigación y los análisis que se van realizando en el grupo de trabajo, lo cual es evidente porque hasta el momento se han involucrado los participantes desde su propia vivencia de la problemática enunciada y del contexto en el que se inserta.

Sin embargo, ello no implica que al cierre de la primera fase (en curso) no se ponga sobre la mesa la pertinencia de construir un proyecto de investigación negociado, dada la naturaleza exploratoria de esta etapa. Las técnicas implementadas y procesos vivenciados se han orientado a recoger información general que a su término permitan hacer una reflexión conjunta que invite a replantear el proyecto inicial de investigación, de tal manera que como se pretende en toda IAP, se trate de un proceso lo más participativo posible.

En un plano ideal, la participación de los actores en una IAP debe atravesar todas las fases del proceso: diseño, ejecución, difusión, análisis, reflexión y toma de decisiones en torno a la información generada y a las acciones a seguir; estos procesos integran de manera general los tres grandes momentos de una IAP: diseño y contextualización, construcción del conocimiento y elaboración de propuestas; no obstante, es posible afirmar que se distinguen otras situaciones potencial y diferencialmente participativas dentro de esta metodología (Francés et al., 2015).

Las situaciones participativas van desde implicar a los integrantes del grupo de investigación desde el momento del diseño y en la contextualización de la problemática, como se enunciaba en párrafos anteriores, o bien en momentos posteriores de construcción colectiva del conocimiento y elaboración de propuestas de acción o, en algunos casos, pueden involucrarse los participantes al final del proceso.

El grado de implicación en las diferentes fases o durante todo el proceso puede depender de varios factores, entre los que se encuentra su propio interés, su disposición de tiempo, o por considerar que el trabajo no ha cubierto sus expectativas. En el caso de esta investigación, se ha trabajado en la integración de un grupo de investigación conformado por diversos actores implicados y posicionados críticamente, en mayor o menor medida, frente al tema de la discapacidad y la problemática de la exclusión y la discriminación del estudiantado en situación de discapacidad en las escuelas primarias ubicadas en la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

La constitución de dicho grupo se ha considerado parte del propósito de la primera fase de la investigación, la cual se encaminó a la identificación de la manera en que la problemática es percibida por actores significativos implicados desde diversos espacios (instituciones educativas, civiles y gubernamentales), así como las redes percibidas como existentes o necesarias para el logro del propósito investigativo, mediante la implementación de toda una diversidad de técnicas, tales como:

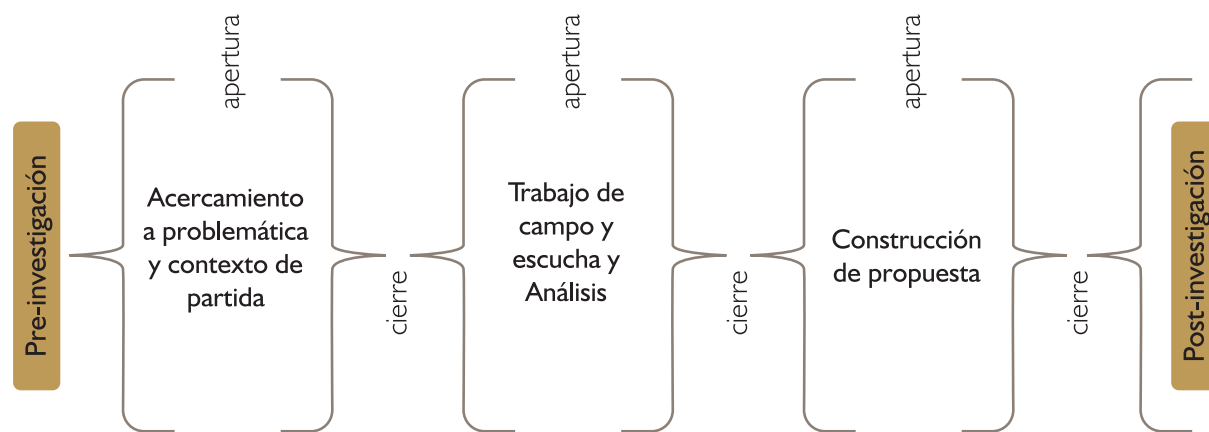
- Investigación documental acerca del contexto regional del estudio.
- Matriz de autorreflexión y de análisis FODA (en grupo de investigación).
- 22 entrevistas semiestructuradas (agentes sensibles, docentes, padre y madre de familia, personas en situación de discapacidad, dirigentes de instituciones educativas, asociaciones y otras).
- Observación participante (en diversos espacios y eventos de distintas asociaciones y en una escuela primaria).
- Línea del tiempo global (en grupo de investigación en complementación con la implementación con docentes de dos escuelas primarias y una asociación civil en el que confluieron familias, agentes sensibles y personas en situación de discapacidad).
- Mapa social o sociograma (en grupo de investigación complementada con informaciones provenientes de dirigentes de diversos espacios institucionales).
- Dinámicas grupales orientadas a la formación y reflexión teórica (en grupo de investigación).

Desde estas apuestas se ha perseguido el involucramiento de los actores, tanto en el grupo de investigación como en otros espacios, en una especie de diagnóstico inicial que ayude a identificar ciertas posiciones, redes y segmentos sociales a los cuales acudir para la segunda fase de la investigación y, sobre todo, el rumbo que deberá tomar el proceso mismo.

Lo que se ha pretendido entonces es poner en contexto la problemática en función de lo percibido por los actores y no solamente de lo que la investigadora es capaz de registrar mediante la investigación documental y la observación, las cuales no se desechan sino más bien complementan esta tarea; de esta manera las próximas decisiones a tomar a lo largo del proceso investigativo se deberán fundamentar en lo recuperado con los participantes, particularmente con el grupo de investigación en este momento próximo de cierre de la primera fase.

Se hace hincapié en las decisiones a tomar al cierre de la etapa, dado que este proceso no se centra simplemente en acudir a los actores para obtener información y sacar conclusiones a partir de ellas, sino que tiene continuidad mediante ciclos de apertura y luego de devolución de información para provocar segundas reflexiones sobre lo dicho y a partir de ello se planteen, propongan y potencien acuerdos, iniciativas y líneas de actuación (Alberich et al., 2009), lo cual se realiza en cada fase de la investigación (ver figura 3).

Figura 3. Fases del proceso metodológico



Fuente: elaboración propia

La participación presente en gran parte de las tareas, junto con la utilidad de sus resultados, deberán traducirse en su capacidad para transformar realidades, tal como menciona Habegger (2008), pues dotan de validez a este tipo de procesos; sin embargo, esto no necesariamente lleva a que su rigor se asiente exclusivamente en estos aspectos, sino que la toma de decisiones neta-

mente metodológicas constituye también un elemento de relevancia desde el que se concibe un diseño metodológico flexible pero planificado, que incorpora

Un conjunto de secuencias que se vehiculan de acuerdo a los momentos básicos de construcción de conocimiento. Pero que a su vez propone un ejercicio donde los contenidos y ritmos de la guía investigadora son consensuados, o cuando menos negociados entre los actores implicados, con la apertura suficiente como para permitir una continua revisión pero con la planificación necesaria como para estructurar adecuadamente el proceso investigador (Francés et al., 2015, p. 66).

En este proceso se ponen en juego, de acuerdo con los recursos del investigador así como de las necesidades propias de la investigación, una serie de estrategias y técnicas que se alimentan de diversas corrientes y escuelas, dentro de las que cobran máxima relevancia las técnicas para la creatividad social, cuya implementación se fundamenta “en la capacidad para construir colectivamente una información con naturaleza transformadora, desbordando la mera recogida de datos al servicio del informe investigador” (Francés et al, 2015, p. 84); es aquí donde se pone en evidencia la preponderancia del para qué de la investigación por encima del porqué, cómo y con qué, lo cual no implica el descuido de estos aspectos, sino que más bien quedan supeditados al primero (Alberich, 2000).

Se hace mención de la característica propia de los procesos insertos en estas metodologías dada la crítica reiterada por el mal uso, muchas veces dado, a las técnicas para la creatividad social, tales como el análisis DAFO, técnica delphi, jurado ciudadano, árbol de problemas y soluciones, flujograma situacional, taller del futuro, forum comunitario, entre otros (Francés et al., 2015; Martí, 2000; Rubio y Varas, 1997), por tratarse de técnicas grupales de deliberación colectiva utilizadas frecuentemente en ámbitos de intervención social y que en muchas ocasiones son trasladadas al ámbito investigativo sin tomar en consideración el contexto epistemológico y metodológico en el que deben ser situadas, lo que las desprovee en gran parte de su potencialidad.

Esto sucede en el ámbito académico –incluyendo los programas de posgrado–, tal como la investigadora ha constatado en su búsqueda de alternativas de formación acordes a sus aspiraciones, cuando se diseñan seminarios/talleres de formación en investigación participativa abordando dichas técnicas desde un plano meramente técnico, despojándoles de esta manera de su dimen-

sión epistemológica y olvidando el uso, muchas veces necesario, de técnicas propias de otras perspectivas (tales como la encuesta, los grupos de discusión y las entrevistas) cuando las técnicas para la creatividad social muestran debilidades en algunos aspectos. Las situaciones enunciadas representan retos que los propios investigadores y la academia requieren afrontar: la correcta aplicación de las técnicas, así como la implementación y consolidación de procesos de formación adecuados.

Dado que la IAP refiere a una metodología que pretende construir conocimiento desde los actores con la finalidad de que estos sean partícipes de la transformación de su realidad, resulta una obligación de la academia adentrarse en estos procesos como respuesta a las demandas sociales; ello no supone descalificar y restar valor a investigaciones encaminadas exclusivamente a la construcción de conocimiento descriptivo y/o explicativo, puesto que de igual manera son necesarias; de lo que se trata es de otorgar un lugar –válido y necesario– a otras alternativas orientadas a poner al servicio de toda la comunidad dicho conocimiento mediante su propia implicación en construcción.

Ahora bien, aludiendo a la conformación y función del grupo de investigación referido en párrafos anteriores, su carácter de objeto a la vez que sujeto de investigación en tanto que constituye núcleo de informantes clave, facilitador de redes (Francés et al., 2015) y partícipe de los diferentes procesos de la investigación⁵ (Basagoiti y Bru, 2000), contribuirá a dar a la investigación una orientación basada en un proceso más democrático y cercano a la necesidad de los actores y que no descansa en la figura “experta” de la investigadora.

El grupo de investigación conformado por siete personas, entre las que se encuentran agentes sensibles de la comunidad, un padre y una madre de familia, docentes de educación especial, así como personas en situación de discapacidad, protagoniza un proceso de reflexión-acción y hoy se encamina hacia actividades de formación y reflexión teórica, así como de transmisión de herramientas de análisis para posibilitar la construcción participada de la información que se va a tratar sobre todo en la siguiente fase (Basagoiti y Bru, 2000).

Hasta el momento, y desde su creación a finales del mes de febrero del 2017, se han realizado reuniones quincenales centradas en establecer un punto de partida como grupo y en mapear actores potenciales para ampliarlo, además de proveer de información para poner en contexto la

⁵ Recogida de información, análisis, planificación y programación de actividades, evaluación del proceso.

problemática,⁶ así como planificar algunas de las actividades para suministrar de esta misma información desde otros espacios, para echar a andar próximamente actividades de reflexión teórica y dinamización grupal, así como de análisis de la información recabada en esta primera fase, útil para la toma de próximas decisiones.

En torno a las actividades de formación y reflexión teórica, resulta pertinente mencionar que se enmarcan al momento en el pensamiento decolonial, el cual constituye su sustento teórico desde el que se pretende construir conocimiento desde y con los actores sociales, lo que constituye también precepto fundamental de la IAP; esto tiene como implicación la necesidad de crear espacios de reflexión, diálogo, participación y escucha para autogenerar una conciencia crítica orientada a la transformación desde y para su propio entorno; he aquí la matriz epistemológica de la investigación.

Tal conciencia crítica se inscribe en la necesidad de develar la matriz colonial de las prácticas y discursos excluyentes y discriminatorios, particularmente los que circulan en nuestras escuelas y reclamar así no simplemente “el valor” de la diferencia, sino el derecho a ella en contra de su subalternización; en este sentido, si bien la investigación apunta a desarrollarse como proceso pedagógico decolonizador, podrá asumirse como tal en tanto el proceso mismo lo evidencie. Para ello se tornan como elementos clave dos conceptos: pensamiento fronterizo, desarrollado profusamente por Mignolo (2003) y pedagogía en clave decolonial, abordado por Walsh (2013), además de considerar las aportaciones de Freire (1982), visualizados en tanto productos mismos del proceso investigativo.

Pensar en un proceso y proyecto pedagógico decolonizador requiere fundamentarse en la construcción de pensamientos fronterizos orientados a la desmantelación de la colonialidad que subyace a las prácticas y los discursos que buscan colocar a la persona “discapacitada”, al diferente, al mestizo, al indígena, a la niña, en situaciones de exclusión y discriminación sutil, naturalizada e invisibilizada.

Esto implica atender a lo que Freire (1982) refiere acerca de lo que implica educar como acto político para la democracia, en coherencia con el propio contexto histórico social y político en el que los actores se sitúan para construir una realidad instituyente de manera colectiva. En términos

⁶ Es importante mencionar que se partió de una problemática específica como la discapacidad, exclusión y discriminación escolar, dicha contextualización se abrió hacia la situación/problema general discapacidad y escuela.

de Walsh (2013), se trata de pensar el acto pedagógico más allá de su carácter técnico-instrumental y situarlo como metodología y práctica accional para desaprender, aprender y reaprender lo necesario en torno a la decolonización de las propias prácticas; desde esta mirada lo pedagógico, pensado decolonialmente, implica necesariamente decolonizar lo pedagógico.

Para el caso de la conformación y desarrollo del grupo de investigación, acceder a la teoría constituye otro de los retos para la investigadora en formación puesto que se encuentran en juego una serie de condiciones y habilidades personales que requiere para su implementación; en este proceso, los recursos con los que cuenta como las redes propias que mantiene gracias a su quehacer profesional, le permiten a su vez tener una mirada dotada de mayor experiencia, pero que constituye también un riesgo de centrar la mirada desde el ojo “experto”, situación que debe mantener en permanente vigilancia.

Otra situación que se ha tornado desafiante es la necesidad de mantener un rol de facilitadora de procesos, en el que si bien se requiere de conocimiento metodológico en tanto técnica investigadora, el rol requiere sobre todo orientarse hacia la articulación entre esta y los actores, tanto en el grupo de investigación como con todos los participantes del proceso, centrándose en el caso del primero en la animación, formación, información, orientación y resolución de conflictos (Alberich et al., 2009). Estas condiciones constituyen aspectos propios a desarrollar cuando un investigador pretende adentrarse en procesos metodológicos participativos en caso de no poseerlas o percibirse limitado en ellas.

Ahora bien, dado que la investigación requiere tomar en cuenta las condiciones del contexto dentro de las cuales cobra especial importancia la disponibilidad de los actores participantes, uno de los retos que implica embarcarse en un proceso como el que aquí exponemos es la necesidad de responder a la vez a los requerimientos institucionales propios de una investigación doctoral, como al hecho de cumplir con los tiempos designados para la entrega de avances parciales de investigación, diseñados y programados comúnmente de acuerdo con la lógica de otras investigaciones que se desarrollan dentro de otras perspectivas; en este sentido, es importante mencionar la comprensión y flexibilidad mostrada por los investigadores implicados en el acompañamiento del proceso investigativo, sea como profesores, lectores, o en su caso, directora de tesis.

Caminos que ha ido tomando la investigación. Los retos vislumbrados

Si bien el proceso se orienta de acuerdo con las fases definidas, las cuales se distribuyen en un cronograma tentativo, las condiciones externas a la investigadora han significado su modificación sin amenazar hasta el momento los tiempos con los que se cuenta. Como grupo de investigación, la investigadora y el resto de los integrantes del grupo se encuentran próximos a la tarea de analizar la información recabada en torno al contexto de la problemática, desde la que, hasta este momento y gracias a un proceso de sistematización previa realizado por la investigadora basado en una lectura “inmediata” del discurso (Martí, 2000), se vislumbran algunas posiciones tanto explícitas como “ocultas” acerca de la situación/problema general y su contexto.

Para dicha lectura se consideraron aquellas posiciones que mayormente han figurado desde los discursos de los diferentes actores, sin detenerse a detalle “quién dijo qué”, sino simplemente “qué fue lo que se dijo”, puesto que el proceso trata de identificar los tópicos centrales y transversales que atraviesan los discursos; sin embargo, se atendieron también aquellas posiciones que resultaron “emergentes”, dado su carácter original, innovador o contrario a las posiciones predominantes.

De manera sintetizada y a manera de guion, como se suele usar en los informes de este tipo de metodología, se esboza lo encontrado:

- Polos opuestos en torno a la noción del concepto discapacidad: por un lado la posición que asume una perspectiva individualista (caritativa, asistencialista y productivista) de la condición, versus una perspectiva (mayoritaria) social y de derechos explícita pero muchas veces matizada con ciertas orientaciones y prácticas contrarias a lo enunciado.
- Perspectivas diferenciadas en torno a la discapacidad en la escuela a lo largo del tiempo: desde el ámbito escolar se atribuye mayor peso a las políticas educativas y al plan y programas de estudios, mientras que en el ámbito social los aspectos percibidos como mayormente importantes son las situaciones de discriminación, los prejuicios y estereotipos.
- En torno a las implicaciones de ser un estudiante en situación de discapacidad en la escuela, se consideró como muy importante el rechazo, la discriminación, segregación y exclusión de la comunidad, particularmente del docente de grupo.

- Como obstáculos principales para la incorporación y permanencia de estos estudiantes se encontró la resistencia de los docentes de grupo, la falta de compromiso de la escuela regular, la situación de la discriminación y el bullying y las dificultades sociales y familiares de los estudiantes.
- Como propuestas esbozadas orientadas al cambio se encontraron en primer término las centradas en la sensibilización y capacitación docente, luego las centradas en la escuela mediante su necesaria responsabilidad en la atención de los estudiantes, pero, a su vez, mediante la dotación de expertos que se dediquen a atenderlos y como propuesta emergente una centrada en la innovación, exponiendo la necesidad de procurar alternativas distintas a las convencionales y de reconocer las limitaciones del contexto.
- En cuanto a la población en situación de discapacidad identificada por centros educativos regulares y especiales, la discapacidad predominante de manera significativa es la discapacidad intelectual, oscilando entre 36% y 76.5% de las poblaciones atendidas, asegurando algunos de los entrevistados que se trata una de las discapacidades más expuestas a discriminación y exclusión escolar como se puede apreciar en la tabla I.

Tabla I. Instituciones educativas o formativas identificadas orientadas a atender a personas en situación de discapacidad

| INSTITUCIÓN | NIVEL EDUCATIVO | MODALIDAD | POBLACIÓN (con base en las identificaciones realizadas por las instituciones) |
|----------------------|---|------------------------------------|--|
| CAM I | Básico (inicial, preescolar, Primaria y taller laboral) | Especial | <ul style="list-style-type: none"> Se atienden estudiantes con diferentes tipos de discapacidad. En el nivel Primaria: 17 estudiantes, predominando significativamente la Discapacidad intelectual con un 76.5% |
| USAER 3 | Preescolar (3), Primaria (6) y Secundaria (1) | Especial/Regular | <ul style="list-style-type: none"> Se atienden estudiantes con diferentes tipos de discapacidad y otras condiciones. En el nivel Primaria: 37 estudiantes con discapacidad, predominando significativamente la Discapacidad intelectual con un 67.5% |
| USAER 518 (1999) | Primaria (6 escuelas) y Secundaria (3 escuelas) | Especial/Regular | <ul style="list-style-type: none"> Se atienden diferentes tipos de discapacidad y otras condiciones En el nivel Primaria: 38 estudiantes con discapacidad, predominando significativamente la Discapacidad intelectual con un 58% |
| USAER 26 (1996-1997) | Primaria (8 escuelas) y Secundaria (1 escuela) | Especial/Regular | <ul style="list-style-type: none"> Se atienden diferentes tipos de discapacidad y otras condiciones En el nivel Primaria: 50 estudiantes con discapacidad, predominando significativamente la Discapacidad Intelectual con un 47% |
| USAER 5 1994 | Primaria (9 escuelas) | Especial/Regular | <ul style="list-style-type: none"> Se atienden diferentes tipos de discapacidad y otras condiciones En el nivel Primaria: 59 estudiantes con discapacidad, predominando significativamente la Discapacidad Intelectual con un 68% |
| PROCANED | Secundaria | Telesecundaria (proyecto especial) | <ul style="list-style-type: none"> 18 estudiantes con diferentes tipos de discapacidad sin predominio significativo de alguna de ellas. |
| CAED | Bachillerato | Bachillerato (programa especial) | <ul style="list-style-type: none"> 47 estudiantes con diferentes tipos de discapacidad predominando la Discapacidad Intelectual con un 36% , seguido de Discapacidad Visual con un 32% |
| Ángeles de Amor | Capacitación laboral | Asociación civil | <ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de discapacidad predominado significativamente la Discapacidad intelectual (Síndrome de Down) |

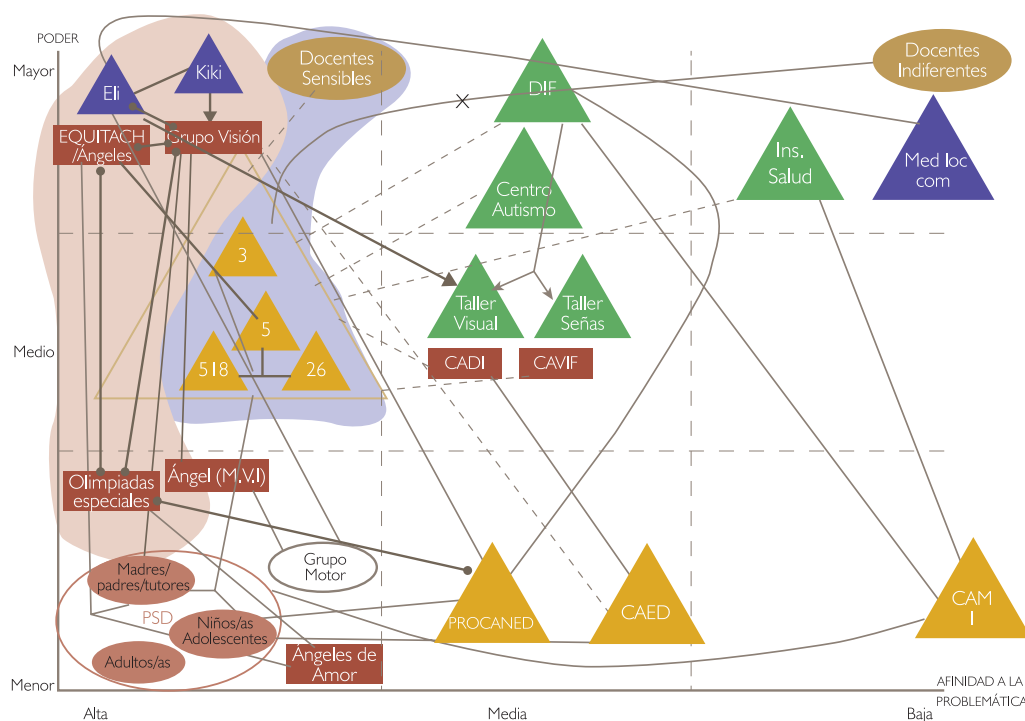
Fuente: elaboración conjunta

En cuanto a las redes sociales vislumbradas hasta el momento en torno al tema de la discapacidad y las posibles afinidades hacia la causa de la investigación, algunas reflexiones que “saltan” a partir de la configuración del mapa social son (ver figura 4):

- Resulta importante atender el asunto de percibir a los docentes de educación regular como dotados de alto poder simbólico en tanto su alta capacidad para obstaculizar o facilitar la aceptación y atención educativa de los estudiantes en situación de discapacidad, según como se posicionen frente a ella (afín, indiferente o contrario).

- Las instancias encargadas de promover la integración de estos estudiantes en las escuelas son percibidas con menos poder que los mencionados, no obstante que la discapacidad es lo que dota principalmente de sentido a su quehacer.
- Existe una red bastante consolidada en términos de colaboración en el segmento social organizado, en el cual cobra especial protagonismo la función de tres agentes, mujeres todas ellas.
- Este segmento guarda relaciones –de distinto tipo e intensidad- con los programas educativos especiales para personas con discapacidad, más no con las encargadas de promover la integración de los estudiantes en las escuelas.
- Estas últimas guardan relaciones (de asistencia) prioritariamente con instituciones y profesionales médicos y de rehabilitación, más no con otro tipo de instituciones (recreativas, de inclusión laboral, etc.).

Figura 4. Mapa social. Redes sociales en torno a la discapacidad en San Cristóbal de Las Casas y su posible implicación en la problemática de la discriminación y exclusión en las escuelas primarias públicas



Fuente: construcción colectiva Grupo de Investigación (ver representación de los signos en el anexo)

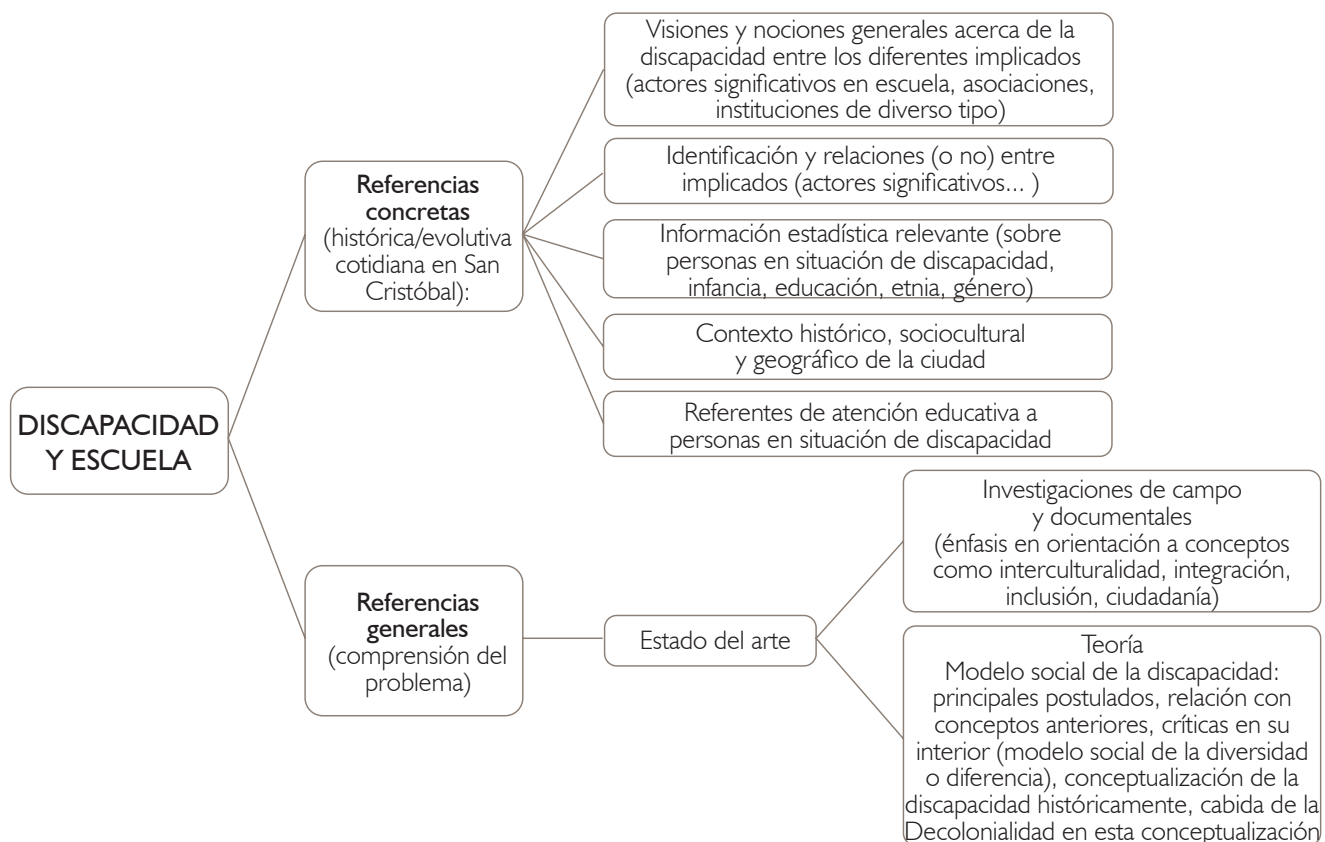
La tarea siguiente se orienta al análisis de estas informaciones en conjunto con el grupo de investigación de cara a la toma de decisiones para la próxima fase, lo que representa a su vez la oportunidad para orientar el proceso investigativo según las reflexiones y acuerdos tomados en el marco de dicho grupo, así como en el proceso de devolución de la información a los actores participantes.

Esta fase se identifica, desde otro tipo de investigaciones, como la etapa de recogida de información, que implica también su análisis, cuyo producto resulta base para el desarrollo de actividades de reflexión y propuesta de alternativas que respondan a la problemática; implica el diseño de técnicas e instrumentos para recoger información y la determinación del método de análisis (el cual regularmente consiste un análisis del discurso de tipo operativo/propositivo); en todos estos procesos se promueve la participación el grupo de investigación (Martí, 2000).

Uno de los retos que la investigadora noble y de la directora de tesis ahora enfrentan gira en torno a la capacidad para mediar entre las decisiones metodológicas del grupo y sus propias capacidades y recursos en torno a la dimensión técnica que caracteriza a los momentos de la investigación que se aproximan; tales decisiones deben tener como eje rector las necesidades propias de la investigación según la orientación que vaya adquiriendo, lo cual se encuentra en proceso de negociación grupal e implica replantear el proyecto, sus objetivos, el espacio de investigación, por mencionar algunos, para avizorar así la construcción de un proyecto colectivo, cuya base serán las informaciones recolectadas en toda la primera fase descrita a lo largo del texto (ver figura 5) –dentro de lo que guarda relevancia la configuración del Mapa social–, y la constitución y proceso mismo del grupo que se encuentra ya en una etapa de maduración y cohesión grupal.

Como puede observarse un proceso como este requiere de un alto compromiso, disposición y desarrollo de múltiples habilidades; demanda también de un contexto que favorezca su desarrollo; a este respecto, se presentan a continuación algunas propuestas a modo de cierre que contribuyan a potencializar procesos que como este se pretenden participativos y que se tornan potencialmente transformadores en medida de diversas circunstancias, algunas al alcance del investigador y otras ajenas a él.

Figura 5. Información recogida en fase exploratoria de la investigación



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

A continuación presentamos una serie de puntualizaciones para el desarrollo y promoción de investigaciones con enfoque participativo en los procesos de formación en programas de posgrado.

Como necesaria condición para el éxito de las propuestas se encuentra la necesaria disposición de apertura académica hacia esta alternativa como apuesta metodológica de investigación. Considerando dicha condición se sugiere:

Identificar en tempranos momentos de la formación de posgrado al estudiantado interesado en implementar este tipo de metodologías, sea que conozcan o no propiamente de ellas, pero que expresen un deseo por otorgar un lugar protagonista a los sujetos en aras de transformar su propia realidad.

Tal identificación no tendría ningún sentido si no se flexibilizan el diseño e implementación de las actividades propias de los cursos de posgrado, particularmente los que se relacionan con el diseño metodológico de la investigación, materializado en un primer momento en la elaboración del protocolo o proyecto de investigación.

La flexibilidad, si bien resulta oportuna, no es suficiente. Los programas de posgrado requieren dotarse de expertos en este tipo de metodologías, en el mejor de los casos, o bien, aprovechar las experiencias que se han ido forjando de manera aislada, lo que supone puntos de arranque con los que hoy se cuenta para el desarrollo de esta alternativa metodológica en el ámbito académico.

Establecer relaciones, nexos, convenios con instituciones y profesionales expertos dispuestos a compartir conocimientos y experiencias tanto con los docentes investigadores consolidados como con aquellos que se encuentran en formación.

De atender estas y quizá otras propuestas que escapan a nuestra atención, el desarrollo y promoción de este tipo de experiencias metodológicas en el ámbito académico se potencializaría, lo cual sería de gran beneficio a la sociedad, cuya atención de sus problemáticas demanda alternativas estratégicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de sus ciudadanos.

Referencias

- Alberich, T. (2000). Perspectivas de la investigación social. En T. Villasante, M. Montañes y J. Martí (eds.), *Construyendo ciudadanía I* (pp. 40-48). Madrid: El Viejo Topo.
- Alberich, T., et. al. (2009). *Metodologías participativas*. Manual. Madrid: CIMAS.
- Basagoiti, M. (2000). "Mira quien habla" (El trabajo con grupos en la I-A.P.). En *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía I* (pp. 76-86). Madrid: El Viejo Topo.
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva, C., y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Quito: PYDLOS Ediciones.
- Freire, P. (1982). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa* (Vol. II) (pp. 92 a 120). Barcelona: Gedisa S.A.

- Habegger. (2008). *La cartografía del territorio como práctica participativa de resistencia. Procesos en metodologías implicativas, dispositivos visuales y mediación pedagógica para la transformación*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ibañez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI de España Editores .
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En T. Villasante, M. Montañes y J. Martí, (edits.), *Construyendo ciudadanía I* (pp. 50-75). Madrid: El Viejo Topo.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, pensamientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G. (2008). Modelos o paradigmas de análisis de la realidad. Implicaciones metodológicas. En G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Modelos* (pp. 15-42). Madrid: La Muralla.
- Rubio, J. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Sandín, M. P. (2006). Tradiciones en la investigación cualitativa. En M. P. Sandín, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (pp. 141-184). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Villasante, T., Montañes, M. y Martí, J. (edits.). (2000). *Construyendo ciudadanía I*. Madrid: El Viejo Topo.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, re (existir) y re (vivir)* (Vol. Tomo 1). Quito: Abya Yala.

Anexo





**APROXIMACIÓN AL *CURRICULUM*
REGIONAL: UNA MIRADA
DESDE LOS DISEÑADORES**

APROXIMACIÓN AL *CURRICULUM* REGIONAL: UNA MIRADA DESDE LOS DISEÑADORES

Karina González Pérez

Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Introducción

En este capítulo se abordan algunas reflexiones teóricas, hallazgos y resultados de una investigación de más largo aliento, denominada *Experiencias significativas en el proceso de (re)construcción curricular en el subsistema estatal de educación media superior en Chiapas desde la mirada de los diseñadores*, cuyo propósito central es comprender e interpretar cómo han vivido y significado los diseñadores del *curriculum* los procesos de (re)construcción implementados en este subsistema.⁷

El problema principal que se reveló, en el contexto de los problemas educativos regionales, fue el desconocimiento que existe sobre cómo se han realizado los diseños de las propuestas curriculares: los elementos que se consideraron en su elaboración; los actores que intervinieron; los intereses, conflictos, valores, motivaciones, supuestos y expectativas que atravesaron el proceso; el tipo de relaciones que se establecieron entre los actores, en especial el concerniente al ejercicio de poder; las estructuras ideológicas con las que intervinieron en el diálogo; las disposiciones oficiales y las condiciones en que se ha dado todo este entramado de relaciones; así como diversos factores que influyeron en la construcción de los mismos.

En este tenor, el propósito de este texto es dar cuenta de las experiencias significativas de participación de los diseñadores de planes y programas de estudio de la educación media superior

⁷ Se recuperó información acerca de los actores y procesos relativos al diseño de tres propuestas curriculares y sus correspondientes programas de estudio en la modalidad propedéutica, que se imparte en las escuelas preparatorias generales y agropecuarias, en otras escuelas de carácter bivalente, así como en la modalidad terminal que se trabaja en dos institutos de estudios de enfermería, desde 1987 hasta nuestros días.

(EMS). Para lo cual, en un primer momento, se explica brevemente el diseño metodológico de la investigación; para, enseguida, abordar dos referentes teóricos nodales de este estudio, *curriculum* y *experiencia significativa*. Enseguida, se expone lo que se ha denominado el campo del *curriculum* regional, en tanto espacio social y simbólico, el cual cobra sentido a partir de un sector de actores educativos, los diseñadores del *curriculum*. Posteriormente, un acercamiento a la realidad, nos permite identificar algunos aspectos relacionados con la planeación, gestión, elaboración y reestructuración del *curriculum* en tanto constructo cultural desde una mirada de proceso. Como bien señalan Angulo y Orozco (2007, p. 33), acerca de las implicaciones que se pudieran producir en tanto proyecto político-educativo, es

en este reconocimiento del espacio académico, institucional, curricular, teórico, político y metodológico del *curriculum* que se interviene [a partir de] la caracterización del espacio social educativo y los espacios de decisión de los sujetos o agentes y grupos [...] (directivos, profesores, tipos de profesores, estudiantes y trabajadores) así como sus posicionamientos y trayectorias en la historia institucional reciente.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se presentan algunas ideas y reflexiones, que podrían tomarse en consideración, en lo sucesivo, en el diseño y construcción de propuestas curriculares en el subsistema de la EMS.

La senda trazada

Desde la perspectiva humanístico-interpretativa, como la denomina Pérez (2008), este estudio se interesó por describir e interpretar los significados e intenciones de las acciones humanas desde la mirada de los agentes sociales y su interpretación de las situaciones, a partir de las cuales se aborda el mundo personal de los sujetos. Por lo cual, se optó por el paradigma hermenéutico interpretativo, desde un posicionamiento epistemológico constructorista, que de acuerdo con Sandín (2003, p. 49) “dirige su atención hacia el mundo de la subjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales.”

En concordancia con este posicionamiento epistémico, se recurrió al enfoque narrativo que recupera el relato biográfico, en este caso temático, porque es alusivo a la experiencia de par-

ticipación de los sujetos en el proceso curricular en un entramado de relaciones significativas e intersubjetivas, que permitieron comprender e interpretar el sentido de la acción para los actores en el contexto social, cultural y político dentro del cual se desarrollaron.

Conviene puntualizar que en este enfoque narrativo, la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central, dado que los actores narraron en primera persona sus propias vivencias e interpretaron dichos hechos y acciones a la luz de sus historias en el proceso de (re)construcción curricular, así como a través de las visitas de seguimiento a las escuelas, las cuales expresan la intersubjetividad con otros actores educativos como son docentes, academias, miembros del sindicato, asesores externos, directivos de las escuelas y autoridades educativas.

Como parte de la metodología, se diseñó un guion de entrevista con base en una serie de observables, mediante el cual se indagó acerca de la experiencia de participación en el diseño y construcción de planes y programas de estudio; las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación que se dieron entre los diseñadores del *curriculum* y con otras instancias involucradas; las condiciones en que se dio la (re)construcción, en términos de las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales, así como los apoyos brindados; las problemáticas enfrentadas; además de las subjetividades que permearon dicho proceso, tales como intereses, sentimientos, emociones, valores; hasta identificar como se sintieron durante esa experiencia y cómo se sienten después de haber participado en ella.

En las narrativas resultantes de las entrevistas semiestructuradas se detectaron categorías de análisis diferentes a los observables establecidos; no obstante, cabe referir que en este capítulo, como ya mencionamos, solo desarrollaremos la relacionada con la experiencia de participación en el diseño de planes y programas de estudio.

Dicha información fue posible recuperarla a través de las voces de cinco diseñadores con base en sus conocimientos y experiencias de participación en algunos momentos del proceso, entre 1987 y 2017, a partir de los contextos concretos de actuación, el papel que desempeñaron en la concreción de las propuestas curriculares, así como en la forma en que concibieron, aportaron, produjeron, crearon y se involucraron en dichos cambios.

En este sentido, y según Zapata, en la entrevista el investigador

busca encontrar lo que es importante y significativo en la investigación y que los informantes cuenten sus conocimientos, vivencias, experiencias, conocimientos empíricos o teóricos, saberes, costumbres, valores, acciones, hechos, situaciones y fenómenos; a través de los cuales se busca conocer sus interpretaciones sobre estos procesos y la forma como experimentan, codifican y perciben el mundo de su vida cotidiana (2005, p. 153).

De esta manera, a través de los discursos expresados en relatos de los informantes, se buscó comprender cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento; lo que Berger y Luckman (2001) plantean como el proceso de construcción social de la realidad, y que desde la óptica de Zapata (2005, p. 153), “la perspectiva constructivista plantea que el investigador, situado socialmente, genera a través de la interacción las realidades construidas que constituyen las estructuras en las que se recogen y analizan los materiales empíricos.”

Del mismo modo, las entrevistas permitieron también dar cuenta de la realidad interna de los informantes, manifiestas en sus conductas y actitudes; más aún, posibilitaron el reconocimiento del proceso, de sí mismos y de los demás actores que intervinieron; así como analizar las dimensiones del *currículum* oculto en materia de diseño curricular; además de analizar los valores sociales, culturales y simbólicos reconstruidos en la interacción de los actores.

Del mismo modo, se realizaron notas de campo, las cuales permitieron detectar emociones, sentimientos, prejuicios, posturas, actitudes, etc., presentes en el momento de las entrevistas; además, la consulta de algunas memorias y registros anecdóticos que fueron tomados de distintos momentos del proceso curricular, así como del análisis de documentos obtenidos del archivo oficial y de los archivos personales.

Conceptualización de *currículum* y experiencia significativa

Curriculum es un término polisémico que en el campo educativo admite una gran variedad de significados en función al objeto de estudio del que se trate; por lo que, como categoría analítica, asume diversas acepciones ligadas a la tipología existente y a otras categorías que forman parte de la conceptualización que existe al respecto.

En su acepción más tradicional y difundida, Arnaz (1990, p. 9) lo define como

un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa [...] es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quieren organizar.

No obstante, en este trabajo se opta por una concepción de *currículum* de proceso y se guarda distancia de aquellas concepciones que lo conciben como producto, como es el caso de la definición presentada en el párrafo anterior. De acuerdo con Casarini (1999, p. 5),

Las dificultades de conceptualización del *currículum* no reflejan más que las existentes en la realidad a la que hacen referencia, y a las diversas posturas políticas, ideológicas, culturales y académicas que históricamente se han presentado y que condicionan tanto el campo curricular como el de su enseñanza.

En este caso, la concepción de *currículum*, que se adopta en esta investigación, es aquella que lo define como un constructo cultural a partir del cual se organiza un conjunto de prácticas educativas humanas en el contexto de la institución en que se desarrolla; que conlleva un concepto y una representación del hombre, de la mujer y del mundo, en torno a los cuales se genera una serie de creencias, valores y de formas de interacción entre las personas, mismos que orientan su quehacer (Grundy, 1998); por lo que en este estudio, las voces de los actores participantes son de gran relevancia.

En la misma línea de pensamiento, se retoma la definición que ofrece Stenhouse (1998, p. 29) para quien “un *currículum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”

Por otra parte, la experiencia significativa de las prácticas educativas en el proceso de (re) construcción curricular también es posible comprenderla a partir de los planteamientos de van Manen (2003), quien la concibe como toda aquella experiencia vivida que implica una conciencia o apropiación reflexiva del significado de la experiencia pasada y que cobra vida en la voz de los actores. Por lo que, en la presente investigación, se recuperan estas experiencias a partir de los elementos que se han considerado en la elaboración del *currículum*; la identidad de los actores que han intervenido, principalmente de los diseñadores; los intereses, conflictos, valores, creencias,

motivaciones, supuestos y demás, que han permeado dicho proceso; el tipo de interacciones que se han establecido entre los actores, particularmente las relacionadas con el ejercicio de poder; las expectativas de los diseñadores, las disposiciones oficiales, además de las condiciones en que se ha desarrollado dicha construcción.

Por lo tanto, en nuestra investigación, no se trató solo de privilegiar un tipo de *curriculum*, sino de reconfigurar lo que denominamos el campo del *curriculum* regional dentro del marco institucional en el que tiene lugar, así como de la actuación de los actores educativos que le dan vida al proceso en mención.

El *curriculum* regional como espacio social y simbólico

El *curriculum* regional, en tanto espacio social y político, permite la actuación de los actores en los espacios de la vida cotidiana, a partir de las condiciones materiales específicas que involucran procesos internos, históricos y socioculturales; y que, como dispositivo político, constituye un campo de tensiones entre los actores y las agencias involucradas en el diseño del *curriculum* formal.

Del mismo modo, como espacio simbólico, en él se entretreje un entramado de relaciones sociales a partir del cual se comparte un mismo proceso social; en donde además, como región discursiva simbólica, se trabaja con significados, elementos constitutivos de las narrativas, a través de los cuales se busca comprender e interpretar cómo los actores significan su experiencia en el proceso.

Conforme a estos planteamientos, es necesario reconocer que la región objeto de este estudio contiene en su interior una diversidad de elementos comunes y homogéneos sujetos a cambios, como son los diferentes grupos técnicos que han estado a cargo del proceso de reconstrucción, los docentes participantes, el grupo de diseñadores del *curriculum*, cambios de roles y funciones de las autoridades educativas, elementos estructurales del *curriculum* formal, presupuestos asignados al proyecto, estructuras organizativas del subsistema, crecimiento y expansión del mismo, apoyo a las acciones por parte de los directores de las escuelas, entre otros, que conforman un proceso de reconstrucción permanente a partir de las interacciones entre los actores educativos que han intervenido en cada momento de su historia.

En este texto, se profundiza en el conocimiento del *curriculum* regional mediante la recuperación de las voces de algunos diseñadores, en tanto sujetos históricos que dan cuenta de dicho

proceso en cuatro momentos importantes de reforma curricular en la EMS; por lo que, en el siguiente apartado de este capítulo, nos acercamos al significado que para los diseñadores tuvo su experiencia vivida, así como a la valoración social que confirieron a la misma, en la medida en que cada uno reflexionó y tomó conciencia de su participación en este proceso.

Hay que tener presente que en esta investigación se retoman algunos planteamientos del *currículum* de proceso en cuya concepción destaca como constructo cultural y como una forma de organizar un conjunto de prácticas humanas, en las que se insertan las experiencias de las personas en el contexto de la institución en que se desarrollan; mismas que integran un conjunto de creencias, valores y formas de interacción, desde las cuales las personas orientan su quehacer en las prácticas educativas.

Del mismo modo, y desde la perspectiva de Gimeno (2002, p. 18):

Los *curricula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el *curriculum* supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses que anidan en el mismo [...] es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar.

Es en este margen de actuación que ha sido posible un proceso de (re)construcción curricular en Chiapas, el cual es preciso analizar y reflexionar como proyecto ético, político y educativo, a través de estrategias metodológicas que permitan explorar la subjetividad e intersubjetividad de los actores, en un intento por llegar a la comprensión e interpretación de los significados que estos han atribuido a su experiencia de participación en dicho proceso.

Esta región también es entendida como espacio vivido en donde confluye la visión de los diversos grupos al interior del subsistema y sobre el territorio que comparten, así como los horizontes históricos desde los cuales los actores (docentes, directivos, personal administrativo, alumnos, padres de familia, grupo técnico del nivel, asesores externos y autoridades educativas) han significado su participación. A esto se suman las formas en que han vivido, pensado, sentido y actuado estos procesos de cambio, en un espacio de tensiones, de rupturas y de nuevos encuentros.

No obstante, las disposiciones oficiales, así como los intereses personales y de los grupos que han prevalecido, se observa que en el conjunto de las interacciones y relaciones internas ha existido un cierto margen de actuación en la definición y construcción del *currículum* regional propuesto por el subsistema, el cual se constituye a partir de los espacios diferenciados, construidos social y simbólicamente por los mismos actores educativos.

Acorde con algunos planteamientos de Bourdieu (1997), se puede afirmar que los actores sociales realizan acciones de intercambio y negociación conceptual, como resultado del capital cultural, político y simbólico que poseen, el cual contribuye al enriquecimiento colectivo.

En el caso del subsistema estatal de EMS en Chiapas en 1989 y a partir de la Reforma Integral de la Educación Superior (RIEMS) a nivel nacional en 2008, los diseñadores del *currículum* se asumen como participantes críticos y propositivos, como agentes del desarrollo regional frente a la diversidad del mismo. De manera que, como actores sociales llevan a cabo acciones de intercambio y negociación conceptual con sus pares, resultado del capital cultural, político y simbólico que poseen y que contribuye al enriquecimiento colectivo; realizan y asumen actitudes de compromiso frente a la tarea encomendada, más allá de las diferencias personales que puedan tener y de sus jornadas de trabajo; usan de manera eficiente los espacios y recursos que se brindan en las escuelas en donde se llevan a cabo las reuniones; tienen una cultura común, con códigos compartidos, etc., no obstante los disensos que se generan en el marco del proyecto político y normativo de la propia Subsecretaría de Educación Estatal (SEE).

Significados de la (re)construcción del *currículum* regional

En la década de 1970 a nivel nacional, se llevaron a cabo diferentes reuniones para la reformulación de los programas de la EMS, lo que dio lugar en 1982 a los acuerdos 71 (SEP, 1982a) y 77 (SEP, 1982b)⁸ en materia de planes y programas; estos últimos conocidos como *programas maestros*.

⁸ En el primero se establecían los objetivos y contenidos del bachillerato (expresados en las retículas), así como la estructura curricular del tronco común que la Secretaría de Educación Pública requería a las escuelas con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) y a las de carácter autónomo; en tanto, el segundo acuerdo adicionaba al primero y se refería a los *programas maestros* de las materias que integraban la estructura curricular, a fin de procurar la unificación académica de las modalidades que impartían el tronco común (SEP, s.f.).

La organización curricular estaba normada por mapas de conocimientos que permitían diseñar cartas descriptivas con objetivos de aprendizaje, áreas y niveles de conocimiento a partir de los cuales se desarrollaban habilidades y destrezas que conformaban el perfil del egresado.

Por lo que el significado y el objeto de la programación reticular (en mapas de conocimientos) sentaban las bases para elaborar los programas de estudio con base en los planteamientos de la tecnología educativa.

En los programas maestros se puntualizaba que la dinámica educativa nacional del bachillerato estaba inscrita en una línea de transformación racional de la realidad educativa, puesto que buscaba incorporar procedimientos para que los planes y programas de estudio tuvieran mayor incidencia en los procesos de movilidad educativa y social, tanto del docente como del alumno, así como el aumento de productividad en la formación (SEP s.f.), lo cual nos permite apreciar una perspectiva bastante instrumental, centrada más en los productos y resultados, desde una lógica eficientista.

Por lo anterior, en Chiapas se elaboraron tantos programas de estudio como número de escuelas existentes en el subsistema objeto de investigación: 47 programas representativos de 49 escuelas (Molina, 1996). De manera que en 1984 se detectó que existía una diversidad de programas a nivel estatal, los cuales estaban estructurados desde los supuestos del conductismo y el enciclopedismo; además, los contenidos se presentaban de manera atomizada (Madrigal, 1993).

Posteriormente, y a partir de la reforma curricular en el subsistema estatal de EMS en Chiapas en 1989, se observa que los actores educativos, particularmente los diseñadores del *currículo*, se asumen como agentes del desarrollo regional al adoptar una actitud crítica y propositiva frente a la diversidad del subsistema educativo, lo que dio lugar a los distintos momentos de (re) construcción curricular.

El primer momento está determinado por la formulación del documento *Disciplina y orden académico* (SECyS, s.f.), el cual constituye la primera versión de un plan de estudios, con elementos como la fundamentación, diagnóstico, perfil de ingreso y estructura curricular. Dicho texto se construyó para las escuelas preparatorias y las escuelas bivalentes del estado de Chiapas, con

un corte muy tradicional “que tenía todos los elementos básicos de un *curriculum*” (1-JLMF-a y 5-MHFG-ab).⁹

Pese a que se rumoraba que este plan de estudios lo había elaborado un grupo de docentes quienes lo habían sometido internamente a votación para validarlo, a través de esta investigación se encontró que dicha propuesta fue elaborada entre 1988 y 1989 por un equipo de trabajo del departamento de actualización y mejoramiento profesional, dependiente de la dirección de educación media y superior de la entonces Secretaría de Educación Cultura y Salud (SECyS) en el estado, y que en efecto constituía una homogeneización de los planes y programas de estudio.

Durante el diseño y ejecución de este plan de estudios en el período de 1989 a mayo de 1992 se invitó a una serie de expertos a nivel nacional para que asesoraran la construcción y reconstrucción del *curriculum* formal. Este equipo de trabajo se constituyó en un grupo de asesores externos que efectuó un proceso serio de formación, quienes junto con las autoridades educativas del nivel determinaron la tendencia de la intervención de acuerdo con un modelo de proceso.

Es así que, a inicios de 1989, la SECyS convocó a docentes del nivel a tomar una serie de cursos, por lo que a su llamado acudieron cuarenta interesados, a quienes en el medio se les denominó coloquialmente como el grupo de “Los cuarenta mejores”. Es así que, en calidad de grupo de asesores académicos y pedagógicos, recibieron algunos cursos en un intento por integrar cuadros profesionales en teoría curricular. La conformación de este grupo de diseño curricular se realizó en mayo de 1990.

Eduardo Remedi Allione, como asesor externo, denominó al grupo *Colegio de Profesores*; referencia que apareció por primera vez en la primera impresión de la propuesta curricular del Bachillerato Único con áreas de Formación (BUCAF) en verano de 1991, y que prevaleció hasta 1997, aproximadamente.

⁹ Para la identificación de las fuentes relativas a las citas textuales de las entrevistas, se utilizó la siguiente catalogación: primero aparece el número que fue asignado al entrevistado según el orden en que se realizaron las entrevistas; posteriormente, se agregan las siglas de su nombre completo; y, finalmente, se adjunta una literal: “a” si fue una entrevista acerca de los dos primeros momentos del proceso de construcción curricular o “b” si fue una entrevista acerca del tercer y cuarto momento de dicho proceso. En el caso de que la nomenclatura incluya las dos literales (ab), la entrevista se realizó solo una vez, en la que se abordaron los cuatro momentos en mención.

Uno de los diseñadores (I-JLMF-a) manifestó que la invitación a formar parte del grupo de diseño curricular fue un “gancho”, ya que ninguno de los participantes replicó en su respectivo centro de trabajo ningún curso, como suele hacerse en los procesos formativos de los docentes. Con el tiempo también se percataron que un equipo de trabajo ya había trabajado el *currículum* de *Disciplina y orden académico*, y que solo se les había llamado para proponerlo en las escuelas preparatorias y en las escuelas bivalentes del estado.

En 1992, concluyó el proceso de formación a través de los diplomados y se presentó la primera propuesta curricular elaborada anteriormente, entre 1988-1989, por Gilberto Aguilar y Jorge González, junto con algunos de los especialistas del diplomado; situación que generó molestia al interior del grupo, puesto que los integrantes del mismo consideraban que su presencia era solo para legitimar lo que ya estaba hecho, sobre todo, sin la participación de ellos.

En consecuencia, uno de los asesores externos promovió la realización de investigaciones sobre aspectos cuantitativos y cualitativos relativos a profesores y alumnos, así como del contexto social (vida contemporánea), entre otras; las cuales constituyeron los estudios de fundamentación de la propuesta curricular ya mencionada. Asimismo, solicitó a distintos integrantes del grupo de diseño que redactaran parte del *currículum*, a partir de un modelo que él había construido en un proceso que había coordinado en el estado de Zacatecas, lo que permitió la integración del perfil de egreso, la estructura curricular y su explicación, como parte de los componentes de una nueva propuesta curricular (I-JLMF-a).

Cabe señalar que se atribuye al asesor externo la autoría del sustento conceptual y metodológico de lo que más adelante fue la propuesta curricular del BUCAF, para lo cual realizó una serie de observaciones al documento base que le habían presentado los integrantes del grupo. Esta situación molestó mucho a algunos de ellos, de manera que, según refiere uno de ellos, hubo grandes discusiones con algunos que mostraron sus inconformidades y que tenían liderazgo. Por lo que hubo cuestiones que nunca se subsanaron y terminaron en enemistades, como consecuencia de las fracturas al interior del grupo; sin embargo, la mayoría de ellos acató o simuló que había acatado las observaciones hechas, o bien porque les era indiferente el hecho (I-JLMF-a).

Como se puede apreciar, al interior del grupo hubo posturas encontradas en la realización de los trabajos y en la forma de concebir a los asesores externos. La figura de Eduardo Remedi fue

fundamental en la historia del proceso, sobre todo, por su experiencia en el diseño y construcción curricular; y como toda figura relevante movilizó una serie de afectos y sentimientos entre los actores educativos, que fueron más allá del plano estrictamente formal y académico.

Por otra parte, la experiencia, la formación y los saberes de algunos asesores pedagógicos en otros escenarios les permitió tener otro tipo de alcances y una visión diferente de lo que el promedio de sus compañeros percibía. Cabe mencionar el testimonio de uno de los diseñadores, quien refiere que, debido a la diversidad de planes y programas de estudio existentes, para un sector de docentes del nivel y del mismo grupo de asesores académicos y pedagógicos (diseñadores) participar en la construcción del primer plan de estudios era considerado “un sueño”, o mejor dicho, un “gran atrevimiento” (2-OCI-a), porque según expresa otro diseñador “habían hecho [...] la obra más grande de la historia”, con lo cual pensaban que “lograban la trascendencia” (1-JLMF-a).

Como resultado de todo lo anterior, en abril de 1991, previas consultas y reflexiones, se decidió poner en operación el nuevo *currículum* a manera de plan piloto en 7 preparatorias oficiales,¹⁰ así como los primeros programas de asignatura, en un intento por homogenizar la diversidad de planes de estudios¹¹ que se habían encontrado en las escuelas del estado: 49 oficiales y 44 particulares incorporadas a la SECyS.

Una vez realizados los trabajos de construcción de la propuesta curricular por parte del Colegio de Profesores del BUCAF en 1992, un grupo de ellos, —entre los que se encontraban Luis Felipe Melgar, quien fungía como Coordinador Académico; Antonio Moya, como Coordinador Administrativo; y Luis Madrigal, como Coordinador General del grupo— presentó los avances elaborados ante Patrocinio González Blanco Garrido, Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas en ese entonces. Entre los avances se tenía la estructura metodológica de base, cuya construcción exigió un tiempo significativo, así como las estructuras conceptuales y las estructuras cognitivas.¹²

¹⁰ Estas escuelas eran: Preparatoria N° 1 y Preparatoria N° 3, ambas de la ciudad Tuxtla Gutiérrez; Preparatoria N° 1 y Preparatoria N° 2, las dos de la ciudad de Tapachula; Preparatoria N° 1 de San Cristóbal de las Casas, Preparatoria “Salomón González Blanco” de Berriozábal, Preparatoria “Tonalá” de Tonalá, todas ubicadas en el estado de Chiapas.

¹¹ Uno de los diseñadores señaló que en las preparatorias había una infinidad de programas de estudio. En una misma escuela había más de 88 programas; aunado a la disfuncionalidad en la competencia de los maestros y a la falta de comunicación en el aula (2-OCI-a).

¹² Todas estas estructuras posteriormente aparecieron en los programas de asignatura; así como de lo que más adelante fue la propuesta curricular del BUCAF, pero sin un estudio piloto como el que se tuvo al principio cuando se construyó *Disciplina y orden académico*.

Una vez presentados los avances ante el gobernador del estado, este autorizó en una tarjeta 2 millones de pesos para el proceso curricular del BUCAF, lo cual fue una experiencia muy grata y significativa en términos del apoyo que se recibió, y porque sigue siendo el presupuesto más alto de los dos que ha tenido el nivel para este tipo de procesos; desafortunadamente, este hecho, según uno de los diseñadores, ha generado muchas fricciones y conspiraciones por parte de los grupos al interior del subsistema (I-JLMF-b).

Según Casarini (2012, p. 8) “Lo específico del *currículum* formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica”; por lo que, en este subsistema, su concreción se dio al interior de las propias instituciones educativas, prueba de ello es que en 1992 se sumaron a la implementación 12 escuelas, en 1993 se agregan 19, en 1994 se incorporan 4, en 1995 se adhirieron las preparatorias particulares y en 1996 se integraron 10 más de las escuelas oficiales; de tal suerte que para 1996 se tenía cubierto un total de 52 escuelas oficiales.

Conviene mencionar que hasta 1991 en el nivel educativo prevalecieron programas anuales diseñados por objetivos, derivado esto de la diversidad de planes de estudios existentes; los cuales a partir de la implementación del BUCAF se elaboraron por semestres.

Es pertinente referir que el grupo de asesores pedagógicos, además de las tareas de diseño curricular, realizaron asesorías académicas con los docentes de las escuelas preparatorias y bivalentes, en las cuales trataban de dar vida a los planteamientos recibidos en los procesos de formación, al mismo tiempo de enriquecer la construcción de la propuesta curricular y de los programas de asignaturas.

Por otra parte, Franco (2007) señaló que, de septiembre de 1991 a mayo de 1992, prevaleció un *currículum* de proceso de manera implícita; además que, aproximadamente entre 1992 y 1993, al final del proceso de formación en diseño curricular cuando ya se estaba trabajando en el proceso de construcción, se realizaron investigaciones y se elaboraron los programas de asignatura; asimismo, se llevó a cabo la multiplicación de la información, como inicialmente estaba previsto.

En palabras de otro diseñador, la experiencia obtenida en la construcción fue muy significativa en el plano personal, ya que a partir de ahí tuvo más claridad porque se estaban construyendo los

programas de asignatura desde la teoría de proceso, con los planteamientos de Stenhouse, Piaget, entre otros (2-OCI-a).

En este sentido, el *curriculum* se concibe como algo que está permanentemente construyéndose y reconstruyéndose en contextos distintos, lo cual afecta a los agentes que participarán en futuras reconstrucciones, debido a los conocimientos que se producen o son acumulados por su significación en épocas pasadas, los cuales son sometidos a revisión valorativa, reformateados y puestos en circulación (Gimeno, 2010).

En 1992, con la puesta en marcha de la propuesta curricular del BUCAF, se dio la homogeneización de plan y de los programas de estudio, desde un enfoque constructivista y crítico, con una estructura curricular que incluía una línea de formación básica y otra línea de apoyo formativo; realización de talleres de nivelación y de profundización, así como el establecimiento de cuatro áreas de salida (Franco, 2007).

En términos generales, la transición entre *Disciplina y orden académico* y BUCAF estuvo dada por los programas de asignatura, en donde todas las academias se conformaron para hacer los programas correspondientes al primer plan de estudios, mismos que se usaron también para BUCAF, por lo que se puede decir que los programas nacieron antes que el *curriculum* en un proceso en el que se empleó la misma metodología de construcción.

Posteriormente, con la puesta en marcha de BUCAF, se llevaron a cabo investigaciones para la reformulación de los programas; y se continuó motivando a los docentes a participar en el proceso a través de cursos de contenido en colaboración con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como diplomados y maestrías sobre metodología; en vista de que se tenía como propósito ideal que los docentes se apropiaran en su totalidad del contenido teórico-metodológico del diseño, desarrollo y evaluación curricular, así como propiciar el cambio de actitud en su quehacer educativo (Molina, 1996).

Este hecho fue sumamente importante, ya que se buscaba involucrar a los docentes del nivel medio superior en una nueva cultura curricular, en la que ellos fueran partícipes de la implementación curricular, así como dialogar con sus homólogos las problemáticas y dificultades enfrentadas en su quehacer diario, además de apropiarse de elementos didácticos y pedagógicos que les permitieran realizar de mejor manera su trabajo con los estudiantes.

De acuerdo con Franco (2007), la construcción del plan de estudios del BUCAF tuvo como referentes los modelos de la evaluación cualitativa y el modelo iluminativo de la teoría curricular; no obstante, señala que, de mayo de 1992 a diciembre de 1997, prevaleció un *curriculum* de proceso-producto del cual se da cuenta en la *Evaluación sumativa del proceso curricular 1997*.

De enero a julio de 1998, según refiere uno de los diseñadores, se desconoce qué pasó con el proceso; dado que, desde su mirada, se vivió una situación caótica, caracterizada por la improvisación en el período agosto de 1998 a agosto de 2001 (5-MHFGab); aunque, en 1999 se llevó a cabo un proceso de reconstrucción en la que se realizó la planeación y organización de los programas de asignatura y se modificó la estructura curricular, debido a que se creía que el BUCAF ya no respondía a las necesidades y expectativas de los educandos, así como a la realidad del estado; pero, sobre todo, a las exigencias de formación tanto de diversas instituciones de educación superior, como a la necesidad de capacitar a los estudiantes para su incursión en alguna actividad productiva; por lo que algunas materias aumentaron su carga horaria, como el caso de taller de lectura, o bien que redujeron su carga horaria como en el caso de matemáticas, por señalar dos ejemplos.

Por lo anterior, se puede inferir que este segundo momento curricular estuvo impregnado de diversos matices, como resultado de las dimensiones académica y política, en relación con el ejercicio de poder, sobre todo por la llegada de un nuevo director de educación media al sub-sistema, por las disposiciones emanadas de las propias autoridades educativas y por parte de los docentes y directivos en las escuelas; de manera particular de estos últimos en la fase de implementación o de desarrollo curricular.

Como resultado de lo anterior, uno de los diseñadores, que se concibe a sí mismo como uno de los artífices académicos y metodológicos del grupo técnico, expresó que el BUCAF murió en julio de 1997 conceptual, teórico y metodológicamente, y se volvió una cuestión de demagogia después de que llegó el nuevo director del nivel. Cabe mencionar que dicho plan de estudios estuvo vigente de 1992 al año 2000.

Aunque anteriormente se hicieron algunas adecuaciones de menor escala, en el tercer momento curricular —constituido por el Bachillerato Propedéutico y Profesional de Educación Media Superior (BAPPEMS), el cual se concibe en esta investigación como una (re)construcción del

BUCAF— confluyeron muchos intereses, entre los que destacan principalmente los políticos y los económicos; se crearon las mesas técnicas regionales en lugar del grupo técnico central, se aumentó la carga académica a la estructura curricular, se asignaron horas a muchos amigos y familiares de algunos funcionarios, se contrató a muchos profesionistas como docentes, se destinaron recursos a otras partidas presupuestales, entre otros, por lo que según otro de los diseñadores: “caímos en la comodidad” (3-EJPA-b).

Al igual que BUCAF, en BAPPEMS se pueden identificar distintos matices; uno de los entrevistados (5-MHFGab) refirió que de febrero de 2002 a agosto de 2003 hubo mucho desconcierto e inestabilidad debido a algunos cambios de los directivos del nivel, así como de la transformación que se realizó al expediente técnico, ahora como Proyecto Curricular de Educación Media Superior (PROCEMS), con lo que se dio un sesgo político al proceso académico, a partir del cual se perdió el rumbo; no obstante, se siguió trabajando la reconstrucción de los programas de asignatura.

Algunos actores de los grupos de poder o en conflicto, que se identificaron en el tercer momento del proceso de diseño y (re)construcción curricular en el subsistema estatal de EMS en Chiapas, son miembros de la sección 40 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); integrantes del grupo técnico académico del nivel; asesores externos locales; así como docentes de academias locales, regionales y estatales; quienes en un entramado de relaciones complejas nos ofrecen diversas lecturas de la realidad que les tocó vivir. En este período destaca, fundamentalmente, la incursión de un segmento del gremio sindical de maestros en las tareas de diseño curricular.

Hay que tener siempre presente que “en todo momento histórico el *curriculum* es un terreno de lucha, de negociación [y] de imposiciones. Lo importante aquí es enfatizar que en la medida en que los proyectos se exponen con mayor claridad, las oposiciones, los antagonismos y las identificaciones en uno u otro sentido se producen con fuerza y claridad” (De Alba, 2007, pp. 173-174).

Durante el tercer momento de construcción curricular, el sindicato empezó a presionar para que la reconstrucción del *curriculum* del BAPPEMS se hiciera con la participación general de los profesores, dado que consideraban que su exclusión atentaba los derechos laborales (1-JLMF-b).

Asimismo, en sus inicios, para poder cumplir con algunas necesidades relacionadas con la formación de los estudiantes, se realizó una serie de revisiones a los planes y programas de estudio a nivel regional con la participación de los docentes, a fin de consensar los elementos que habrían de considerarse en dicha formación, así como las características del perfil de egreso. En este ejercicio sobre los elementos de formación que debería contener el nuevo plan de estudios se invirtió casi año y medio; en una especie de actitud retardataria de quien en ese momento coordinaba las tareas de diseño curricular, según juzgó uno de los diseñadores entrevistados.

En general, este tercer momento se caracterizó por el conflicto entre los diversos actores educativos, sobre todo por los diferentes tipos de intereses que prevalecieron, y porque se trastocó la dimensión ética del *currículum*, que va más allá de las dimensiones académica y política; en otras palabras, esta construcción curricular estuvo sujeta a intereses personales, al momento de tomar decisiones relevantes para el proceso y, más aún, para la formación de los estudiantes como sujetos protagónicos de la acción educativa.

Al igual que en la propuesta curricular anterior, también se realizaron los primeros ejercicios de estudios de fundamentación con los docentes en servicio y luego se procedió a la sistematización de sus aportaciones, a partir de lo cual se empezó a dialogar sobre la estructura curricular.

En este caso, y de acuerdo con uno de los entrevistados, el sindicato había tomado conciencia de que el *currículum* no era del todo un asunto académico, sino que también desde su diseño y construcción admitía presiones políticas. Lo que implicó que el sindicato participara, junto con los profesores, en la construcción de la fundamentación que, como ya se mencionó, consistió en estudios sobre profesores, alumnos y contexto. Para lo cual, se conformaron academias locales, regionales y estatales, en una dinámica en la que efectivamente los profesores participaron, pero que se convirtió en un proceso masivo originado por la incursión de algunos miembros de la sección 40 del SNTE (I-JLMF-b).

La incorporación de la mayoría de los docentes y de los miembros del sindicato en la construcción curricular fue solo de manera presencial y no participativa, debido a que, desde la perspectiva de uno de los diseñadores entrevistado, carecían de la formación pertinente, principalmente del dominio de los contenidos de su asignatura. Para ilustrar mejor, en las reuniones de academia, sobre todo estatales, solo se limitaban a discutir asuntos irrelevantes, como corregir cuestiones de redacción y ortografía, en un afán de “lucimiento personal”. Además, procuraban

que prevalecieran sus ideas, no obstante que estas fueran erróneas (3-EJPA-b). Debido a estas limitaciones en la participación de los miembros del sindicato, hubo mucha insatisfacción por la fundamentación del BAPPEMS, sobre todo por el antecedente que se tenía con BUCAF.

Uno de los sujetos de investigación (I-JLMF-b) señaló que las aportaciones que se generaron en este momento curricular fueron muy endebles y deficientes; teniendo en cuenta que en realidad no hubo una investigación sistemática, mucho menos una metodología clara; simplemente se trataba de la visión de los profesores desde la escuela, con opiniones prejuiciosas sustentadas en el sentido común que no arrojaban nada novedoso ni relevante; según la percepción de quienes conducían esa reconstrucción.

De manera particular, este diseñador refiere que a él no le satisfacían las aportaciones de las distintas academias, las cuales se trabajaban como en cascada: academia local, academia regional y academia estatal. Agrega que se llegaba hasta las academias estatales con opiniones y sugerencias lejanas de su realidad. Basta recordar que previo a la construcción de BUCAF, se hicieron una serie de investigaciones para acercarse a la realidad, no así en BAPPEMS; por lo que infiere, ahora a esta distancia, que tal vez la intención de los profesores fue no atender a los fundamentos porque ya existía otra intención, la de aumentar el número de horas.

Cabe mencionar que en el BAPPEMS intervinieron, si no todos profesores, un gran número de ellos, lo que le confiere una connotación distinta, dado que un elemento que no tuvo el BUCAF fue la presión política por cumplir necesidades que no eran estrictamente académicas en ese momento; por lo que hay que reconocer que la estructura curricular del BAPPEMS no existiría sin esa presión política. En palabras de uno de los diseñadores:

La construcción de planes y programas de estudio se realizó a través de reuniones colegiadas o de academias, en las cuales se discutían a profundidad, en algunos momentos y con los docentes que llegaban, sin embargo, eran pocos los que se implicaban; los demás, prácticamente eran para legitimar este proceso. Los programas de estudio se construían primeramente a través de reuniones en las escuelas, después se pasaba a las reuniones regionales, hasta aterrizar en varias reuniones estatales (3-EJPA-b).

Es importante mencionar que en este proceso de reconstrucción curricular había reuniones de academias, sobre todo estatales, en donde los conflictos eran ya muy abiertos entre los que

coordinaban la construcción del diseño y los integrantes de la academia estatal; pero no la academia estatal pura, sino con integrantes de la Sección 40 del SNTE, quienes en conjunto presionaban para que se ampliara la carga horaria de las asignaturas en la estructura curricular (1-JLMF-b).

Según refiere otro de los diseñadores, en una reunión estatal de academias, la carga académica de la estructura curricular del BAPPEMS se decidió por votaciones simples y sin mayor argumento, “como resultado de [...] una rebatiña, por intereses académicos y de favoritismos” (3-EJPA-b). Esta situación generó intereses económicos donde todos querían transferir la mayor cantidad de horas a su área de trabajo y a la línea curricular en que estaban ubicados, sin importar la formación de los estudiantes.

Lo anterior dio como resultado una estructura curricular “gorda” por presión de las academias, “sin ningún fundamento [...] ni legal, menos académico; fue una simple votación [...] en la cual [...] el director del nivel dijo: ‘lo que decidan eso se queda’. Y así se quedó... ahí pasó precisamente a ser BAPPEMS” (3-EJPA-b).

Como se puede apreciar, este tercer momento de construcción curricular (BAPPEMS) estuvo muy politizado en términos de la confluencia de intereses de los distintos actores ahí presentes; así como del ejercicio de poder en la toma de decisiones, que va más allá del ámbito educativo. En palabras de Torres (2003, p. 14).

Los proyectos curriculares [...] no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación.

Como muestra de lo anterior, uno de los entrevistados (5-JFOG-ab) señala que, si se compara la estructura curricular del BUCAF y del BAPPEMS, uno observa que las áreas relacionadas con ciencias sociales y, particularmente, con administración fueron ampliamente favorecidas.

Del mismo modo reconoce que esta transición para él y para el grupo fue trascendente como un ejercicio de diseño curricular, en el sentido de que fue un momento de conflicto, de

incertidumbre, de confluencia de intereses distintos, en el ámbito de las decisiones, de la emergencia de actores, como fue la intromisión del sindicato, que no tenían propiamente la capacidad académica, pero que de alguna manera eran importantes en la toma de decisiones.

Al respecto, uno de los entrevistados expresó que significaría la experiencia en la construcción curricular del BAPPEMS como una “experiencia insatisfecha, amarga, frustrante, porque se centraba en los intereses políticos de los profesores” y no en los principios del aprendizaje (1-JLMF-b).

Como bien se observa, a través de esta investigación, sobresalen una serie de intereses que son comunes a los distintos grupos de actores educativos, los cuales determinan fuertemente las formas de vida y el ejercicio de poder en un tiempo y en un lugar determinados.

Según refiere otro diseñador, en otra fase del tercer momento curricular, cuando ya se estaban construyendo los programas para desarrollar competencias, se empezaron a hacer ejercicios completos de diseño curricular con un sector de docentes; no obstante, los maestros no se reconocían entre sí y descalificaban lo que estaban haciendo unos y otros.

Al parecer, la fase final (2011-20012) de construcción de los programas fue de mayor satisfacción para los actores educativos, principalmente para el grupo técnico y los profesores participantes, en virtud de que en ese momento se estaba profundizando el ejercicio reflexivo con relación a la evaluación. Es en ese momento cuando los participantes se percataron de los errores cometidos en el diseño (5-JFOG-ab).

Este mismo diseñador expresó que el problema reside en que existe una estructura, tanto gubernamental como sindical, que sirve de traductora y que violenta la relación que se puede establecer entre los participantes, debido a los intereses políticos que atraviesan el proceso; por lo que considera que primero se deberían “traducir” los problemas y aspiraciones que tiene el modelo educativo y las propuestas curriculares para que los profesores se sientan parte de ello.

En términos generales, se observa que el proceso de reconstrucción curricular constituye un espacio social y político, en la medida que existen prácticas que permiten la actuación de los diseñadores (academia estatal, grupo técnico del nivel y en el tercer momento la intromisión del sindicato de maestros) en el marco de la oficialidad, y que en opinión de García (1999) constituyen construcciones sociales que se agrupan en función a características y cuestiones de poder que

van más allá del espacio físico, geográfico y temporal. Con base en lo anterior, y de acuerdo con Bataillon (1993, p. 150),

el estudio del espacio vivido no pertenece sencillamente a un capítulo temático de una geografía social o del análisis de un espacio territorial. Es un punto de vista más para enriquecer el estudio del espacio de una empresa, de un municipio, de las migraciones temporales o de cualquier realidad espacial [...] con personajes que disponen de un poder especial sobre un territorio.

Como ya se mencionó anteriormente, se adopta la concepción de *curriculum* como un proceso de construcción política, cuyo sentido surge de los contextos sociohistóricos de su producción; y que conforme a los planteamientos de Gimeno (2010) es la resultante de todas esas tensiones políticas, ejercicios de poder y efectos de control que atraviesan a los seres humanos.

Según refiere el mismo diseñador (5-MHFGab), aproximadamente de agosto de 2003 a febrero de 2007, se intentó retomar el espíritu que alentó a BUCAF, desde una mirada de proceso-producto, solo que con un enfoque centrado en el sujeto y con fuerte influencia psicoanalítica. Como resultado de lo anterior, en la construcción de los *curricula* de BUCAF y BAPPEMS prevaleció un enfoque curricular de proceso y con planteamientos cognoscitivistas y constructivistas. En palabras de Ruiz (2011, p. 11-12):

El modelo pedagógico cognitivo centra su meta en el desarrollo intelectual del individuo, mientras que el modelo pedagógico social-cognitivo la centra en la formación integral de los sujetos [...] [Ambos] integran los planteamientos constructivos (sic) aplicados a los procesos escolares [y] son precisamente [...] los que inspiran una concepción curricular que persigue lograr una actuación competente por parte de los sujetos [...] Responden a modelos procesuales, aunque con condiciones diferentes en la forma de concebir esos procesos.

En el caso que nos ocupa de este subsistema estatal de EMS, el *curriculum* formal ha estado sujeto a la crítica y a la reconstrucción por parte del grupo técnico del nivel, así como de los docentes de las escuelas, y en algún momento del sindicato de maestros de la sección 40 del SNTE, quienes han participado de manera activa en las propuestas de cambio, así como en la consumación del mismo, a través de lo que constituye el *curriculum* vivido.

Asimismo, es importante señalar que en el segundo momento curricular (BAPPEMS) se han realizado algunas adecuaciones curriculares relacionadas con la reconstrucción de los programas de estudio o de asignatura, debido a la implementación de la RIEMS en los subsistemas de carácter estatal en 2009, misma que trajo consigo el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) para todos los subsistemas.

Con el arribo de la RIEMS ahora se enfatiza el desarrollo de competencias (genéricas, disciplinares y extendidas) en los alumnos, así como de una serie de competencias para el ejercicio de la docencia en profesores. Según Flores (citado en Moncada 2011, p. 41), “el modelo educativo por competencias está sustentado en tres ejes: la educación basada en competencias, la flexibilidad curricular y los procesos educativos centrados en el aprendizaje.”

Con todo y estas adecuaciones, la propuesta curricular del BAPPEMS permanece centrada en contenidos, y en el desarrollo de habilidades y destrezas en los educandos. Esto persiste, no obstante que, en octubre de 2014, por indicación de la Dirección de Educación Media, el grupo técnico del nivel se dio a la tarea de elaborar los *Lineamientos para la actualización de planes y programas de estudios*, y que desde los parámetros e indicadores del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) se trata de

establecer las normas para la actualización de planes y programas de estudios que regulen los procesos de diseño (elaboración), implementación (desarrollo) y evaluación curricular, de manera que contribuyan al desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales básicas en los educandos, mediante una educación de calidad que posibilite la portabilidad de estudios y su tránsito entre los planteles de los diversos subsistemas en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SEE, 2014, p. 2).

Hasta aquí podemos observar que los participantes expusieron sus puntos de vista acerca del proceso de (re)construcción curricular en colectivo (plano de la vida social), del mismo modo que se apoyaron en sus experiencias de participación en dicho proceso (plano de la vida individual), de acuerdo con sus saberes y valores; y, a través de la argumentación, buscaron legitimar sus propias actitudes, creencias y comportamientos, así como influir, transformar o reforzar las del(os) destinatario(s), ya que la identidad de cada individuo se construye a través de la interacción social,

en la medida en que cada uno de ellos aprende a verse a sí mismo a través de las acciones de los demás, que son a su vez una respuesta a sus propias acciones.

Conviene aclarar también que el estudio se realizó en un momento de efervescencia política y movilizaciones sociales, matizado de muchos desencantos y derivado de la puesta en escena de la reforma educativa y curricular que trastoca los derechos de la clase trabajadora.

A pesar de que en toda la historia del proceso de (re)construcción curricular no se ha concretado una propuesta alternativa, es importante recuperar el espíritu que la alienta, puesto que invita a la participación activa y consciente de los actores involucrados que hacen posible la transformación de las prácticas y los sujetos más allá de los límites de la escuela, en tanto que

Una propuesta curricular crítica debe dirigirse, conjuntamente, a posibilitar conocimientos que hagan conscientes a los educandos de su situación [...]; puedan contribuir a transformarla al servicio de una sociedad más justa y equitativa. Algunos caracteres de la teoría crítica son: los fenómenos educativos son realidades construidas socialmente, respondiendo a determinadas opciones; participación y comunicación en la construcción contextualizada del conocimiento; propugna por una política cultural alternativa a la dominante ('contrahegemónica'), el curriculum [...] debe situarse en un espacio social más amplio que el escolar (Escudero, 1999, p. 161).

De acuerdo con uno de los diseñadores del *currículum*, participar en la experiencia de construcción curricular fue como estar “frente a todo lo que es un proceso de vida, que los especialistas han llamado, un proceso curricular... en donde los sucesos, se van como encadenando unos a otros” (I-JLMF-a).

Con fundamento en los planteamientos de Scharwtz y Jacobs (2003), la recuperación de las historias de vida permitió dar cuenta de la forma en que se realizó la investigación y los motivos que se tuvieron para hacerla; los prejuicios, valores y teorías de investigación; los hallazgos, errores, fracasos, dificultades y locuras, en un intento por obtener información acerca de un fenómeno social, en este caso del proceso de (re)construcción curricular en el subsistema estatal de EMS, a partir del reconocimiento del(os) otro(s) mediante de un proceso de identificación (sentimiento de apego y pertenencia) en la construcción de la memoria colectiva.

Conclusiones

A través de este estudio se ha llegado a conocer los significados que ha tenido para los diseñadores su participación en los procesos de reconstrucción de los planes y programas de estudio en el subsistema estatal de EMS.

Los actores confieren gran valor a su participación en las tareas de diseño curricular, de tal manera que para algunos constituyó un momento de trascendencia en su vida personal, en virtud de que refieren la posibilidad de su propia reestructuración como seres humanos; así como en el plano profesional, dado que en su mayoría han desempeñado cargos importantes en el sector educativo, sobre todo a nivel medio y superior; aunado a que consideran haber hecho una contribución importante a la formación de los estudiantes a través de lo expresado en los planes y programas de estudio.

En los últimos años, el sistema educativo nacional ha adoptado las políticas neoliberales que se han traducido en una serie de reformas educativas y curriculares, en un intento por innovar y elevar la calidad del servicio que se oferta en el territorio nacional. Ejemplo de ello es la implementación de la RIEMS en 2008, que ha traído consigo la reconstrucción del *curriculum* regional, sujeto a los influjos del contexto global, desde el enfoque de competencias, que busca responder a las demandas del modelo económico neoliberal.

Desde luego que Chiapas no es ajeno a estas influencias, ya que se han realizado adecuaciones curriculares en los diversos subsistemas y modalidades de EMS, derivadas de la ejecución de la RIEMS y del establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) a nivel nacional; sin embargo, el subsistema motivo de este estudio cuenta con una experiencia importante en cuanto a diseño y construcción curricular que data de 1987 y que está demarcada por los cuatro momentos referidos, en los cuales ha sido decisiva la participación de los docentes como constructores de los planes y programas de estudio oficiales, a través de las acciones coordinadas por los diversos grupos técnicos académicos del nivel que han asumido tal responsabilidad.

Cabe hacer mención que en el recuento de los años, en dicha región los tres primeros momentos se vivieron como parte de un proceso de descentralización educativa, en tanto que el último se percibe como un retorno a la centralización de los procesos por parte del gobierno federal, a partir de lo cual se detecta una tensión histórica entre lo estatal y lo nacional; sobre todo, con la

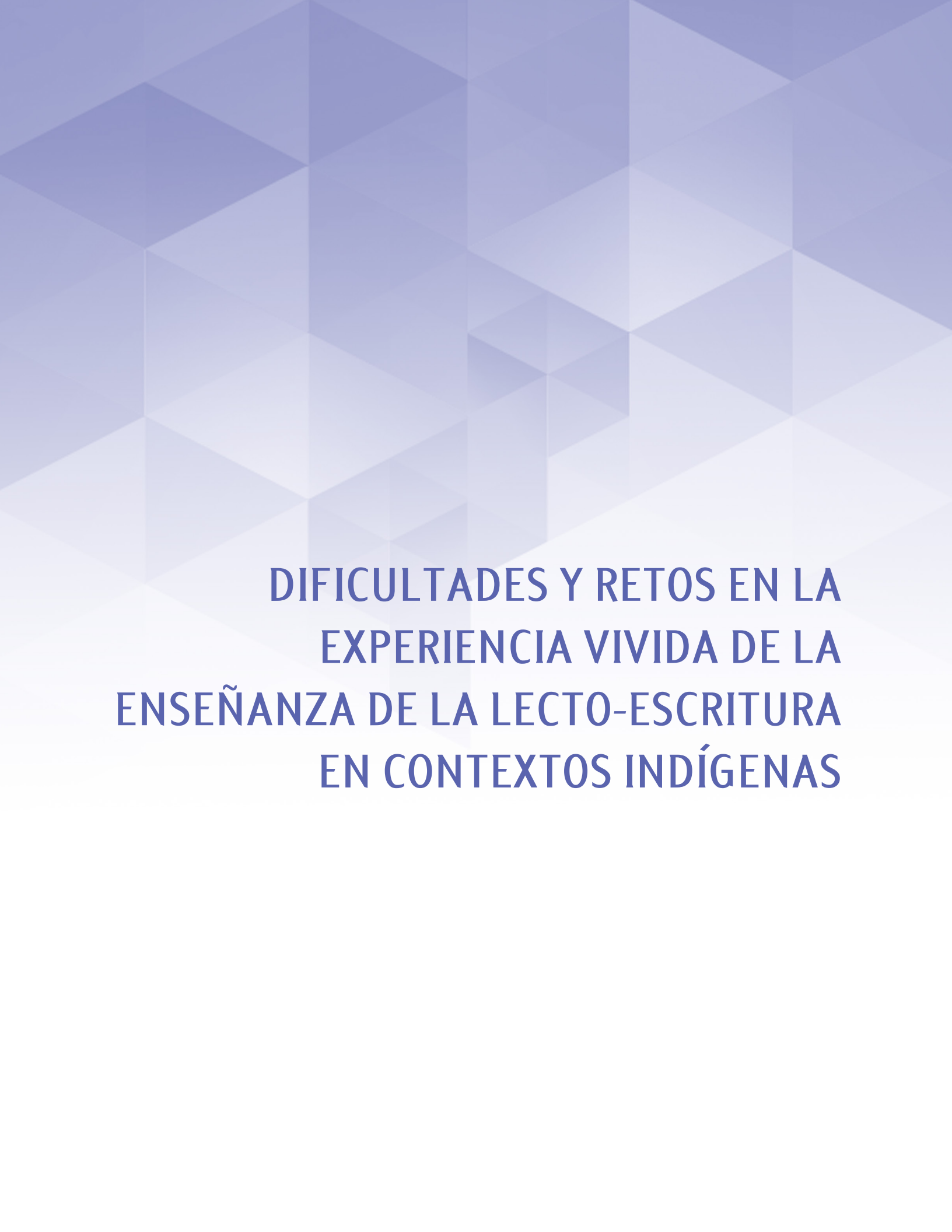
inminente puesta en escena de la Reforma Educativa en 2013 y del anuncio del Nuevo Modelo Educativo y de los nuevos planes de estudio para el ciclo escolar 2018 en el sistema educativo mexicano; no obstante su importancia, estos últimos cambios quedan fuera del presente estudio.

Por otra parte, se puede apreciar que en medio del drama que se vive en los escenarios local, nacional e internacional, aún quedan abiertas algunas puertas para seguir construyendo escenarios posibles para las nuevas generaciones, los cuales se expresan como grandes desafíos para el sistema educativo y para la formación de los sujetos en el presente siglo.

Referencias

- Angulo Villanueva, R. y Orozco Fuentes, B. (coord.). (2007). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Arnaz, J. A. (1990). *La planeación curricular* (2ª ed.). México: Trillas.
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno.
- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, S.A.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (pp. 11-32). Barcelona: Anagrama.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: UNAM, IISUE. Plaza y Valdés.
- Casarini Ratto, M. (2012). *Teoría y diseño curricular* (2ª ed.). México: Trillas.
- Escudero, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Franco, M. H. (2007). *Esquemas ilustrativos del proceso de (re)construcción curricular de 1989 a febrero de 2007*. Manuscrito inédito. Grupo Técnico Académico, Subsecretaría de Educación Estatal, Tuxtla Gutiérrez, México.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós Mexicana.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (8ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Madrigal, J. L. (1993). *Puesta en práctica de la propuesta curricular del BUCAF*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Educación Cultura y Salud.

- Molina, A. (1996). *Proceso histórico*. Manuscrito inédito. Grupo Técnico Académico, Subsecretaría de Educación Estatal, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Moncada Cerón, J. S. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (5ª ed.). Madrid: La Muralla, S. A.
- Ruiz Iglesias, M. (2011). *El proceso curricular por competencias. ¿Cómo elaborar los referenciales para identificar competencias y elaborar módulos formativos?* México: Trillas.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (2003). *Sociología cualitativa: método para la construcción de la realidad*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Cultura y Salud (SECyS) (s.f.). *Disciplina y Orden Académico*. Tuxtla Gutiérrez: SECyS.
- Secretaría de Educación Pública (1982a). *Acuerdo 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato*. Diario oficial de la federación.
- Secretaría de Educación Pública (1982b). *Acuerdo 77. Programas maestros de las materias del tronco común del bachillerato*. Diario oficial de la federación.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Programas maestros de las materias del tronco común del bachillerato*. México.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- SEE (2014). *Metodologías para la construcción de programas para desarrollar competencias*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Torres, J. (2003). *El curriculum oculto* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books, S. A.
- Zapata, O. (2005). *Metodología de la investigación. Para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.



**DIFICULTADES Y RETOS EN LA
EXPERIENCIA VIVIDA DE LA
ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA
EN CONTEXTOS INDÍGENAS**

DIFICULTADES Y RETOS EN LA EXPERIENCIA VIVIDA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN CONTEXTOS INDÍGENAS

Alfonso Matambú Salas

Elizabeth Moreno Gloggner

Introducción

En este capítulo se analizan algunas de las dificultades y retos que docentes del nivel de educación de enseñanza primaria en Chiapas, México, han enfrentado y significado sobre la enseñanza de la lecto-escritura en su paso por diversos contextos educativos indígenas. La enseñanza en este tipo de escenarios se visualiza como un problema educativo regional por las implicaciones de atención a las características socio-culturales de la región del estado de Chiapas.

A lo largo de sus trayectorias profesionales, algunos profesores del primer ciclo de educación básica se han enfrentado a retos complejos al entrar en contacto con una cultura y lengua diferente. Esta realidad ha provocado, sin duda, problemas y desafíos en el acto pedagógico y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Este trabajo presenta los relatos de diez profesores sobre las experiencias vividas al enseñar a leer y escribir a niños en zonas indígenas, con la finalidad de comprender los problemas y desafíos que vivieron. El proceso permitió significar los saberes construidos en este tipo de contexto sociocultural, respecto a lo que sucedió, aplicó y aprendió cada uno de ellos.

Del contenido planteado se retoma el concepto teórico de las experiencias vividas y los significados para la operatividad de la reducción fenomenológica; permitiendo, así, reflexionar sobre el escenario en que los actores viven y simbolizan sus prácticas, interacciones y relaciones. Perspectiva que permite aprehender desde la voz de los actores sentimientos, pensamientos, ideas y perspectivas.

Por tanto, la experiencia vivida se entiende como la evocación de situaciones, vivencias, recuerdos y experiencias que dejaron huella y afectaron de algún modo la formación del actor (Van Manen, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Vizcaíno, 2012). Esta perspectiva entrama una doble mirada de comprensión del fenómeno observado: los significados de enseñanza en la lecto-escritura de los docentes en el contexto indígena, en un movimiento de vaivén entre las mismas. Por una parte, las experiencias son el hilo conductor para comprender los significados y estos, a la vez, nos aproximan a la comprensión de las experiencias.

El proceso pone énfasis en las percepciones, creencias, temores, dudas, conocimientos, saberes, dificultades, condiciones y contextos en general que vivieron desde la enseñanza inicial y sus reconfiguraciones en diversos espacios. Todo esto a través de la recuperación, interpretación y análisis de sus evocaciones, recuerdos y situaciones.

Este modo de aproximarnos a la realidad implicó una articulación entre epistemología, teoría, metodología y técnicas de investigación, no como orden jerárquico de análisis, sino como una forma estratégica teórica-metodológica en la que se complementa y orienta la investigación para aprehender el conocimiento y profundizar en la comprensión del fenómeno. Para este objetivo, la perspectiva epistemológica en la que se sitúa esta investigación es de corte interpretativo y el método que se siguió es el fenomenológico, apoyándonos con entrevistas a profundidad para recuperar la información de los docentes en sus trayectorias y experiencias. Los participantes son diez actores de la educación quienes cuentan con diez o más años de experiencia como profesores del primer ciclo de enseñanza primaria (primero y segundo grado) en escenarios vulnerables.

Comprender desde la voz de los docentes los significados y las experiencias vividas permitió conocer y entender dichas dificultades y retos como una realidad que demanda atención. El contenido de este capítulo es una parte de los hallazgos y resultados de la investigación *Enseñanza de la lecto-escritura en la zona escolar 078 de Chiapas. Significados construidos por docentes del primer ciclo escolar*.

Por tanto, después de describir el contexto educativo, son dos las temáticas que integran este capítulo: la primera parte se relaciona con el doble reto en la enseñanza inicial del profesor; y la segunda aborda el espacio de formación profesional docente en el cual se vislumbra el vacío de prepararlos para trabajar en un contexto indígena, cuya lengua es diferente al español.

En este proceso de interpretación y comprensión se enfatiza la trascendencia de la singularidad de cada uno de estos elementos y el modo en que se relacionan. En este sentido, hacemos un acercamiento a las vivencias de enseñanza del docente; en el ámbito de su práctica docente inicial y, más adelante, en el de su formación y desarrollo profesional.

El contexto educativo

El escenario magno y el punto de partida en el que se visualizan las experiencias y trayectorias de los docentes es la región plan o programa, esto desde la perspectiva de Baudeville (citado en Boisier, 2007), cuya estructura plantea el *currículum* de educación básica a nivel nacional. De esta región depende el nivel de educación primaria general, que cuenta con dos subsistemas (federal y estatal) y modalidades (indígena y primaria general) de educación. Sin embargo, la cobertura de educación básica en el estado queda limitada en su atención intercultural bilingüe, produciendo de esta forma fenómenos como la presencia de docentes de educación primaria general en comunidades bilingües, situación avalada por el sistema educativo, la organización administrativa y política educativa sindical por “necesidades del servicio educativo”.¹³

Chiapas cuenta con 12 lenguas originarias reconocidas (tzeltal, tzotzil, chol, zoque, tojolabal, mame, kakchiquel, lacandón, mochó, jacalteco, chuj y kanjobal), con un total de 27.3 % de población indígena hablante (INEGI, 2010). De manera geográfica el contexto indígena se encuentra ubicado en las regiones de los altos y sierra de Chiapas, a donde comúnmente son enviados los profesores y profesoras en su ingreso al sistema educativo (erróneamente denominados zona de castigo por sus condiciones de ubicación geográfica y marginal).

Por cuestiones político-laborales dentro del sistema educativo nacional, los docentes deben de atender los diferentes escenarios socio-culturales del estado antes de aspirar a movilizarse para llegar a un lugar de interés personal o profesional. Movilización que se desarrolla en los procesos de cadenas de cambio organizados por la Subcomisión Mixta Estatal del Nivel de Educación Primaria Federalizada. En esta dinámica, los docentes tienen la oportunidad de cambiarse y reubicarse a diferentes zonas escolares, según sus derechos sindicales y años de antigüedad en el servicio educativo.

¹³ Frase usada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la asignación de plaza, descrita en la orden de comisión.

En este recorrido y movimiento del docente se configuran las experiencias y trayectorias en los espacios escolares, que dan una particularidad a la forma de actuar en el aula, de entender y abordar la enseñanza de la lecto-escritura en contextos diversos. Por tanto, la región plan o programa como punto de partida para la construcción de la región de estudio es el escenario principal que contribuye con los datos de los profesores en su recorrido profesional y es el panorama que permite visualizar las reformas y cambios en el proceso educativo en relación con la formación profesional de los profesores.

Los docentes en su trayectoria laboral profesional han transitado por zonas escolares, localidades (con población de hablantes en español, indígenas o bilingües) y escuelas (de organización completa y multigrado), ubicadas en diferentes contextos socioculturales y geográficos del estado de Chiapas. En ellas han puesto en práctica sus estrategias de enseñanza, han adquirido experiencia y han tenido un acercamiento con la comunidad y el *curriculum* educativo.

El contexto indígena es uno de los espacios de transición en la trayectoria formativa del docente en el que tiene que interactuar con nuevas realidades y contextos, por las que sus preocupaciones y responsabilidades son otras. En ese nuevo entorno al que han llegado se moviliza y ejerce su práctica inicial de enseñanza, que tiene como punto de partida el momento de la asignación de una plaza o contrato laboral como docente frente a grupo, otorgado por la Secretaría de Educación de acuerdo con los criterios y procesos de selección y contratación.

En espacios de encuentros y desencuentros a lo largo de su formación se identificaron profesores de la zona escolar 078 que han tenido la experiencia de laborar con niños de contextos bilingües. Esa característica compartida les ha permitido significar su acción de enseñanza de la lecto-escritura como un reto, que les ha causado, expectativas, inseguridad, impotencia, frustración, desesperación, dificultades y una necesidad de aprendizaje y entendimiento del contexto para establecer una relación no solo de trabajo pedagógico, sino de convivencia y sobrevivencia.

Las condiciones en estos contextos son adversas para lograr los aprendizajes esperados. La vivencia de uno de los profesores ilustra dificultad de acceso a la escuela por la lejanía y ubicación geográfica de la localidad, así como limitaciones de materiales didácticos.

En una comunidad llamada Carmen Zacatal, Municipio de Jitotol, Chiapas, tuve el reto de atender un grupo de 50 niños de primer grado, de lengua tzeltal y tsotsil, con un espacio inadecuado para los niños, con 18 mesabancos o pupitres de madera antiguos en el aula, en el que debían sentarse 4 niños en cada mueble. Los niños llegaban sin desayunar, esperando el desayuno escolar a las 10:00 am o cuando las mamás comunicaban que estaba listo el desayuno, cuando no había desayuno, los niños a la hora de recreo regresaban a sus casas a tomar pozol, casas que geográficamente estaban a una distancia de 400 metros o un kilómetro aproximadamente, entre cerros. Los niños tenían que trabajar con un pedazo de lápiz, y un cuadernito, los libros llegaron después de tres meses de haber iniciado el ciclo escolar, era una locura (Profesor AMS).¹⁴

Esta experiencia es una muestra y un reflejo de las condiciones en las que desarrollan la enseñanza muchos profesores de educación primaria, con escenarios montados en contextos con limitaciones y carencia de cultura escrita. ¿Cómo lograr una enseñanza que desarrolle una cultura escrita y un aprendizaje de la lengua escrita ante esta adversidad? ¿De qué manera es posible desarrollar o construir un aprendizaje de calidad en esas condiciones? La paciencia, perseverancia, optimismo, compromiso y responsabilidad del docente es una virtud que ayuda a salir adelante ante las contrariedades. Aunque la situación del escenario de enseñanza era crítica para este profesor, busca lograr su objetivo de enseñanza.

El profesor AMS trata de responder ante las dificultades, pero su esfuerzo se ve limitado al tratar de desarrollar sus actividades:

El mobiliario del aula no me ayudaba para organizar actividades en equipos, explicaba la actividad y los niños solo te quedaban viendo, otros peleaban con sus compañeros para poder sentarse bien en el mesabanco [pupitre], ya no sabía si hablar más fuerte, o ponerme a llorar, por no encontrar el modo de cómo trabajar con ese grupo de alumnos y con esas características particulares de la región. Lo primero que hice fue pensar en cómo establecer comunicación con los niños, por lo que busqué a un niño que me entendiera y fuera mi intérprete para poder comunicarme y realizar actividades para lograr que los niños entraran en contacto con la lectura y escritura (Profesor AMS).

Y al igual que el profesor AMS, otros profesores participantes compartieron perspectivas de enseñanza coincidentes, pues experimentaron situaciones similares en esos contextos de enseñanza. En diferentes testimonios sobre sus trayectorias convergen elementos experienciales de

¹⁴ Código de identificación de los participantes con base en las iniciales de su nombre.

limitación, de frustración, de angustia, aunque en diferentes tiempos y espacios. El testimonio de la profesora MCO los ilustra:

El segundo problema fue encontrarme en un aula pues muy diferente a las que yo había visto en la ciudad. Mi pizarrón lo hicieron armando dos tablas y pintándola de negro con lo que trae las baterías adentro sin saber que es altamente tóxico. Imagínate las condiciones tan difíciles y tan adversas a las que hay que enfrentarse y luego las mesas y todo eso. El espacio físico ni siquiera era el adecuada porque no podías tener un lugar cómodo, aunándole a toda la dificultad. Entonces, lo que la lógica me decía, que lo primero no me interesaba trabajar en ese momento con el objeto de aprendizaje [lectura y escritura], era más bien castellanizar a los niños (Profesora MCO).

En el espacio rural y rural indígena, la falta de materiales didácticos por carencia de recursos económicos de los padres, así como la accesibilidad para poder acudir al pueblo y adquirir los materiales solicitados no han limitado la acción de enseñanza de los profesores y profesoras. Ellos se han dotado de materiales reciclables con los que cuentan (periódicos, revistas, folletos, carteles) para hacer llegar el material escrito a los niños y diseñar actividades de aprendizaje, sin importar las distancias y los medios de los que carecen para transportarlos.

Ante esta adversidad, el compromiso, el optimismo, la actitud positiva siempre son buenos aliados para superar de algún modo cualquier situación. Cuando existe el compromiso en el trabajo, no hay adversidad que haga de la situación un obstáculo para desarrollar el aprendizaje. Por ejemplo.

En mis tres primeros años de servicio llegué a una comunidad, que no había agua, no había luz, era una rancharía y las casitas estaban bien retiradas, ahí los niños, sinceramente llegaban porque realmente querían aprender. Desgraciadamente no teníamos, no contábamos con tantas cosas que se cuentan ahora. Entonces, siento yo que ahí era poco lo que podíamos llevar, porque eran 12 horas de camino y cargar tantas maletas. Era un tanto pesado, aun así, llevábamos carteles, revistas, periódicos, que esto, que el otro y hacíamos que los alumnos practicasen la lectura, quizás no había tantas cosas que influyeran [distractivos] en la que no les guste leer. No había tanto, no había tanto medio de comunicación (televisión), (Profesora, MGG).

A pesar de la actitud positiva y voluntad por enfrentar estas dificultades, los docentes significan que la enseñanza de la lecto-escritura se hace más difícil en el contexto indígena que en otros contextos rurales o urbanos. De entrada, por la complejidad de establecer una relación

comunicativa eficaz o transmitir mensajes a los alumnos hablantes de alguna lengua indígena. De manera reiterativa, los docentes participantes compartieron la frustración que provoca la falta de comunicación al converger dos diferentes lenguas en el mismo escenario: la predominante, refiriéndonos al profesor (hablante del español) y la de los alumnos (lengua materna tsotsil y tseltal). Una limitación compleja, que va más allá de la simple comunicación entre emisor y receptor.

Un doble reto en la enseñanza inicial del profesor

Los retos en la enseñanza vivida refieren lograr un objetivo de aprendizaje en y a pesar de las adversidades. En la práctica cotidiana el docente tiene la oportunidad de enfrentar y aprender de los desafíos, los cuales no implican solo la movilización de los conocimientos, saberes y experiencias, sino de compromisos, valores y actitudes. Estos aspectos determinan de alguna forma la manera de enfrentar diferentes escenarios configurados por las exigencias y necesidades del contexto, así como de las formas de organización al interior de la escuela.

Sin duda, los retos son oportunidades de aprender, de cambiar, de conocer, de transformarse al enfrentar situaciones y condiciones en un momento y un espacio determinado. Enfrentarlos significa crecer para uno mismo y para los otros. Los retos forman y dan la oportunidad de construir experiencia, porque permiten reflexionar para mejorar o hacer las cosas de manera diferente. Reflexionar en este contexto da la posibilidad de reconocer las fortalezas y debilidades. En este sentido es posible sentir, experimentar y aprender en interacción con el mundo exterior e interior.

Con algunos retos se tiene la oportunidad de decidir si se evaden o se viven y desafían; en otras, son las circunstancias las que obligan a enfrentarlas. El ámbito escolar no es la excepción. En este sentido, enseñar a leer y escribir es un proceso complejo que implica retos y conocimientos. Uno de los retos con doble grado de dificultad que enfrentan los docentes de enseñanza primaria en Chiapas, México, en el ejercicio de su trayectoria inicial profesional es “enseñar a leer y escribir” en un contexto bilingüe y/o indígena, además de lo que implica en sí mismo este proceso. Los siguientes testimonios muestran diferentes formas de vivir la experiencia en este tipo de escenarios. Para el profesor AMS, la enseñanza de la lecto-escritura implicó una dificultad al trabajar con la lengua materna de los alumnos; en primer lugar, para poder comunicarse, y en segundo lugar al propiciar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Lo primero que tenía que hacer era castellanizar a los alumnos, ¿cómo? Hablándoles, mostrándoles figuras, dibujos, repitiendo el nombre de las figuras; por ejemplo, si tú quieres que el niño aprenda a escribir “silla”, tienes que tomar el objeto, señalarlo con tu dedo, repetirle como se llama ese objeto y escribirle su nombre “silla” o llevar una fotografía o dibujo de una silla. El trabajo es repetir una y otra vez el nombre del objeto para que el niño vaya captando qué significa eso; o sea, tienes que trabajar mucho la castellanización para poder entablar comunicación con los niños. También trabajé mucho la cuestión de las planas (Profesor AMS).

Esta experiencia de enseñanza manifiesta una de las debilidades formativas del docente y la incompetencia del sistema educativo para contextualizar, capacitar y habilitar la formación profesional inicial de los profesores, en función de preparar al docente para atender estas particularidades.

Los docentes han concentrado su atención primero en castellanizar¹⁵ al dedicar tiempo repitiendo palabras en español para que el niño de lengua indígena aprenda de memoria lo que se le quiere enseñar; consecuentemente, han optado por métodos de enseñanza utilizando planas y mecanización de aprendizaje, recuperando los medios y formas con los que ellos mismos aprendieron.

Aunque el profesor busca dar significado a la forma de castellanizar para comunicarse y desarrollar la tarea de la enseñanza, se observa que el significado de castellanización tiene una visión simple, en el que la lengua como principal medio se visualiza como un obstáculo para el acto pedagógico. Al respecto, Belgich (2005) considera que la lengua en este tipo de situaciones “más que un recurso pedagógico y didáctico es un estorbo para los maestros y un pretexto para promover la dominación y el ejercicio de poder” (p. 47). En este sentido se comprende que sus mediadores no están siendo habilitados para enfrentar situaciones del contexto en el que se están desempeñando en ese momento, por ejemplo, para una educación bilingüe. Castellanizar no es lo que se espera al trabajar con una visión de educación bilingüe. Sin embargo, en el ámbito educativo, la castellanización es vista no siempre como una desventaja; por ejemplo, López y Hamemann (2009) consideran que:

¹⁵ Conceptualización que se refiere a la imposición de la lengua (castellano o español) de una cultura dominante sobre una cultura dominada de hablantes en lengua indígena para establecer comunicación. Situación que de manera subjetiva ejerce poder y conlleva a desaparecer una lengua materna de la región.

Castellanizar debe entenderse no como una política de desplazamiento lingüístico, sino como un proceso que añade competencias y habilidades lingüísticas a las que ya tienen las personas. Como tal, debe ser considerada también como un derecho educativo de los pueblos indígenas (pp. 244-245).

Sin embargo, para el alumno de contexto bilingüe o indígena, su proceso de aprendizaje bajo estas condiciones también representa un doble reto, tanto en lo educativo como en lo cultural. Es el alumno quien debe adaptarse al maestro y a un *currículum* educativo establecido y estandarizado para todo el país; es decir, es el niño el que tiene la necesidad de aprender el español para adquirir el conocimiento de la lecto-escritura en una segunda lengua, transgrediendo así el derecho del alumno de aprender y enriquecer su cultura a través de su propia lengua materna.

Por ello, cabe interrogarnos si es posible enseñar a leer y escribir en contextos indígenas sin lesionar sus derechos culturales. ¿Cuál ha sido el papel del docente de educación primaria general en un contexto bilingüe o indígena? Hemos argumentado que el docente que labora en este tipo de contextos se enfrenta con condiciones socio-económicas marginales con una lengua materna diferente, por lo que limita su labor en un primer momento a la castellanización. Esta ha sido la salida más recurrente pues la preocupación primordial radica en lograr que el alumno entienda lo que se le dice, privilegiando y legitimando la expresión oral y los conocimientos por aprendizaje repetitivo.

Este panorama reclama espacios de reflexión para que la conciencia de los procesos y transformación de las perspectivas se agilicen y no se tenga que esperar demasiado tiempo, generalmente hasta el final de su trayecto laboral, para que el profesor comprenda los efectos de sus limitaciones en este tipo de contextos bilingües. Esto, en el sentido de evitar hacerlo costumbre o institucionalizar perspectivas de trabajo con las mismas prácticas de mentalidad simplista, tanto del sistema educativo como de los actores involucrados, en razón de preferir la tranquilidad y continuar en una zona de confort en lugar de comprometerse con los retos e implicaciones de un cambio en el que se revolucionen cerebros y prácticas educativas. Esto se vuelve evidente cuando en la entrevista la profesora MCO expresa.

Era más bien castellanizar a los niños; cosa que ahora comprendo que no es legal enseñarles en una lengua que no es su lengua madre. Pero en ese momento era mi dificultad y tenía que

superarlo. Entonces, con lo que empecé fue a empezar las traducciones. Por lo menos las cuestiones básicas, de que yo supiera cómo se le llamaba, cuaderno, lápiz, borrador, el permiso para ir al baño, todo eso tenía que también yo trabajar ese proceso de conocer algunas palabras claves para poderme comunicar con ellos porque era un problema altamente comunicativo y en ese momento lo que a mí se me ocurrió fue trabajar con ejercicios de maduración para que yo viera si por lo menos sabían agarrar el lápiz, hacer algunos trazos. Fue lo primero que se me ocurrió y después seguimos con la cuestión tradicional, que la lógica como yo había aprendido, a partir del a, e, i, o, u, que aprendieran las vocales (Profesora MCO).

En estas situaciones, de manera inconsciente se habilita una continuidad de colonización a la cultura dominada y en cierto sentido oprimida, debido a que no se garantiza que en la formación escolar de los alumnos el aprendizaje sea en su lengua materna, ni se propicia que en el aprendizaje de la lecto-escritura se rescaten los conocimientos de la comunidad, su cosmovisión y su forma de entender el mundo. Esto implica no sustituir una lengua por otra (castellanizar), sino considerarlo como complementario y reivindicar la cultura. Esto a través de valerse de un medio (la lecto-escritura) para ayudar a potencializar, rescatar, significar y resignificar la cultura con el otro.

Estos aspectos que se configuran como espacios vacíos formativos del docente, los acompañan en el ejercicio o desempeño profesional. Al respecto, podríamos pensar que una formación desligada de los espacios y necesidades culturales y sociales en el que incide, o pretende incidir, es una formación débil, fragmentada y rústica.

Yo inicié en la zona de Tila, me dan primer grado, sin conocer su lengua y también para ellos era difícil porque sufren un proceso de aculturación. Los niños les vas a enseñar en otra lengua que no es su lengua madre. Entonces, es sumamente difícil y ahí te vas ingeniando de cómo puedes hacerle ¿no? Así que mucho de lo aprendes en la escuela ya no te sirve en la vida; eso es el desfase que existe desafortunadamente hasta estos momentos (Profesora MCO).

En el testimonio de la profesora MCO, podemos comprender uno de los puntos centrales de carencia formativa en la docencia. La perspectiva de la profesora sobre su incompetencia de dar una intervención contextualizada, de acuerdo con las necesidades de los niños, atendiendo su cultura y comprendiendo el contexto, es un elemento que contribuye a rezago educativo.

Transformar esta visión requiere de conocer, conocer-nos, comprometer-nos y comprender-nos. El conocer va enfocado a estudiar la lengua en que se realiza la práctica, lo que tiene significado para los alumnos desde su cultura, que por lo menos en la castellanización se desarrolle las prácticas sociales de lenguaje, partiendo de lo local a lo global.

En este sentido, se entiende la importancia de la habilitación de los profesores para atender este tipo de contextos. Sin que esto resulte algo frustrante tanto para los alumnos, como para los docentes. Al respecto, Freire (1985) nos expresa que “los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido” (p. 3).

Sin embargo, en el contexto indígena, los docentes participantes desarrollan la enseñanza de la lecto-escritura en español como parte de la implementación del contenido planteado por el currículo de la educación básica; la misma representa para ellos una lengua diferente a la lengua materna de los alumnos. Desde este planteamiento, en lo general, se puede entender al sistema educativo como un sistema opresor, de dominación cultural que por consecuencia produce otros fenómenos, por ejemplo: la aculturación, la pérdida de identidad, entre otros.

Al respecto, Freire (1985) hace mención que:

la educación liberadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad solo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades de los que sitúan en las subculturas de los proletarios y marginales (pp. 3-4).

El implementar la educación de esta forma es continuar con la opresión del pensamiento, de la falsa liberación de cultura. No puede haber educación, ni liberación de un pueblo con pensamientos reprimidos y oprimidos, sin oportunidad de reflexión ni de expresión. Si bien es cierto que se ha avanzado en la cobertura escolar de educación básica, no así en la estructura dominante de atención y de formación. Esto se hace evidente en los resultados desfavorables que presenta el protagonista del aprendizaje, el alumno.

Por otra parte, se reconoce la voluntad para superar las circunstancias a las que un docente se enfrenta en sus primeros años de práctica docente. Un ejemplo de ello lo encontramos en el testimonio de la profesora MCO, quien da cuenta de los esfuerzos para resolver un desafío. Intenta activar procesos de reflexión para lograr enseñar a un grupo de alumnos indígenas:

Cuando te enfrentas a un grupo de niños choles, a una situación muy diferente a la que viviste en tu práctica, en tu proceso formativo inicial, pues realmente empiezas tú a carburar el cómo le puedes hacer (Profesora MCO).

Al convivir en un lugar cultural y socialmente desconocido, es importante recurrir a los propios saberes y aprendizajes de manera reflexiva con la intención de contactar y establecer una relación más conveniente para hacer frente a determinada situación.

La actividad reflexiva es un acto que acompaña y orienta al docente en su quehacer o práctica de enseñanza, pensar en el cómo hacer para enfrentar determinada situación es una experiencia personal reflexiva que se convierte en una herramienta que forma y profesionaliza. El conocimiento que resulta de esta experiencia favorece a buscar alternativas de atención desde diversas perspectivas (personal e institucional). Estas implicaciones van constituyendo al docente como un ser experimentado en la práctica de enseñanza; es decir, un profesional reflexivo en la materia.

Aprender de la experiencia tiene valor en sí mismo, porque es un medio para alcanzar fines relacionados con el aprendizaje y los intereses de los niños. De esta forma la experiencia de aprendizaje radica en la necesidad de reflexionar o “carburar” como le denomina la profesora MCO, en el sentido de pensar lo que se tiene que hacer en un contexto determinado.

Este acto de reflexión nace de una necesidad, de una situación contextual en la que se pone en juego el pensamiento y una reacción a veces con sentido común, otras de manera técnica y otras más de forma profesional, una necesidad que despierta la creatividad y el pensamiento. De este modo las experiencias adquieren diferentes dimensiones (anecdóticas, reflexivas y significativas), volviendo la mirada a lo que dejaron de hacer y lo que se puede mejorar, resaltando lo que debilita el desarrollo y proceso del aprendizaje.

Los docentes al evocarlas de manera consciente, las reflexionan y reconocen en mayor o menor grado, cuya comprensión fortalece el proceso para entrar al camino de las experiencias

significativas. Ciertamente estos elementos constitutivos son un escenario para generar cambios iniciales en la propia práctica. Concientizarse de la situación y procurar aprender de lo que se ha vivido, al hacerlo de una manera reflexiva, da un impulso para trabajar de manera diferente.

Sin embargo, este proceso generalmente se hace de manera individual, aislada y, por tanto, quizá no tan crítica. ¿Dependerá únicamente de la posición o visión del docente brindar calidad educativa en estos contextos particulares? Alcanzar logros más positivos en la enseñanza de la lecto-escritura bajo estas circunstancias es más complejo, lo que sobrepasa la voluntad y compromiso de un docente.

Nos cuestionamos si superando la problemática del lenguaje y de la comunicación se garantiza la atención a la interculturalidad y a la mejora de la calidad educativa y en particular del aprendizaje de la lecto-escritura. ¿Qué relación tiene realmente la diferencia del lenguaje entre los actores educativos docentes-alumnos con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura? Es evidente que la comunicación a través del lenguaje oral es primordial para poder establecer una relación con los otros, aunque no es el único medio, pero es el más común en nuestro contexto social. Sin embargo, consideramos que el tener el mismo lenguaje no garantiza que un alumno construya un aprendizaje significativo y adquiera la cultura escrita sin ningún problema.

Esta disyuntiva provee elementos para pensar por una parte que la situación no es unilateral, no es solo de carácter comunicativo o lingüístico, sino también involucra lo metodológico, pedagógico, a las percepciones, pensamientos, saberes y concepciones de los profesores, aunado a los aspectos de carácter social y cultural del profesor y del alumno. ¿De qué manera el aspecto cultural del docente influye en la continuidad de prácticas de castellanización como una tradición o como una falta de formación para desempeñarse en estos contextos? Esta interrogante detona la posibilidad de profundizar en el tema, al plantear cómo la formación y el desarrollo profesional del docente han contribuido a enfrentar los retos que se han mencionado.

El contexto indígena: un espacio vacío en la formación y actualización docente

En los testimonios de los profesores se observa una laguna formativa que las escuelas públicas no han logrado atender: el reto de una filosofía para la atención a la diversidad en el contexto educativo de Chiapas. Evidencia de ello es la presencia de docentes monolingües contratados por el

sistema educativo, sin la capacitación para atender contextos bilingües o de población indígena. Esta forma de atención ha logrado la cobertura educativa a nivel estatal, pero ha faltado fortalecer el aspecto de la enseñanza a través de su lengua materna.

La experiencia de la profesora MCO al expresar “primeramente era vencer la dificultad de la lengua. Para ello tuve que valerme de un intérprete, un niño que sí supiera hablar español para que a ellos les tradujera lo que yo trataba de decirles”. La trama de la complejidad en la enseñanza de la lecto-escritura en este contexto no se encuentra únicamente en tener dominio de la lengua del lugar por parte del profesor o profesora para establecer comunicación, sino de una relación de con-tacto con el contexto, de conocer lo que ahí existe, para hacer significativo el conocimiento, el medio y la mediación, así como tener una idea clara de acercamiento al objeto y de una estrategia que permita crear las condiciones para establecer un vínculo que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de situaciones es la que de algún modo transforma una realidad, creencia, saberes, imaginarios y supuestos. Es decir, interactuar con la realidad, con el mundo, experimentar las situaciones desde lo que es y no desde lo que se piensa que es, transforma, ubica, permite aprender de manera más significativa y consciente.

Piaget (citado en Cerda, 2005) explica que “el aprendizaje en cualquier edad necesita del contacto con la realidad concreta, en el que el sujeto tiene que ser activo, tiene que transformar las cosas y tiene que encontrar en los objetos la estructura de sus propias acciones” (p. 63). Estos profesores se concientizaron sobre el abismo que existe entre diversos grupos sociales y culturales, pero algunos de cierto modo, dejaron en desventaja los proyectos formativos escolares.

Al recibir un nombramiento de su cargo como profesor de grupo, este adquiere la responsabilidad de desempeñarse con calidad en la docencia y ejercerla de manera profesional. Piquer (2000) expresa:

un profesional ha de definir los problemas concretos reales y globales [una profesión específica resuelve problemas de un área específica]. El juicio sobre la definición de un problema, la adecuación del problema real a los modelos de las ciencias, tal que permita decidir el modelo más próximo que contenga la complejidad del problema real, forma parte del bagaje de capacidades de un profesional. La formación de un profesional tiene como referencia obligada el problema

real, por consiguiente, su formación le ha de capacitar para resolver problemas reales tanto si son operativos o no. La capacidad de abordar un problema real y tomar decisiones se entiende como experiencia que se puede adquirir a través de un proceso de formación o de la vida práctica (p. 130).

Por tanto, las experiencias del docente no solo se derivan de la actividad de enseñanza frente a grupo y las relaciones que de ella emanan, sino también a la formación y desarrollo profesional como son las capacitaciones y actualizaciones que recibe a lo largo de su trayectoria profesional. Esos espacios de aprendizaje propician la reflexión para interpretar de qué manera se ha construido la significación de la enseñanza de la lecto-escritura, que sustentan ciertas prácticas de enseñanza de los docentes en escenarios vulnerables, a partir de sus diferentes espacios formativos.

Los cursos, talleres y actualizaciones son dispositivos de formación que mueven dichas experiencias y aprendizajes de los docentes en la enseñanza. Esos eventos académicos son entendidos como el conjunto de actividades y medios para facilitar y propiciar el cambio de enseñanza de la lecto-escritura en situaciones prácticas, en el que se establecen las condiciones y se abre la posibilidad de discutir, analizar, reflexionar y criticar aspectos para transformar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones en que se desarrolla. Las expectativas docentes que se exponen en estos espacios son vacíos que desean ser saciados en el proceso de formación.

La vivencia de la profesora MGO refleja que en los cursos y talleres de actualización docente han tratado de centrar los contenidos para responder a los planteamientos de los programas de la enseñanza de la lecto-escritura desde una perspectiva estandarizada, sin reconocer de manera sistemática y seria las diferencias contextuales de su implementación. La profesora refiere la falta de relación que en esos cursos se discute entre las teorías pedagógicas y su aplicación ante los distintos problemas que encuentran en la realidad.

Los cursos sirven para que vean de qué manera vas a trabajar, qué es lo que tienes que hacer, de analizar todo el sustento teórico y en ese sentido todo es bonito, nos lucimos con nuestro discurso y hacemos maravillas diciendo como se debe hacer desde lo que pide la Secretaría o los planes y programas. Pero cuando llegas a tu comunidad y ves el contexto, la cultura, la lengua, niños que llegan sin cuaderno, sin desayunar, ahí dices ¡PLOP!!! ¿Y ahora qué hago

don Piaget, don Vygotsky y todos los teóricos? Considero que la mayoría de los cursos de actualización en la que he estado no han encontrado la forma de ayudarte a vincular la teoría con la práctica, ni como aterrizar tu programa a la realidad, a las adversidades y diversidades socioculturales, económico, entre otras cosas que vives en las escuelas y comunidades. Y en este tipo de realidades el tiempo te pone contra la pared, y tienes que avanzar en el aprendizaje de tus niños, entonces empiezas a poner en práctica lo que te ha funcionado, recuperando de como aprendiste. El objetivo es que cuando pase tu director o supervisor los niños tengan algún avance de la lecto-escritura, por si les hace un dictado o los pasa a leer (Profesora MGO).

En el testimonio de la profesora MGO podemos percibir el sentimiento de un vacío que esos cursos de actualización le han dejado en su desarrollo profesional. En esta experiencia resulta trascendental entender las condiciones, situaciones y vivencias de enseñanza que han sido silenciados en los espacios colegiados.

Esos son los lugares donde se puede dar eco a las voces de los docentes, donde se resaltan las carencias y debilidades formativas, las dificultades enfrentadas en el contexto y el plus de los profesores ante las adversidades. Aspectos que en la mayoría de las veces en el sector político educativo no se hacen escuchar o no se quieren escuchar para buscar mejorar las condiciones de la enseñanza. Mediante los diversos ámbitos formativos de aprendizaje, el sector educativo no ha generado la posibilidad de comprender de manera sostenida y profunda la visión y acción del docente, no solo en el sentido académico y profesional, sino también en su formación sociocultural.

Por tanto, estos vacíos representan y demandan una necesidad de cambio. Es necesario volver la mirada a las diversas acciones tales como la manera en que presenta el conocimiento, a través de qué medios y cómo el alumno crea significado de su aprendizaje al recuperar elementos de su cultura, de su vida diaria y de su medio. Porque al nombrar lo que conoce le da existencia y adquiere significado.

Schmelkes (2002) expresa que existe lo que se nombra, la lengua nombra lo que tiene significado. Por tanto, el aprendizaje de las letras aisladas al presentárselo al alumno no tiene significado, porque no nombra algo con sentido ni relación con su vida. Por tanto, un profesor que no comprende el contexto, la cultura, el lenguaje, y la forma como aprenden los niños, es un profesor sin herramientas para la preservación y producción de la cultura.

En este sentido, es importante establecer de manera colectiva una relación de conciencia con el mundo que nos rodea, de saber qué es lo que existe en ese espacio y con ello construir

la mediación significativa para el aprendizaje; de tal manera que permita cambiar el enfoque conductista, de conquista, de dominio, de imposición del lenguaje y de una cultura dominante para ponderar y resaltar los derechos de una cultura. Hemos sido testigos como los profesores instituyen sus creencias y sus prácticas en la cotidianidad, en el contexto del propio sistema educativo, normativizándose e instituyéndose en la formación de estos profesores por décadas, configurando así las estructuras propias del sistema.

La experiencia de la profesora MCO en sus inicios de enseñanza manifiesta la preocupación de “primeramente vencer la dificultad de la lengua”; la cual demuestra una visión de poder, de conquista, de lucha, de predisposición, producto de una cultura de dominio de una tradición, así como de una carencia formativa, de limitaciones reflexivas y críticas para enriquecer, preservar y producir cultura en y para la cultura local. Esta experiencia permite comprender una enseñanza muy probablemente predispuesta, estructurada con percepciones dominantes, de poder, antidemocrática que no antepone las necesidades e intereses del contexto. Desde esta óptica la presencia de la escuela condiciona la formación de los alumnos y deforma la cultura de los mismos.

La escuela como institución social ha legitimado e institucionalizado este tipo de prácticas de enseñanza por la inexistencia de una política educativa estructurada que centre la mirada en estas demandas sociales, con un trabajo serio y comprometido, en el que la transformación no se quede únicamente a nivel de reforma documental, sino desde una perspectiva teórica-práctica, reflexiva, crítica en la que participen y se involucren todos los actores educativos. Esto, con la intención de no dar continuidad a una aspiración artificial que conduce a la ilusión del tecnócrata, que cree poder constituir o transformar las instituciones por decreto, o a la ilusión del evolucionista, para quien el pasado solo puede suministrar el ejemplo de formas inferiores a las formas actuales (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975). En esta perspectiva, estos autores refieren a Durkheim respecto a la complejidad de las determinaciones que una institución social debe a su pasado y al sistema de instituciones en el que se inserta.

Desde esta mirada, si no conocemos la historia de formación del sujeto nada puede ser comprensible, por lo que un cambio o transformación no es *de facto*, tiene estructuras sociales y culturales sedimentadas que hay que saber comprender para movilizarlas. Reflexionar en lo vivi-

do abre la posibilidad de ahorrarnos la recaída en los errores que ya han sido cometidos. Como ejemplo, tenemos el proceso de castellanización el cual es una forma de continuar matando el espíritu de las culturas de los pueblos que tienen una lengua diferente al español, al seguir imponiendo o haciendo llegar la lecto-escritura sin considerar la lengua materna local, ni comprender el contexto con el que se interactúa.

En los procesos de formación no se ha trabajado de manera acertada cómo enfrentar las diversas limitantes con los que siempre han lidiado los profesores en los procesos de enseñanza: tanto las condiciones geográficas y de marginación, así como la falta de material; mismas que se han llegado a visualizar como algo natural y que forma parte de la cotidianidad. A pesar de las implicaciones que de esa situación derivan, persiste la demagogia por parte de las autoridades al exigir calidad educativa y al evaluar de manera estandarizada. Ignorar estas condiciones es evadir una corresponsabilidad social y política educativa, en la que el sentido pedagógico se debilita para responder a una demanda social. Lo que hace ver al docente como el único responsable de la educación.

Por las circunstancias actuales de la política y reformas educativas los profesores se encuentran en condiciones de formación vulnerable ante la exigencia del siglo XXI, dotados de elementos tradicionales, reproductivos de aprendizaje, con percepciones de continuar la conquista aunque de manera inconsciente, carente de herramientas críticas y reflexivas para la comprensión y relación con el contexto y, por otra, las exigencias de un sistema educativo tecnócrata y político que exige un cambio urgente en el enfoque de enseñanza, a base de presión y autoritarismo. Estas se reflejan en sus percepciones, modos de pensar, creencias, saberes, que han complejizado el pensamiento, las prácticas y modos de actuar en los tiempos presentes, entrampado así el panorama de la transformación.

Si en esta situación no existe una mediación en el que se conciba el cambio como un proceso, en el que exista un acompañamiento, que comprenda la historia del mismo sistema y de todos los actores educativos, el cambio se confina en reformas a nivel documental, careciendo de sustento e impacto en la implementación.

Muchas veces nos atrevemos a dar puntos de vista desde nuestra posición determinada por el espacio social (Bourdieu, 1996); pero ¿qué mueve una posición en un determinado espacio

social? La reflexión por una situación vivida permite transformar una posición o postura ante una determinada realidad, adquiriendo conciencia del peso que tiene el rol docente que desempeña, del compromiso social que le corresponde en el nuevo escenario de enseñanza. Para movilizar una experiencia que se relata de manera anecdótica, es necesario concientizarse y asumir posiciones y responsabilidades, por ejemplo, cuestionarse sobre ¿Cuál es el compromiso personal y responsabilidad en el escenario de la enseñanza o como mediador del aprendizaje? ¿Qué puede hacer el colectivo docente desde la perspectiva de lo que se ha dejado de hacer y lo que se ha realizado, reconociendo los errores y aciertos, así como las debilidades y fortalezas?

Es necesario reflexionar sobre estos espacios vacíos e ir comprendiendo el porqué de los resultados deseables por las ideologías políticas y educativas, por qué no se ha logrado un objetivo eficaz y eficiente, con base en los referentes de las reformas propuestas e implementadas. Estos puntos nodales posibilitan aventurarse a pensar que las condiciones y situaciones expuestas en estas vivencias de algún modo tienen relación respecto a ¿por qué a pesar de haber existido tres reformas (Plan y programas de estudio de 1993, Programas de estudio de español 2000, Plan de estudio 2011 Educación Básica) en estas tres últimas décadas en el enfoque de la enseñanza del español de educación primaria, persisten prácticas que no han revolucionado con eficacia y eficiencia el aprendizaje de la lectura y escritura? ¿Por qué no se encuentran evidencias que la enseñanza de la lecto-escritura sea de manera comunicativa y funcional con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa? ¿Por qué no se da cuenta desde la práctica profesional que se logren buenos resultados en comprensión lectora y se incremente el gusto por la lectura, tal y como lo han planteado los documentos de la Secretaría de Educación?

Se ha propuesto que la forma de aprender a leer es leyendo y aprender a escribir es escribiendo. Sin embargo, al escuchar las voces de los profesores y sus experiencias de enseñanza, se logra apreciar vacíos marcados por la vulnerabilidad de los medios y mediación carentes de estimulación sociocultural en relación con la lengua escrita, así como de las limitaciones de materiales para el aprendizaje esperado. Desde esas experiencias vividas, se evidencia que no se ha logrado que los alumnos interactúen de manera significativa con la lengua escrita ni que establezcan ambientes para el fomento a la cultura escrita en una perspectiva en el que se favorece la comprensión y el aprendizaje en sentido crítico y reflexivo.

Conclusiones

Lo analizado en este capítulo manifiesta las adversidades, retos y vacíos que viven los profesores en sus experiencias profesionales en diferentes condiciones. Enseñar la lecto-escritura en un contexto de cultura indígena es un punto coincidente en el que los profesores de esta investigación iniciaron su práctica, espacio en que a su llegada experimentaron la enseñanza con grupos de primero y segundo grado de educación primaria.

En el contexto indígena se acentúa la evidencia de ausencias en la formación docente para la atención específica a esta población, sobre todo en el modo de acercamiento y aprendizaje de la lectura y escritura. Por una parte, la desigualdad cultural con relación a la estimulación e interacción con este objeto de conocimiento y, por otra, los temas ausentes en la formación de los docentes cuando desarrollan sus prácticas en estos escenarios, los cuales limitan la comunicación entre profesor-alumno para el desarrollo del acto pedagógico y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Grosso modo, de acuerdo con las entrevistas los docentes en su mayoría tienen una significación de la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto bilingüe con un enfoque colonizador, en el que su preocupación inicial primordial es castellanizar y su enseñanza en un primer momento favorece al aprendizaje memorístico de la lecto-escritura en español, a través de la repetición y planas. Espacio en el que aprender de forma mecanizada (copias de sílabas y letras aisladas) adquiere importancia porque se logra el aprendizaje y se demuestra que el niño aprende, en el que la repetición y memorización de palabras y dibujos es el medio primordial para establecer una comunicación limitada con los alumnos como una alternativa para mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Desde esta perspectiva, el enfoque colonizador de la enseñanza de la lecto-escritura queda generalmente limitado a la trasmisión de información, fraccionado en decodificación, mecanización y reproducción de trazos, esquematización de pensamientos que lleva a la conquista y dominio de una cultura subordinada, sometida para mantener la desigualdad en el capital humano, intelectual, social y cultural.

Este fenómeno, analizado en la significación vivida por los docentes en la trayectoria de su formación profesional, permitió observar y comprender las implicaciones en la experiencia y prác-

tica del actor, tanto en el contexto educativo como el social y cultural. Se hace evidente la carencia del modo de acercamiento a la lectura y escritura desde una perspectiva más integral, incluyente y reivindicadora para el proceso de aprendizaje del alumno indígena.

Por ello, se entiende que el docente llega a estos contextos específicos con limitaciones pedagógicas, psicológicas, metodológicas y lingüísticas, las cuales no son abordadas de manera trascendente en el espacio de la formación inicial profesional docente, como es el caso de la Escuela Normal. Muy probablemente eso sea una de las causas por las cuales la enseñanza inicial de estos docentes coincide en una significación mecanizada y por tanto anecdótica.

No obstante, reconocemos que los profesores actúan en estos espacios desde lo que las condiciones contextuales les permiten hacer y ser (con lo que cuentan y le permiten hacer). En este punto, se resaltan dos aspectos: el primero corresponde a las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas locales (tipo de población con la que se interactúa, lengua, religión, costumbre y necesidad laboral de los niños en la comunidad), y el segundo a las condiciones institucionales formativas (aprendizajes en las escuelas de formación inicial profesional y la formación continua y profesional).

En este escenario, de manera obligatoria los profesores tienen que hacer llegar, interactuar y construir el conocimiento de la lecto-escritura, lo cual significa para los docentes un doble reto. Uno, por la implicación de la enseñanza de este conocimiento y otro, por interactuar con alumnos que tienen una lengua diferente a la del propio profesor, propiciando ambiente de tensión y desesperación tanto para el que enseña como para el que aprende y que va dejando lagunas en el aprendizaje de los alumnos. Aspecto que más adelante contribuye o se relaciona con el asunto del rezago educativo.

Esta situación a nivel estatal continúa vigente, sin lograr establecer hasta el momento atención pertinente para brindar calidad educativa de acuerdo con los estándares curriculares que se establecen en las reformas educativas, planes y programas y enfoques de enseñanza.

Ante tal panorama se puede observar que la situación es crítica, no en el sentido de la naturaleza, características y diversidad cultural del estado de Chiapas, sino porque el mismo sistema o la política educativa no ha logrado un perfil de profesor para atender a esta zona ni capacitar y dar seguimiento apropiado a los docentes que envían y llegan a este tipo de contexto.

Así también, se ha argumentado que el aprendizaje o dominio de la lengua originaria o de la comunidad por parte del docente no garantiza la enseñanza de calidad para elevar el nivel de

aprovechamiento escolar o erradicar el rezago educativo, sino que es solo un medio que mejora la relación de comunicación que favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje. Más bien se observa un rezago en la enseñanza en el modo de abordarla y cómo la construye. Por ejemplo, los métodos y creencias arraigadas de formas de enseñanza que se repiten por costumbre, imitación o confort. Situación que no permite que el docente analice o tome conciencia sobre el tipo de aprendizaje que se genera, las cuales tienen mucha relación y predominio con el tipo de experiencias vividas por el docente.

Lo anterior se puede evidenciar en la manera en que los participantes perciben y comprenden la práctica inicial de la enseñanza de la lecto-escritura en su recorrido por los espacios escolares en su función como docente de nuevo ingreso de educación primaria. Tomando como referencia principal enseñar de forma mecanizada, a través de copias de lecturas, planas de letras y sílabas aisladas, recurriendo directamente a su propia experiencia de aprendizaje, es decir, el modo en que el docente vivió su conocimiento con la lecto-escritura.

En esta condición, se entiende que no se ha logrado erradicar por completo estas prácticas, no solo por la preservación de estas miradas, sino también por la falta de acompañamiento a los profesores en el proceso de su intervención y por la carencia de sentidos y relación entre teoría-práctica tal vez no promovidas o probablemente no fomentadas desde las Escuelas Normales. Espacio que a pesar de transmitir aspectos teóricos de aprendizaje y didáctica no inquietó o provocó en el docente una reflexión trascendental para desencajonar el aprendizaje de prácticas tradicionales.

En el recorrido de estas experiencias se logra comprender el poder y la influencia de las creencias y prácticas que se transmiten de generación en generación, y que adquieren valor y se sedimentan en la aceptación de ese modo de transmitir el conocimiento. La recurrencia de estas prácticas ha formado parte de la cultura formativa en los profesores y de su propia historia; aspecto que se ha arraigado y encarnado en el proceso de su formación en la enseñanza de la lecto-escritura.

Sin embargo, esto no indica que los profesores que tuvieron experiencias negativas estén condenados a quedarse con ellas de manera anecdótica, ya que al reflexionarlas y significarlas existe la posibilidad de descubrirse, concientizarse y transformar su práctica, más aún si estas son analizadas y reflexionadas en colectivo. Consideramos que se hace imperativo abrir espacios en los eventos académicos colegiados para reflexionar sobre los temas que no se han fortalecido en

la formación y preparación profesional, para comprender las implicaciones de la forma en que se ha venido trabajando a lo largo de estos años.

No es suficiente con reconocer que en el contexto rural indígena existe la limitación de mayor índice de analfabetismo y/o bajo nivel de escolaridad de los padres de familia, así como el mínimo o nulo hábito de lectura, situación que enfatiza la falta de apoyo de estos para el acompañamiento del niño en sus tareas escolares y la interacción con la lecto-escritura. Estas carencias formativas en el hogar, aunados con la enseñanza tradicional, de mecanización, repetición y copias de letras sin sentido, no favorecen el cambio. Comprendemos que el hábito y gusto por la lectura y escritura en estos espacios no forma parte del ámbito cultural ya que esta actividad se ha reducido a leer por necesidad, por cumplimiento de tareas y exigencia del trabajo.

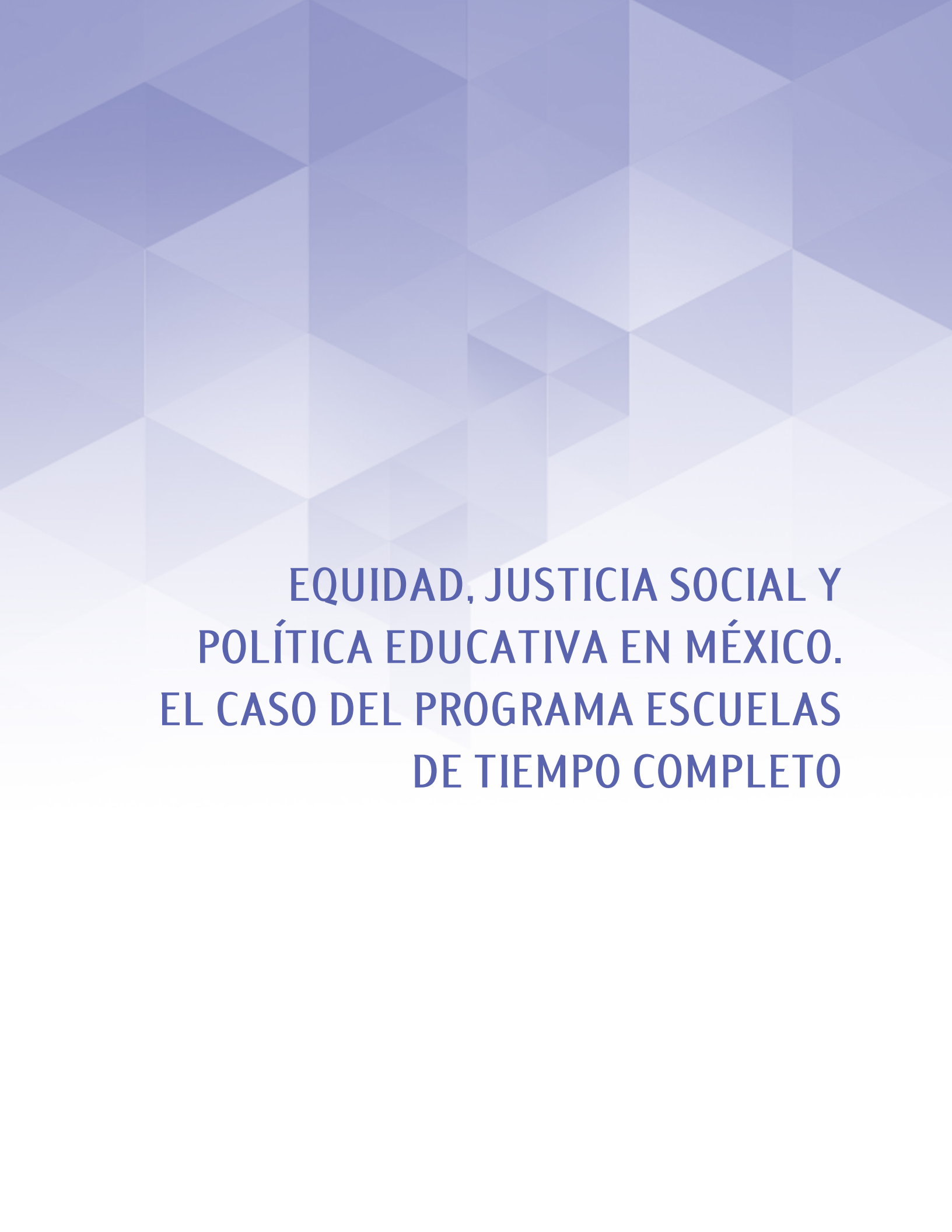
Al señalar únicamente dichas condiciones y no actuar para dar inicio a propuestas concretas, prácticamente los hechos indican que se sigue dejando como único responsable del aprendizaje escolar a los docentes. Desde los responsables administrativos de la educación se ha reiterado la importancia del proceso tripartito de apoyo para el aprendizaje entre profesor, padre de familia y alumnos; sin embargo, la realidad indica que enunciar esto, no cambia la historia formativa de esta sociedad hacia el mundo de las letras.

Por lo tanto, se distinguen dos aspectos a fortalecer; el primero, referente a poner atención en la forma de establecer comunicación para interactuar y entender la cultura local y, la segunda, enfocada a una cuestión de preparación y profesionalización no solo de métodos de enseñanza, ni de didáctica o disciplina, sino de propiciar a través del conocimiento de la lengua escrita un medio para liberar pensamientos, provocando la reflexión, descubriéndose a sí mismo y a otros mundos. Esto con una visión intercultural de hacer valer los derechos y reivindicar la cultura, devolviendo a la cultura lo que le pertenece: su lengua, sus pensamientos, costumbres y tradiciones.

Toda esta situación regional demanda una relación no solo de entendimiento mutuo sino de condiciones para que exista preservación de la cultura local de los alumnos, potenciando su lengua materna. Esto es un proceso complejo, pero no imposible, que requiere de trabajo colectivo, de comprometer-nos con el sistema sociocultural, en el que se involucren de manera más integral tanto las autoridades educativas, los profesores, los padres de familia y los alumnos.

Referencias

- Belgich, H. (2005). *Escuela violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Boisier, E. (2007). *Territorio, Estado y sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización; entre la geografía y la gobernabilidad* (Tesis doctorado). Universidad de Alcalá, Alcalá. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/2113/TESIS%20SBOISIER%20VERSION%20FINAL.pdf?sequence=1>
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. México: Editorial Gedisa, S.A.
- Bourdieu, P., Chamboredon J.C. y Passeron J.C. (1975). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Cerda, G. H. (2005). *De la teoría a la práctica. El pensar y el hacer en la ciencia en la educación*. Mesa Redonda, Magisterio. Bogotá D.C. Colombia: Cooperativa Editorial, Magisterio.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Matora, S.L.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010. Perfil Sociodemográfico*. México. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- López, L. E. y Hanemann (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf>
- Piquer L., M. J. (2000). *El ámbito profesional en el español como lengua extranjera*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0017.pdf
- Schmelkes, S. (2002). *Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla, Puebla., del 16 al 19 de octubre de 2002. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/081212.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. (4ª ed.). Barcelona, España: Idea Books.
- Vizcaíno, R. H. (2012). *Las relaciones entre formación, experiencia y autoridad en la hermenéutica gadameriana*. Recuperado de <http://www.lacavernadeplaton.com/histofilobis/gadamer1112.html>



**EQUIDAD, JUSTICIA SOCIAL Y
POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO.
EL CASO DEL PROGRAMA ESCUELAS
DE TIEMPO COMPLETO**

EQUIDAD, JUSTICIA SOCIAL Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO. EL CASO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

José Alejandro Morales Soto

Jesús Abidán Ramos Salas

Introducción

Los recientes cambios sociales, políticos y económicos desdibujan las fronteras de la soberanía de los países y se sujetan, cada vez más, a dinámicas de mercado y lineamientos internacionales que usan como referencia el discurso del desarrollo para distintos ámbitos de la población. En el tema educativo, estas políticas nunca antes habían estado más supeditadas a variaciones del mercado financiero y a lineamientos de organismos internacionales.

En este sentido, las políticas educativas siguen una lógica que nos permite visualizar el rumbo al cual se dirige el país y que vienen a condicionar la visión del ciudadano que se desea formar y hacia dónde se encaminan los esfuerzos de los programas de atención educativa. Una de las prioridades de este trabajo es comprender las características, la evolución y los lineamientos generales del programa de escuelas de tiempo completo.

Entender cómo están organizadas las políticas educativas es un primer paso para analizar el rumbo que toma el país pues traen consigo un gran reto, ya que en su interior se puede encontrar al ciudadano que habrá que formar e incluso las condiciones del país para los próximos años.

En 2008, nace en México el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) como una estrategia que responde a las metas educativas del 2021 y que tiene como característica principal aumentar la jornada escolar para mejorar la calidad educativa, es decir, recuperar la idea de que a mayor tiempo escolar, mejores resultados académicos.

El programa no es nuevo, puesto que en países como Uruguay o Argentina ya se ha implementado, incluso, dentro de la política educativa mexicana ha tenido sus antecedentes en pro-

gramas destinados a comunidades rurales e indígenas pues son estas regiones donde se registran los resultados más bajos de aprovechamiento, aunado a las condiciones de poco o nulo acceso a servicios básicos.

Al respecto, cabe preguntarse ¿cómo se mantiene el principio de equidad en la política de este programa? ¿cómo se interpretan y articulan estas políticas en los contextos rurales?; a menudo, el rumbo educativo que orienta un país en determinadas regiones se debe principalmente a lo que se entiende desde su propia política y que, en muchas ocasiones, este discurso se encuentra desvinculado de lo que se implementa en la práctica, es decir, de los contextos reales.

El presente trabajo se deriva del análisis realizado en el trabajo de investigación de tesis doctoral *Programa Escuelas de Tiempo Completo y su implementación a partir de las experiencias docentes de la zona escolar 162* como parte de los estudios del Doctorado en Estudios Regionales, el cual se encuentra en proceso. El trabajo de reflexión se encuentra dividido en cinco apartados, los cuales intentan brindar un análisis de la situación que guarda la equidad como parte de la política educativa. En el primer apartado, se ofrece una descripción general de la metodología utilizada en la investigación. En el segundo, se revisa la política educativa, desde una mirada internacional y cómo se ha aterrizado en el nivel nacional. En un tercer momento, se plantea un debate en torno al concepto de equidad, para finalizar con una reflexión sobre lo que entendemos por justicia social, al tiempo que se finaliza con un análisis del PETC desde sus lineamientos e implementación en diversos contextos.

Metodología

El presente trabajo forma parte de los resultados preliminares de un proyecto de investigación que utiliza el método de estudio de casos colectivo en la zona escolar 162 del municipio de Motozintla, en el estado de Chiapas. Pretende dar cuenta de la experiencia docente en la implementación del PETC y reflexionar sobre el concepto de equidad en la implementación del programa. Al ser una política educativa, esta intenta convertirse en una estrategia de acción gubernamental para atender a las zonas más desfavorecidas del país. Cabe mencionar que la zona escolar estudiada es una de las más rezagadas en el estado, la cual registra índices muy altos de pobreza e inequidad.

En primer lugar, es necesario analizar qué se entiende por equidad desde el Sistema Educativo Mexicano y cómo este concepto se interpreta por docentes que reconocen y se reconocen en la política educativa. El objetivo principal es reflexionar sobre la mirada de los docentes respecto de la implementación del programa, su aplicación en su propio contexto y sobre todo, cómo usan los recursos, infraestructura y servicios que tienen a su alcance (de formación, de infraestructura y de materiales) para poder llevar a cabo el programa.

La política educativa en México

La política educativa se entiende como el conjunto de directrices que implementa el estado en materia educativa y que tiene que ver directamente con la conformación del Sistema Educativo Mexicano y las partes que lo componen, a saber, administrativos, docentes, planes y programas de estudios, calendarios escolares, entre otros. En palabras de Latapí (1987, p. 45), es “el conjunto de acciones del estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones.”

Para realizar un análisis sistemático de la política educativa es necesario considerar las siguientes dimensiones: el papel del estado en la definición de dichas políticas, los factores de infraestructura y materiales, los estudiantes, los docentes, aspectos contextuales y regionales, los objetivos del sistema educativo e incluso, el papel de las políticas en el contexto sociocultural e histórico. Además de lo anterior, debe considerarse también la necesidad de analizar el tipo de administración y gestión que propicie un espacio para el diálogo y el trabajo en equipo, pues son estas dinámicas las que permiten vivir la realidad y permiten pasar de los discursos políticos a las prácticas efectivas.

Los programas de atención educativa suelen ser remediales y dependen fundamentalmente de los intereses y metas del programa del gobierno en turno. Algunos suelen durar más de un periodo de gobierno, por lo que al no depender directamente de él suelen llamarse “políticas de estado”. Algunos ejemplos de estas políticas son aquellas enfocadas a la asistencia social, aunque en este caso el PETC podría fácilmente identificarse con este tipo de políticas al sobrevivir a dos periodos de gobierno del 2006-2012 y 2012-2018. Esta característica del programa se debe en gran medida a que el gobierno mexicano ha establecido compromisos con organismos internacio-

nales, los cuales usan como estrategia para mejorar la calidad educativa la ampliación de la jornada escolar, principalmente en educación básica.

En este mismo sentido, debe reconocerse que las políticas educativas en México se han derivado de compromisos establecidos con organismos internacionales, tales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) así como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). A continuación, abordamos los compromisos asumidos por el gobierno mexicano como parte de su integración a esta dinámica mundial.

En primer lugar, el PNUD es el organismo mundial de las Naciones Unidas en materia de desarrollo que promueve el cambio. Fue creado en la Asamblea General de este organismo en 1965 con el fin de brindar ayuda a los países para elaborar y compartir soluciones en materia de gobernabilidad democrática, reducción de la pobreza, prevención y recuperación de las crisis, medio ambiente y energía, así como aspectos de la salud humana como el VIH/SIDA.

A los objetivos del PNUD se les conoce como objetivos mundiales porque intentan establecer medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar la paz y prosperidad para todos los ciudadanos del mundo. Los 17 objetivos toman como referencia los logros de las metas de desarrollo del milenio, los cuales incluyen nuevas esferas, tales como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, la paz y la justicia. En el objetivo 4, referido a la educación de calidad, el PNUD reconoce a la educación como uno de los motores más importante para alcanzar el desarrollo sostenible. Este objetivo, busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. Aspira también a proporcionar acceso igualitario a la formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a la educación superior de calidad.

En segundo lugar, el BM es un organismo financiero creado en 1944 para atender principalmente aspectos de la economía. Sin embargo, en la actualidad es un organismo que ha tomado un papel decisivo en las políticas educativas. En los últimos años, se ha concentrado en la elaboración de propuestas de políticas públicas que optimicen los presupuestos económicos, es decir,

sus propuestas están guiadas por un profundo sentido economicista en el que la política educativa se concibe desde la economía de mercado, incluso, se uniformizan las propuestas sin importar las condiciones en que se encuentren las distintas regiones.

Los países adheridos al BM establecen compromisos como los de universalizar la educación primaria, condicionando de esta forma el rumbo de su cobertura. Aunado a esto, este organismo propone algunos principios como: ofrecer un mínimo de educación básica para todos, criterios de selección para la educación y capacitación, convertir el sistema educativo en una entidad integrada y la búsqueda de la igualdad de oportunidades para la educación.

Este organismo, en su estrategia educativa para el 2020 denominada “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”, plantea que el aprendizaje para todos –referido no solo al acceso, sino a un aprendizaje adecuado– es uno de los componentes determinantes del crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza, en otras palabras, se priorizan a las habilidades como aquellas que determinan la productividad, así como la facilidad para adaptarse a las nuevas exigencias.

El BM considera dos estrategias en materia educativa: por un lado, la reforma a los sistemas educativos a nivel nacional y por otro, la construcción de una base de conocimientos de alta calidad para las reformas educativas a nivel mundial. Para lograr estas acciones, propone ayudar a los países asociados a crear la capacidad nacional de gobernar y gestionar el sistema educativo, de aplicar normas de calidad y equidad, medir el desempeño del sistema, así como el respaldo de las políticas.

En tercer lugar, la UNESCO, se crea en el año de 1945 como un organismo para la paz a través de una institución para la cultura y la educación. Este organismo concibe a la educación desde el sentido del desarrollo humano sostenible, además, ve a la educación desde una perspectiva social, promueve que los estados vean en ella una inversión donde la formación del hombre que va más allá de un sentido puramente utilitario, sino con una formación polivalente que pueda hacer frente a las exigencias de la sociedad.

En el año 2001, la UNESCO convocó a todos los ministros de educación de América Latina y el Caribe para celebrar la séptima reunión del comité intergubernamental del proyecto principal de educación, donde se estableció el Proyecto de Recomendación sobre Políticas Educativas al

inicio del siglo XXI, donde se reconocen los principales cambios que ha tenido la educación y brindar algunas sugerencias en este ámbito. Algunas de las ideas derivadas más relevantes son: la formulación y ejecución de políticas educativas basadas en los procesos, actores y contextos educativos. Con esto se trata entonces de, no solo reconocer la importancia de estos actores y de los cambios pedagógicos que se estén gestando, sino de influir en la cultura de forma que se promueva un aprendizaje y enseñanza desde la gestión escolar que realizan.

Algunas de las recomendaciones de la UNESCO en cuanto a la jornada escolar, contempla que se aumente hasta alcanzar 1 200 horas anuales al tiempo que se acompañe de medidas que faciliten el aprovechamiento efectivo del tiempo escolar y el uso de métodos de enseñanza flexibles y diversificados. Dentro de estas mismas recomendaciones, se busca valorar la diversidad cultural y la gestión de los centros escolares.

Otro de los aspectos que retoma la UNESCO es la participación de los docentes en la implementación de las políticas educativas, por lo que recomienda articular las políticas nacionales con la profesión docente, estableciendo una relación directa de la formación inicial con la formación en servicio, además de mejorar las condiciones laborales y las remuneraciones. En este caso, se busca el fortalecimiento del trabajo colegiado de los docentes en las escuelas, fundamentar las necesidades de capacitación y formación con la investigación educativa, así como especial atención en la motivación e interés a través de condiciones favorables del trabajo docente.

Con respecto a los estudiantes, considera que debe abonarse a la diversificación de oportunidades de aprendizaje, a través de acciones como: dar prioridad a la educación básica con especial atención en grupos de mayor vulnerabilidad, ya sean estudiantes con necesidades educativas especiales, migrantes, trabajadores o de zonas rurales aisladas e indígenas; igualdad de oportunidades para todos, no solo en cuanto al acceso sino a una educación de calidad e incrementar la inversión social en educación. Además, considerando la enorme importancia de las TIC en la vida cotidiana, recomienda elaborar políticas que permitan la incorporación de estas herramientas en las escuelas con una capacitación adecuada a los docentes y la dotación de recursos tecnológicos a los planteles.

Por otro lado, la UNESCO también recomienda que los países continúen incrementando la inversión en educación, la cual debe estar enfocada en lograr una calidad educativa en aquellos

centros educativos en zonas de mayor pobreza y/o vulnerabilidad. De esta forma se busca una distribución más equitativa de la educación dirigida especialmente a familias de menores ingresos.

En este mismo sentido, la UNESCO reconoce en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (1990) el gran valor que representa la educación para el desarrollo humano. En dicho documento se plantean como objetivos: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje, concertación de acciones en todos los subsectores y formas de educación. Para poder llevar a cabo estas acciones, entre los objetivos de acción, se encuentran, el desarrollo de políticas de acción en los sectores social, cultural y económico, para el mejoramiento del individuo y la sociedad, movilizar recursos humanos y financieros, la solidaridad internacional y unas relaciones más justas y equitativas a fin de corregir las disparidades económicas.

En el 2000, durante el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar, Senegal, se adopta un marco de acción para cumplir con las metas propuestas en 1990, pero esta vez se plantean seis objetivos: atención y educación de la primera infancia, lograr que para 2015, todos los niños en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza gratuita y obligatoria, satisfacer las necesidades de aprendizaje de adultos y jóvenes, aumentar el número de adultos alfabetos en 50%, lograr la igualdad de género en educación primaria y secundaria, y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación para conseguir resultados de aprendizaje más elevados especialmente en lectura, escritura, matemáticas y competencias prácticas.

En cuarto lugar, la OCDE fue creada en 1961 con un grupo inicial de 35 países, cuya misión principal es la promoción de políticas encaminadas a mejorar el bienestar económico y político de las personas en una escala global. La OCDE centra su atención en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de los resultados obtenidos en la prueba internacional PISA. Este organismo se enfoca en establecer acuerdos de cooperación entre los distintos países adheridos a él con el objetivo de implementar estrategias de políticas educativas a través de recomendaciones derivadas de una serie de indicadores comparativos de sistemas educativos de distintos países y elaborar con ellos sus informes con la intención de generar propuestas de política educativa.

Las pruebas estandarizadas de estos mecanismos se convierten en instrumentos para evaluar la calidad de la educación de los países involucrados, pues a través de los resultados se justifican ideas como la de un aprovechamiento escolar insuficiente, lo que permite buscar la aplicación de reformas educativas. Aunado a esta situación, surgen recomendaciones en torno a establecer estándares de aprovechamiento, además de la inversión en educación para hacer más eficiente el sistema educativo en búsqueda de la excelencia de la educación.

En quinto lugar, en América Latina, el BID se funda en 1959 bajo la idea de establecer acciones para atender la pobreza y otros programas de desarrollo dirigidos a América Latina y el Caribe. El BID ofrece préstamos, donaciones y asistencia técnica en rubros como la salud o la educación para reducir la pobreza y la desigualdad. Los temas que maneja este organismo son: inclusión social e igualdad, productividad e innovación e integración económica – y tres temas transversales – igualdad de género, cambio climático y sostenibilidad ambiental, y capacidad institucional y estado de derecho.

Algunas propuestas del BID en cuanto a la educación, se pueden localizar en el documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, acordados en el 2008 y que principalmente tiene como objetivo:

lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (OEI, 2000, p. 16).

El BID se plantea apoyar al logro de estas metas educativas a través de las siguientes acciones: reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora, lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación, aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo, universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación superior, mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar (con metas específicas como ampliar el número de Escuelas de Tiempo Completo), favorecer la conexión entre la educación y el empleo, ofrecer oportunidades de educación a lo largo de toda la vida, fortalecer

la profesión docente, fortalecer la investigación científica, invertir más en educación, y evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y la aplicación de las metas 2021.

Además, el BID ha identificado tres áreas estratégicas para el logro de una educación de calidad: 1) apoyar el Desarrollo Infantil Temprano de calidad para todos los niños y niñas de 0-6 años; 2) apoyar la mejora de la calidad de la enseñanza, apoyando la formación de los maestros; y 3) mejorar las competencias y habilidades adquiridas por los jóvenes en el sistema educativo con miras a facilitar la transición de la escuela al mundo del trabajo.

Por último, la CEPAL fue creada en 1948 para contribuir al desarrollo económico de América Latina, reforzar las relaciones económicas de los países y promover el desarrollo social. La propuesta de este organismo en materia educativa está dirigida principalmente a la competitividad internacional, estableciendo así una relación directa entre educación y producción. En este sentido:

los desafíos que plantea son del conocimiento y el dominio de los códigos con los cuales circula la información necesaria para la formación de las personas en nuevos valores y principios éticos que busquen el desarrollo de habilidades y destrezas para lograr un buen desempeño (Sánchez, 2001, p. 62).

La CEPAL depende directamente de la ONU, lo que le impide tomar posturas más radicales y al mismo tiempo lo alienta a tomar posturas técnicas, si bien, es “una institución al servicio de los gobiernos latinoamericanos que en general tienen una orientación reaccionaria, hay que resaltar que su papel en el análisis técnico de la economía latinoamericana ha sido muy importante” (Sánchez, 2001, p. 61). Algunas de sus propuestas giran en torno a la descentralización, la autonomía escolar y la gestión de los proyectos en los sistemas educativos.

La idea principal de este organismo es la “transformación productiva con equidad” a partir de tres presupuestos: incorporar procesos técnicos que encaren la globalización, el crecimiento económico sin el cual no puede pensarse la equidad y la integración latinoamericana y la cooperación interregional para así contribuir a la transformación de las mismas. Además de esto, cabe destacar que el papel de la CEPAL en materia educativa está orientado en el rendimiento escolar, de ahí que en América Latina se le brinde un papel protagónico a la evaluación como factor determinante para la calidad educativa.

De esta manera, a nivel internacional, las estrategias en torno a la política educativa se han centrado en las horas de clase y el tiempo de trabajo, pues se tiende a considerar que más horas lectivas abonan a una educación de calidad. En este caso, analizar la situación de estas categorías es un referente para comprender el rumbo que está tomando la educación a nivel internacional y cómo los países están respondiendo a las recomendaciones de estos organismos.

Asimismo, en lo referente al tiempo escolar se establecen horas de clases obligatorias, tiempo escolar obligatorio, horas de enseñanza por materias y horas de clase al año en cada nivel educativo. En este caso, la OCDE revisa estos indicadores a nivel internacional entre sus países miembros. Para el tiempo de enseñanza, los países miembros de la OCDE tienen una media de 185 horas al año para educación primaria y 184 para educación secundaria.

Por otro lado, las horas de enseñanza obligatoria entre los países de la OCDE es de 4,621 para la educación primaria, aunque este no siempre coincide con el tiempo real de enseñanza, pues las horas que pasan los alumnos en el centro escolar no siempre es el mismo tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, es necesario considerar que el tiempo escolar también tiene que ver con aquel que se dedica fuera del centro escolar, ya sea con las tareas extraclase o algún curso independiente.

En cuanto a las materias de enseñanza, estas reflejan el sentido de la educación que se plantean los diferentes países, es decir, dependiendo de la prioridad que se le brinde a cada materia con más tiempo escolar, reflejan los contenidos prioritarios. En lo que respecta a la media de la OCDE, el tiempo está destinado principalmente a la lectura, escritura y literatura con 22%, mientras que matemáticas abarca 15% del mismo. Otras materias que completan el currículo son: artes (9%), educación física y para la salud (8%), ciencias naturales (7%), ciencias sociales (6%), además de lenguas extranjeras, religión, TIC, materias prácticas y de iniciación profesional (17%) (OCDE, 2016).

Ahora bien, en los países miembros de la OCDE, la media de la jornada escolar es de 4 horas, aunque en algunos países como Canadá o Estados Unidos es de 5 horas. Dentro de este tiempo, se establece un tiempo para el descanso, ya sea para la alimentación o como un recreo que incluso, es obligatorio. Lo cierto es que las autoridades educativas establecen los calendarios obligatorios a aplicar en los centros escolares de su jurisdicción y existe poca o nula autonomía

escolar para realizar los cambios que se consideren necesarios, pues de lo contrario provocaría sanciones por parte de las autoridades educativas.

En lo que respecta a la política educativa nacional, en la década de 1990, México emprende una serie de transformaciones al sistema educativo, enfocados principalmente a la implementación de programas compensatorios dirigidos a la población de escasos recursos. Como parte de las estrategias educativas se inician toda una serie de acciones encaminadas a la atención de comunidades rurales que se encuentran alejadas y con difícil acceso, reconociendo que son estas las que merecen mayor atención, no solo en el sentido pedagógico sino en la infraestructura y recursos educativos.

La finalidad de los programas compensatorios es, por un lado, superar las deficiencias de las escuelas públicas y por otro, otorgar los recursos necesarios para abatir la desigualdad educativa, principalmente para las escuelas rurales y las urbano-marginadas, además de intentar ofrecer igualdad de oportunidades que puedan coadyuvar a la mejora de la calidad educativa, principalmente de la población con menos ventajas.

Estas políticas compensatorias se caracterizan porque: 1) se dirigen al mejoramiento de las escuelas y comunidades, 2) se destinan recursos, ya sean materiales o económicos a los gobiernos de las entidades federativas y 3) se reparten de acuerdo a la oferta y la demanda educativas. De la misma forma, se intentan atender las demandas sociales y sus problemáticas, estableciendo vínculos estrechos con la participación de la comunidad.

Entre los programas compensatorios dirigidos principalmente a las zonas rurales e indígenas para abatir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena, se encuentran: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996), el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997), el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-1999), el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) y el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006).

El PARE estuvo impulsado por el BM y la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se aplicó en cuatro estados: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca que presentaban mayor marginalidad y rezago educativo. Uno de sus principales componentes era el incentivo a los maestros que se encontraban en escuelas aisladas de tal manera que se pudiera evitar la movilidad y tuvieran mayor arraigo en las comunidades.

El PRODEI estuvo enfocado en capacitar a los padres de familia con hijos menores de cuatro años de edad para brindarle mejores herramientas de aprendizaje. Por su parte, el PAREB se dirigió a los estados de Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Es necesario mencionar que el PAREB, PIARE y PAREIB, comparten la idea de propiciar la equidad en las regiones más desfavorecidas, proporcionando recursos para materiales didácticos e infraestructura física, cuyo foco de atención se encontraba en las zonas rurales e indígenas.

Además de estos programas, se implementó el Proyecto de Arraigo del Maestro Rural e Indígena, el cual pretendía que los docentes permanecieran después de clases en las comunidades para desarrollar diversas actividades para atender a los estudiantes más rezagados. Este programa, proponía un incentivo para los maestros por permanecer en las localidades, brindando más tiempo de educación como una de las estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, esta no es la única reforma a la educación básica, ya que en 1993 se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con lo que se inicia un proceso de gran calado para el Sistema Educativo Mexicano, principalmente por la reforma a los planes y programas de estudios con la reformulación de los materiales educativos y sobre todo los libros de texto gratuito. Además de todo esto, con el ANMEB, surge la carrera magisterial como una forma de atender la demanda creciente sobre la mejora de los salarios y la necesidad de contar con promoción horizontal y de esta forma coadyuvar en la calidad de la educación básica.

De esta y otras formas, en México, la educación básica ha sufrido cambios desde el 2004 hasta el 2011, pues durante este periodo inicia la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en 2004 para preescolar, en 2006 para secundaria y en 2009 para primaria como fase de prueba y culmina en 2011 con los nuevos planes y programas y con la Articulación de la Educación Básica que plantea, entre otras cosas, el seguimiento de los campos de formación durante los tres niveles para asegurar la continuidad del trabajo docente.

Otro factor importante dentro de la política educativa es el surgimiento de la Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) en el año 2006, la cual consistía en una prueba escrita para el nivel primaria, aplicada a los grados de 3° a 6° que medía conoci-

mientos principalmente de español y matemáticas. Esta prueba tenía como objetivo ofrecer un diagnóstico de la situación de los estudiantes en los distintos niveles y en las diferentes regiones del país.

Por su parte, lo novedoso de la RIEB fue la introducción de la enseñanza por competencias al nivel básico, además de pugnar por una articulación entre los tres niveles, es decir, la configuración de un ciclo formativo coherente en contenidos, propósitos, estrategias didácticas y prácticas pedagógicas. Asimismo, la RIEB trata de impulsar prácticas formativas de evaluación, la planificación didáctica como herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, poner en el centro de la enseñanza al estudiante e impulsar ambientes propicios de aprendizaje.

A partir del 2013, México inicia toda una reforma de gran calado a la política educativa. Se enfoca en el concepto de calidad educativa, entendida como “el máximo logro académico de los educandos” (DOF, 2013). En esta reforma, el Estado se compromete a garantizar la calidad educativa, y para eso se plantea impulsar acciones como la mejora de la infraestructura física, materiales educativos, reformular planes y programas educativos, y sobre todo, la idoneidad de los docentes a través de concursos de oposición, lo que ha causado resistencias en gran parte de la población docente.

En este sentido, cobra importancia el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), que se crea en el 2002 por decreto presidencial del entonces presidente de la república Vicente Fox Quesada. Este organismo inicia operaciones como descentralizado de la SEP el 8 de agosto del 2002 y como descentralizado no sectorizado del 16 de mayo del 2012 al 25 de febrero del 2013. El 26 de febrero del 2013, se convierte en un organismo público autónomo, cuya principal tarea es evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Ha sido tanta la relevancia del INEE para la política educativa mexicana que en el 2013, se reforma el artículo 3° y en su fracción IX se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, la cual estará a cargo de la coordinación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio. En este caso, el INEE deberá diseñar y realizar las mediciones correspondientes al Sistema Educativo, expedir los lineamientos para llevar a cabo las funciones de evaluar, generar y difundir información relevante tendiente a la mejora de la calidad educativa y la equidad.

La evaluación del Sistema Educativo Nacional cobra gran relevancia pues sobre sus resultados se espera no solo contribuir a la calidad de la educación, sino ser un punto de partida para la elaboración de políticas educativas, planes y programas, mejorar la gestión escolar y los programas educativos y ofrecer información puntual sobre el cumplimiento de los procesos de mejora.

Otra de las responsabilidades del INEE es la de coordinar el Servicio Profesional Docente creado en 2013 para regular el ingreso, permanencia y promoción de los maestros en servicio, tanto del nivel básico como del medio superior. En este caso, el INEE expedirá los lineamientos a los que se ajustarán las autoridades educativas en materia de evaluación para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. Con la llegada de este organismo, se habla de “idoneidad” para el servicio docente en las diversas funciones, frente a grupo, de dirección y de supervisión.

Es necesario mencionar que esta categorización de los docentes de acuerdo a los resultados obtenidos en las diversas etapas de evaluación ayuda a suponer cómo el Sistema Educativo Mexicano concibe la calidad docente, es decir, en los hechos, la calidad se mide con un examen estandarizado que se aplica a los docentes y no se toman en cuenta otros componentes importantes, aunque sus lineamientos planteen una evaluación contextualizada. Esta situación, muestra que la calidad educativa está en función de lo que dictan los organismos internacionales, pues parte de la medición de la calidad de un sistema educativo está en función de pruebas estandarizadas dirigidas principalmente al gremio docente.

La calidad de la educación se vuelve relevante al reconocer la necesidad de orientar la mirada a las zonas con mayores índices de rezago, regiones completas afectadas por situaciones de pobreza, pero, sobre todo, por la falta de oportunidades para el desarrollo de todas sus potencialidades, reconociendo no solo sus diferencias, sino sus capacidades para actuar y construir su conocimiento.

Equidad educativa en el PETC. Un acercamiento a su conceptualización

¿Por qué plantearse la equidad educativa? ¿No basta con hablar de la igualdad en educación? Para responder a estas cuestiones hay que tomar en cuenta la exclusión social en la que vive gran parte de la sociedad, la cual provoca que exista una enorme cantidad de personas viviendo en situaciones precarias con poco o nulo acceso a servicios y lo peor es que día a día esta brecha no se reduce, sino que se hace aún más grande polarizando completamente la sociedad en la que

vivimos. Al respecto, Tedesco (2014) plantea que “El aumento de la desigualdad, la polarización social, la exclusión, etc., son los resultados de un sistema que no se hace responsable del destino de las personas. No hay ninguna instancia de protección en la cual se pueda depositar la confianza más que en uno mismo.” (p. 54)

El concepto de equidad está unido al de justicia social, sobre todo por la necesidad de brindar mayor atención a las regiones más desfavorecidas. El concepto de equidad, se puede observar en diferentes ámbitos, como puede ser la equidad de género, en la salud, en los recursos financieros, etc. Y aunque su concepción primaria está centrada en la igualdad, no debe estancarse en esta idea, pues hay que reconocer que las personas no son iguales en todos sus atributos, es decir, se debe reconocer la diversidad que subyace en la conformación de la sociedad. Entonces la equidad debe entenderse,

en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a sus necesidades (Bolívar, 2005, p. 44).

La educación entonces, tiene la gran tarea de jugar un papel democratizador en contextos sociales tan diversos, heterogéneos y cambiantes. Este papel ha pasado por diversas etapas, desde hablar de cobertura, es decir, fomentar la universalización del acceso a los servicios de educación en todas las modalidades, hasta pasar a la actualidad con el concepto de la calidad de la educación. Además de que

El papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia el desarrollo de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad (Tedesco, 2014, p. 55).

Sin embargo, para hablar de equidad en educación, es necesario reconocer que para lograr buenos resultados no solo tiene que considerarse a las escuelas como instituciones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, sino que tienen que analizarse de forma sistémica las condiciones en las que viven los alumnos, los servicios con los que cuentan, la alimentación, etc., en fin todo aquello que aporte a la formación integral del educando y que la favorezca, pese las

condiciones desfavorables en la que viven. La escuela puede considerarse por un lado, como un elemento necesario para lograr la equidad y por otro, entender qué tanta equidad está ofreciendo el Estado a sus ciudadanos.

En este sentido, conviene retomar la pregunta de Tedesco (2014) ¿Cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa? Ya no se trata solo de reconocer el papel de la educación como fuente de equidad social, sino a la inversa, es decir, la equidad como medio para asegurar la eficacia de la educación. El éxito escolar está estrechamente relacionado con las condiciones en las que viven los estudiantes, lo que condiciona el futuro de cada uno de ellos, así como el papel que van a desempeñar dentro de la sociedad misma.

El PETC apuesta por la ampliación de la jornada escolar como una de las estrategias para favorecer la equidad, sin embargo, se debe considerar que “más cantidad de tiempo en las escuelas es una condición necesaria pero no suficiente. Una vez en las escuelas, es necesario que las horas de clases se conviertan en experiencias de aprendizaje” (Tedesco, 2005, p. 161). La equidad entonces, no se logra solo con la simple asignación de recursos o tiempo escolar, sino requiere

que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios de los alumnos desfavorecidos natural o socialmente (Bolívar, 2005, p. 44).

Hasta el momento, la equidad en educación se ha visto como la formulación de programas compensatorios, es decir, como la asignación de recursos para las zonas más alejadas o con mayores carencias, en especial para el medio rural e indígena, entendiendo que son ellos los que sufren de mayores desigualdades. Sin embargo, esta concepción aún se queda corta pues hasta ahorita no ha demostrado su eficacia para la mejora de las condiciones de los mismos, por lo que se requiere entender que la equidad solo puede ser alcanzada si se identifica la mejora en las condiciones de vida de la población en general.

El problema de la justicia social en México. Una breve mirada

En una región donde se viven enormes desigualdades, donde no toda la población está teniendo acceso a los mismos servicios y lo que es peor, donde cada día se acrecienta esta brecha, es ne-

cesario plantear cómo se está entendiendo la idea de justicia social en el ámbito educativo. Como concepto clave para entender el PETC, se hace referencia a la atención prioritaria de regiones rezagadas y grupos de población que son víctimas de marginación, de exclusión basados en las condiciones socioeconómicas que viven día a día.

En la actualidad, existen dos grandes concepciones de la justicia social. Por un lado, la igualdad de posiciones o lugares y por el otro, la igualdad de oportunidades. En este sentido, la justicia social se debate entre la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales de las que son víctimas de una sociedad cada vez más competitiva y donde lo importante es el grado de productividad que alcance el sujeto.

La idea de igualdad de oportunidades es la más reconocida hoy en día, y en el ámbito educativo es la que más se aplica, pues se piensa que brindando las mismas oportunidades de aprendizaje se puede llegar a una verdadera justicia social. Siguiendo con esta reflexión, se entiende que “todos tenemos las mismas posibilidades de progresar en la vida y, por lo tanto, todos somos fundamentalmente iguales” (Cuenca, 2011, p.85). Para este autor, la igualdad de oportunidades contribuye a la construcción de la justicia social pues permite la movilidad social a través del talento y el esfuerzo individual.

La posición de la igualdad de oportunidades consiste en:

ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas (Dubet, 2014, p. 12).

Para lograr esta justicia social, entonces, es necesario diseñar estrategias que contribuyan a ofrecer a los estudiantes las oportunidades educativas necesarias para desarrollar todo su potencial y mejorar de esta forma sus condiciones de vida. Este propósito, justifica la aparición de programas compensatorios, proyectos de educación focalizados y estrategias de atención a regiones con mayor rezago. Esto habla de la importancia de las políticas educativas en el diseño e implementación de estos programas, como una forma de asegurar la justicia social en la escuela y no agrandar aún más las desigualdades dentro de los grupos sociales “la escuela es por excelencia la institución que desarrolla de manera más sistemática estrategias de igualdad de oportunidades;

aun cuando la masificación educativa continúa dejando como saldo brechas entre los aprendizajes de los estudiantes” (Cuenca, 2011, p. 87).

La escuela, tiene un gran compromiso en lograr la justicia social, ya que siempre se le ha visto como la facilitadora no solo de movilidad social, sino como el espacio donde se forma a los sujetos. En este sentido, para Piña (2012):

las funciones de la escuela no pueden reducirse a la formación de cuadros dirigentes y a la exclusión de los que no cuentan con la capacidad suficiente para ello, sino que deben preparar a los profesores y directivos en la pluralidad, con la finalidad de permitir a los individuos convertirse en sujetos (p. 37).

Ahora bien, hablar de justicia social no es solo porque se debe priorizar a los grupos de población que requieren mayor atención, que sufren de escasez de servicios, que viven en condiciones de precariedad, sino porque la educación, tiene un compromiso de construir mejores sociedades. En este caso, para Cuenca (2011, p. 85):

la noción de justicia social se asienta sobre la base de una tríada compuesta de manera “equitativamente proporcional” por la redistribución, el reconocimiento y la representación. Si alguno de estos procesos no logra desarrollarse o se ve limitado por decisiones de poder, entonces estaríamos asistiendo a formas de desigualdad o, mejor aún, de injusticia social. Por lo tanto, justicia social es mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social. La distribución de los ingresos. Por otro lado, hablar de justicia social, es referirse al derecho general a la educación.

La concepción de la justicia social como igualdad de oportunidades coloca a todos los individuos en el mismo derecho de aspirar a los mejores puestos de trabajo, los ubica en una competencia continua, estableciendo así una dinámica donde se tiene que movilizar los talentos y el trabajo de todos. Sin embargo, hay quienes afirman que la igualdad de oportunidades solo acrecienta en mayor medida las desigualdades, pues si se consideran las condiciones económicas de los diferentes grupos sociales, es de reconocerse que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a las mejores posiciones, pues desde la línea de salida ya existen fuertes disparidades.

Para Dubet (2014) la idea de las oportunidades pasa por una dicotomía discriminación/identidad, donde para obtener la ventaja de las compensaciones se requiere exhibir los sufrimientos

y las injusticias de las que son víctimas, una lógica que puede acarrear mayores perjuicios que beneficios. Además, esta idea puede ser una estrategia ideológica para enmascarar las condiciones de reproducción de las élites, culpando al propio sujeto de la imposibilidad de ascender, pues se le culpa de no contar con las competencias necesarias cuando se le han brindado todas las posibilidades necesarias para lograrlo.

La segunda idea de la igualdad de oportunidades se centra en los lugares que organiza la estructura social, es decir, la posición que ocupen los individuos. Este tipo de justicia social busca reducir las desigualdades de ingresos, de condiciones de vida, de seguridad o de acceso a servicios. Busca “hacer que las distintas posiciones estén en la estructura social, más próximas las unas con las otras a costa de que entonces la movilidad de las personas no sea ya una prioridad” (Dubet, 2014, p. 11).

Este autor, pugna por una justicia social desde la igualdad de posiciones pues, al reducir las brechas de las condiciones de vida se estaría asegurando una igualdad de oportunidades. A la vez, esta concepción permite elegir (parcialmente) los modos de vida, además, engendra una sociedad menos cruel pues no se tendría que pelear por las posiciones como se da entre el modelo de igualdad de oportunidades. La igualdad de posiciones “sería más respetuosa y más justa: conduciría ante todo a mejorar los ingresos y las condiciones de trabajo de los obreros y a permitirles a los que quieran (y puedan) cambiar de posición” (Dubet, 2014, p. 105).

Lo cierto es que la idea de justicia social no solo debe verse como la atención con programas compensatorios a las poblaciones más rezagadas, sino como una oportunidad de reconocer la diversidad, tanto de las condiciones económicas, políticas o culturales de las distintas regiones, evitando el trato homogeneizador que tanto ha caracterizado a la política educativa, es decir:

no puede estar basada en la idea de tratar a todos de la misma manera. La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige y tratarlo de manera más adecuada a su situación (Tedesco, 2014, p. 30).

Por último, y no menos importante, para lograr la justicia social es necesario retomar a la educación como un derecho. El derecho educativo, puede entenderse como el derecho a recibir educación o como un derecho humano. En este caso, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26, fracción I declara “Toda persona tiene derecho a la educación. La

educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 2015, p.54).

El Programa Escuelas de Tiempo Completo. Del diseño y su implementación

En este caso, el PETC, surge como una línea de acción enfocada en regiones desfavorecidas, con enormes desigualdades sociales y de rezago educativo. Este programa, se alinea con las recomendaciones a nivel internacional y sobre todo con las políticas educativas actuales que están enfocadas en dirigirse a comunidades con altos niveles de rezago, elevar la calidad de la educación y la ampliación de la jornada como una de las medidas para la mejora de los aprendizajes.

Algunas recomendaciones de nivel internacional en materia de política educativa y a los que el PETC responde son: políticas educativas y sociales combinadas, que mejoren tanto las condiciones de vida de los alumnos como las capacidades de las escuelas, políticas de retención de docentes, es decir, mantener a los docentes efectivos en los contextos más desfavorecidos. Para las zonas rurales, se recomienda promover programas innovadores para potenciar la oferta en sectores rurales (políticas compensatorias) diferenciando respecto de la intensidad de la ruralidad y principales dificultades del trabajo en ese sector. Por otro lado, se propone potenciar y/o desarrollar programas de alimentación que ayuden a las familias con menores recursos a tener mayores incentivos para enviar a sus hijos a la escuela.

En cuanto al financiamiento, las recomendaciones de la UNESCO plantean un gasto en educación del 6% del PIB y un 20% del presupuesto público total, este presupuesto debe ir directamente coordinado con metas y objetivos específicos, con políticas encaminadas al logro de estas, es decir, con estrategias claras y definidas que apunten a lograr una educación de calidad y equidad en el sistema. En cuanto al uso del tiempo, se recomienda asegurar un calendario y jornadas escolares adecuadas al contexto, por lo que la aplicación de estrategias pertinentes y eficaces por parte de los docentes para el uso correcto del tiempo escolar se convierte en una de las líneas de acción esenciales para este rubro.

Como se ha mencionado, el PETC nace en el año 2008, a partir de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre el SNTE y la SEP. En el acuerdo de la ACE, se establecen cinco líneas de acción: modernización de los centros escolares, profesionalización de los maestros

y de las autoridades educativas, bienestar y desarrollo integral de los alumnos, formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y evaluar para mejorar. En el rubro de la modernización de los centros escolares aparece el acuerdo de impulsar y modernizar el PETC para una mejora del rendimiento y aprovechamiento escolar, además de que se establece aplicarla en 5 500 escuelas.

Para comprender mejor el programa, es necesario analizar su diseño y organización, es decir, los lineamientos que la demarcan que la hacen presentarse como una escuela nueva y que demanda un nuevo rol en el docente. Para comenzar, una de las principales características es la jornada ampliada, la cual es vista como la oportunidad de mejora de las habilidades de los estudiantes ya que, como parte de la nueva política educativa, mayor tiempo en la escuela significa mejor aprovechamiento, mejores resultados académicos, etc.

El tiempo escolar, se convierte en un criterio que orienta a los organismos internacionales para la evaluación de los sistemas educativos, a través del tiempo de escolarización, la duración de la jornada escolar, las horas dedicadas a determinadas asignaturas, incluso el tiempo destinado en casa a las tareas escolares. De esta forma, si se toma en cuenta que en México la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior son obligatorias esto nos dice que el tiempo de escolarización corresponde a 15 años.

En cuanto a la jornada escolar diaria, en México el horario para el nivel primaria es de 8:00 a 13:00 horas con un receso de media hora. En lo que respecta al nuevo modelo educativo de Escuelas de Tiempo Completo, existen dos modalidades de trabajo, las escuelas con jornada ampliada donde el horario se recorre hasta las dos de la tarde y las de tiempo completo hasta las cuatro de la tarde que incluye el servicio de alimentación.

Para el PETC, el horario es determinante para el logro de buenos resultados, por lo que queda plasmado en su objetivo general:

Establecer en forma paulatina conforme a la suficiencia presupuestal, ETC con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas donde más se necesite, conforme a los índices de pobreza y marginación, se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos al alumnado. Con lo cual se coadyuva a mejorar la calidad de los aprendizajes en educación básica. (DOF, 2015, p. 9)

Así también, dentro de sus objetivos específicos se encuentra el de fortalecer el uso eficaz de la jornada escolar. Este uso eficaz del que se habla, se complementa con la segunda característica primordial del programa, el cual se refiere a las líneas de trabajo, como una medida de apoyo al aprendizaje de los alumnos. Estas líneas de trabajo son: jugar con números y algo más, leer y escribir, expresar y crear con arte y cultura, aprender a convivir, aprender con TIC, aprender a vivir saludablemente y leer y escribir en una segunda lengua (inglés para las escuelas del subsistema regular y español para el subsistema indígena).

En las Escuelas de Tiempo Completo de ocho horas, se plantea que estas líneas de trabajo deben abordarse en toda la jornada escolar diaria, en cualquier momento del día bajo el siguiente horario: de 8:00 a 14:30 las actividades académicas y las líneas de trabajo, mientras que de 14:30 a 16:00 el servicio de alimentación, las actividades académicas y las líneas de trabajo educativas mediadas por un receso a las 11:00 además del receso durante el momento de alimentación. En este último punto, se prevé el servicio de alimentación una vez al día, el cual debe ser elaborado por las madres de familia. Para el caso de la alimentación, el gobierno destina la cantidad de 15 pesos diarios por alumno, recurso que debe ser administrado por los directores de cada escuela.

Para el desarrollo de las líneas de trabajo, se destinan sesiones de 30 minutos para la realización de las actividades lo cual permite que, mientras los alumnos sean atendidos por los docentes de educación física, artística o segunda lengua, los docentes titulares puedan hacer uso de ese tiempo para planificación, atención a padres de familia o evaluación. Sin embargo, cabe aclarar que no todas las escuelas cuentan con el personal adecuado, siendo el mismo docente que se hace cargo de estas actividades, además de su carga académica y presentando nuevos desafíos para su práctica docente.

Este programa es de cobertura nacional, siendo la autoridad educativa local la encargada de manifestar el interés por formar parte del programa. La población objetivo del programa son escuelas públicas de educación básica, en particular para aquellas que brindan educación primaria y telesecundaria, donde la población se encuentra en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social y además presentan bajos índices de logro educativo o altos índices de deserción escolar.

Ahora bien ¿Cómo se implementa este programa en las aulas? En principio, se debe reconocer que este programa no fue bien recibido por los docentes en el Estado de Chiapas, debido a su relación

directa con la reforma educativa vigente. De forma específica, fue el subsistema indígena quien rechazó directamente inscribir a sus escuelas al programa dejando abierta la posibilidad a otras instituciones.

Segundo, para la implementación adecuada del programa, se requiere que las escuelas cuenten con la infraestructura adecuada, cuestión que no ha sido satisfecha por las autoridades educativas. Por el contrario, las condiciones de abandono en las que se encuentran estas instituciones, aplicar las líneas de trabajo resulta complejo. Si bien es cierto que el mismo programa plantea una cantidad de recursos para la gestión escolar, donde el personal docente junto con el director decide cómo invertirlo, este resulta insuficiente si se considera que las carencias son muchas y hay que dar prioridad incluso a aquellas que no estén relacionadas directamente con el programa.

Tercero, el programa requiere cierta formación profesional para atender los lineamientos, una constante capacitación para los docentes, sobre todo en las áreas con más carencias y aunque existe un rubro sobre capacitación este no ha sido aplicado regularmente, pues desde que se implementó el programa han sido pocos los programas de capacitación. Cabe recordar, que la formación profesional inicial de los docentes que están operando el programa no fueron formados directamente para ello, además de que en el estado se han abierto las plazas docentes de primaria a diversos perfiles, lo que hace aún más compleja la situación de su labor.

Por último, en el estado de Chiapas se ha ampliado la cobertura de este programa a escuelas de nivel preescolar, primaria y telesecundaria, pero se ha olvidado que el solo hecho de brindar mayores recursos no redundará en mayor equidad o mejores resultados de aprovechamiento, se requiere un seguimiento constante, que abarque desde las condiciones de la comunidad, la escuela, los docentes y las autoridades educativas para lograr la meta que se propone y de esta manera, comenzar a hablar sobre equidad.

Conclusiones

La educación es también un acto político, pues en su seno se juegan múltiples intereses que no siempre actúan de manera conjunta. El PETC es un claro ejemplo de cómo una política educativa se implementa partiendo de ideas que pretenden abarcar las necesidades de la sociedad, en este caso, una educación de calidad para las zonas más desfavorecidas, si se comprende que equidad es en primera instancia reconocer las necesidades de estas regiones marginadas.

Pero la política educativa en México en cuanto al PETC está respondiendo a las recomendaciones de organismos internacionales cuya característica principal es que su enfoque sea altamente economicista y ven en sus encomiendas un factor de desarrollo de las poblaciones a las que se dirigen. Cabe aclarar, que, en este caso, se toma a la educación como bandera de desarrollo, pero sin resolver otras exigencias de la sociedad, estos programas suelen fracasar como tantos que se implementan.

Ahora bien, lo que sí se tiene que reconocer es la idea de equidad que guía en parte a este programa y que desde ahí es un buen comienzo para su implementación, además de que se esperan muy buenos resultados de ellas. En Chiapas, este programa se inicia en el año 2008, y a la fecha se ha ido ampliando su cobertura, pero esta implementación no ha sido lineal, por el contrario, ha encontrado en su camino muchas resistencias por el carácter de la implementación de la reforma educativa, el cual pretende evaluar la calidad educativa a partir de exámenes estandarizados.

Esta idea da origen a un debate ya de por sí relevante en torno al concepto de equidad, pues se piensa que con inyectar un poco más de recursos económicos en estas regiones se está logrando no solo una igualdad de oportunidades, sino brindar esa justicia social que tanto reclama la sociedad. Después de una revisión teórica, lo que sigue es poder establecer este análisis a la luz de las experiencias docentes, pues son ellos los encargados de llevar a la práctica el PETC sino otros programas que pretenden ser la solución a los problemas de calidad de la educación.

Los docentes asumen una gran responsabilidad en el momento de aplicar este programa, pues son ellos los que experimentan las necesidades de sus estudiantes, conocen sus condiciones, carencias y limitaciones. Su actuación, entonces, debe estar guiada por un fuerte compromiso con la comunidad escolar y la mejora de sus condiciones, pero no de una forma paternalista, sino de una manera integral, donde se reconozcan como parte del cambio y de una lucha por brindar una educación de calidad. Además, hace falta establecer relaciones entre todos los niveles de gobierno para poder llegar a la implementación de cualquier programa educativo, pues se tiende a abandonar a los docentes en su labor creyendo que por sí solos pueden lograr una encomienda que le corresponde a toda la sociedad por igual.

Referencias

- Banco Mundial (2011). Estrategia de educación 2020. *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Resumen ejecutivo. Washington: Banco Mundial.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69.
- Cuenca, R. (2011). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 79-93.
- DOF (2015). ACUERDO número 18/12/15 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016
- DOF (2013). DECRETO número 26/02/2013 por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Latapí, P. (1987). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- OCDE (2016). *Panorama educativo 2016. Indicadores de la OCDE*. Madrid: OCDE.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. México: OEI.
- ONU (2015) *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Piña Osorio J. M. y Aguayo R., H. B. (2012). El sujeto en la sociedad democrática. En J. M. Piña Osorio (coord.), *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine* (pp. 15-52). México: D.D.S.
- Sánchez, C. M. (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI (4), 55-97.
- Tedesco, J. C. (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires: Granica
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación en la sociedad el conocimiento*. México: FCE.
- UNESCO (2001). Proyecto de recomendación sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXI (1), 113-131.
- Centro de Estudios Educativos, A.C. (2015). Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (3), 11-54. Recuperado de <http://150-8.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543002>



**PRÁCTICAS CULTURALES EN LA
IMPARTICIÓN DE JUSTICIA PARA LAS
MUJERES EN CHIAPAS**

PRÁCTICAS CULTURALES EN LA IMPARTICIÓN DE JUSTICIA PARA LAS MUJERES EN CHIAPAS

Rosana Santiago García

Evangelina Cruz Dávila

Introducción

En pleno siglo XXI continuamos siendo testigos de profundas desigualdades existentes al interior de la sociedad, en este sentido los estudios regionales cobran especial relevancia, ya que estos tienen como objetivo fundamental el análisis de problemas concretos, derivados precisamente, de las desigualdades persistentes en distintas regiones.

México es un país diverso y desigual, económica, política y socialmente, los estados de la región sur (Chiapas, Guerrero y Oaxaca), se han caracterizado históricamente por ser los más desiguales respecto del resto de los estados del país, sobre todo en términos del índice de desarrollo humano (IDH), el cual se encuentra muy por debajo del promedio nacional. Según datos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo:

En el año 2012, el mayor nivel de desarrollo estuvo en el Distrito Federal, con un IDH de 0.830 [...] El IDH del Distrito federal fue 11.3% más elevado que el valor nacional (0.746), en contraste Chiapas (0.667), Guerrero (0.679) y Oaxaca (0.681) presentaron los menores niveles de desarrollo del país. El valor del IDH de Chiapas fue 10.5 % menor nacional y 19.6% menor al del Distrito Federal (PENUD, 2015, p. 6).

En el caso de Chiapas, este nivel de desarrollo se corresponde con una serie de problemas por los que atraviesa la población en el estado, entre los que destacan: problemas económicos, contracción del empleo formal y bajos niveles educativos. Una de las consecuencias de vivir este tipo de circunstancias es la presencia de altos niveles de violencia (en general), la cual se ha presentado (en particular) con mayor incidencia en contra de las mujeres, situación que obligó al

Congreso del Estado a crear una Ley específica en contra de la violencia hacia las mujeres, la cual fue expedida para su funcionamiento en el año 2009, emanada de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia 2007.

Pese a su existencia y la de un conjunto de leyes nacionales e internacionales en la materia, el índice de violencia en contra de las mujeres en Chiapas continúa y año con año aumenta de manera considerable, ello nos lleva a la necesidad de analizar de qué manera se aplica la legislación en la materia para el caso de las mujeres víctimas de violencia en Chiapas y conocer hasta dónde se materializa el derecho a la justicia para ellas.

Con base en ello, en el presente capítulo se analiza una de las consecuencias de la construcción de género basada en la diferencia sexual, que ha traído consigo, desigualdad, inequidad y exclusión para las mujeres en las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y por supuesto de acceso a la justicia. La aplicación de la legislación en la materia.

Se parte de la idea que históricamente las normas y reglas con las que nos conducimos los individuos en sociedad, en general, han sido construidas por hombres y a pesar de que teóricamente son de aplicación general e indiferenciada, la realidad social da cuenta de que no es así.

Butler propone que hace falta visibilizar el exterior:

Donde la opacidad de lo que no ha sido incluido en un determinado régimen de verdad cumpla la función de un sitio desbaratador de la impropiedad o la impresentabilidad lingüística e ilumine las fronteras violentas y contingentes de ese régimen normativo precisamente demostrando la incapacidad de ese régimen de representar aquello que podría plantear una amenaza fundamental a su continuidad (2002, p. 91).

La lucha y participación de mujeres y feministas en la defensa de los derechos de las mujeres ha tenido consecuencias objetivas positivas, producto de ello se han logrado generar condiciones para incidir de manera directa en la agenda pública, cuyo resultado ha sido la creación y firma de tratados internacionales, tales como: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CETFDM) (también conocida por sus siglas en inglés como CEDAW); regionales, como la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención Belém do Pará”; leyes nacionales, como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) y la Ley de Igualdad Sustantiva

entre Mujeres y Hombres (LISMH) y leyes locales, como la Ley de Acceso a una Vida Libre de Violencia para las Mujeres en el estado de Chiapas (LAVLVMCH) y la Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Chiapas (LIMHCH).

Es innegable el avance alcanzado en materia legal en favor de los derechos de las mujeres, no obstante, son evidentes las fronteras infranqueables en términos de género, es en la realidad -en la actuación de quienes operan la legislación- donde el discurso legal encuentra sus límites.

Desde este punto de vista, es la cultura, entendida en su sentido amplio como: "La totalidad de capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad" (Tylor citado en Canclini, 1989, p. 1), la que está determinando el ejercicio de la norma. Es en el ámbito de la prácticas en donde esta encuentra sus principales obstáculos, lo que conduce a la perpetuación de la violencia y a la existencia (aún en el siglo XXI) de mujeres violentadas, hombres violentos y servidores públicos y sociedad en su conjunto, cómplice de la violencia perpetrada en contra de ellas, ya sea por acción o por omisión.

Es sobre la base de esta afirmación que se presenta este capítulo, cuya pretensión es dar cuenta, de la situación en la que se encuentran las mujeres víctimas de violencia en Chiapas. Se trata de un caso en el que una mujer (por derecho propio), acude a los servicios de justicia creados para este fin, a denunciar al papá de su hija por los abusos de los que ha sido víctima.

El estudio de caso desde el planteamiento de Stake (2009), tiene como objetivo primordial entenderlo en profundidad, se trata de, un análisis de corte cualitativo en el que se busca entender de manera profunda el caso estudiado y con base en ello, tener una idea general de lo que está sucediendo en el contexto regional alrededor del problema planteado, aunque la finalidad no es presentar resultados en términos de generalizaciones.

La información con la que se trabaja es de corte documental y empírico. La información empírica fue recogida a través de observaciones directas en las instancias de procuración de justicia denominadas: Instituto de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y Fiscalía para la Mujer dependiente de la Unidad de Atención a la Violencia en Contra de la Mujer y la Familia, Distrito Altos; además de entrevistas a profundidad con el personal responsable de la función pública (servidores públicos) y la mujer denunciante del caso que se estudia.

Teorías de la desigualdad entre los géneros

Para la explicación de las teorías de la desigualdad entre los géneros, es imprescindible tomar en cuenta cuatro aspectos: *el primero* se encuentra fundado en que hombres y mujeres no solo están situados en la sociedad de manera diferente, sino desigual; *el segundo* aspecto se refiere a la organización de la sociedad, en la que la jerarquización está presente; *el tercero*, a que los seres humanos en forma individual pueden variar en lo tocante a su perfil de capacidades, rasgos y sexos; y *el cuarto*, en que tanto los hombres como las mujeres, responderán mejor ante estructuras y situaciones sociales igualitarias.

Según el planteamiento de Ramos (2000), dentro de este contexto cabe destacar que el papel del hombre (varón) en la sociedad se ha mantenido gracias a que se ha apoderado de muchos derechos y privilegios. Derechos que han adquirido a través del tiempo, solamente por el hecho de haber nacido hombres, lo cual les ha conferido poder, entre ellos el derecho histórico al ejercicio exclusivo del trabajo remunerado, el ejercicio del poder político y religioso, el derecho a la educación formal, a moverse libremente, al contacto con el mundo exterior y a relacionarse entre los de su propio género y de quienes no lo son, así como el poder para la toma de decisiones, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (CEPAL-UNIFEM, 2004), el género como enfoque teórico y metodológico, alude a las distinciones y desigualdades entre lo femenino y lo masculino y a las relaciones entre ambos, que se ha transformado en una categoría de análisis cada vez más importante.

En otras palabras, Zavala (2004, p. 248) considera que podemos definirlo como:

El sistema de signos y símbolos, representaciones, normas, valores y prácticas que transforman las diferencias sexuales entre los seres humanos en desigualdades sociales, organizando las relaciones entre los hombres y las mujeres de manera jerárquica, valorando lo masculino como superior a lo femenino. Como una construcción sociocultural e histórica que incluye tanto aspectos objetivos como subjetivos, que preceden a los individuos, pero que ellos a la vez recrean continuamente en el quehacer cotidiano.

Los estudios de género tienen su inmediato antecedente en los planteamientos de Simone de Beauvoir (1997), quién en el año de 1945 aseveró que “no se nace mujer, se llega a serlo”,

mostrando cómo una serie de actitudes y reglas sociales entrenaban al ser humano nacido con genitales femeninos para caminar, jugar y comportarse de manera que al complementar su educación pudiera ser llamada “mujer”.

Desde esta perspectiva Spaventa (citado en Herrera y Famá, 2002, p. 47), ha sostenido que:

Advertir que el género no es universal e inmutable sino fruto de una construcción histórica cultural, permitió a las mujeres cuestionarse los roles que les habían sido asignados como “naturales” a una supuesta “esencia” femenina, e imaginarse identidades femeninas alternativas.

En ese sentido, ser hombre o ser mujer no sería una determinación natural o un dato inapelable sino, una construcción donde la anatomía puede coincidir o no con itinerarios de deseos.

Los roles de género, es decir, las funciones que se espera desempeñen las mujeres y los hombres en una sociedad, difieren de una cultura a otra y cambian con el tiempo. Pero a lo largo de la historia y en todas partes del mundo, las diferencias entre los géneros han generado inequidades en la relación, lo cual ha evidenciado relaciones injustas que se observan en todas las sociedades del mundo en el que permanecen constantes, aunque con ropajes diferentes.

Este ser hombre o mujer socialmente hablando, conduce al reparto de roles y funciones diferenciadas, las cuales, en resumen, dejan en general a las mujeres constreñidas al ámbito privado y permiten a los hombres el acceso al ámbito de lo público, con todo lo que ello implica en cada uno de los casos.

Pero, ¿qué es hoy de la desigualdad fáctica en razón del género? Retomando a Castoriadis (citado en Tello, 2003, p. 15), “toda sociedad instituye su propio mundo, su propio sistema de interpretación y construye su identidad”.

Desde este planteamiento vale la pena preguntarse: Si la lucha de las mujeres y feministas por la constitución, defensa y respeto a sus derechos ha sido ardua, de tal suerte que ha generado impactos importantes en el derecho de familia que se ha traducido en la expedición de una legislación importante a favor de los derechos de las mujeres: ¿Cuáles son las tensiones que persisten entre la norma y las prácticas para la ejecución de esta? y ¿cómo inciden las creencias, valores y prejuicios sobre las diferencias sexuales y de género, en el ejercicio del derecho y por ende en el acceso a la justicia?.

Para responder estas interrogantes, diremos que el aporte de la perspectiva de género sobre el mundo social ha sido muy importante sobre todo en el presente siglo, ya que ha evidenciado las desigualdades, ha puesto en la mesa la problemática y ha logrado incidir en la agenda pública.

No obstante, aunque han habido grandes avances en la defensa de los derechos de las mujeres a nivel de creación de tratados, convenios y leyes, aún es claro que hay obstáculos culturales que son muy difíciles de romper, sobre todo en regiones concretas como la chiapaneca, caracterizadas por tener una idiosincrasia marcada por una cultura ancestral en la que el valor de los hombres y sus actos, está por encima del de las mujeres, lo que trae como consecuencia, entre otras cosas, la difícil operacionalización de normas y leyes en favor de las mujeres, se trata de un problema con dos aristas muy importantes, por un lado, la propia cultura y bajos niveles educativos de las mujeres que no les permiten el conocimiento de sus derechos y la defensa de los mismos y por otro, la falta de profesionalización, formación y capacitación con perspectiva de género y compromiso de los servidores públicos encargados de hacerlos valer.

Por otra parte, es necesario recordar que el Derecho es un contrato social expresado en un discurso teórico que dota de sentido a las conductas de los hombres y los convierte en sujetos “al tiempo que opera como gran legitimador del poder, que habla, convence, seduce y se impone a través de la palabra de la ley” (Ruiz, 2001, p. 21).

Cada vez que el derecho consagra acción u omisión como permitida o prohibida está revelando dónde reside el poder y cómo está distribuido en la sociedad. Siguiendo esta línea de análisis, desde la perspectiva sociológica la pregunta es: ¿cuál es el rol que juega el Derecho en la construcción de identidades –en este caso, las masculinas y las femeninas. Al respecto, se ha afirmado que “las identidades individuales y sociales se construyen en la misma medida en que se construye el mundo social. En este proceso de producción, circulación y consumo de significaciones, el Derecho juega un papel fundamental” (Ruiz, 2001, p. 24).

Butler (2000, p. 67), se ha referido de manera expresa –entre otros temas- a la interconexión existente entre las normas y el género o en otras palabras, al modo en que las normas instituyen cómo es o debe ser el género. Por ello, señala que:

Surge simplemente de la doble verdad de que, aunque necesitamos normas para vivir y para vivir bien, para saber en qué dirección transformar nuestro mundo social, también estamos constreñidos por las normas, de manera que a veces nos violentan por lo que, por razones de justicia social, debemos oponernos a ellas.

Quizá ahí hay una confusión, ya que muchas personas dirían que la oposición a la violencia se debe hacer en nombre de la norma, una norma de la no-violencia, de respeto, una norma que rige o impone el respeto por los derechos de la persona humana. Moretti (citado en Bassols, 2016, p. 35) señala que “cada espacio incluye a unos grupos y excluye a otros”; y en la lucha de mujeres y feministas, cómo señala Butler (1998, p. 301), “lo personal es político” sugiere en parte, que la experiencia subjetiva no solo es estructurada por la existencia de configuraciones políticas, sino que repercute en las mismas y a su vez la estructura. De esta manera se ve materializado en tratados, convenios y leyes con perspectiva de género.

Pero considerar que la normativa tiene ese doble significado, por un lado, se refiere a los objetivos y aspiraciones que nos guían, los preceptos por los que estamos obligados a actuar o hablar entre nosotros, las presuposiciones comúnmente adoptadas que nos orientan y que dan dirección a nuestras acciones; y por otro, la normativa se refiere al proceso de normalización social, la manera en que ciertas normas, ideas e ideales que influyen sobre la expresión de la vida proporcionan criterios coercitivos para “hombres y mujeres normales”. En este segundo sentido, vemos que son las normas las que gobiernan la vida “inteligible” de hombres “reales” y mujeres “reales” y que, cuando incumplimos estas normas, no queda claro si aún estamos vivos o deberíamos estarlo, si nuestras vidas son valiosas, o podemos hacer que lo sean, si nuestros géneros son reales, o pueden ser considerados como tales (Butler, 2000).

Es debido a ello que resulta indispensable reflexionar sobre la norma en tres planos o dimensiones distintas: 1) su origen filosófico, 2) su finalidad teórica y 3) su aplicación empírica; solo ello permitirá entender la relación existente entre esta y su aplicación, la cual se observa, se emplea de manera diferenciada, en tanto ser hombre o ser mujer.

En la aplicación del derecho, la realidad social da cuenta del peso preponderante de las creencias, valores y prejuicios sobre el género derivado del sexo, no solo en la construcción de la norma o de la ley (que para el caso de algunas de ellas parece haberse superado), sino y sobre

todo en la aplicación de la misma, la cual depende, de manera directa de individuos, hombres y mujeres, cuya construcción de género se da en una sociedad que aún no tiene claros los principios de igualdad y equidad de género.

Los principios de igualdad, equidad y no discriminación en el Derecho de Familia en México

La igualdad, equidad y no discriminación entre seres humanos son pilares fundamentales en la construcción de las sociedades modernas, caracterizadas por altos niveles de democratización, lo cual implica una mayor horizontalidad en las relaciones sociales las que deberán estar permeadas –fundamentalmente– por la tolerancia y el respeto.

Pese a estar plenamente reconocidos en una gran cantidad de instrumentos jurídicos internacionales, regionales, nacionales y locales, dichos instrumentos distan mucho de convertirse en una realidad y una obligación de observancia clara y objetiva para hombres y mujeres en el Estado mexicano. Las diferencias entre seres humanos aún persisten, siendo aquellas entre los géneros las más evidentes y graves, en tanto que violan los principios de la igualdad de derechos y el respeto a la dignidad humana.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) ha quedado legislado -en su Artículo 4º- la igualdad entre mujeres y hombres como una garantía para todos los ciudadanos. Además, por si no bastara este artículo constitucional, el marco jurídico mexicano cuenta con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH), ordenamiento que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 2 de agosto de 2006 y que requiere, para su efectivo cumplimiento, de la armonización en las legislaciones de los estados que componen la federación mexicana.

Estos principios de igualdad y no discriminación son fundamentales para el goce de los derechos humanos, que ponen en el foco de la atención las inequidades existentes por la “neutralidad” de la norma jurídica.

Para Ferrajoli (2001), el concepto de derechos humanos refiere a todos aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a todos los seres humanos en cuanto dotados del status de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar. En ese sentido, aclara que

se entenderá como derechos subjetivos a cualquier expectativa positiva o negativa adscrita a un sujeto por una norma jurídica.

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH, 2004), amplía el concepto de derechos humanos y señala que estos tienen que entenderse de una manera más general, amplia e integral, ya que son un fenómeno en constante evolución y construcción. Por lo tanto no se pueden delimitar únicamente a un conjunto de derechos determinados sino, más bien, su definición debería incorporar una idea más comprensiva de fenómenos sociales y políticos, al ser su reconocimiento una conquista lograda por la persona humana frente al poder del Estado.

Atendiendo a estas definiciones podemos señalar que el concepto de derechos humanos supone un estado de situaciones y procesos incluyendo también derechos, todos necesarios para gozar de una vida digna. Estos derechos no distinguen edad, raza, sexo, nacionalidad o clase social y tienen como característica el ser universales,¹⁶ irrenunciables,¹⁷ integrales-interdependientes e indivisibles¹⁸ y jurídicamente exigibles.¹⁹

La propuesta de promover y lograr la igualdad entre los seres humanos, ha estado presente a largo de todo el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, sin embargo, a partir de la aplicación de la perspectiva de género²⁰ a la codificación del derecho internacional, se ha extendido el reconocimiento de la necesidad de que los instrumentos internacionales promuevan y garanticen la igualdad y la no discriminación entre mujeres y hombres.

Así encontramos, La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH), cuyo objeto es regular y garantizar la igualdad entre *ambos sexos*, así como promover los lineamientos y mecanismos institucionales necesarios para el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Además, el compendio de leyes mexicanas cuenta con la LGIMH, que requiere, como se mencionó en párrafos anteriores,

¹⁶ Porque son inherentes a todas las personas en todos los sistemas políticos, económicos y culturales.

¹⁷ Ya que no se pueden trasladar a otra persona ni renunciar a ellos.

¹⁸ Ya que están relacionados entre sí, no se puede sacrificar un derecho en aras de otro.

¹⁹ Al estar reconocidos por los Estados en la legislación internacional y adoptados en la nacional obligan al mismo a su respeto, observancia y cumplimiento.

²⁰ Herramienta de análisis que nos permite identificar las diferencias existentes entre las mujeres y los hombres con el fin de implementar acciones tendientes a promover situaciones de equidad entre ambos.

de la armonización de las legislaciones locales para su efectivo cumplimiento, como se señala en las disposiciones del artículo 14 de la Ley.

De acuerdo con este, los congresos de los estados, con base en sus respectivas Constituciones, deben expedir las disposiciones legales necesarias para promover los principios, políticas y objetivos.

A partir de la entrada en vigor de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (agosto de 2006), algunos Congresos estatales se han dado a la tarea de crear sus propias leyes para generar condiciones de igualdad entre los géneros, a fin de hacer operativa la Ley General.

Con ello observamos una importante preocupación de la agenda legislativa por generar los instrumentos legales necesarios para lograr la igualdad y equidad entre los géneros y evitar con ello la violencia y los abusos a que han sido sometidas la mujeres a lo largo de su historia, sin duda son pasos muy importantes logrados a partir de la lucha constante de las mujeres por el respeto a sus derechos humanos, sin embargo, legislar a favor de las mujeres no es suficiente, estamos ante la presencia de un problema multidimensional y multifactorial que requiere, no solo la generación de leyes que protejan los derechos de las mujeres, sino de una cultura y educación distintas que promuevan nuevos sujetos sociales, es decir, individuos reflexivos y conscientes de la necesidad de vivir en relaciones horizontales y equitativas, libres de violencia y sobre la base del respeto y la tolerancia.

Se trata de individuos conscientes que asuman esta responsabilidad y la procuren, entre estos y de manera fundamental están los funcionarios y servidores públicos, hombres y mujeres que están en presencia constante con mujeres en situación de violencia y que deben atenderlas de manera eficaz y eficiente, con base en los preceptos que las propias leyes expresan, sin ello, la propia existencia de la Ley no tiene ningún sentido.

Según el 5º Informe del Gobierno del Estado (2011) en Chiapas, para la puesta en marcha de la legislación existente en materia de defensa de los derechos de la mujer, se crearon instrumentos jurídicos locales, los cuales se armonizaron con la legislación regional, nacional e internacional vigente; también se construyó la infraestructura necesaria y específica para brindar la atención necesaria a las mujeres víctimas de violencia que así lo requieran, a nivel de procuración de justicia se establecieron fiscalías especializadas para la atención de delitos de violencia contra la mujer y en

otras instituciones como el Instituto del DIF se instauró una procuraduría específica para brindar este tipo de atención. Todo ello implicó una inversión importante en términos de recursos económicos y materiales, además y de manera muy importante, inversión en recursos humanos, ya que se contrató personal capacitado y especializado en la atención a este tipo de delitos.

Desigualdad en la impartición de justicia en el Derecho de Familia

Según las estadísticas delictivas presentadas por la Procuraduría General de Justicia del Estado de Chiapas, en el año 2015 fueron interpuestas, por parte de las mujeres 188 denuncias, de las cuales 122 (64.9%) corresponden a incumplimiento de deberes alimenticios y 66 (35.1%) a violencia familiar.

De las denuncias que corresponden a incumplimiento de deberes alimenticios, se reporta que del 100%, 88% fue resuelto positivamente, aunque no se especifica en qué consistió la resolución, que puede ir desde el retiro de la denuncia por parte de la mujer, hasta el pago de pensión por alimentos por parte del padre de familia, el cual varía en porcentaje en cada caso.

De las denuncias que corresponden a violencia familiar, en 90% de ellas el procedimiento que se siguió fue la propuesta de conciliación y a partir de ello los expedientes se archivaron como casos cerrados. Es importante apuntar que la propuesta de conciliación en la nueva legislación no solo no existe, sino que está prohibida, debido a que se argumenta que la conciliación genera mayores conflictos y pone en peligro inminente a la mujer, no obstante, como está planteada en el código penal y los funcionarios no conocen la nueva legislación, ni su prohibición, la siguen aplicando.

Ahora bien, en el caso de feminicidios, estos se atienden de manera separada y no forman parte de esta estadística.

El municipio de San Cristóbal de Las Casas tiene 185,917 habitantes, de los cuales 88,996 son hombres y 96,921 son mujeres (INEGI, 2010), la presentación de solo 188 denuncias en un año, evidencia por un lado, una falta importante de cultura de la denuncia por parte de la población en general y en particular de las mujeres y por otro, con base a los registros revisados y lo reportado en estos, la inapropiada atención a las denunciadas por parte de los servidores públicos.

A pesar de todos los esfuerzos, de la existencia cada vez mayor de leyes que promueven la impartición de justicia en el derecho de familia, esta no ha tenido los efectos esperados, para ilustrar las condiciones prevalecientes de desigualdad, discriminación y violación al derecho de familia y de género y en general, violación a los derechos humanos de las mujeres en Chiapas, se analiza un caso en el que se puede corroborar el hecho, es evidente el atropello a los derechos de familia de una ciudadana²¹ que acude a la Procuraduría de la Defensa de la Mujer en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, específicamente a la Fiscalía de Atención de Violencia contra la Mujer, y a la oficina del Instituto de Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

La realización de la investigación basada, entre otras técnicas, en la observación directa, permitió darnos cuenta de que este no es el único caso, sin embargo, planteamos únicamente uno de ellos, toda vez que uno de los obstáculos más importantes de esta investigación consistió en la dificultad que representó entrevistar a las mujeres denunciantes, ya que por tratarse de asuntos de denuncia de violencia, ellas no quisieron participar.

El caso aquí planteado es de una mujer que sufrió violencia familiar por parte de su cónyuge durante varios años, a quién no denunció sino hasta que él le quitó a su hija y se la llevó a otra ciudad del país.

Los hechos ocurrieron en otra ciudad del país, sin embargo, en función de los domicilios y vecindades de los sujetos involucrados, el caso fue radicado para su atención en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Debido a que el padre trajo a la niña a San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, la madre se trasladó a esta ciudad para recuperarla y es en esta ciudad en donde la mujer intentó interponer la denuncia.

El caso estudiado, está referido a una mujer mestiza, originaria del Estado de México, quien está reclamando la patria potestad de su hija y las demás violaciones sufridas contra su persona.

Rápidamente le comento: Yo no soy de aquí, yo vengo del Estado de México, de un municipio que se llama Amecameca. A mí me operaron hace dos meses aproximadamente; el papá de mi

²¹ Por razones de seguridad para la mujer entrevistada, se utilizará la denominación (mujer denunciante) para referirnos a ella, esto garantiza el anonimato de la identidad de la mujer que de manera amable y desinteresada accedió a compartirnos su experiencia de discriminación, desigualdad y violación a sus derechos humanos y ausencia de justicia.

hija (que es aún mi esposo) lamentablemente se entera y va, llega a la casa y me pide ver a la niña, se le concede ver a la niña y a base de mentiras se lleva a mi hija diciendo que la iba llevar a un torneo de Muay Thai y a la tienda. Yo no confiaba en él, veces anteriores ha traído a mi hija aquí a San Cristóbal sin mi consentimiento, así fue con mentiras como se la llevó y no volvió, por eso ahora yo estoy aquí pidiendo que me la devuelvan, estoy poniendo una denuncia para que pueda yo ver y tener a mi hija. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

Con base en la información proporcionada por la mujer en la entrevista, se destaca que es una mujer de 26 años de edad, en pleno goce de sus derechos civiles, sociales y laborales; mestiza, casada, desempleada, con estudios de nivel de preparatoria y de estrato social bajo. Se trata de una mujer que está denunciando a su esposo por haberle quitado a su hija menor de tres años de edad, quién no le permite ni siquiera verla, es importante mencionar que aunque ella ha sido violentada anteriormente por parte de su esposo (física, psicológica, sexual y económicamente), el centro de su interés es la recuperación de su hija y es sobre esto que hace la denuncia.

Ella refiere que lo único que quiere es recuperar a su hija y que es hasta que la pierde cuando reacciona y piensa en la necesidad de tener que defenderse en contra del padre de su hija, para ello ha tenido que informarse sobre la manera de hacerlo y se ha dado a la tarea de conocer sus derechos y la manera de ejercerlos.

Yo terminé la preparatoria y me dediqué a estudiar el inglés, tiene tres años mi hija, mi marido me la quitó y ahora quiero que me la devuelva (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de las Casas Chiapas, enero del 2015. (sic).

Cuando me la quitó me sentí morir y no sabía qué hacer, una vecina me dijo que yo peleara por mis derechos y así fue, me fui informando y por eso vine por ella.

La mujer denunciante describe en forma muy sintética parte del problema en el que se encuentra:

He estado tratando de que me atiendan para poder recuperar a mi hija y no me hacen caso, no me la entregan y yo solo quiero que me la devuelvan (...), me dieron una serie de teléfonos, que agradezco mucho, que me ofrecen ayuda psicológica, todo, todo, pero no puedo ahorita dedicarme a esa ayuda cuando no he visto a mi hija y estoy buscando ayuda primero para que me regresen a mi hija. Ya teniendo a mi hija puedo aceptar con mucho gusto este tipo de

ayuda, pero ahorita todas mis energías, mi tiempo, mi esfuerzo lo estoy dedicando a que me regresen a mi hija, ella es mi prioridad y no entiendo por qué no me hacen caso, o por qué creen que estoy aquí, he tratado de ser clara para explicarles mi prioridad. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015). (sic).

Se puede advertir que el problema al que se enfrenta es un conflicto que atañe al derecho de familia, en lo relativo al ejercicio del reclamo de la patria potestad de una hija procreada en el seno de esta pareja, de alguna manera (aunque no con suficiencia), la mujer conoce su derecho y acude al lugar indicado para ser atendida.

Teóricamente la mujer debe ser atendida de manera pronta y expedita, con base en su derecho expreso en las leyes en la materia, a saber: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley de Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres, Ley de Acceso a una Vida Libre de Violencia para las Mujeres en el estado de Chiapas y Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Chiapas, las últimas tres elaboradas con perspectiva de género. No obstante, no logra el objetivo, de principio se observa un alto nivel de dilación en el tratamiento del problema (la mujer refiere haber acudido a la oficina por más de dos semanas sin haber sido atendida), además de un inadecuado tratamiento al mismo (no pudo hacer la denuncia en contra de su cónyuge), lo cual deja ver a la mujer denunciante en total estado de indefensión, aún y a pesar de la existencia de un conjunto de leyes que se supone la protegen y obligan al Estado (a través de sus servidores públicos) a atenderla.

Además del hecho de haber perdido a su hija, la mujer refiere un conflicto familiar de largo plazo, en el que la relación conyugal ha transitado por la violencia familiar:

Cuando vivía con él, eran golpes, humillaciones, insultos, manipulaciones, engaños con otras mujeres y de todo. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

Después de haberle preguntado acerca de posibles violaciones sexuales, la denunciante expresó:

Sí, y no me gustó la verdad, yo ya no quería tener ningún tipo de acercamiento íntimo con mi agresor, siempre me trató muy mal, siempre se refería a mí con groserías y vulgaridades y hasta me violó... yo solo quiero a mi hija, con él no quiero nada. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

En el seno de la relación conyugal la mujer vivió varios tipos de violencia familiar: física, verbal, económica y sexual, no obstante, no hay denuncias previas hechas por la mujer en contra del padre de su hija, lo cual hace que no haya precedente en contra de este.

La mujer denunciante explica por qué a pesar de que él la había violentado antes y de manera constante, no lo había denunciado anteriormente:

Porque ya sabemos que no nos hacen caso. Varias de mis amigas han ido a denunciar a sus maridos y hasta las regañan en la Procuraduría... y luego las obligan a regresar con ellos y sale peor porque ellos ya están más enojados que antes. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

La falta o inadecuada atención por parte de los servidores públicos hacia las mujeres denunciantes, aunada a una ausencia generalizada de cultura de la denuncia y el desconocimiento de las mujeres de sus derechos, son elementos fundamentales para que la justicia no cristalice. En el caso presentado observamos que la mujer denuncia hasta que vive una situación de violencia extrema que la trasciende, no solo se trata de ella sino de su hija y es por eso que actúa, si esto no hubiera sucedido, ella seguramente seguiría viviendo en situación de violencia junto al padre de su hija, violencia que permitió y toleró por varios años, solo hasta vivir este último episodio ella reconoce haber sido víctima de violencia y se arrepiente de no haber actuado antes en contra del padre de su hija.

Vengo aquí (San Cristóbal de Las Casas), busco ayuda en algunas instituciones, un taxista escuchó que estaba hablando con el papá de mi hija, él me amenazaba de que si yo no le firmaba un documento cediendo la custodia de mi hija, que yo no me la podía volver a llevar, él no me iba a permitir verla. Entonces yo me resisto a firmar ese convenio y empiezo a buscar instituciones y el taxista que en esa ocasión escuchó, me llevó a la casa de la "Directora General del Centro de Justicia para las Mujeres en el Estado de Chiapas", yo toco la casa de la Lcda. [...] Llegó a esta casa lamentablemente el papá de mi hija, amenaza que tiene muchas influencias políticas aquí en San Cristóbal, dice que tiene una prima que es Regidora (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015). (sic).

El tráfico de influencias del papá de su hija dificulta aún más las posibilidades de acceso a la justicia por parte de la mujer, el esposo intimida a la mujer para obligarla a que le ceda la custodia de la niña, la afirmación de que tiene influencias en la ciudad que le permitirán a él tener

la custodia, pone a la mujer a dudar sobre su actuar en su defensa, no obstante, su prioridad es recuperar a su hija y no cesa en el intento por recuperarla.

Y yo dije, aún contra ellos yo quiero recuperar a mi hija, en realidad es lo único que yo estoy buscando (llora) que me regresen a mi hija. Y esta Lcda. busco su ayuda y resulta que es amiga de la regidora prima de él, y no hizo nada (llora). Entonces yo seguí buscando más y dije bueno, la directora del Centro de Justicia para la Mujer no me va a hacer caso. Entonces busco otro y acudí al DIF, expongo mi situación y lo mandan a citar el día lunes, pero yo el día viernes fue cuando acudo. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015). (sic).

Es claro que en la primera institución protectora de los derechos de las mujeres, ella no recibe el apoyo que debe y espera. El trato de la autoridad hacia la mujer es una muestra de que el derecho de familia y toda la legislación relativa a evitar la discriminación y violencia hacia las mujeres, no son suficientes para que las mujeres accedan a la justicia. Al no ser atendida en la institución referida, se ve en la necesidad de recurrir a otra institución, esta también protectora de los derechos de la mujer, el Instituto del DIF, quien también cuenta con una oficina creada en particular para atender asuntos de violencia en contra de las mujeres.

La Licenciada del DIF me atiende una manera “déspota” y me dice que por qué hasta ahora acudo a este lugar, le dije que porque yo creía que él iba a cambiar y me dijo: bueno, bueno... y le hace un citatorio a él, que me pide a mí que yo entregue. Ese día yo acudo a la casa a entregar el citatorio y estando en esa casa me golpean, traigo aquí “de los golpes resientes”, en los brazos, en las piernas, varios moretones. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

En esta línea de ideas la mujer plantea qué miembros de la familia participaron para golpearla y las circunstancias en las que se dio el percance.

Sus dos hermanos, su hermana, su novia de mi aún esposo y a la cabeza iba el papá. Todos me golpearon, yo recién operada no me pude defender y en realidad yo tenía en brazos a mi hija, ahí pude ver a mi hija. Mi hija se espantó muchísimo, lloró mucho cuando me la arrebataron de los brazos. Pero fueron muchos contra mí y me fue imposible (llora) retener a mi hija conmigo.

Ellos llaman a la policía, bueno un chavo que pasó por ahí escuchó mis gritos y él llama a la policía, yo sigo gritando que me tienen ahí, llega la policía, sale el señor el papá de mi agresor y dice que es un problema familiar que la policía no se meta, pero después de eso dice, -bueno si llévensela a ella por allanamiento y por lesiones- entre eso y con los jalones yo lastimé... si un rasguño se debió haber llevado la novia, la que no me dejaba abrazar a mi hija, todos, pero en ese momento era la novia la que me quitaba a mi hija con más fuerza. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

La actuación de la servidora pública es por demás inadecuada, no la atendió con el respeto que la mujer merece, ni con la celeridad que la ley exige, ni de la manera que la ley lo prevé y para terminar, por ningún motivo debió mandar el citatorio al acusado con la víctima (para eso hay personal específico que debe desempeñar esa tarea), esto es totalmente improcedente, ya que la expuso de manera gratuita, fue la directamente responsable de la agresión que sufrió la mujer, que pudo ser aún más grave.

Después de haber sufrido el percance, al que fue expuesta indebidamente por parte de la servidora pública, la mujer regresa golpeada a interponer una nueva queja, en contra del padre de su hija y de la familia de este, pero no en contra de la servidora pública, a quien no hace responsable de lo sucedido. En virtud del percance, esta vez a la mujer le toman declaración y acto seguido le proponen como medida para solucionar el problema la conciliación, medida que según ellos establece la legislación respectiva. Las debilidades de procuración e impartición de justicia han sido la falta de profesionalización, formación y capacitación del personal responsable de la función pública. En el siguiente relato la servidora pública desde su punto de vista da cuenta de cómo procura justicia para las mujeres:

Si, ese es nuestro trabajo principal, de hecho, esa es la esencia de nuestra actividad, la parte conciliatoria (cuando es posible), y si no ya queda a salvo los derechos de las víctimas o de los que están involucrados en estos problemas, para proceder como correspondan, con la oferta permanente de su acompañamiento para resolver sus conflictos, en la vía que corresponda. (Servidora pública, Fiscalía de atención a la violencia contra la mujer, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, febrero del 2015). (sic).

Sin embargo, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, prohíbe de manera expresa la conciliación, se plantea que la conciliación expone a la mujer a la violencia, porque

se argumenta que la violencia es cíclica y que en relaciones violentas el patrón tiende a repetirse permanentemente y por lo tanto la conciliación no es una opción, sin embargo, la servidora pública no lo sabe y basándose en el Código Penal propone la conciliación como la medida inmediata y prioritaria, esto muestra de manera clara y fehaciente, falta de formación de los servidores públicos encargados de impartir justicia, los cuales ni siquiera conocen la nueva Ley y sus principios.

Siguiendo con el planteamiento del caso, la mujer denunciante argumenta que se lleva a cabo la conciliación, pero no hay acuerdo, porque ella lo único que quiere es que el esposo le devuelva a su hija, quiere quedarse con la patria potestad y él no cede porque también quiere la custodia de la niña; por lo tanto, no hay acuerdo, mientras él se queda con la niña y el asunto sigue abierto.

Posteriormente los familiares del cónyuge, no perciben de manera positiva la actuación de la servidora pública del DIF y aconsejan al cónyuge contrademanda a la esposa, creando un escenario inexistente de los hechos ocurridos, para “justificar” las razones por las que él se llevó a su hija.

En la contrademanda él miente y endilga a la mujer una serie de delitos, por los que él argumenta la mujer no es apta para tener la patria potestad de su hija, lo cual se concreta en una denuncia que se realiza de manera inmediata, sin considerar que la mujer había denunciado con antelación los actos de violencia en contra de su persona y sobre todo, que había denunciado que él le había quitado indebidamente a su hija a la que ni siquiera le permitía verla. Todo esto fue obviado por las autoridades, perdiéndose el sentido de la denuncia original y quedando con ello, vulnerados los derechos de la mujer.

Por las influencias de mi esposo, entonces me demandan y ahí si todo fue muy rápido, en menos de lo que me imaginé fui encarcelada tres días, primero en la policía municipal, de ahí me trasladan a Ministerio Público y fueron tres días [...] el día domingo yo salí bajo fianza, yo sigo con ese proceso y ahora estoy en peor situación porque ahora no me dejan ni siquiera ver a mi hija, yo quiero ver a mi hija (llora), no la he visto, me la niegan, la tienen bajo llave ahorita, me duele tanto no ver a mi hija. He hablado con quién he podido para que me la regresen y nada, en muchos casos me dicen que es asunto perdido, que mientras mi esposo tenga influencias y yo no, es caso perdido, yo sigo acudiendo a las instancias de justicia, pero de justicia no hay nada, por lo menos ya salí de la cárcel, pero ahora hasta tengo más deudas y nada que se resuelve mi problema y para como lo veo creo que esto no se va a resolver, dicen que hay leyes que protegen a las mujeres, pero la verdad yo no veo que nadie me ayude, al contrario no sé

con qué leyes pero a mí cada vez me hacen más daño y me perjudican más. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015). (sic).

La contrademanda del padre de su hija no debía proceder, debido a que ella había denunciado con antelación y la ley dice que “el que es primero en tiempo, es primero en derecho”, sin embargo, se le da trámite y se ejecutan acciones en contra de la mujer.

Él mete la demanda con custodia diciendo que yo soy (palabras altisonantes) [...] una serie de mentiras que yo no tengo la capacidad ni moral, ni económica, ni física para criar a mi hija.

Yo no fumo, no tomo, no consumo drogas (como ellos lo han querido hacer ver), yo no robo, me han metido igual demandas de robo; ahora la última -esta de allanamiento- me quisieron meter delincuencia organizada con quién, quien sabe. Así que ahora mi situación es más grave que la de antes, yo no tengo a mi hija y además ahora resulta que soy una delincuente. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

La mujer denunciante asegura que a pesar de todo no va a darse por vencida y seguirá peleando la custodia de su hija.

Sigo insistiendo en que me hagan justicia, después de salir de la cárcel sigo haciendo trámites, en el Ministerio Público me atendieron bien (es decir, no me trataron con groserías), sin embargo, yo he notado una serie de movimientos atrás de mis demandas, que ellos llegan (mi esposo y su familia), meten oficios y hacen una serie de cosas que me perjudican, conocen a mucha gente y con muchos de ellos tienen amistades, en eso se están basando porque como son amigos del de la mesa cinco, que es el que lleva mi caso, no sé..., van y hablan con él y yo no sé si lo convencen o no, o porque son vecinos, parece que son vecinos, la cosa es que yo siempre llevo la peor parte.

Todo se ha manejado por amistades, en mi caso yo llegué aquí sin nadie, no tengo amigos, ni familiares, ni tíos aquí, no tengo a un político que yo conozca y que me recomiende, no tengo a nadie, pero si tengo el ánimo y la fortaleza suficiente para luchar hasta donde pueda (llora) por recuperar a mi hija. (Entrevista directa a mujer denunciante, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enero del 2015).

El ejercicio de violencia, intimidación y abuso de poder contra las mujeres son acciones que las leyes mexicanas sancionan de forma contundente (en teoría), sin embargo, la aplicación de la ley es lenta y tortuosa, inadecuada e inoperante, lo que no permite a las mujeres acceder

a la justicia a la cual tienen derecho, por el contrario la actuación de los servidores públicos, es totalmente incompetente y evidencia por un lado, la ignorancia en el conocimiento de las leyes en la materia y por otro, complicidad en el incumplimiento de la ley lo cual está sujeto a actos de corrupción, lo que deja a la mujer en total estado de indefensión aún y cuando el Estado a través de la Ley debiera protegerla.

¿Qué sucede entonces? ¿En qué circunstancias opera la ley? ¿Esta beneficia y brinda justicia a las mujeres?

La servidora pública asevera:

La ley aplicándola como es, es buena. Entorpece tener mucha dilación, pasar mucho tiempo entre acciones, detener las actuaciones para que no se llegue a un esclarecimiento (por recomendaciones), cambiar las declaraciones, se presta la corrupción, se mueve mucho dinero aquí, esa es la verdad (Servidora pública, Fiscalía de atención a la violencia contra la mujer, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, febrero del 2015).

La ausencia de honestidad y ética profesional por parte de los representantes de la función pública, los conduce a cometer actos de corrupción en los que la víctima (mujer), no es atendida adecuadamente y no obtiene justicia. Ahora bien, es claro que la mujer tiene derechos que están expresos en la legislación que para el efecto fue creada, sin embargo, no conocidas por los representantes de la función pública y más allá de eso no están formados para aplicarlas con perspectiva de género, a la pregunta expresa a la servidora pública encargada de la atención a mujeres víctimas de violencia:

¿Cuál es la legislación que se aplica en los casos específicos de violencia familiar, me refiero a controversias de derecho de familia?:

Nos guiamos con el Código Penal el 100% principalmente en los artículos 198-199". "El Ministerio Público se enfoca principalmente en el Código, es auxiliar la Ley. (Entrevista a una servidora pública, Fiscalía de atención a la violencia contra la mujer, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, febrero del 2015). (sic).

El desconocimiento de las leyes específicas en la materia es un hecho, siguen aplicando los instrumentos legales que anteceden a la legislación que en materia de protección a los derechos de la mujer existen de manera exclusiva y no se observa preocupación alguna por actualizarse y mucho menos por entender que estas leyes fueron propuestas con perspectiva de género.

Lo que hasta aquí se plantea, pone en evidencia las pericias y tribulaciones que tienen que pasar la mayoría de las mujeres en situación de violencia en México, si no cuentan con la asesoría desinteresada y eficiente por parte de un abogado que lleve su caso, es claro que si acuden a las instituciones de procuración de justicia manera directa y sin asesoría jurídica externa, lejos de ser beneficiadas estas son perjudicadas, además de que la dilación es una característica común a todos los trámites (violando con ello el principio de justicia pronta y expedita).

Cabe recordar que en febrero del 2011 el articulista Méndez informó en el diario La Jornada que 1,352 agentes fueron sujetos de denuncia y más de la mitad son del Ministerio Público Federal –de un total de 2,572- adscritos en sus 1,047 oficinas centrales y 1,527 delegaciones distribuidas en todo el país. Los delitos cometidos por los servidores públicos son capitalmente por corrupción o de negligencia señalados en su mayoría en actas administrativas iniciadas a partir de denuncias anónimas o de reportes presentados por algún superior de área.

En el mapa de riesgos institucionales aparecen como principales irregularidades las averiguaciones previas mal integradas, procesos litigados de forma poco confiable, deficiente investigación del delito, vulneración de información y funciones indebidamente realizadas (Méndez, 2011).

Según Lenin (1985, p. 15) para F. Engels en la República democrática “la riqueza ejerce su poder indirectamente, pero de un modo tanto más seguro, y lo ejerce en primer lugar, mediante la ‘corrupción directa de los funcionarios’ [...], en segundo lugar, mediante la ‘alianza del gobierno con la Bolsa”. Así la función del Estado moderno se reproduce mediante las prácticas en las agencias públicas, en el caso estudiado el DIF y la Fiscalía para la atención a la mujer no son ajenos a este problema al reproducir prácticas de impartición de injusticia.

Consecuencia de estas prácticas, en muchos de los casos las mujeres desisten de la demanda toda vez que no ven los resultados esperados, por el contrario, pierden mucho, es muy posible que al regresar a su casa sean nuevamente violentadas y en ocasiones hasta asesinadas (feminicidio) o bien encarceladas (por actuar en defensa de su propia vida en contra de su o sus agresores) (Cruz, 2010). Finalmente, y en el mejor de los casos pierden tiempo y dinero porque su caso se considera improcedente, se desestima y se archiva.

En el caso de la mujer estudiada, ella asegura que no va a desistir, el estar alejada de su hija es para ella insoportable y dice que no descansará hasta recuperarla, además que asevera que el ha-

ber iniciado la denuncia la ha obligado a informarse y a tener mayor acercamiento al conocimiento de sus derechos, lo cual la ha motivado a seguir insistiendo y exigiendo que se le tome en cuenta y se le respeten sus derechos humanos, sin embargo, es verdaderamente penoso y desconsolador conocer este tipo de casos y darnos cuenta de que este es el común denominador de la aplicación de la justicia para la mujeres en Chiapas, aun y cuando exista la Ley para protegerlas.

En el caso de Chiapas, las mujeres viven situaciones de violencia en el ámbito de la familia, en el que esta ha sido “naturalizada”, debido fundamentalmente, al peso de la cultura que se trasmite a través de la educación, de generación en generación y de tiempo en tiempo. La misma naturalización de la violencia no permite que se genere una cultura de la denuncia, esto aunado al desconocimiento de sus derechos hace que la legislación existente en defensa de los derechos de las mujeres se convierta, para muchas de ellas, en letra muerta. Ahora bien, para el caso de las mujeres que libran estos obstáculos y se atreven a denunciar, los servidores públicos encargados de operar la legislación para imponer justicia, no han sido profesionalizados, formados y capacitados con perspectiva de género, lo cual conduce a la atención inadecuada o nula a la mujer denunciante, quien lejos de lograr que se haga justicia puede resultar aún más perjudicada.

Conclusiones

Se presentan algunas aseveraciones a manera de síntesis analítica que nos permitimos puntualizar a continuación:

- Existen avances y logros en la construcción y articulación de tratados internacionales, leyes nacionales y estatales para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.
- Los tratados internacionales, leyes nacionales y locales en favor de los derechos de las mujeres, en general, aún son desconocidos por las mujeres que viven circunstancias de violencia, lo cual es muy grave, como igualmente grave es que esta legislación tampoco es conocida y aplicada de manera adecuada por el personal responsable de la función pública (servidores públicos).

- La cultura política tradicional que se privilegia por encima de la legislación con perspectiva de género, aunada al desconocimiento de la legislación en defensa de los derechos de las mujeres, los altos niveles de corrupción (tráfico de influencias y sobornos), por parte de los funcionarios y servidores públicos, imposibilita el acceso a la justicia por parte de las mujeres en Chiapas que sufren violencia familiar. En consecuencia, los servidores públicos son actores clave para que la violencia siga reproduciéndose, por la inadecuada, escasa y prácticamente nula atención que se brinda a las mujeres en las instituciones creadas para este fin.
- En esta realidad social, caracterizada por profundas desigualdades e inequidades sociales, económicas, políticas y culturales, las mujeres en “situación de pobreza” (como es el caso estudiado), se encuentran en mayor desventaja para el ejercicio de sus derechos a pesar de la existencia de la legislación en la materia.
- Para las mujeres acceder a la justicia en el actual Estado mexicano, implica tener conocimiento de sus derechos, recursos económicos y fortaleza para defenderlos; luego entonces, las mujeres que viven situaciones de violencia y desconocen sus derechos, son excluidas de manera inmediata del ejercicio de los mismos.
- El acceso de las mujeres a la justicia se quebranta en el momento de operar la Ley, sobre todo porque ello está en manos del personal responsable de la función pública, que no está formado, profesionalizado y capacitado para atender a la población con base en la legislación vigente, lo cual trae como consecuencia: injusticia.
- El conocimiento de la legislación en materia de protección a los derechos de las mujeres, la formación con perspectiva de género y la conciencia de su puesta en práctica por parte de los servidores públicos, puede generar cambios importantes en la impartición de justicia para las mujeres en situación de violencia.

Referencias

- Beauvoir, S. (1997). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bassols, M. F. (noviembre, 2016). Geografía de una novela. Kioto de Yasunary Kawabat. *Revista Sociedad y ambiente*, (12), 31-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4557/455749968003.pdf>
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista* (pp. 296-314). Recuperado de <https://lamalcria.files.wordpress.com/2014/09/butler-judith-actos-performativos-y-constitucic3b3n-del-gc3a9nero-1990.pdf>
- Butler, J. (2000). Reescificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau y S. Zizek. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 17-48). Buenos Aires: FCE.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- INEGI. (2010). *Censo General de Población y Vivienda*. México.
- Comisión Económica para América Latina y Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (CEPAL-UNIFEM) (2004). *Mujer y desarrollo. Entender la pobreza desde la perspectiva de género. Unidad mujer y desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL-UNIFEM. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5918/S0400008_es.pdf?sequence=1
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) (2011). *Informe de actividades de la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2009-2010*. México: CONAVIM.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Recuperado de <http://www.inmujeres.gob.mx/ique-es-el-inmujeres/legislacion.html>.
- Cruz, E. (2010). *Cuando yo sea libre, quiero ser una buena mujer, buena madre y buena hija: internas en el CERSS No. 5 de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Ciencias Sociales. Chiapas.
- Ferrajoli, L. (2001). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.
- García, N. (1989). *Cultura y Sociedad*. México: Cuaderno SEP.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2011). 5º. Informe de Gobierno. Chiapas: Gobierno del Estado.
- Herrera, M. y Famá, V. (2007). Tensiones en el derecho de familia dese la perspectiva de género: algunas propuestas. *Revista Jurídica de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)*. (11), 45-76. Recuperado de http://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=24140&articulos=yes&detalles=yes&art_id=350089
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2004). *El Sistema interamericano de protección de derechos humanos y los derechos de las poblaciones migrantes, las mujeres, pueblos indígenas y niños, niñas y adolescentes*. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1750/sistema-interamericano-2004.pdf>
- Lenin, V. I. (1985). *El Estado y la Revolución*. República Popular de China: Ediciones en Lenguas Extranjeras Beijing.

- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) (2007). Recuperado de <http://www.inmujeres.gob.mx/ique-es-el-inmujeres/legislacion.html>.
- Ley de Acceso a una Vida Libre de Violencia para las Mujeres del Estado de Chiapas (LAVLVMECH). (2009) Recuperado de http://www.sedem.chiapas.gob.mx/?page_id=55.
- Ley General para la Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres (LGISMH) (2006). Recuperado de http://www.inmujer.df.gob.mx/wb/inmujeres/ley_de_igualdad_sustantiva_entre_mujeres_y_hombre_.pdf
- Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Chiapas (LIMHECH) (2009). Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/programas/mujer/5_LegislacionNacionalInternacional/Legislacion/Estatal/Chiapas/A/Ley%20para%20la%20Igualdad%20entre%20Mujeres%20y%20Hombres.pdf
- Méndez, A. (6 de febrero de 2012). Bajo investigación, 1352 agentes del MP federal. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/02/06/politica/017n1pol>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas*. Recuperado de http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf
- Programa General de Justicia del Estado (2015). *Incidencia delictiva en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Recuperado de http://www.pgje.chiapas.gob.mx/numerospgje/IncidenciaMunicipio.aspx?id_distrito=6&id_municipio=78.
- Ramos, M. T. (2000). Género e identidades femeninas: mujeres de los Altos de Chiapas. En *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica-UNICACH*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Ruiz, A. (2001). La construcción jurídica de la subjetividad no es ajena a las mujeres. En H. Birgin (comp.), *El Derecho en el género y el género en el Derecho* (pp. 19-29). Buenos Aires: Biblos.
- Stake, R. E. (2009). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tello, N. (2003). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Serie Intelectuales.
- Zavala, M. E. (2004). Impacto sobre la fecundidad de los cambios en el sistema de género. En *La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?* (pp. 247-265). Santiago de Chile: CLADE, CEPAL, Universidad de París X-Nanterre. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6745/S043186.pdf?sequence=1>



**MUJERES ACADÉMICAS EN
CHIAPAS. UN ESTUDIO REGIONAL
CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

MUJERES ACADÉMICAS EN CHIAPAS. UN ESTUDIO REGIONAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Leticia Pons Bonals

Danae Estrada Soto

Introducción

En este capítulo se presenta el análisis de información recabada en la fase exploratoria de la investigación *Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas*. Durante dicha fase se consultó el padrón de Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como las páginas web de cada programa seleccionado, con la finalidad de comparar el número de académicas y académicos que participan en los posgrados que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) asentadas en esta entidad federativa.

El análisis que aquí se expone asume una perspectiva de género, la cual se considera como una herramienta conceptual que busca develar cómo “las diferencias entre mujeres y hombres se dan no solo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos [por lo que] pueden[n] modificarse en la medida en que no está[n] *naturalmente* determinada[s]” (Inmujeres, 2007, p. 104). Entender el carácter sociohistórico de las diferencias establecidas en razón del sexo-género de las personas y cómo estas han dado paso al establecimiento de oportunidades desiguales de desarrollo nos permite pensar en la construcción de nuevas relaciones asumiendo

una mirada desde la cual se reelaboran los conceptos de hombre y mujer, sus respectivas vocaciones en la familia, en la sociedad y la relación entre ambos [...], es una visión alternativa y explicativa de lo que acontece en el orden de los géneros, por lo que es una crítica a los discursos dominantes de la sexualidad, de la cultura y de la organización política de la sociedad.

Es decir, es una manera integral, histórica y dialéctica de ver y explicar el mundo, tomando en cuenta las implicaciones económicas, políticas, psicológicas y sociales de los géneros en la sociedad (Guzmán y Bolio, 2010, p. 34).

Con esta mirada se llevó a cabo el análisis de la participación de mujeres y hombres en un campo laboral particular, la academia, acotado a una región conformada a partir del asiento de instituciones educativas que ofrecen posgrados de calidad en Chiapas, México. De acuerdo con el glosario de términos del PNPB, la academia se define como un:

Grupo colegiado que se aglutinan en función de una carrera, una asignatura, un proyecto y trabajan en torno a tareas y propósitos compartidos. También se refiere a sociedades científicas, literarias o artísticas que tienen por objetivo el fomento y desarrollo de actividades inherentes a su misión. Puede utilizarse como adjetivo de personal académico; como sinónimos de núcleo académico básico, cuerpo académico (CONACYT, 2011, p. 4).

En la fase exploratoria de la investigación se ubicaron los núcleos académicos conformados en torno a la oferta de programas de posgrado en esta región. Como criterio de inclusión se estableció que estos posgrados deberían estar registrados en el padrón del PNPB, teniendo en cuenta que este programa demanda a sus integrantes, tanto mujeres como hombres, una dedicación de tiempo completo, así como un trabajo intenso para mantener altos niveles de productividad.

A partir de la revisión de bibliografía reciente y especializada en el tema de trabajo femenino, se inició este estudio exploratorio tomando como punto de partida los siguientes tres supuestos:

- a) A pesar de los avances tenidos en materia de acceso de las mujeres a estudios de nivel superior y de su creciente incorporación en el mercado laboral, persiste una mayor presencia de hombres que de mujeres en los núcleos académicos de los posgrados registrados en el PNPB por IES ubicadas en Chiapas.
- b) La participación porcentual de mujeres y hombres en los núcleos académicos de los posgrados registrados en el PNPB varía de acuerdo con el tipo de institución y las áreas de conocimiento en que estas se especializan; es de esperarse que las mujeres tengan mayor presencia en las instituciones especializadas y en los posgrados ubicados en las ciencias sociales y humanidades y menor presencia en instituciones especializadas y en programas que se ubican en las ingenierías y ciencias exactas.

c) El aumento o decremento porcentual de la participación de las mujeres en los núcleos académicos que se encuentran frente a los posgrados registrados en PNPB por instituciones asentadas en Chiapas se relaciona, además, con el nivel de estudios (especialidad, maestría o doctorado), así como el grado de consolidación de los programas. Estas fluctuaciones tienen que ver con el incremento de los requisitos de profesionalización y productividad que tienen que cubrir los/las académicos/as, conforme avanza el nivel de estudios al que se incorporan como docentes, así como el grado de consolidación del posgrado. Suponiendo que la incorporación de las mujeres a este tipo de trabajo se ha logrado con posterioridad a la de los hombres, es de esperar que su participación sea mayor en aquellos programas que requieren de menores grados de profesionalización (especialidades) y soliciten el cumplimiento de menores estándares de productividad (programas de reciente creación).

La planeación de la investigación contempló que, como resultado del análisis de la información recabada en esta fase exploratoria, se procedería a seleccionar un grupo de mujeres para investigar con profundidad los trayectos de vida escolar, laboral y cotidiana que marcan su vida y les permiten cumplir con los roles que demanda el trabajo propio de la academia. Cabe mencionar que el propósito perseguido en esta investigación es: conocer los procesos de toma de decisiones que han permitido a algunas mujeres consolidar una carrera académica en Chiapas, destacando los trayectos espacio-temporales que han tenido que seguir para formarse profesionalmente, obtener una plaza académica de tiempo completo y mantener su trabajo, así como conocer los problemas que han enfrentado para hacerlo.

Un marco de interpretación

La investigación se inserta en la intersección de dos campos de conocimiento: el de los estudios regionales y el de los estudios de género. El primero centra su interés en los actores sociales situados en una unidad territorial determinada, en cómo, atendiendo a sus capacidades y a las limitaciones estructurales que les imponen el contexto actual marcado por la globalización, estos actores perciben su realidad local y generan posibilidades para transformarla. El segundo alude al análisis de las formas particulares que asumen las relaciones sexo-genéricas, enfatizando en aquellas que marcan la discriminación de las mujeres, así como en las vías para avanzar hacia la equidad.

Perspectiva regional

Los estudios regionales cobran relevancia en un país como México en el que las diferencias se han traducido en desigualdades socioeconómicas regionales que limitan las posibilidades de desarrollo humano de sus habitantes. De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el año 2012: “Chiapas es la entidad que se encuentra en el último lugar del ordenamiento nacional [y] lograría tener el nivel de desarrollo humano del Distrito Federal en 2054” (2015a, p. 15). En términos generales, esta entidad se caracteriza por condiciones de vida precarias y pocas oportunidades de desarrollo para muchos de sus habitantes.

En el año 2012, mientras el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) presentó un IDH de 0.830, el reportado en Chiapas fue de 0.667. “El valor del IDH en Chiapas fue 10.5% menor al nacional y 19.6% menor al del Distrito Federal” (PNUD, 2015a, p. 6).

El Índice de Educación (IE), un componente del IDH que toma en cuenta la escolaridad de la población, fue de 0.625 en 2012 a nivel nacional. Las brechas que muestran las entidades del país en este rubro son más acentuadas. Mientras que el mismo año el Distrito Federal alcanzó 0.783, el de Chiapas fue de 0.528. “Esta dimensión presenta la mayor brecha entre los extremos del ordenamiento, dado que el IE del Distrito Federal es 48.3% superior al de Chiapas” (PNUD, 2015a, p. 9).

Por otra parte, el Índice de Ingreso (II), indicador del IDH que toma en cuenta el ingreso nacional bruto per cápita, muestra la misma distribución desigual en el país. Mientras que el promedio nacional alcanzó 0.794, en el año 2012, el Distrito Federal lo superó con 0.852 y Nuevo León con 0.862, mientras que Chiapas quedó por debajo, con 0.700. “La brecha entre las entidades con mayor y menor II es de 23.2% y es la segunda más amplia entre los índices componentes del IDH (PNUD, 2015a, p. 9).

Investigar las trayectorias de profesionalización y trabajo que han permitido a un grupo de mujeres acceder a niveles de educación superior, así como a un trabajo estable en una entidad como Chiapas, cobra relevancia dados los obstáculos que han tenido que enfrentar en un contexto que, en términos generales, se presenta como adverso. Si a las condiciones socioeconómicas sumamos las desigualdades derivadas por motivo de las diferencias de género encontramos que los obstáculos que han tenido que superar las académicas han sido mayores. En el prólogo del *Pa-*

norama general. Informe sobre el desarrollo humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano, se sostiene que:

las mujeres se encuentran en situación de desventaja en el mundo laboral, tanto en el trabajo remunerado como en el no remunerado. En el ámbito del trabajo remunerado, participan menos que los hombres en la fuerza de trabajo, ganan menos, su trabajo suele ser más vulnerable, y están insuficientemente representadas en los cargos directivos superiores y los cargos decisivos. Por lo que se refiere al trabajo no remunerado, soportan una carga desproporcionada de los quehaceres domésticos y el trabajo de cuidados (PNUD, 2015b, pp. iii y iv).

Los datos que expresa este informe a nivel mundial son contundentes: las mujeres ganan 24% menos que los hombres, ocupan solo 25% de los cargos directivos en el ámbito empresarial, en 32% de las empresas las mujeres no ocupan ningún cargo directivo superior y solo ocupan 22% de los escaños en los parlamentos (PNUD, 2015b, p. 4). Este desequilibrio se explica, en parte, a partir de la carga histórica que han asumido las mujeres al participar simultáneamente en dos mundos del trabajo: el de los cuidados que incluye las tareas del hogar atribuidas tradicionalmente a ellas y el trabajo remunerado que se realiza fuera de este, al que ellas se han incorporado como resultado de los cambios que ha traído consigo el desarrollo económico a nivel mundial.

Diversos autores (ver Carrasco, Borderías y Torns, 2011) han mostrado que el trabajo de cuidados se fue instituyendo como propio de las mujeres en el tránsito que conlleva el modelo de crecimiento económico liberal, basado inicialmente en la expansión industrial, posteriormente en la producción en masa y la intervención del Estado de Bienestar, tuvieron efectos en la reconfiguración de un modelo hegemónico de familia, de maternidad, de infancia, de lo público y doméstico. En términos generales, se estableció un entramado institucional y simbólico que hizo recaer en las mujeres la responsabilidad del cuidado del hogar y de su familia, el cual incluyó: “el trabajo de cuidados: de los niños y niñas, las personas ancianas y las enfermas, pero también de los varones ‘ganadores del pan’ [para] que estos, [pudieran] dedicarse enteramente a un trabajo de mercado” (p. 19).

A mediados de la segunda década del siglo XXI tenemos que

del 59% del trabajo remunerado, que se realiza en su mayor parte fuera del hogar; la proporción de hombres es casi el doble que la de mujeres (el 38% frente al 21%). La situación se invierte en el caso del trabajo no remunerado, que en su mayor parte se realiza dentro del hogar y abarca una gran variedad de labores de cuidado: del 41% del trabajo que no es remunerado, las mujeres representan el triple que los hombres (el 31% frente al 10%). Esto explica el desequilibrio: los hombres predominan en el mundo del trabajo remunerado y las mujeres lo hacen en el del trabajo no remunerado (PNUD, 2015b, p. 11).

La aproximación a estas desigualdades en cada entorno regional asume características particulares y una manera de conocer lo que ocurre en Chiapas puede ser comparando el IDH para mujeres y hombres; entre 2008 y 2012 el IDH en la entidad fue inferior para las mujeres (de 0.638 a 0.679), en comparación con el de los hombres (de 0.648 a 0.685) y estuvo por debajo de la media nacional para ambos grupos. Por otra parte, se ha establecido el Índice de Desigualdad de Género (IDG), el cual “refleja la desventaja que pueden experimentar las mujeres respecto de los hombres en tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral” (PNUD, 2014, p. 77). En 2012 el IDG en Chiapas fue de 0.415, lo que colocó a la entidad en los últimos lugares, número 24 a nivel nacional. “Esta desigualdad registrada entre mujeres y hombres es similar a la de países como Filipinas y Ruanda” (PNUD, 2014, p. 77) y es superior a la media nacional que se ubica en 0.393, lo que aleja a la entidad de la igualdad de género que, de acuerdo con las fórmulas establecidas, debería acercarse al cero.

Perspectiva de género²²

En el documento de trabajo coordinado por Ortiz-Ortega (2013) para ser comentado en la reunión “Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: Hacia un diseño de política públicas” celebrada en la ciudad de México en el año 2013 como parte de los trabajos del Foro Consultivo Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología se presentaron los siguientes datos:

²² Lo expuesto en este apartado fue preparado por las autoras, en co-autoría con Dulce María Cabrera Hernández, expuesto en el Foro Intermedio del Comité de Investigación de Sociología de la Educación (RC04), de la Asociación Internacional de Sociología, celebrado en la Ciudad de México, del 20 al 22 de septiembre de 2017.

a) En materia de escolarización se han logrado incrementos significativos:

la población femenina a nivel de educación superior ha crecido de manera ascendente en las últimas tres décadas (...) superando a los hombres en el nivel secundaria (...) la población de mujeres en licenciatura representó (...) en el ciclo escolar 2010-2011 (...) 49%, y actualmente hay más mujeres que hombres estudiando un posgrado (Ortiz-Ortega, 2013, p. 35).

b) Pero se presenta una distribución de la matrícula diferenciada por áreas de conocimiento que lleva a las mujeres a elegir preferentemente áreas de conocimiento

que tienen relación con roles de cuidadora que tradicionalmente se les asignan. Esta tendencia se presenta en los países miembros de la OCDE en donde en promedio las mujeres obtuvieron 75% de los grados en el campo de ciencias de la salud y [representaron] más de 70% de los estudiantes en las carreras de humanidades y educación [en contraste representaron] poco menos de 30% de los graduados en el campo de las ingenierías, manufacturas y construcción (Ortiz-Ortega, 2013, pp. 35-36).

c) Prevalcen estereotipos culturales que desalientan la participación de las mujeres en la ciencia desde la infancia, estos estereotipos:

señalan que las niñas no tienen la misma capacidad para construir pensamiento abstracto y lógico necesario para las ciencias [o], ante dificultades económicas para mandar a todos los hijos(as) a la escuela primaria [...] tienen a anteponer la educación de los varones [...]. Además, generalmente se prepara a las niñas para creer que su futuro será primordialmente el ser madres y no proveedoras económicas del hogar (Ortiz-Ortega, 2013, p. 37).

d) Una vez que han concluido sus estudios profesionales, las mujeres enfrentan mayores dificultades que los hombres para ingresar y permanecer en la comunidad científica. Entre estas dificultades destacan: “el ingreso al empleo estable y la cantidad de trabajo doméstico” (Ortiz-Ortega, 2013, p. 40), que se asume debe ser responsabilidad de la mujer. A estos se suma: “la fuerte predominancia masculina en la estructura de poder de la ciencia, que resulta en una caracterización de los méritos en la evaluación que corresponde a un ideal de trayectoria homogéneo y masculinizado” (Ortiz-Ortega, 2013, p. 40).

e) El reconocimiento como investigadoras (por ejemplo, su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores -SNI- en México) muestra una participación desigual que se acrecienta a

favor de los hombres, conforme se elevan los requerimientos para ascender en los niveles de estímulos. En 2010 “la mayoría de las investigadoras del SNI están en los niveles más bajos” [como candidatas o en nivel 1]. En el nivel de Eméritas (nivel 4) sólo tres mujeres alcanzaron esta distinción” (Ortiz-Ortega, 2013, pp. 41-42).

Por su parte, Nash (2012) afirma que entre los factores que marcan la prevalencia de desigualdades sexo-genéricas en materia laboral se encuentra: “la elección del campo de estudio, los estereotipos [y] la demanda de horarios de trabajo más cortos o flexibles debido a la distribución desigual de los trabajos de cuidado” (p. 313). Con respecto de estos últimos se hace evidente que mientras las mujeres han ampliado su rol tradicional restringido de madre/ama de casa para incluir el de trabajadora y profesionista, en el caso de los hombres no se ha logrado un tránsito similar para incluir en su rol de trabajador/proveedor las tareas propias de los cuidados.

La incorporación de las mujeres al trabajo académico pone en evidencia un “contexto de enorme presión, tanto en lo que respecta a las exigencias laborales como a las formas de organización de los vínculos afectivos y de la convivencia” (en Vega y Gil, 2003, p. 23) y ha desencadenado una serie de transformaciones que llevan a cuestionar el imaginario que se ha construido históricamente acerca de las formas de reproducción de la sociedad y de quiénes son responsable de los cuidados. Entre estas transformaciones podemos encontrar las siguientes situaciones:

- a) La existencia de “hogares profesionales sin esposa” (Sassen, en Vega y Gil, 2003, p. 23), integrados por “profesionales de alto nivel que no pueden ocuparse de la vida doméstica de forma adecuada”, haciendo alusión a familias nucleares en las que la pareja presenta condiciones de estudios profesionales y trabajos similares que ocupan su tiempo.
- b) La situación de precariedad que viven las mujeres a las que se les contrata de manera asalariada para realizar los cuidados del hogar: las trabajadoras domésticas; ellas se insertan en las condiciones más desfavorables a los circuitos de la economía capitalista globalizada.

El desarrollo de la economía capitalista a escala global genera una cartografía en la que las mujeres e inmigrantes se ubican en el estrato socioeconómico más bajo, aquel que sirve a las “demandas de la fuerza de trabajo del máximo nivel profesional y gerencial, en las ciudades globales [dado que en estas] los modos corrientes de manejar las tareas y los estilos de vida domésticos se vuelven inadecuados” (Sassen, 2003, p. 60).

De esta manera, a nivel de la sociedad global, se genera una “crisis de los cuidados” que se expresa en “la tensión existente entre, por un lado, la fuga de las mujeres [que se incorporan de tiempo completo al trabajo asalariado, en este caso el académico] y, por otro, la necesidad indispensable de cuidados para el mantenimiento de la vida [que se cubre con trabajadoras domésticas en situación laboral informal]” (Gil, 2011, p. 293), y es en el tenor de las transformaciones que conlleva esta crisis que nos propusimos investigar las maneras en las que las mujeres académicas logran estudiar e incorporarse a un trabajo académico en Chiapas. Un primer paso nos llevó a definir de qué mujeres estábamos hablando.

Posgrados de calidad

Las mujeres, trabajadoras académicas, que se contemplan en la investigación, son aquellas que ocupan una plaza de tiempo completo en una IES de Chiapas y que, por su alto nivel de profesionalización, se integran en los núcleos académicos de programas de posgrados reconocidos en el padrón del PNPB del CONACYT.

El PNPB funciona en México desde el año 1991, es administrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal, a través de la Subsecretaría de Educación Superior en conjunto con el CONACYT y tiene como el objetivo “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país” (CONACYT, 2014, s/p). En su afán por impulsar la mejora continua de la calidad de los posgrados que ofrecen las IES en México establece estándares de evaluación que los programas deben cumplir para ser acreditados en alguno de los siguientes cuatro niveles: reciente creación, en desarrollo, consolidado, de competencia internacional.

El PNPB acredita la calidad de los posgrados en los niveles de especialidad, maestría y doctorado de las diferentes áreas de conocimiento, ofreciendo el reconocimiento de calidad y la inclusión del programa en el padrón del CONACYT, becas para los estudiantes de tiempo completo que cursen los programas reconocidos, becas mixtas para los estudiantes con la finalidad de apoyar acciones de movilidad con IES nacionales y extranjeras, así como becas posdoctorales para los egresados de estos programas (CONACYT, 2014, s/p).

En un contexto marcado por las carencias, como el que prevalece en Chiapas, el reconocimiento de los programas de posgrado por el PNPC del CONACYT y los apoyos que ofrece se convierte en una aspiración de las IES y comienza a aparecer en sus planes de desarrollo institucional (Pons, 2016a). Entre los aspectos que destaca el PNPC y que las IES tratan de alcanzar se encuentran los siguientes:

- la existencia de núcleos académicos básicos conformados por profesores de tiempo completo dedicados cuando más a dos programas de posgrado;
- el logro de altas tasas de graduación que alcanzan al menos 50% en los siguientes seis meses inmediatos al egreso de sus estudiantes (porcentaje que se amplía de acuerdo con el grado de consolidación del programa y el grado que otorga, especialidad, maestría o doctorado);
- la infraestructura necesaria para que estudiantes y docentes desempeñen las actividades que demanda el programa; y
- evidencias de alta productividad evaluable a través de los productos de los docentes del núcleo académico básico y de sus estudiantes.

Entre estos aspectos destaca el papel central que juegan los/las académicos/as para que un posgrado sea acreditado por el PNPC; estos se incluyen en el Núcleo Académico Básico (NAB) definido como el “conjunto de profesores de tiempo completo que tienen bajo su responsabilidad la conducción de un programa de posgrado en alguna área del conocimiento” (CONACYT, 2011, p. 13). En la tabla 1 se señalan los aspectos e indicadores que contempla la evaluación para determinar la calidad del NAB.

Tabla 1. Indicadores del PNPC para evaluar al Núcleo Académico Básico

| ASPECTO | INDICADORES | EVIDENCIAS |
|---|---|--|
| Perfil del núcleo académico básico | Tipo de adscripción | Profesores de tiempo completo Profesores de cátedra de tiempo completo Posdoctorantes de tiempo completo |
| | Formación académica y experiencia | Evidencias de experiencias de trabajo de investigación o profesional Trayectoria relevante |
| | Producción | Académica o profesional en las áreas de conocimiento asociadas al programa |
| Distinciones académicas | Distinciones académicas | Pertenencia al SNI u organismos académicos o profesionales reconocidos |
| Apertura y capacidad de interlocución | Institución de obtención del grado | Distinta al programa en el que colaboran (en proporción aceptable y tendiente a disminuir) |
| Organización académica y programa de superación | Estructura de organización del personal académico | Organización en academias, colegios, cuerpos académicos u otros |
| | Actividades académicas complementarias | Participación en comités académicos y jurados de exámenes |
| | Participación en redes académicas | Que fortalezcan las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) |
| | Profundización de la formación | Actualización continua Movilidad académica con instituciones nacionales y extranjeras |

Fuente: tomada de Pons (2016b, p. 2904).

Los programas de posgrado que ofrecen las IES de Chiapas inscritos en el PNPC son 30 y se imparten en las siguientes seis IES:²³ la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), El Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Politécnica de Chiapas (UPCHIAPAS). 20 de ellos (66.7%) corresponden al grado de maestría; ocho (26.7%) son programas de doctorado y

²³ La información recabada del padrón del PNPC y a través de diversas fuentes sobre el número de académicos fue actualizada con fecha mayo de 2016. Al momento de realizar este trabajo (julio de 2017) había cinco programas más inscritos en el PNPC, los cuales no se consideraron en el estudio exploratorio. Estos nuevos posgrados son los siguientes: dos inscritos en el Área VII- Ingeniería por el ITTG (doctorado en Ciencias de la ingeniería y maestría en Ingeniería mecatrónica); dos inscritos por la UNICACH, en el Área IV-Humanidades y ciencias de la conducta (maestría en Música) y en el Área II- Biología y química (doctorado en Ciencias en biodiversidad y conservación de ecosistemas tropicales); y uno de la UNACH en el Área VI-Biotecnología y ciencias agropecuarias (doctorado en Ciencias agropecuarias y sustentabilidad).

dos (6.6%) son especialidades. La IES que imparte más programas (13 en total) y abarca los tres niveles de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) es la UNACH (ver tabla 2).

Tabla 2. Número de posgrados inscritos en PNPC ofrecidos en IES de Chiapas

| Institución | Especialidades | | Maestrías | | Doctorados | | Total | |
|--------------|----------------|------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|--------------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| UNACH | 2 | 15.5 | 9 | 69.0 | 2 | 15.5 | 13 | 100.0 |
| UNICACH | 0 | 0 | 6 | 66.7 | 3 | 33.3 | 9 | 100.0 |
| ECOSUR | 0 | 0 | 2 | 66.7 | 1 | 33.3 | 3 | 100.0 |
| ITTG | 0 | 0 | 1 | 50.0 | 1 | 50.0 | 2 | 100.0 |
| CIESAS | 0 | 0 | 1 | 50.0 | 1 | 50.0 | 2 | 100.0 |
| UPCHIAPAS | 0 | 0 | 1 | 100.0 | 0 | 0 | 1 | 100.0 |
| Total | 2 | 6.6 | 20 | 66.7 | 8 | 26.7 | 30 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Posgrados de calidad en Chiapas: análisis de género sobre la composición de los NAB

Sobre la participación de las académicas en relación con los académicos, se tiene que, de un total de 280 docentes registrados en los NAB de los 30 posgrados, 189 son hombres y 91 son mujeres,²⁴ lo que nos indica en términos numéricos y de manera general la desigualdad de género que prevalece en el trabajo académico. En los siguientes subapartados se analiza esta relación atendiendo a las instituciones, las áreas de conocimiento, el nivel de estudios y el grado de consolidación de los posgrados.

Por institución

En tres de las seis IES (UNACH, UNICACH e ITTG) la relación hombres-mujeres se mantiene en un rango que va entre 60-70% de hombres frente a 30-40% de mujeres. En dos IES esta distancia se acrecienta: en ECOSUR la participación de mujeres en los NAB no alcanza el 20% y en la UPCHIAPAS esta es nula. Solo en el CIESAS la participación de las mujeres es mayor a la de los hombres, 62.5% frente a 37.5% respectivamente (ver tabla 3).

²⁴ Cabe aclarar que la mayoría de los/las académicos/as se encuentran adscritos hasta en dos NAB por lo que al hacer los cálculos de su participación en cada uno de estos el total que se registra se eleva a 231 integrantes hombres y 129 integrantes mujeres.

Tabla 3. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC ofrecidos en IES de Chiapas

| Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| CIESAS | 9 | 37.5 | 15 | 62.5 | 24 | 100.0 |
| UNACH | 91 | 59.9 | 61 | 40.1 | 152 | 100.0 |
| UNICACH | 61 | 62.2 | 37 | 37.8 | 98 | 100.0 |
| ITTG | 18 | 72.0 | 7 | 28.0 | 25 | 100.0 |
| ECOSUR | 42 | 82.3 | 9 | 17.7 | 51 | 100.0 |
| UPCHIAPAS | 10 | 100.0 | 0 | 0 | 10 | 100.0 |
| Total | 231 | 64.2 | 129 | 35.8 | 360 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En este caso el área de conocimiento en la que se inscriben los programas que ofrecen las IES se presenta como determinante ya que, mientras la UPCHIAPAS se especializa en programas educativos del área de ingeniería (considerados tradicionalmente “para hombres”), el CIESAS ofrece posgrados del área de ciencias sociales y humanidades (a los que se han incorporado más mujeres). Volveremos sobre estas diferencias más adelante. Es necesario también tener en cuenta que el número limitado de programas registrados en el PNPC por estas instituciones (la UPCHIAPAS solo uno y el CIESAS dos), es una situación que limita el número de docentes que integran los NAB.

Como los/las académicas pueden participar, de acuerdo con las reglas del CONACYT, en hasta dos posgrados registrados en el PNPC, los nombres de los integrantes de los NAB pueden aparecer duplicados cuando se realiza el análisis de género atendiendo a la relación porcentual que guardan hombres y mujeres en cada uno de los 30 posgrados. En la tabla 4 se especifica el número de hombres y mujeres adscritos a cada institución, así como los que corresponden al análisis realizado tomando en cuenta los que se registran por cada núcleo académicos.

Tabla 4. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC ofrecidos en IES de Chiapas

| Institución | Hombres | | Mujeres | | Promedio | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|
| | Por IES | Por NAB | Por IES | Por NAB | Hombres | Mujeres |
| UNACH | 76 | 91 | 46 | 61 | 1.2 | 1.3 |
| UNICACH | 43 | 61 | 22 | 37 | 1.4 | 1.7 |
| ECOSUR | 42 | 42 | 9 | 42 | 1.0 | 1.0 |
| ITTG | 11 | 18 | 5 | 7 | 1.7 | 1.4 |
| CIESAS | 7 | 9 | 9 | 15 | 1.3 | 1.7 |
| UPCHIAPAS | 10 | 10 | 0 | 0 | 1.0 | 0.0 |
| Total | 189 | 231 | 91 | 129 | 1.2 | 1.4 |

FUENTE: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

De acuerdo con los datos obtenidos, las mujeres tienden a incorporarse más que los hombres en más de un núcleo académico ya que mientras el promedio de los académicos es de 1.2 el de las mujeres es de 1.4. En los posgrados que ofrece la UNICACH y el CIESAS esta distancia se amplía a tres y cuatro décimas respectivamente, mientras que en la UNACH se reduce a una.

Dada la vocación profesional del ITTG hacia un área de conocimiento (biotecnología) en la que las mujeres han incursionado en menor grado, se observa que en esta institución el promedio de hombres que participan en más de dos NAB se amplía (1.7), mientras el de ellas se reduce (1.4). En el extremo de este tipo de relación se encuentra la UPCHIAPAS, institución que ofrece solo un posgrado en el área de ingeniería en el que no participa ninguna académica.

El análisis realizado con los datos ofrecidos por el ECOSUR requirió de un tratamiento especial, ya que el registro de los integrantes de los NAB de los tres posgrados que ofrece se presenta de forma global (42 hombres y 9 mujeres). En este caso se dividió el núcleo en tres partes iguales (14 hombres y tres mujeres), dando por sentado que participan solo en un NAB, a sabiendas que este dato deberá ser revisado con posterioridad haciendo uso de otras técnicas de recolección de información.

Por área de conocimiento

Ninguna IES en Chiapas cuenta con posgrados registrados en todas las áreas de conocimiento que identifica el CONACYT. De los registros obtenidos se derivan dos tendencias: la primera, seguida por las IES más grandes (como es el caso de la UNACH y la UNICACH), mantiene una oferta

diversificada, extendiendo sus registros a cuatro áreas distintas; la segunda, en cambio muestra IES que se especializan en algunas áreas: ECOSUR en el Área II-Biología y química y en el Área V-Ciencias sociales; CIESAS en esta última (Área V) y en el área IV-Humanidades y ciencias de la conducta; el ITTG en el área VI-Biotecnología y ciencias agropecuarias y la UPCHIAPAS en el Área VII-Ingeniería.

En términos generales el mayor número de programas se concentra en el Área V-Ciencias sociales (13 posgrados equivalentes al 43.3%); cabe anotar que seis de estos posgrados son de la UNACH, institución que registra prácticamente la mitad de sus programas reconocidos en PNPC en esta área. La segunda área que registra mayor número de programas es la IV-Humanidades y ciencias de la conducta (con seis programas que equivalen al 20%); nuevamente se observa aquí la presencia dominante de la UNACH (con cuatro de los seis programas registrados en esta área).

Por otro lado, se observa que ninguna de las IES tiene presencia en el padrón de posgrados de calidad en el Área III-Medicina y ciencias de la salud; cuatro IES participan con sus programas en el Área V-Ciencias sociales (UNACH, UNICACH, ECOSUR y CIESAS; y tres mantienen presencia en el área IV-Humanidades y ciencias de la conducta (UNACH, UNICACH y CIESAS). En la Tabla 5 se presenta la distribución porcentual de los posgrados que ofrecen las IES en Chiapas por área de conocimiento, de acuerdo con la clasificación que establece el CONACYT para su registro en el PNPC.

Tabla 5. Número de posgrados inscritos en PNPC por áreas conocimiento, ofrecidos en IES de Chiapas

| Institución | Área I | | Área II | | Área IV | | Área V | | Área VI | | Área VII | | Total | |
|--------------|----------|------------|----------|------------|----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|-----------|--------------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| UNACH | 2 | 15.4 | — | — | 4 | 30.8 | 6 | 46.2 | 1 | 6.7 | — | — | 13 | 100.0 |
| UNICACH | — | — | 1 | 11.1 | 1 | 11.1 | 4 | 44.5 | — | — | 3 | 33.3 | 9 | 100.0 |
| ECOSUR | — | — | 1 | 33.3 | — | — | 2 | 66.7 | — | — | — | — | 3 | 100.0 |
| ITTG | — | — | — | — | — | — | — | — | 2 | 100.0 | — | — | 2 | 100.0 |
| CIESAS | — | — | — | — | 1 | 50.0 | 1 | 50.0 | — | — | — | — | 2 | 100.0 |
| UPCHIAPAS | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 1 | 100.0 | 1 | 100.0 |
| Total | 2 | 6.7 | 2 | 6.7 | 6 | 20.0 | 13 | 43.3 | 3 | 10.0 | 4 | 13.3 | 30 | 100.0 |

Denominación de las Áreas:

I = Físico matemáticas y ciencias de la tierra;

II = Biología y química;

III = Medicina y ciencias de la salud (se eliminó de la tabla por no contar con ningún posgrado registrado en esta);

IV = Humanidades y ciencias de la conducta;

V = Ciencias sociales;

VI = Biotecnología y ciencias agropecuarias;

VII = Ingeniería.

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Un análisis de género realizado por áreas de conocimiento devela que la participación de hombres y mujeres en los NAB de los posgrados reconocidos en el PNPC muestra variaciones significativas. En el Área I-Físico matemáticas y ciencias de la tierra la participación de las mujeres en los NAB de dos programas de maestría registrados por la UNACH en el PNPC es en promedio de solo 17.6%. Vista su participación en cada uno de estos posgrados, en la maestría en Ciencias matemáticas asciende al 37.5%, mientras que en la maestría en ciencias físicas es nula (ver tabla 6).

Tabla 6. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC en el Área I-Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra

| Posgrado | Nivel | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|----------------------|------------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|--------------|
| | | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Ciencias matemáticas | Maestría | UNACH | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Ciencias físicas | Maestría | UNACH | 9 | 100.0 | 0 | 0.0 | 9 | 100.0 |
| Total | 2 M | IIES | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En el Área II- Biología y química la participación de las mujeres en los NAB de dos programas registrados en el PNPC por dos IES de Chiapas es de 29.4%. De manera particular, en la maestría en Ciencias en biodiversidad que ofrece la UNICACH esta se eleva a 41.2%, mientras que en el doctorado en Ciencias en ecología se coloca en solo 17.6%, por debajo del promedio (ver tabla 7).

Tabla 7. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC en el Área II-Biología y Química

| Posgrado | Nivel | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--|--------------------|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| | | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Ciencias en biodiversidad y conservación de ecosistemas tropicales | Maestría | UNICACH | 10 | 58.8 | 7 | 41.2 | 17 | 100.0 |
| Ciencias en ecología y desarrollo sustentable | Doctorado | ECOSUR(*) | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Total | I M I D | 2 IES | 24 | 70.6 | 10 | 29.4 | 34 | 100.0 |

(*) reporta un núcleo académico para los tres posgrados que tiene registrados en el PNPC. Para efectos de cálculo se dividió en tres el total reportado (42 hombres y 19 mujeres).

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En esta área de conocimiento la inequidad de género se refleja no solo en la menor participación de las mujeres en los NAB de los dos programas de posgrado, sino en el hecho de que esta disminuye drásticamente en el grado superior de estudios (doctorado), en el cual se exigen mayor certificación de conocimientos y alta productividad.

En el Área IV-Humanidades y ciencias de la conducta, a diferencia de las anteriores, la participación de las mujeres (54.5%) en los NAB de los posgrados registrados en PNPC es ligeramente superior a la de los hombres (45.5%). Pero al interior del área, el análisis de género en cada programa muestra diferencias. En la especialidad en Matemática educativa de la UNACH y la maestría en Historia (este último programa registrado por la UNICACH pero que ofrece en modalidad interinstitucional junto con la UNACH), los hombres son mayoría (83.3% y 66.7% respectivamente). Estos campos de conocimiento, a pesar de ubicarse en el área de Humanidades siguen siendo estigmatizados como masculinos, sobre todo el de las matemáticas que requiere de un pensamiento lógico abstracto.

En otro extremo se ubica la maestría en Didáctica de las lenguas y la especialidad en Procesos culturales-escritores, ambos programas ofrecidos por la UNACH, en donde la participación de las mujeres en los NAB asciende al 85.7% y 66.7% respectivamente, reproduciendo el imaginario colectivo que supone que el habla y la comunicación son procesos asociados con atributos femeninos. En la misma situación se encuentra el doctorado en Antropología social que ofrece el CIESAS en el que las mujeres integrantes del NAB representan el 61.5% (ver tabla 8).

Tabla 8. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC en el Área IV-Humanidades y Ciencias de la conducta

| Posgrado | Nivel | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--------------------------------------|----------------------------|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| | | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Procesos culturales lecto-escritores | Especialidad | UNACH | 4 | 33.3 | 8 | 66.7 | 12 | 100.0 |
| Didáctica de las matemáticas | Especialidad | UNACH | 5 | 83.3 | 1 | 16.7 | 6 | 100.0 |
| Didáctica de las lenguas | Maestría | UNACH | 1 | 14.3 | 6 | 85.7 | 7 | 100.0 |
| Estudios sobre diversidad cultural | Maestría | UNACH | 4 | 50.0 | 4 | 50.0 | 8 | 100.0 |
| Historia | Maestría | UNICACH | 6 | 66.7 | 3 | 33.3 | 9 | 100.0 |
| Antropología social | Doctorado | CIESAS(*) | 5 | 38.5 | 8 | 61.5 | 13 | 100.0 |
| Total | 2 E 3 M 1 D | 3 IES | 25 | 45.5 | 30 | 54.5 | 55 | 100.0 |

(*) reporta un núcleo académico para los dos posgrados que tiene registrados en el PNPC. Para efectos de cálculo se dividió en dos el total reportado

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

La maestría en Estudios sobre diversidad cultural de la UNACH es el único programa que, dentro de esta área de conocimiento, presentan una situación equitativa en cuanto al número de mujeres y hombres que participan en los posgrados.

En el Área V-Ciencias sociales el promedio de participación de las mujeres en los NAB de los programas de posgrado es inferior al de los hombres (en una relación de 42.2% a 57.8%), pero al interior del área, en cada programa se observan diferencias porcentuales considerables. Es necesario hacer notar que esta es el área que concentra mayor número de posgrados (13 en total), cuatro doctorados y nueve maestrías; así como el mayor número de académicos/as que se encuentran al frente de estos posgrados.

La maestría y el doctorado en Estudios e intervención feminista, programas ofrecidos por la UNICACH, reportan una participación de mujeres en sus NAB que alcanza el 90% y 91% respectivamente; lo que se explica en parte por la temática que abordan estos posgrados y el imaginario colectivo que se ha generado en torno a que es a las mujeres a las que les interesa hablar de los feminismos.

En contraparte, se encuentran ocho programas en los que la participación de hombres en los NAB de los posgrados fluctúa entre el 60% y el 90%: la maestría y el doctorado en Derecho de la UNACH (con 88.9% de hombres en ambos posgrados); las maestrías en Liderazgo para la conservación y la de Ciencias en recursos naturales que ofrece ECOSUR (82.4%), la maestría en Desarrollo local y la de Defensa de los derechos humanos de la UNACH (con 70% y 63.6% respectivamente), y finalmente la maestría y el doctorado de Ciencias sociales y humanísticas de la UNICACH (en los que la participación de los hombres en sus NAB alcanza el 62.5%).

Dos posgrados de esta área mantienen una relación cercana al 50%. Estos son el doctorado en Estudios regionales (con un porcentaje de 54.5% de hombres frente al 45.5% de mujeres) y la maestría en Estudios culturales, en la que esta relación se invierte (56.7% de mujeres frente a 43.3% de hombres).

Solo en la maestría en Antropología social del CIESAS la superioridad porcentual de las mujeres en su NAB supera el 60% (ver tabla 9).

Tabla 9. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC en el Área V-Ciencias sociales

| Posgrado | Nivel | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--|--------------------|--------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| | | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Estudios e intervención feminista | Doctorado | UNICACH | 1 | 9.0 | 10 | 91.0 | 11 | 100.0 |
| Estudios e intervención feminista | Maestría | UNICACH | 2 | 10.0 | 8 | 90.0 | 10 | 100.0 |
| Derecho | Doctorado | UNACH | 8 | 88.9 | 1 | 11.1 | 9 | 100.0 |
| Derecho | Maestría | UNACH | 8 | 88.9 | 1 | 11.1 | 9 | 100.0 |
| Ciencias en recursos naturales y desarrollo rural | Maestría | ECOSUR(*) | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Liderazgo para la conservación mediante el aprendizaje | Maestría | ECOSUR(*) | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Desarrollo local | Maestría | UNACH | 7 | 70.0 | 3 | 30.0 | 10 | 100.0 |
| Defensa de los derechos humanos | Maestría | UNACH | 7 | 63.6 | 4 | 36.4 | 11 | 100.0 |
| Ciencias sociales y humanísticas | Doctorado | UNICACH | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Ciencias sociales y humanísticas | Maestría | UNICACH | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Estudios culturales | Maestría | UNACH | 12 | 54.5 | 10 | 45.5 | 22 | 100.0 |
| Estudios regionales | Doctorado | UNACH | 13 | 43.3 | 17 | 56.7 | 30 | 100.0 |
| Antropología social | Maestría | CIESAS(**) | 4 | 36.4 | 7 | 63.6 | 11 | 100.0 |
| Total | 4 D 9 M | 4 IES | 100 | 57.8 | 73 | 42.2 | 173 | 100.0 |

(*) reporta un núcleo académico para los tres posgrados que tiene registrados en el PNPC. Para efectos de calcular la participación de hombres y mujeres se dividió en tres el total reportado entre el número de posgrados (42 hombres y 9 mujeres).

(**) reporta un núcleo académico para los dos posgrados que tiene registrados en el PNPC. Para efectos de cálculo se dividió en dos el total reportado.

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En el área VI-Biotecnología y ciencias agropecuarias la participación de los hombres en la integración de los NAB es del 72.2%, mientras que la de las mujeres no alcanza, en ningún caso, el 31%. Por su parte, en la maestría en Ciencias en energía bioquímica que ofrece el ITTG y la maestría en Ciencias en producción agropecuaria que ofrece la UNACH este porcentaje se eleva por encima del promedio del área (75% y 72.7% respectivamente), mientras que en el doctorado en Ciencias de los alimentos y biotecnología se registra ligeramente abajo del promedio, en 69.2% (ver tabla 10).

Tabla 10. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC en el Área VI-Biotecnología y Ciencias agropecuarias

| Posgrado | Nivel | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--|--------------------|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| | | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Ciencias en energía bioquímica | Maestría | ITTG | 9 | 75.0 | 3 | 25.0 | 12 | 100.0 |
| Ciencias en producción agropecuaria tropical | Maestría | UNACH | 8 | 72.7 | 3 | 27.3 | 11 | 100.0 |
| Ciencias de los alimentos y biotecnología | Doctorado | ITTG | 9 | 69.2 | 4 | 30.8 | 13 | 100.0 |
| Total | 1 D 2 M | 2 IES | 26 | 72.2 | 10 | 27.8 | 36 | 100.0 |

FUENTE: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En el Área VII-Ingeniería es en la que se observa el mayor desequilibrio en la participación de hombres y mujeres en los NAB, estas últimas participan en una proporción de solo 6.3% en los cuatro posgrados registrados en el PNPC. En tres de estos posgrados la presencia de las mujeres es nula (maestría y doctorado en Materiales y sistemas energéticos ofrecidos por la UNICACH y maestría en Energía renovables, posgrado ofrecido por la UPCHIAPAS).

En la maestría en Ciencias en desarrollo sustentable que ofrece la UNICACH la participación de las mujeres en el NAB es de solo 20% y es por esta participación que logran tener cierta presencia en el área (ver tabla 11).

Tabla 11. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC en el Área VII-Ingeniería

| Posgrado | Nivel | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|---|--------------------|--------------|-----------|-------------|----------|------------|-----------|--------------|
| | | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Materiales y sistemas energéticos renovables | Doctorado | UNICACH | 9 | 100.0 | 0 | 0.0 | 9 | 100.0 |
| Materiales y sistemas energéticos renovables | Maestría | UNICACH | 12 | 100.0 | 0 | 0.0 | 12 | 100.0 |
| Energías renovables | Maestría | UPCHIAPAS | 10 | 100.0 | 0 | 0.0 | 10 | 100.0 |
| Ciencias en desarrollo sustentable y gestión de riesgos | Maestría | UNICACH | 11 | 78.6 | 3 | 21.4 | 14 | 100.0 |
| Total | 1 D 3 M | 2 IES | 42 | 93.3 | 3 | 6.7 | 45 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En síntesis, la participación de las mujeres en los NAB de los posgrados reconocidos por el PNPC, de acuerdo con las áreas de conocimiento en las que se encuentran inscritos se distribuye, siguiendo un orden decreciente de participación, de la siguiente manera:

- 54.5% en el Área IV- Humanidades y ciencias de la conducta, en la que se registra la participación de 30 académicas.
- 42.2% en el Área V- Ciencias sociales, en la que se registra la participación de 73 académicas.
- 29.4% en el Área II- Biología y química, en la que se registra la participación de 10 mujeres.
- 27.8% en el Área VI- Biotecnología y ciencias agropecuarias, en la que se registra la participación de 10 mujeres.
- 17.6% en el Área I-Físico matemáticas y ciencias de la tierra, en la que se registra la participación de tres mujeres.
- 6.7% en el Área VII- Ingeniería, en la que se registra la participación de tres mujeres.

De esta forma tenemos que en los NAB de los 30 posgrados registrados en el PNPC por IES asentadas en el estado de Chiapas se reproducen las inequidades de género que caracterizan al sistema de ciencia y tecnología.

Por nivel de estudios

La participación de mujeres y hombres en los NAB de los posgrados ofrecidos por las IES en Chiapas que se encuentran reconocidos por el CONACYT, en el padrón del PNPC, adquiere otros matices si se analiza el nivel de estudios de los programas.

La participación porcentual de las mujeres es mayor en los NAB de los posgrados de nivel especialidad, en los que alcanza el 50%, lo que permitiría avanzar en la comprobación del supuesto acerca de que las mujeres se incorporan en mayor proporción a este nivel de escolaridad que presente menos requisitos al NAB, si se comparan con los que se plantean para quienes se encuentran al frente de posgrados de nivel maestría y doctorado. Sin embargo, una observación más detallada nos lleva a reconocer que esta comprobación es ficticia, ya que en este nivel se encuentran registrados solo dos programas que se ubican, cada uno, en disciplinas que se consideran tradicionalmente como masculina (matemáticas) y femenina (lecto-escritura), y que al

interior de estos se presenta una relación muy desigual a favor de los hombres, en el primer caso, y de las mujeres, en el segundo; por lo que no es posible el establecimiento de una conclusión contundente a partir de estos dos casos.

Otra observación que nos lleva a rechazar el supuesto señalado, es que la participación porcentual de las mujeres es mayor en el doctorado (41.8%) que en el nivel de maestría en el que solo alcanza el 31.9% (ver tabla 12).

Tabla 12. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados de inscritos en PNPC, por nivel de estudios

| Posgrado | Número de programas | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--------------|---------------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | % | Abs. |
| Especialidad | 2 | 9 | 50.0 | 9 | 50.0 | 18 | 100.0 |
| Maestría | 20 | 158 | 68.1 | 74 | 31.9 | 232 | 100.0 |
| Doctorado | 8 | 64 | 58.2 | 46 | 41.8 | 110 | 100.0 |
| Total | 30 | 231 | 64.2 | 129 | 35.8 | 360 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Estos datos evidencian que las mujeres que logran incorporarse al trabajo académico, aunque en una relación inferior con respecto de los hombres, pueden alcanzar los estándares más elevados de habilitación profesional y de productividad que exige el CONACYT.

El análisis al interior de cada uno de los subgrupos conformados con base en los niveles educativos devela que son unos cuantos posgrados los que logran colocar la relación porcentual hombres-mujeres a favor de ellas. En la tabla 13 se observa que, a nivel de especialidad es el posgrado en Procesos culturales lecto-escritores el que equilibra al 50% la participación.

Tabla 13. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados de nivel especialidad inscritos en PNPC

| Posgrado | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--------------------------------------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|-----------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Procesos culturales lecto-escritores | UNACH | 4 | 33.3 | 8 | 66.7 | 12 | 100.0 |
| Didáctica de las matemáticas | UNACH | 5 | 83.3 | 1 | 16.7 | 6 | 100.0 |
| Total | | 9 | 50.0 | 9 | 50.0 | 18 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En la tabla 14, son las maestrías en Estudios e intervención feminista, la de Didáctica de las lenguas y, en menor medida, la de Antropología social las que permiten que la participación porcentual de las mujeres en los NAB de este nivel educativo se eleve.

Tabla 14. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados de nivel maestría inscritos en PNPC

| Posgrado | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Estudios e intervención feminista | UNICACH | 2 | 10.0 | 8 | 90.0 | 10 | 100.0 |
| Didáctica de las lenguas | UNACH | 1 | 14.3 | 6 | 85.7 | 7 | 100.0 |
| Antropología social | CIESAS | 4 | 36.4 | 7 | 63.6 | 11 | 100.0 |
| Estudios sobre diversidad cultural | UNACH | 4 | 50.0 | 4 | 50.0 | 8 | 100.0 |
| Estudios culturales | UNACH | 12 | 54.5 | 10 | 45.5 | 22 | 100.0 |
| Ciencias en biodiversidad y conservación de ecosistemas tropicales | UNICACH | 10 | 58.8 | 7 | 41.2 | 17 | 100.0 |
| Ciencias matemáticas | UNACH | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Ciencias sociales y humanísticas | UNICACH | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Defensa de los derechos humanos | UNACH | 7 | 63.6 | 4 | 36.4 | 11 | 100.0 |
| Historia | UNICACH | 6 | 66.7 | 3 | 33.3 | 9 | 100.0 |
| Desarrollo local | UNACH | 7 | 70.0 | 3 | 30.0 | 10 | 100.0 |
| Ciencias en producción agropecuaria tropical | UNACH | 8 | 72.7 | 3 | 27.3 | 11 | 100.0 |
| Ciencias en energía bioquímica | ITTG | 9 | 75.0 | 3 | 25.0 | 12 | 100.0 |
| Ciencias en desarrollo sustentable y gestión de riesgos | UNICACH | 11 | 78.6 | 3 | 21.4 | 14 | 100.0 |
| Ciencias en recursos naturales y desarrollo rural | ECOSUR | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Liderazgo para la conservación mediante el aprendizaje | ECOSUR | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Derecho | UNACH | 8 | 88.9 | 1 | 11.1 | 9 | 100.0 |
| Ciencias físicas | UNACH | 9 | 100.0 | 0 | 0.0 | 9 | 100.0 |
| Materiales y sistemas energéticos renovables | UNICACH | 12 | 100.0 | 0 | 0.0 | 12 | 100.0 |
| Energías renovables | UPCHIAPAS | 10 | 100.0 | 0 | 0.0 | 10 | 100.0 |
| Total | | 158 | 68.1 | 74 | 31.9 | 232 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Y en la tabla 15 se observa que son tres doctorados (en Estudios e intervención feminista, en Antropología social y en Estudios regionales) los que contribuyen a incrementar la participación de las mujeres en los NAB en este nivel.

Tabla 15. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados de nivel doctorado inscritos en PNPC

| Posgrado | Institución | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|---|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Estudios e intervención feminista | UNICACH | 1 | 9.0 | 10 | 91.0 | 11 | 100.0 |
| Antropología social | CIESAS | 5 | 38.5 | 8 | 61.5 | 13 | 100.0 |
| Estudios regionales | UNACH | 13 | 43.3 | 17 | 56.7 | 30 | 100.0 |
| Ciencias sociales y humanísticas | UNICACH | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Ciencias de los alimentos y biotecnología | ITTG | 9 | 69.2 | 4 | 30.8 | 13 | 100.0 |
| Ciencias en ecología y desarrollo sustentable | ECOSUR | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Derecho | UNACH | 8 | 88.9 | 1 | 11.1 | 9 | 100.0 |
| Materiales y sistemas energéticos renovables | UNICACH | 9 | 100.0 | 0 | 0.0 | 9 | 100.0 |
| Total | | 64 | 58.2 | 46 | 41.8 | 110 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Por grado de consolidación

Ahondando en el punto anterior se revisa aquí la relación porcentual de hombres y mujeres que se presenta en los NAB, agrupando ahora los posgrados que ofrecen las IES en Chiapas de acuerdo con el grado de consolidación que han alcanzado en el PNPC. En este análisis se devela el conjunto de condiciones que ubican a Chiapas como una de las entidades del país que presenta los menores niveles de educación y en la que la calidad de la misma se pone en duda. Primero conviene mencionar que 30 posgrados reconocidos como de calidad en una entidad habitada por más de cinco millones de habitantes es una cantidad mínima. Si comparamos esta oferta educativa de posgrados de calidad con la de entidades que mantienen un número de habitantes cercano al de Chiapas (como son Nuevo León y Guanajuato) observamos con claridad estas insuficiencias (ver Tabla 16).

Tabla 16. Número de posgrados reconocidos por el PNPC en México y tres entidades seleccionadas

| Posgrado | Número de habitantes(*) | | Posgrados en PNPC(**) | |
|----------------|-------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | Abs. | % | Abs. | % |
| Nivel nacional | 124,737,789 | 100.0 | 2155 | 100.0 |
| Nuevo León | 5,300,619 | 4.3 | 162 | 7.5 |
| Guanajuato | 5,952,087 | 4.7 | 81 | 3.8 |
| Chiapas | 5,445,233 | 4.4 | 30 | 1.4 |

(*) Proyectada para 2018

(**) Consulta realizada en agosto de 2017.

Fuente: elaborada a partir de información de SEGOB (2017) y CONACYT (2017).

Es por estas condiciones que el ingreso de los posgrados que ofrecen las IES en Chiapas al padrón de posgrados de calidad del CONACYT se presenta como un proceso relativamente reciente en el que participan un número limitado de IES (seis). La mitad de estos posgrados son de reciente creación lo que implica que se registraron sin que una generación hubiera egresado aún; el 30% han logrado pasar a la siguiente etapa como programas “en desarrollo”; solo 13% (equivalente a cuatro programas) han alcanzado el grado de “consolidado” y dos de estos se ubican en el primer nivel de estudios del posgrado (especialidad). Solo dos programas cuentan con el máximo grado de consolidación (competencia internacional), lo que equivale a menos del 7% del total de posgrados registrados (ver tabla 17).

Tabla 17. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC de acuerdo con su grado de consolidación

| Grado de consolidación en PNPC | Posgrados | | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--------------------------------|-----------|--------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Reciente creación | 15 | 50.0 | 95 | 60.5 | 62 | 39.5 | 157 | 100.0 |
| En desarrollo | 9 | 30.0 | 86 | 67.2 | 42 | 32.3 | 128 | 100.0 |
| Consolidado | 4 | 13.3 | 32 | 68.1 | 15 | 31.9 | 47 | 100.0 |
| Competencia internacional | 2 | 6.7 | 18 | 64.3 | 10 | 35.7 | 28 | 100.0 |
| Total | 30 | 100.0 | 231 | 64.2 | 129 | 35.8 | 360 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Como se observa en la tabla 17, el análisis de la participación porcentual de hombres y mujeres en los NAB de estos programas mantiene la relación cercana al 65% para los hombres y al 35% para las mujeres, y las diferencias que muestran los distintos grados de consolidación no se

alejan significativamente de esta. Pero si miramos hacia dentro de los subgrupos se hace evidente que las diferencias son marcadas por el área de conocimiento y sobre todo por algunos posgrados que han logrado revertir la relación porcentual a favor de las mujeres.

En la tabla 15 se listan los posgrados de “reciente creación”, dispuestos para observar la participación de las mujeres en los NAB en orden decreciente; solo en los cuatro primeros la participación de las mujeres es superior a la de los hombres, destacando el doctorado y la maestría en Estudios e intervención feminista (inscritos en el área de ciencias sociales), la maestría en Didáctica de lenguas y el doctorado en Antropología social (ambos registrados en el área de humanidades).

Al final de la tabla se ubican dos posgrados en los que no participa ninguna mujer en sus NAB, la maestría en Ciencias físicas y el doctorado en Materiales y sistemas energéticos renovables (ambos del área de ingeniería) (ver tabla 18).

Tabla 18. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC con grado “reciente creación”

| Posgrado | Nivel educativo | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--|-----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs | % |
| Estudios e intervención feminista | Doctorado | 1 | 9.0 | 10 | 91.0 | 11 | 100.0 |
| Estudios e intervención feminista | Maestría | 2 | 10.0 | 8 | 90.0 | 10 | 100.0 |
| Didáctica de las lenguas | Maestría | 1 | 14.3 | 6 | 85.7 | 7 | 100.0 |
| Antropología social | Doctorado | 5 | 38.5 | 8 | 61.5 | 13 | 100.0 |
| Estudios sobre diversidad cultural | Maestría | 4 | 50.0 | 4 | 50.0 | 8 | 100.0 |
| Ciencias en biodiversidad y conservación de ecosistemas tropicales | Maestría | 10 | 58.8 | 7 | 41.2 | 17 | 100.0 |
| Ciencias matemáticas | Maestría | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Defensa de los derechos humanos | Maestría | 7 | 63.6 | 4 | 36.4 | 11 | 100.0 |
| Historia | Maestría | 6 | 66.7 | 3 | 33.3 | 9 | 100.0 |
| Ciencias de los alimentos y biotecnología | Doctorado | 9 | 69.2 | 4 | 30.8 | 13 | 100.0 |
| Ciencias en desarrollo sustentable y gestión de riesgos | Maestría | 11 | 78.6 | 3 | 21.4 | 14 | 100.0 |
| Derecho | Doctorado | 8 | 88.9 | 1 | 11.1 | 9 | 100.0 |
| Derecho | Maestría | 8 | 88.9 | 1 | 11.1 | 9 | 100.0 |
| Materiales y sistemas energéticos renovables | Doctorado | 9 | 100.0 | 0 | 0.0 | 9 | 100.0 |
| Ciencias físicas | Maestría | 9 | 100.0 | 0 | 0.0 | 9 | 100.0 |
| Total | | 95 | 60.5 | 62 | 39.5 | 157 | 100.0 |

FUENTE: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Es claro que la emergencia de los dos primeros posgrados sobre los feminismos eleva la participación de las mujeres en los NAB en los programas de “reciente creación”. Una situación distinta se observa en la tabla 19, en la cual se presentan los posgrados que han alcanzado el segundo grado de consolidación que otorga el CONACYT, “en desarrollo”. En esta, el porcentaje de mujeres que participan en el NAB de los posgrados no supera en ningún caso el 60%. Solo en el doctorado en Estudios regionales se mantiene por encima de los hombres (56.7%) y en la maestría en Estudios culturales se acerca al 50% (ambos posgrados están registrados en el área de ciencias sociales).

En los siete posgrados restantes la participación de las mujeres se mantiene por debajo de 40%, llegando a ser nula en las maestrías en Materiales y sistemas energéticos y en la de Energías renovables (ambos programas registrados en el área de ingeniería).

Tabla 19. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC con grado “en desarrollo”

| Posgrado | Nivel educativo | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|--|-----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Estudios regionales | Doctorado | 13 | 43.3 | 17 | 56.7 | 30 | 100.0 |
| Estudios culturales | Maestría | 12 | 54.5 | 10 | 45.5 | 22 | 100.0 |
| Ciencias sociales y humanísticas | Doctorado | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Ciencias sociales y humanísticas | Maestría | 5 | 62.5 | 3 | 37.5 | 8 | 100.0 |
| Desarrollo local | Maestría | 7 | 70.0 | 3 | 30.0 | 10 | 100.0 |
| Ciencias en producción agropecuaria tropical | Maestría | 8 | 72.7 | 3 | 27.3 | 11 | 100.0 |
| Liderazgo para la conservación mediante el aprendizaje | Maestría | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Materiales y sistemas energéticos renovables | Maestría | 12 | 100.0 | 0 | 0.0 | 12 | 100.0 |
| Energías renovables | Maestría | 10 | 100.0 | 0 | 0.0 | 10 | 100.0 |
| Total | | 86 | 67.2 | 42 | 32.3 | 128 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En la tabla 20 se presentan los cuatro posgrados que han alcanzado el tercer grado de consolidación. Es importante reafirmar el papel que juegan aquí los dos posgrados de nivel especialidad que se ubican en el primero (por mantener una participación mayoritaria de mujeres en su NAB que alcanza el 66.7%) y en el último lugar (por mantener la menor participación de mujeres que solo es de 16.7%). Los dos posgrados que quedan en el centro mantienen una participación

reducida de mujeres que no alcanza el 30%. En este subgrupo es la especialidad en Procesos culturales lecto-escritores la que eleva el promedio de participación de mujeres en programas consolidados en el PNPC del CONACYT.

Tabla 20. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC con grado “consolidado”

| Posgrado | Nivel educativo | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|---|-----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Procesos culturales lecto-escritores | Especialidad | 4 | 33.3 | 8 | 66.7 | 12 | 100.0 |
| Ciencias en energía bioquímica | Maestría | 9 | 75.0 | 3 | 25.0 | 12 | 100.0 |
| Ciencias en ecología y desarrollo sustentable | Doctorado | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Didáctica de las matemáticas | Especialidad | 5 | 83.3 | 1 | 16.7 | 6 | 100.0 |
| Total | | 32 | 68.1 | 15 | 31.9 | 47 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

En la tabla 21 se presentan los dos únicos posgrados ofrecidos por IES de Chiapas que han alcanzado el grado más elevado de consolidación (competencia internacional). Aunque ambas maestrías están registradas en el área de ciencias sociales, es la de Antropología social la que eleva la participación de las mujeres en el promedio de los NAB que aquí se incluyen.

Tabla 21. Número de mujeres y hombres integrantes de los núcleos académicos de los posgrados inscritos en PNPC con grado “competencia internacional”

| Posgrado | Nivel educativo | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|---|-----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Antropología social | Maestría | 4 | 36.4 | 7 | 63.6 | 11 | 100.0 |
| Ciencias en recursos naturales y desarrollo rural | Maestría | 14 | 82.4 | 3 | 17.6 | 17 | 100.0 |
| Total | | 18 | 64.3 | 10 | 35.7 | 28 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia. Información actualizada a mayo de 2016.

Conclusiones

Tomando en cuenta el carácter exploratorio del estudio que dio paso a la redacción de este capítulo, más que conclusiones, en este espacio se exponen las rutas de indagación que se definieron para continuar la investigación planteada, tomando como base los hallazgos obtenidos del análisis de la información recabada. Estas se definen a partir de los hallazgos relacionados con los supuestos tomados como punto de partida para el estudio.

- a) A pesar de los avances tenidos en materia de acceso de las mujeres a estudios de nivel superior y de su creciente incorporación en el mercado laboral, persiste una mayor presencia de hombres que de mujeres en los núcleos académicos de los posgrados registrados en el PNPC por IES ubicadas en Chiapas.

Es evidente que es reducido el número de IES de Chiapas que han logrado acreditar posgrados de calidad en el PNPC del CONACYT, solo seis, así como que el número de posgrados es muy limitado (apenas 30); también es evidente que la participación de las académicas en la composición de los NAB de estos continúa siendo significativamente inferior a la de los hombres, en una relación porcentual de 67.5% (189 hombres) y 32.5% (91 mujeres). Es necesario tener en cuenta que, en un contexto como el chiapaneco, en el que las carencias socioeconómicas son precarias para la mayoría de sus habitantes, en el que se presentan brechas significativas en cuanto al desarrollo humano de sus regiones y en el que los servicios educativos son insuficientes, tienden a reproducirse y exacerbarse las desigualdades construidas en razón de las diferencias sociales, incluidas las instituidas a partir del género, las cuales abarcan todos los sectores de la población, abarcando el de las trabajadoras académicas, quienes se encuentran en un estrato laboral que puede considerarse relativamente estable y bien remunerado. Queda pendiente profundizar el análisis de género acerca de la existencia de formas de organización del trabajo y participación diferenciada al interior de los posgrados, así como los trayectos seguidos por estas mujeres para lograr ocupar un puesto laboral en la academia.

- b) La participación porcentual de mujeres y hombres en los núcleos académicos de los posgrados registrados en el PNPC varía de acuerdo con el tipo de institución y las áreas de conocimiento en que estas se especializan; es de esperarse que las mujeres tengan mayor presencia en las instituciones especializadas y en los posgrados ubicados en las ciencias

sociales y humanidades y menor presencia en instituciones especializadas y en programas que se ubican en las ingenierías y ciencias exactas.

Los hallazgos de este estudio nos llevan a confirmar este supuesto con ciertas salvedades. A nivel de instituciones el análisis de género muestra que las IES siguen dos tendencias, una hacia una oferta especializada en ciertas áreas de conocimiento y otras hacia la diversificación de su oferta abarcando diversas áreas. En estas últimas el análisis de género por área de conocimiento es más revelador que a nivel de IES ya que al interior de estas últimas se presentan muchas diferencias.

A nivel de áreas de conocimiento, agrupando los 30 posgrados ofrecidos por las seis IES, el análisis devela que son las Áreas VI- Humanidades y ciencias de la conducta y V- Ciencias sociales en las que las mujeres han logrado ampliar su participación integrándose a los NAB de los posgrados en un porcentaje que ronda el 50%. Pero en las demás áreas de conocimiento este porcentaje se mantiene por debajo del 30%, alcanzando menos del 18% Área I-Físico matemáticas y menos del 7% en el Área 7% en el Área VII- Ingeniería.

Hay instituciones especializadas en ciertas áreas de conocimiento que se asocian convencionalmente con procesos formativos propios de los hombres, las cuales mantienen porcentajes mínimos de participación de académicas en los NAB de sus posgrados. Al momento de realizar este análisis se encontró que la UPCHIAPAS que ofrece solo un posgrado (maestría en Energía renovables) registrado en el Área VII-Ingeniería de acuerdo con la clasificación del CONACYT no registra ninguna mujer integrante del NAB compuesto por diez hombres. Por su parte, el IITG que ofrece dos posgrados inscritos en el Área VI-Biotecnología y ciencias agropecuarias (maestría en Ciencias en energía bioquímica y doctorado en Ciencias de los alimentos y biotecnología) en los que la participación de los hombres en sus NAB es significativamente superior a la de las mujeres en una relación de 70%-30%

Como ejemplo contrario tenemos al CIESAS que ofrece dos posgrados (doctorado y maestría en Antropología social) registrados en las Áreas IV- Humanidades y V- Ciencias sociales del CONACYT, que aparece como la IES que mantiene mayor número de mujeres en sus NAB (62.5%).

En el caso de las IES que mantienen una oferta diversificada que abarca distintas áreas de conocimiento el análisis de género hacia el interior de cada institución revela diferencias significativas en la participación de hombre y mujeres en sus NAB a nivel de áreas de conocimiento. Un ejemplo de esto es el caso de la UNICACH que registra dos programas de posgrado en el Área VII- Ingeniería (doctorado y maestría en Materiales en sistemas energéticos y renovables) en los que 100% de los integrantes de sus NAB son hombres; esto contrasta con dos programas de posgrado que ofrece esta misma universidad registrados en el Área IV-Humanidades (doctorado y maestría en Estudios e intervención feminista) en el que 90% de los integrantes de sus NAB son mujeres.

A partir de esto es posible plantear algunos cuestionamientos de investigación acerca de las implicaciones que tiene para las académicas el formar parte de un NAB en el que, por su condición de género, se encuentran en desventaja, en igualdad o en superioridad numérica. Situación que puede ser similar al trayecto formativo que ha seguido cada académica al optar por estudiar un área de conocimiento determinada, estigmatizada a lo largo de la historia como “femenina” o “masculina”.

- c) El aumento o decremento porcentual de la participación de las mujeres en los núcleos académicos que se encuentran frente a los posgrados registrados en PNPC por instituciones asentadas en Chiapas se relaciona, además, con el nivel de estudios (especialidad, maestría o doctorado), así como el grado de consolidación de los programas. Estas fluctuaciones tienen que ver con el incremento de los requisitos de profesionalización y productividad que tienen que cubrir los/las académicos/as, conforme avanza el nivel de estudios al que se incorporan como docentes, así como el grado de consolidación del posgrado. Suponiendo que la incorporación de las mujeres a este tipo de trabajo se ha logrado con posterioridad a la de los hombres, es de esperar que su participación sea mayor en aquellos programas que requieren de menores grados de profesionalización (especialidades) y soliciten el cumplimiento de menores estándares de productividad (programas de reciente creación).

A diferencia de los supuestos anteriores, este no pudo ser corroborado, lo que puede explicarse, en parte, porque el desarrollo de los posgrados en Chiapas es un suceso relativamente reciente y la incorporación, tanto de los académicos como de las académicas, a los NAB de los posgrados reconocidos en el PNPC comienza a darse cuando tanto unos como otras ya cuentan

con las certificaciones académicas requeridas. Esto quiere decir que la integración de los NAB se logra colocando en ellos a quienes poseen los mayores grados de habilitación profesional (hombres y mujeres) independientemente que se trate de programas de especialidad, maestría o doctorado y, tomando en cuenta que la mayoría de estos se encuentran en los menores grados de consolidación (50% de los programas son de “reciente creación” y 30% se encuentran “en desarrollo”), no se observan diferencias de género significativas al respecto.

Como ruta posible para continuar con la investigación, estos resultados llevan a reconocer la necesidad de atender a las diferencias particulares que enfrentan las académicas que se incorporan a los NAB de los posgrados que ofrecen las IES de Chiapas, tomando como punto de partida el programa o programas en los que participa cada una de ellas para desplegar, desde aquí, el estudio de las condiciones que asume su ubicación en determinada área de conocimiento y su adscripción institucional.

De manera general, se considera que el contexto regional en el que estas académicas realizan su trabajo tiende a reproducir las desigualdades de género que históricamente han limitado el desarrollo profesional de las mujeres. No está de más concluir este trabajo observando que en cada uno de los 30 NAB de los posgrados que aquí se abordan existen hombres, mientras que en cuatro de ellos no existe ninguna mujer. Pero más allá de la falta de equidad numérica que estas cifras pueden revelarnos nos interesa conocer, y este es el propósito de iniciar, a partir de lo aquí expuesto, una investigación de corte interpretativo, que permita indagar cómo las académicas han enfrentado las desigualdades de género a lo largo de sus trayectorias escolares y profesionales, así como cuáles son las estrategias que activan para subsistir cotidianamente en un entorno laboral en el que las dinámicas de trabajo y las relaciones que establecen puede ser discriminatorias

Referencias

- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2011). El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales. En C. Carrasco, C. Borderías y T. Torns, eds. *El trabajo de cuidados. Historia, teorías y políticas*. Madrid: Catarata. Recuperado de http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Economia_critica/El_trabajo_de_cuidados_C._Carrasco_C._Borderias_T._Torns.pdf, el 28 de julio de 2016.
- CONACYT (2011). *Glosario de términos del PNPC para programas de posgrado escolarizados*. México: SEP-CONACYT. Recuperado de http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Glosario_Escolarizada.pdf
- CONACYT (2014). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Portal del PNPC. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- CONACYT (2015). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). México: Conacyt-SES.
- CONACYT (2017). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Sistema de consultas CONACYT*. México: CONACYT. Recuperado de http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guzmán R., G. y Bolio M., M. (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Inmujeres (2007). *Glosario de género*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Nash, M. (2012). *Mujeres en el mundo, historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz-Ortega, A. (coord.) (2013). *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: hacia un diseño de políticas públicas. Documento de Trabajo*. México: CONACyT- Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- PNUD (2014). *Indicadores de desarrollo humano y género en México: nueva metodología. Identificar las barreras para lograr la igualdad*. México: PNUD. Recuperado de <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/DHyG%20baja%20res.pdf>
- PNUD (2015a). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas. México 2015. Avance continuo diferencias persistentes*. México: PNUD. Recuperado de http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf
- PNUD (2015b). *Panorama general. Informe sobre el desarrollo humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Nueva York: PNUD. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf
- Pons B., L. (2016a). Evaluación y acreditación de programas de posgrado en una universidad mexicana. *Revista Conect@2*, (15), 100-129.

- Pons B., L. (2016b). Evaluación del profesorado de nivel posgrado. Los indicadores de la calidad frente a los atributos del “buen profesor”. *Debates sobre evaluación y currículum, Congreso Internacional de Educación*, 2, (2), 2899-2909. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/ponencias2016.html>
- Sassen, S. (2003). *Contra-geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- SEGOB (2017). *Datos de proyecciones*. México: Consejo Nacional de Población. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos
- Vega S., C. y Gil A., S. (2003). Introducción. *Contra-geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos* (pp. 13-32). Madrid: Traficantes de Sueños.



**LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA REGIONAL EN UN
CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN
Y PLURICULTURALIDAD**

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA REGIONAL EN UN CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN Y PLURICULTURALIDAD

Marco Antonio Sánchez Daza

Daniel Hernández Cruz

Introducción

Las reformas establecidas desde la última década del siglo XX hasta ahora para la escuela secundaria incluyeron a la historia nacional y a la Asignatura Estatal (AE) —en sus distintas modalidades: como Historia de Chiapas, Geohistoria, Patrimonio Cultural de Chiapas— en un contexto de globalización y pluriculturalidad regional. Los sentido y las significaciones de la enseñanza de la historia, el qué y para qué, su función y utilidad, desde dónde y cómo, están presentes en las reformas, planes, programas y normas nacionales para la enseñanza de la historia de México, así como en los lineamientos, documentos y textos de la AE; pero también, de manera específica y enriquecedora, en el desarrollo de su implementación, resignificación y prácticas reales de enseñanza por parte de los docentes en sus escenarios y condiciones concretas de acción local.

Globalización, modernidad y educación

Los cambios habidos en Chiapas y San Cristóbal de las Casas (SCLC) en los últimos 30 años se ubican en el contexto de los nuevos procesos de mundialización del capital al poner en evidencia otras formas de relación, interdependencia e interrelación entre diversas áreas de lo social, económico, político y cultural. Donde la lógica del libre mercado es llevada a sus últimas consecuencias y el incremento de las desigualdades y la enajenación avanzan paralelamente al desarrollo de las fuerzas productivas y la alta concentración del capital. Es esta sobre-economización del mundo la que induce a una homogeneización de los patrones de producción y de consumo, aún en contra de una sustentabilidad planetaria fundada en la diversidad ecológica y cultural (Leff, 2002).

En la globalización se suceden cambios, permanencias, innovaciones, abarcando a la sociedad, la comunidad, los individuos, las formas de estar, pensar, relacionarse, comprar. “El mundo se ha encogido mucho en tiempos recientes a través de una integración más estrecha, una comunicación más rápida y un acceso más fácil” (Sen, 2007, p. 197). Hay un proceso dual determinante entre la dinámica económica de esta globalización y el transcurso de la estructura de la sociedad de la información, que alienta tensiones entre esa economía y las redes informacionales internacionales con respecto a culturas comunitarias, posturas nacionalistas y sociedades civiles emergentes. Una nueva base material, donde coinciden el transcurrir social y las tecnologías de la información, impone su lógica a los procesos sociales, condicionando la estructura de la sociedad (Castells, 1994).

En la globalización, se “refleja la apertura y profundización de los flujos internacionales de comercio, financieros y de información en un único mercado integrado” (Mendoza, 2006, p. 10). Esta nueva mundialización del capital ha puesto en evidencia otras formas de relación, interdependencia e interrelación entre diversas áreas de lo social, económico, político y cultural; en espacios reales, creados e imaginarios, sujetos a movimiento y permanente redefinición, implicando —a la vez— homogeneización cultural y heterogeneidad. Por lo cual hay necesidad de cambiar nuestra forma de ver el espacio y el tiempo (Ayora Diaz, 1995). Este proceso no está exento de tensiones, reajustes, requerimientos subjetivos, de luchas por la posesión territorial bajo los criterios de la libre circulación de mercancías y la competencia, donde algunas comunidades adoptan distintos modos de resistencia y/o adaptación a los cambios, planteándose nuevos retos. En este contexto, la apelación a la identidad se articula como fuente de legitimidad y contrapoder (Villoro, 1997), estableciendo zonas de diferenciación, que utilizan redes. “Los movimientos adoptan formatos particulares en distintas integraciones regionales, y estas operan a veces como defensa, otras como filtro, de los intercambios globales” (García Canclini, 1999, p. 75).

Uno de los rasgos de este proceso es el hecho de que las relaciones entre personas quedan ocultas por las relaciones entre las cosas. Lo social y convivencial no se construyen desde la voluntad de las personas, ni desde la ética, sino desde la economía y el consumo. Los sujetos, además de productores, en su fase actual son también productos (Vila, 2005). La globalización implica el establecimiento de interconexiones entre diferentes partes del mundo, que intercambian formas

de vivir, pensamiento y obras, generándose interdependencias en los más diversos asuntos de la vida, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y formas de expresión, afectando la actividad productiva, la vida familiar, la cotidianidad, las formas de ver, comprender y habitar la realidad. “Es una nueva metáfora para concebir el mundo actual y ver cómo se transforma” (Sacristán, citado por Vila, 2005, p. 146).

El mercado como categoría, en el lenguaje de la clase dominante, no se concibe como explotación sino como un medio para llegar a la igualdad de oportunidades, para nivelar el terreno de juego, alcanzar la libertad y la democracia (McLaren, 2008). Sin embargo, es necesario descubrir lo que concretamente encierra la imposición del mercado mundial definido por la ideología neoliberal y su influencia en distintos aspectos de la sociedad, pues se trata de un economicismo anacrónico, un planteamiento social que se presenta como apolítico, en la medida que involucra a la educación y la escuela. En esta perspectiva, la primacía absoluta y la tiranía que supone la subordinación de la educación y las cuestiones sociales, políticas y culturales a los criterios económicos, conlleva necesariamente un conflicto, “un choque de valores entre los provenientes de la dimensión económico-productiva y los referentes a la dimensión socio-afectiva o de crítica cultural” (Vila, 2005, p. 26).

En esta fase de la globalización, la idea de la modernidad se desvanece. A la imagen concreta de un mundo desgarrado entre la economía y la política, el mercado y el Estado, los intercambios y la identidad, se superpone otra más abstracta de la separación: una razón convertida en instrumental. En este sentido, puede decirse que avanzamos hacia un proceso de desmodernización, de ruptura entre el sistema y el actor, donde sus dos aspectos principales y complementarios son la desinstitucionalización y la desocialización (Touraine, 2001). Se vive una sensación de crisis de la configuración de la cultura, del conjunto de significados y producciones de los diferentes ámbitos del saber y del hacer acumulados por los grupos humanos a lo largo de la historia, que han legitimado la práctica docente en las escuelas. La cultura científica y el modelo de racionalidad propio de la sociedad occidental se desvanecen. La modernidad, la idea del progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista etnocéntrica y colonial al imponer el modelo de verdad, bondad y belleza como modelo superior y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias se desmorona ante las adversidades del siglo XXI.

Cultura y economía, mundo instrumental y mundo simbólico, se separan... De las ruinas de las sociedades modernas y sus instituciones salen por un lado redes globales de producción, consumo y comunicación y, por el otro, crece un retorno a la comunidad [...] Cuando estamos todos juntos, no tenemos casi nada en común, y cuando compartimos unas creencias o una historia, rechazamos a quienes son diferentes de nosotros. Solo vivimos juntos al perder nuestra identidad; a la inversa el retorno a las comunidades trae consigo el llamado a la homogeneidad, a la pureza, la unidad, y la comunicación es reemplazada por la guerra (Touraine, 2001, p. 10).

Para Pagès (2010), a menudo los “otros” —las otras personas o las otras culturas— son considerados lejanos, aunque físicamente estén muy cerca (en el mismo edificio, calle, barrio, pueblo o ciudad). Por tanto, el problema no radica en la proximidad o lejanía en el sentido físico del término, sino en el sentido cultural.

El paso de la sociedad industrial a la denominada sociedad de la información ha provocado cambios en los procesos productivos y en las características y habilidades que se esperan de los profesionales. Por ello resulta necesario al sistema pasar de la simple información, al conocimiento estructurado y a la generación de conocimiento crítico y creativo. En torno a esta situación se ha creado una ilusión al pensar que el acceso a la información producirá por sí mismo un paso hacia la sociedad del conocimiento. En realidad, esta no es más que un concepto, una nueva etapa de un sistema capitalista de libre mercado que aspira a seguir creciendo por medio de la incorporación de un cuarto factor de producción: el conocimiento, agregado al clásico trío conformado por la tierra, el trabajo y el capital (Brey, 2011). Según este autor, el conocimiento a través de la razón que debería proporcionarnos una mejor y más completa comprensión de la realidad, la disminuye. Las mismas tecnologías que permiten acumular saber, nos convierten en individuos cada vez más ignorantes.

Hoy los procesos de globalización presentan flujos que parecen eliminar la dimensión espacial y temporal de la vida. Precisamente uno de los aspectos más característicos y representativos de nuestro tiempo es la velocidad. Nos hemos adentrado en una nueva época de dinámicas desbocadas, de crecimientos acelerados, de obsolescencia inmediata de cualquier novedad. No solo “el imperio de lo efímero” sino también la “desmaterialización” del mundo por la fetichización de la velocidad, lo lejano o la visión en directo de cualquier cosa. Hay una degradación de lo per-

manente, de lo lento, de lo cercano (Mayos, 2011). Cuestión a considerar en la situación actual de los adolescentes escolares, especialmente de los centros urbanos (como en las colonias periféricas de la ciudad de SCLC),²⁵ donde se habla de un exceso de información (infoxicación), que repercute en dificultades crecientes para discriminar lo importante de lo superfluo y seleccionar otras fuentes de información más confiables. Además de pasar a un primer plano la evasión y el entretenimiento pasivo, el ocio y la diversión, como piezas fundamentales de la convivencia anhelada. La indiferencia es asumida sin recato, conforma toda una postura ante la vida, el mundo y sus problemas.²⁶ La indolencia reconoce sus cabales. Puede llamarse “sociedad de la ignorancia o de la incultura”. Aunque no todo termine o esté abocado a la ignorancia, en realidad todos somos una mezcla dinámica y cambiante de sabio, experto y masa (Brey, 2011).

Por otro lado, ante el desvanecimiento de la racionalidad moderna aparece la crítica interna y externa cuyo máximo exponente es el pensamiento denominado posmoderno. Según Pérez Gómez (2004), reflexionar y entender el sentido complejo y plural de pensamiento e ideología posmodernos son claves para entender los cambios que se vienen sucediendo en la cultura, la educación y la escuela. De acuerdo con este autor, los “grandes relatos” emergidos de la Ilustración y la Revolución Francesa impusieron una representación ordenada y sentido al devenir de la historia de la humanidad, pretendiendo abarcarla toda, instalándose el imperio de la razón en la ciencia, la técnica, el gobierno y la administración. Entre otras características de la posmodernidad estarían: el desvanecimiento de la racionalidad técnica; pérdida de la fe en el progreso; pragmatismo como forma de vida y pensamiento; desencanto e indiferencia; autonomía, diversidad y descentralización; crítica al etnocentrismo y a la universalidad, multiculturalismo y aldea global; el

²⁵ En las entrevistas realizadas los profesores de la AE, de las escuelas ubicadas en estos espacios (profesores Adán, Rocío, Irineo, Ana, Adolfo, Hilda, Marcos, Iván, Aarón, Ariel y Daniel, cuyos verdaderos nombres han sido sustituidos por seudónimos), mencionan a los medios como uno de los elementos de mayor influencia entre los jóvenes que asisten a sus escuelas, en diferentes proporciones, según el nivel de pobreza y cercanía a lo urbano, como la televisión, el celular y el internet; este último no porque lo dispongan en casa sino porque asisten al ciber para distracción.

²⁶ Llamen la atención las preocupaciones, iniciativas y sentidos adoptados por los docentes en SCLC ante esta emergencia, pues varían sus alternativas. El profesor Irineo, por ejemplo, comenta el aprovechamiento de los celulares de sus alumnos en su clase —de la única Secundaria del centro—, “para consultar y bajar la música que les orienta en el aula y para hacer tareas” (Elrineo 31 de octubre de 2013).

fin de la historia (Pérez Gómez, 2004). Sin embargo, el autor plantea una argumentación crítica sobre el vacío de este pensamiento postmoderno.

Esta sociedad global muestra la subordinación creciente a los ciclos integrados de acumulación mundial, donde el capital disuelve, disfraza o recrea formas de vida y trabajo, de ser, pensar e imaginar en lo local, regional, nacional e internacional (Ianni, 2002). En este contexto surgen poderosas expresiones identitarias colectivas, múltiples y diversificadas, a veces bajo el emblema de fundamentalismos minoritarios que desafían esa metamorfosis. La noción de identidad, en este sentido, se ha vuelto confusa y peligrosa (Touraine, 2005). El proceso es contradictorio en sus contenidos y consecuencias, emergiendo una nueva polarización y estratificación mundial, que deja atrás la añeja bipolaridad y los significados de determinación estrictamente económicos, generando otros basados en las diferencias del crecimiento y desarrollo, en las desigualdades entre países y regiones, grupos y personas.

Entramos a un patrón cultural de interacción y organización social. El espacio se reduce, los roles cambian continuamente; es un lugar de encuentros y desencuentros, conflictos y treguas, de tensiones y fuerzas extrañas a la vida social, que provienen del mercado, la guerra, la destrucción de la vida. Pero también están las fuerzas “que se basan no en el orden social o el empuje del deseo, sino en la afirmación de sí y de nosotros como sujetos de nuestra existencia y actores de nuestra libertad” (Touraine, 2005, p. 227). Especialmente cuando vivimos una sociedad donde se generan nuevos límites ante el destino ecológico percibido (Beck, 2008, p. 101); y emergen aquellos otros olvidados o marginados de la modernidad: las mujeres, los homosexuales, los indígenas, los sin voz, el arte, lo subjetivo, el erotismo, la naturaleza. En este proceso, “saber cómo nombrar a los otros es ser capaces de nombrar comprendiéndolos y aceptándolos en su diferencia, en la multiplicidad de sus diferencias” (García Canclini, 1999, p. 125). Son individuos completos, no abstracciones, por ello el análisis tiene por objeto principal no a la sociedad abstracta, sino a actores sociales definidos por sus relaciones sociales y pertenencias, pero también por derechos culturales (Touraine, 2005). En esta perspectiva, nos planteamos como objeto de estudio a los actores sociales (docentes de historia en escuelas secundarias de SCLC) en sus actuaciones y significaciones, en la generación de sentidos en un contexto social e histórico concreto, específico y contemporáneo.

Algunas expresiones de estas transformaciones están en la nueva situación del rol de las mujeres en la sociedad contemporánea, en el desarrollo de una creciente conciencia ecológica, en la presencia aguda de la diversidad de género, en la emergencia de resistencias de los pueblos originarios y otros movimientos que apelan a la existencia individual o grupal, al derecho a un espacio-tiempo real y simbólico. Hoy “los derechos culturales corresponden a derechos de diferencia más que a derechos de igualdad de trato” (Touraine, 2005, p. 209). Una referencia esclarecedora de ello en México son los planteamientos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas y el documento no cumplido por el gobierno federal de los Acuerdos de San Andrés (EZLN-Gobierno Federal, 1996), donde emerge por doquier el requerimiento de reconocimiento y valoración de los derechos culturales de los pueblos indios, como un derecho a la vida y a la convivencia en la diferencia.

Particular importancia reviste frente a las demandas zapatistas el concepto de ciudadanía, bajo el cual se pretendió defender los derechos generales de un hombre abstracto propio de la propuesta ilustrada del siglo XVIII, derecho negado históricamente en los documentos institucionalizados de la entidad.²⁷ Ahora es más fácil hacer inversiones en un país ajeno que volverse ciudadano; transitamos de la modernidad ilustrada a la modernidad neoliberal (García Canclini, 1999). Por otro lado, hablar de crecimiento excluyó el desarrollo real de los desiguales; se evidencia así una transformación de la estructura social, pues aparece o emerge “una nueva polarización y estratificación de la población mundial en ricos globalizados y pobres localizados” (Beck, 2008, p. 118)

Este proceso por demás complejo “ha sido generado por la liberalización del comercio, el cambio tecnológico y su efecto en el transporte, las comunicaciones y las tecnologías de la información” (Mendoza, 2006, p. 10). La información y sus tecnologías conforman un componente básico de la transformación social en su conjunto, pero no constituyen el único elemento a considerar, pues, aunque se escuchan voces sobre su determinación fundamental, en realidad repre-

²⁷ Diferentes argumentos y limitaciones se establecieron en las diferentes constituciones de la entidad y sus leyes reglamentarias para vetar este derecho en los últimos dos siglos, como el de no permitir el acceso a puestos de representación popular a quien no supiera leer y escribir. De aquí que el Congreso Estatal fuera solo de composición mestiza hasta 1985, aun cuando la población indígena representaba más de la tercera parte de la población total. En algunos municipios es hasta hoy de más del 75%. El primer diputado indígena surgió en ese año, siendo asesinado al final de su ejercicio en 1988. También se puede observar que en los municipios con composición mayoritariamente indígena los alcaldes siempre fueron exclusivamente hacendados mestizos, hasta mediados del siglo XX (Sánchez, 1994).

sentan el resultado de las demandas sociales e institucionales para realizar determinadas tareas. “El determinismo tecnológico es en esencia la negación de la teoría social” (Castells, 1994, p. 16).

En este contexto, según Pérez Gómez (2004), como parte de la situación descrita en los párrafos anteriores, la escuela, hija de la modernidad, aparece en una crisis ante la escasa posibilidad de transformación y adecuación a los cambios generados desde fuera de sus muros. Los jóvenes ya no son los que pretendidamente plantea el modelo modernizador de escuela, ni la sociedad parece moverse sobre los mismos criterios y principios que le dieron vida.²⁸ La propia concepción de ciencia y disciplina científica que le dieron motivo de existencia, se mueve por fuera del positivismo y la idea de progreso. La verdad sustentada por la razón deja de transitar por los mismos cauces. A la nueva demanda de ocupación ya no responde la formación tradicional. Desprecia y olvida los procesos contradictorios y conflictivos en la historia del pensar y el hacer. Los medios informáticos renovados permanentemente abren la posibilidad de otros saberes obtenidos desde el exterior de las aulas. Las comunidades adquieren otra dimensión en el proceso de aprendizajes para la vida. La crisis actual en la cultura crítica está influyendo sustancialmente en el ámbito escolar, provocando, sobre todo entre los docentes, “una clara sensación de perplejidad, al comprobar cómo se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión, legitimaban al menos teóricamente su práctica” (Pérez Gómez, 2004, p. 76).

Los sistemas educativos en el mundo han respondido a los nuevos retos de manera diferente, según el país, desde problemáticas concretas que buscan responder especialmente ante el mundo laboral, como el del limitado profesionalismo, ciñéndose en sus medidas a proveer una fuerza laboral más productiva y eficiente, encaminada a ampliar la competitividad económica nacional y mejorar su nivel de vida.²⁹ “El <aprendizaje> que tal paradigma expresa no se limita a una sucesión del aprendizaje en el tiempo, sino en variados espacios de la persona. Se trata de un aprendi-

²⁸ La escuela en los Altos de Chiapas ha desarrollado un papel esencial en la aculturación de los pueblos originarios y la extinción de las lenguas, en la medida que en ellas se estableció desde siempre el monolingüismo del español y prohibió hablar cualquier otra lengua. Los profesores fueron mestizos hasta la invención de la educación indígena.

²⁹ Los alumnos de las secundarias de SCLC de escuelas periféricas del espacio urbano, en opinión de sus profesores, comentan que llegan no solo de diferentes barrios y colonias, sino de los municipios colindantes. Ellos observan, cuestión a estudiarse más a fondo, que la mayoría laboran en diferentes tipos de oficios de la ciudad. La pregunta sería ¿Para qué sirve la escuela en este contexto? Dado el escaso interés que dicen los “profes” de sus alumnos “...pues están en otro rollo...” (EAdán 17 de diciembre de 2013), (EAlicia 30 de octubre de 2013), (Elrineo 31 de octubre de 2013).

zaje a lo largo y a lo ancho de la vida” (García, 2005, p. 51). Para Martín (2008), las universidades y los centros educativos públicos ya no son refugios en los cuales cobijarse de la ley capitalista del valor y el precio. Según él, la pedagogía crítica atraviesa por una crisis de legitimidad que requiere de un nuevo compromiso. Sin embargo, esta posición reconoce que las escuelas, por sí mismas, no tienen capacidad para crear un nuevo orden social democrático. Entonces la contrasocialización (planteada por la pedagogía crítica), que se opone a la sociedad dominante y ayuda a crear una sociedad democrática justa, constituye uno de los intentos dentro de la modernidad para “tratar de dilucidar el propósito de la educación en relación con la justicia social” (Stanley, 2008).

En el proceso generado en el mundo de la educación en México en las últimas tres décadas, resalta la intervención de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con sus políticas neoliberales. Una primera observación de los programas de ajuste estructural promovidos desde allí, producen un efecto perverso, pues siendo diseñados teóricamente para impulsar el desarrollo económico de los países menos desarrollados e insertarlos en la economía global, sus resultados han reproducido lo contrario: incrementan las desigualdades educativas y sociales (Bonal, 2002). En este tenor, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) realiza estudios y diagnósticos sobre la región mesoamericana sobre la base de lo que considera el potencial económico (aglomeraciones) y las oportunidades de integración, y recomienda reformas de instituciones, políticas de desarrollo y sistemas de información territorial (Mc Cauley, 2006). Los dos casos de intervención internacional constituyen ejemplo de las tensiones generadas entre lo interno y externo, replanteando la intervención de los actores sociales.

En Chiapas la globalización y el neoliberalismo han tenido características propias en la implantación de los acuerdos, reformas y legislaciones en el ámbito educativo, así como en las propuestas y orientaciones relacionadas con el sentido de la enseñanza de la historia y la AE. Las nuevas reformas dictaminadas en torno a la calidad y eficiencia de los aprendizajes, la propuesta de las competencias, la prioridad de ciertas asignaturas en las cargas curriculares, el sistema de evaluación sobre la base de pruebas estandarizadas para la educación básica, entre otras medidas, muestran las incidencias de organismos internacionales en la política educativa nacional, sus enfoques e intereses. Estas políticas han buscado la homogeneización por medio de criterios estandarizados

de formación y evaluación. Aunque el campo de la historia no figura entre las preocupaciones fundamentales de estos organismos, su ausencia explica el tipo de individuo que requieren. La globalización y las políticas neoliberales a “la mexicana” promovieron que el sistema educativo configurara como criterios básicos de su desarrollo la calidad y eficiencia de la enseñanza y los aprendizajes. Así, se fortaleció la idea de una nueva sociedad, cuyo valor principal se ubicaba en la información y el conocimiento; tanto por su influencia en los procesos de producción como en otros ámbitos de la vida, requería que la economía adquiriera un papel preponderante en las relaciones sociales. Estas decisiones neoliberales han tendido hacia la sobredeterminación de los aspectos del mercado y la pérdida de soberanía, entre otros factores que influyen en la educación nacional y en el sentido de la enseñanza de la historia, la formación de los sujetos y el significado del patrimonio cultural y natural.

Chiapas: modernidad, educación y diversidad

A Chiapas los proyectos modernizadores del siglo XX provenientes del centro llegaron más tarde que temprano, planteando a la clase gobernante local las ideas de la modernidad vista desde el centro del país, y recibidos desde siempre con recelo, luego adaptados o adoptados a los propios criterios e intereses locales de caciques y hacendados de viejo cuño. El transcurrir de la región fue a la saga de la historia nacional, pero, además, sus características acaecieron de manera diferente.³⁰ En realidad hubo procesos especiales y específicos, muy propios de esta región del sureste mexicano, apartada del centro, de las grandes metrópolis, no solo en distancia sino también en intereses, miradas, políticas, procesos y sentires representados en Chiapas por los grupos hegemónicos del poder local, pero también por las resistencias de los “otros”, tal que a la larga

³⁰ Recordar los eventuales (aunque no menos significativos si se les mira bajo otra óptica de construcción histórica) hechos de guerra del movimiento de independencia y federalización en territorio chiapaneco; los acontecimientos de anexión a México; los íconos estatales emergidos más de la política de la administración local, dando nombre a calles, pueblos y ciudades; la contrarrevolución en Chiapas, con villistas y zapatistas dirigidos por hacendados locales; la cuasi reforma agraria que finalmente consolidó la propiedad terrateniente; la guerra —como diría el narrador Zepeda (2000)— nos llegó en tiempos de paz, y viceversa: las más grandes rebeliones indígenas se sucedieron cada siglo con antecedentes parecidos de agravios a las comunidades, sus procesos mesiánicos de empoderamiento ortodoxo, mezclados con reivindicaciones milenarias y, al final, la derrota y la represión: 1528-32 Chiapas, 1692-93 zoque, 1712-14 tseltal, 1869-1871 tsotsil, 1911-13 tsotsil y la nueva de 1994 que aún no culmina e incorpora a varios grupos indígenas (de Vos, 1985), (García de León, 1985), (Favre, 1973), (Moscoso, 1992), (Casahonda, 1974), (González, 1989), entre otros.

hubo de adoptarse cambios pero con ciertas constantes regionales, especialmente en SCLC. Sobre ello cabe recordar el pacto final de la llamada Revolución en Chiapas (1914-1921) entre los grupos de rebeldes (hacendados y caciques de los Altos, los valles centrales y Mezcalapa) con el gobierno de Álvaro Obregón, que culminó en el pacto de la Constitución de Chiapas de 1924, así como la forma como pretendidamente se adoptó la reforma agraria cardenista (García de León, 1985; González, 1989).

En la época contemporánea, la implantación de los acuerdos, reformas y legislaciones educativas establecidos desde 1992, se generan en el contexto de la globalización y el impulso a las políticas neoliberales, cuando, sostiene Carretero (2007), la historia acentúa su centralidad en tanto dispositivo de legitimación. En el caso de la enseñanza de la Historia, dichas reformas adquieren relevancia y significación pues implicaron una propuesta que parecía romper con el modelo de enseñanza anterior basado en una historia romántica del siglo XIX, fundada en la memoria y la emoción, al plantear una historia más racional propia del pensamiento ilustrado del siglo XVIII,³¹ en un momento en que los papeles de la sociedad y del Estado parecían invertirse, pues mientras la primera defendía la simbología oficial, el segundo la invalidaba³² (Carretero, 2007), cuestión que se presentaba, al mismo tiempo, de un “debilitamiento de las funciones del Estado propiciado por el propio Estado y que arroja como saldo una versión inconsistente de la historia” (Carretero, 2007, p. 137). Según Machuca (citado por Carretero 2007, p. 137):

La pretensión de neutralidad y objetividad de los nuevos textos de historia deriva precisamente de aflojar las amarras de la identificación con dichos valores (nacionales). El propósito modernizador consiste precisamente en despojarse de adhesiones nacionalistas de soberanía, de sentimientos revolucionarios de cualquier tipo [...] incorpora en su versión subyacente el doble aspecto del positivismo y del conservadurismo, y sugiere una finalidad presentista en función del Estado dominante actual, aunque carezca de raíces.

³¹ El “conjunto de saberes sobre la vida pretérita de la humanidad construido a partir del paradigma racionalista ilustrado, aspira [...] a alcanzar y transmitir unas verdades asépticas, objetivas, desprovistas en principio de carga moral. Su finalidad ideal, en caso de ser usado en la escuela, sería desarrollar habilidades cognitivas” (Álvarez, 2007, p. 11).

³² Se refiere al debate en torno a los libros de texto gratuitos mencionado anteriormente, que en el fondo, desde la lectura de este investigador, traslucían esas dos posibilidades de perspectiva histórica.

En el caso de la Historia en la escuela secundaria los propósitos y enfoques de los programas nacionales, los criterios y orientaciones relacionadas con el sentido de la enseñanza de la Historia de México, establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), fueron considerados en la conformación de la AE, que estaba destinada a la perspectiva de las entidades. Así, los lineamientos y criterios de la AE fueron de carácter nacional, dictaminados por la SEP,³³ a partir de los cuales se hicieron las propuestas estatales. La elección de los campos y subcampos y la elaboración de los programas en las entidades fueron finalmente revisadas y avaladas por la SEP.

Los programas de enseñanza determinan una cronología de la historia; una división de sus épocas, una epistemología, una manera de pensar y construir la realidad histórica, con exclusión de otras. Del mismo modo se inculcan los métodos, los procedimientos para ordenar, distinguir, relacionar y analizar los hechos, que nunca se definen como los medios que permiten defender, afirmar e incrementar el poder o las ideas de quienes los transmiten, sino como procedimientos “objetivos e imparciales” (Florescano, 1980, p. 126).

Actualmente en la AE están ubicados los espacios para la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas, en las diversas acepciones que de ella tienen los docentes, pues en las entrevistas realizadas a los profesores, respondieron nombrándola como Historia de Chiapas, Geohistoria, Patrimonio Cultural, Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas, Chiapas, espacio y tiempo (CHET), Geografía e Historia de Chiapas o Historia Regional. Ello refleja, además de la improvisación y dispersión en la ejecución de los programas, la variedad de nombres que ha tenido la asignatura en los últimos siete años, debido a los cambios constantes de programas establecidos por la Secretaría de Educación en el estado, a partir especialmente de 2007, cuando de Introducción al Patrimonio Cultural de Chiapas se transformó en Chiapas: adolescencia, espacio y tiempo (CHAET) y luego, en 2008, en CHET. En 2013 volvió a considerarse el Programa de Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas y un nuevo programa emergente: Educación ambiental para la sustentabilidad en Chiapas, que fue interpretado por los profesores como un cambio según

³³ Este es un punto en el que se reflejan las tensiones entre lo nacional y lo local, entre la federación y las entidades, entre el proyecto descentralizador y la centralización. ¿Qué historia impartir? Lo cual manifiesta el sentido de los intereses de los grupos hegemónicos estatales y los de un solo país.

intereses del nuevo sexenio dentro de su alternativa ERA (Educar con Responsabilidad Ambiental) correspondiente al partido político en el poder actual.

Cabe agregar que entre 2009 y 2012, como ya lo mencionamos, se catalogaron oficialmente las cinco opciones referidas: además de CHET están Equidad: hacia una sexualidad responsable (implementada eventualmente en alguna Telesecundaria de SCLC), y tres de lenguas indígenas: tsotsil, tseltal y cho'ol (que realmente no se han impartido en la entidad, aunque hallamos un caso en la Secundaria Técnica de la comunidad de Romerillo donde si era impartida, en el ciclo 2012-2013, por un administrativo de la comunidad, que hablaba el tsotsil y conocía la cosmovisión y cosmovivencia de la localidad).³⁴ Esto último es necesario tratarlo en otro texto, pues encierra una serie de dimensiones culturales, educativas, pedagógicas, políticas, sindicales e interculturales a considerar. Por ahora solo mencionamos la incertidumbre y el desacuerdo de los profesores de la AE ante estas modificaciones sucesivas (o “jugueteo”)³⁵ y la falta de formación y materiales para su desarrollo, según mencionaron en las entrevistas,³⁶ constituyendo parte de las problemáticas a las que se enfrentan, resignifican y resuelven en la acción, desde sus comunidades escolares.

Un ejemplo de este actuar de los profesores de la AE se dio en el mes de mayo de 2013, cuando la SEP estatal programó nuevos cursos de tres días para formar a los docentes en la nueva propuesta de Equidad de Género y fueron convocados por la Coordinación estatal para asistir por zonas. Los de secundarias técnicas ubicadas en SCLC asistieron, pero para informar a las autoridades que ellos se mantendrían impartiendo CHET en sus modalidades de Geografía e Historia de Chiapas y Patrimonio Cultural.³⁷ En el caso de otras zonas y modalidades, se les preguntó a seis profesores en ese momento, qué harían al respecto y fueron diversas las respuestas: desde

³⁴ Según entrevista realizada al profesor Miguel Santiz, el 15 de marzo de 2013 en la secundaria Técnica I 12, ubicada en esa población.

³⁵ Como dijera en entrevista el profesor Adán, argumentando la “falta de respeto al Patrimonio Cultural de los chiapanecos” (EAdán 17 de diciembre 2013).

³⁶ Solo dos profesores, uno de estatales y otro de secundarias técnicas, vieron como positivos esos cambios: (Elrineo 31 de octubre 2013) y (EAdolfo 4 de noviembre 2013).

³⁷ En reunión celebrada el 8 de agosto de 2014, la Academia Estatal de Ciencias Sociales de Secundarias Técnicas (con la asistencia de centenares de profesores) decidió, después de recibir información oficial acerca de los cambios y las opciones de AE y reflexionar sobre sus experiencias y perspectivas docentes ante las necesidades académicas de la entidad y sus alumnos: impartir la asignatura de Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas en el ciclo escolar 2014-2015; decisión que sigue vigente hasta 2017.

la aceptación cabal a la nueva propuesta con las “copias” que les habían dado, hasta la alternativa de mantenerse en la modalidad que estaban impartiendo para terminar el ciclo escolar. En entrevistas a profesores, a la pregunta de cómo verían que desaparecieran las opciones de Historia y Patrimonio Cultural de Chiapas, la respuesta generalizada fue que eso no podría pasar pues representaba “el rescate de la identidad”.

Una característica que guio en Chiapas los procesos educativos y de relación unidireccional cultural, fue la construcción y reconstrucción de las formas de concebir, imaginar y valorar la existencia del otro(s),³⁸ que rememoraba la coexistencia colonial de dos mundos y un orden,³⁹ nombrados desde ese tiempo de conquista.⁴⁰ Las propuestas del proyecto nacionalista reformularon la perspectiva en una sola identidad y las más recientes replantearon el camino abriendo formalmente el reconocimiento de la existencia de un México plural, especialmente a partir de la reforma del artículo 2º de la Constitución Mexicana en 2001,⁴¹ pero sin que a la fecha haya tenido un impacto real, por ejemplo en el *curriculum* de formación de los profesionales de la docencia en secundarias.

En 1987, Bonfil Batalla reclamaba la necesidad de encontrar los caminos para que floreciera el enorme potencial cultural que contiene la civilización negada de México, “porque con esa civilización, y no contra ella, es como podremos construir un proyecto real, nuestro, que desplace de una vez y para siempre al proyecto del México imaginario que está dando las pruebas finales de su invalidez.” (Bonfil, 1990, p. 12). Estas críticas, junto a otras circunstancias relacionadas con las reflexiones, controversias y eventos organizados por los 500 años del encuentro de dos mundos

³⁸ Ello aparece registrado en múltiples autores: desde los escritos e intervenciones de Fray Bartolomé de Las Casas hasta la narrativa de Castellanos generada en diferentes momentos (Castellanos, 1957, 2011 y 2013) y Traven (2013), los estudios etnográficos de Ruz (Ruz, 1991), la historiografía de García de León (1985) y de Vos (1980, 1985, 1988), la investigación histórico-cultural de Favre (1973), entre otros muchos y los diversos documentos que sobre indigenismo se han producido en las dos últimas décadas.

³⁹ El orden colonial, el mundo de la evangelización, la palabra divina y verdadera, junto al tributo, el trabajo forzado, el repartimiento, la reubicación, la violación como sistema y la pacificación, resignificada como la “república de los españoles” (gentes de razón) y el mundo de los sirvientes, ignorantes e idólatras considerada la ‘república de los indios’. Cada una con sus autoridades e instituciones pero subsumidas formal y culturalmente a los colonizadores.

⁴⁰ “La lógica que media en la relación entre el colonizador y el colonizado es una lógica de violencia, no de incorporación” (De Lissovoy, 2008, p. 487).

⁴¹ Esta reforma fue finalmente la respuesta del gobierno federal al levantamiento indígena, sin recoger lo sustancial acordado en los Diálogos de San Andrés entre el EZLN y el Gobierno Federal, avalados por la CONAI y la COCOPA en el documento firmado el 16 de febrero de 1996 (EZLN-Gobierno Federal, 1996).

en 1992, abrieron la brecha para una enmienda al artículo cuarto de la Constitución, en la cual se reconocía por primera vez en la historia “el carácter pluricultural de la nación mexicana y los derechos de esta ‘civilización negada’[...] contradictoriamente también en este año el Gobierno imponía una reforma al artículo 27 (sobre reforma agraria) [...] que permitía la privatización y la enajenación de las tierras indígenas” (Díaz Polanco, citado por Dosil, 2010, p. 75).

Chiapas: escuela e ¿interculturalidad?

La construcción del Estado Nación mexicano es un proceso histórico de largo alcance marcado por ciertos acentos que le dieron forma al planteamiento moderno de la actual organización hegemónica del poder centralizado y su reproducción estructural y sistémica en los diversos ámbitos sociales, económicos, culturales y regionales. Lo que traducido en términos educativos y de asimilación cultural podría resumirse en una interculturalidad unidireccional y hegemónica, dominante e impuesta. En este sentido

Tras la independencia, sellada en 1821, la élite criolla gobernante pondrá su atención en la construcción de una nueva patria. Apuesta por un proyecto modernizador, inspirado en los modelos liberales europeos, que desconoce su pasado y mira con optimismo hacia el futuro, confiando en el progreso científico y tecnológico. Se contempla a los indígenas como el mayor lastre para el desarrollo del país; sus lenguas y sus costumbres representan una etapa primitiva de la civilización que se debe superar con urgencia para construir una sociedad moderna (Florescano, 2005). Se confió a la educación esta colosal tarea, para lo cual procedió a dotarla de contenidos homogéneos y patrióticos, que sitúan en la Independencia el surgimiento del pueblo mexicano y que relegan al indígena a un pasado remoto, fuera de la historia (Dosil, 2010, p. 74).

Desde el porfiriato en Chiapas, se adoptó un *curriculum* homogéneo. Fue en este periodo que se realizó el Primer Congreso Pedagógico en la entidad,⁴² con preocupaciones educativas que

⁴² El punto de partida es la escuela porfirista, escasamente extendida por las zonas rurales de Chiapas que contaba con una mayoría de maestros que se dedicaban solo parcialmente a su actividad docente, simultáneamente actuaban como presidentes municipales, colectores de impuestos e incluso vendedores de aguardiente. A partir de 1914, uno de los retos para los revolucionarios carrancistas fue la transformación de la escuela pública, intentando eliminar las prácticas autoritarias y los castigos corporales existentes hasta entonces. Con tales objetivos se convocó el Primer Congreso sobre Pedagogía en Chiapas (García de León, 1985).

no alcanzaban a las particularidades de los pueblos y comunidades de la entidad. Posteriormente, después de la “contrarrevolución mapachista”, se adoptaron los planteamientos educativos de la unidad nacional bajo una sola lengua y una misma historia patria. A la par se fue construyendo una historia regional oficial, siguiendo los cánones de la crónica del poder y el uso de archivos como fuente de verdad del dato, con una extensión en el ámbito educativo al producirse textos biográficos, crónicas de la iconografía del poder regional, anécdotas y leyendas mestizas, cuyo mejor ejemplo tradicional está representado por *Los cuentos del abuelo*, de Ángel M. Corzo⁴³ (Corzo, 2001). Esta historia omite la visión, existencia y luchas de los otros o los califica,⁴⁴ y conformó un pasado y estableció una mirada de presente y futuro.

Sobre este tipo de textos, y varias monografías y biografías históricas regionales, oficiales o no, publicados en los últimos decenios —utilizados comúnmente por los profesores de educación básica en Chiapas—, cabe interrogarse por el sentido de la historia que cuentan, desde dónde miran el pasado, qué incluyen o excluyen, sus planteamientos iconográficos ritualizados; los conceptos y categoría históricas que asumen, los actores de su trama, la función que cumplen en la enseñanza; cuestiones que no podemos resolver en este escrito, pero dejamos planteadas como problemáticas para reflexionar e investigar posteriormente.

En el transcurrir del México posrevolucionario, la escuela en Chiapas recogió las líneas establecidas en lo nacional y le agregó las propias aspiraciones y formas de ver institucional regional, esencialmente mestizo, al ser utilizada como un instrumento para promover la formación identitaria nacional-regional (proyecto del estado-nación), y la anulación de las manifestaciones que no iban con los patrones establecidos de la modernidad posrevolucionaria, pues, ante todo, se requería uniformizar culturalmente a la población: maestros hablantes solo del castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas; contenidos que no guardan relación con el

⁴³ Un poco como para suavizar los términos del texto y como prevención a la lectura de la edición de 2001 se señala “asaltarán no pocas dudas al lector contemporáneo respecto de los juicios valorativos del narrador; principalmente en aquellos pasajes donde describe la naturaleza individual y colectiva de los pueblos indios asentados en el territorio que hoy ocupa el estado de Chiapas...habremos de situarnos en la época en que fue escrito” (Corzo, 2001, p. 11).

⁴⁴ Dice al referirse a la derrota de la rebelión indígena de 1869: “lograron desbandar aquellas chusmas imponentes que aullaban frente a San Cristóbal como fieras hambrientas” (Corzo, 2001, p. 102).

contexto y las culturas locales y una oferta curricular homogénea. Tal ha sido la estrategia oficial utilizada hasta la última década del siglo pasado (Poblete, 2009).

Los gobiernos posrevolucionarios confirmaron su misión de castellanizar y civilizar a las comunidades indígenas, como alternativa de la emergente raza de bronce, la “raza cósmica” de Vasconcelos. Las sucesivas propuestas del siglo XX siguieron el camino de la nueva colonización, con algunos agregados de supuesta incorporación de lo que consideraron valores y tradiciones de los pueblos indígenas.

Quando la construcción de la identidad propia no la hace uno, sino la inventa alguien desde el discurso de dominación, generalmente las ideas sobre los otros son mucho más rígidas de lo que son las ideas sobre nosotros mismos; al “nosotros” se les dan connotaciones positivas y las que no lo son, suelen suavizarse con explicaciones; en cambio, para remarcar la diferencia entre “ellos” y “nosotros”, a los “otros” se les asocia a valores negativos (Barrón, 2008, pp. 26-27).

No obstante, el “discurso intercultural” aun el dominante no es homogéneo, tiene características según su origen y de acuerdo con los sesgos disciplinarios de sus protagonistas (Díaz-Couder, 1998) (Dietz, 2009). En Chiapas adquirió sus propias modalidades y persistencias, históricas y renovadas a través de sus expresiones educativas, jurídicas, ideológicas y culturales del sistema dominante y sus procesos de transformación y adecuación según las políticas impuestas desde el centro y/o reproducidas de manera endógena para la subsistencia de los beneficios neocoloniales de los sectores dominantes.

En las escuelas subyace un *curriculum* preocupado por la selección y organización de la cultura, con una cierta mirada pretendidamente universal y una teoría social que le da sustento. Valiéndose de normas y leyes, define lo que la escuela debiera enseñar para producir un cierto tipo de ciudadano, conformando toda una carga ideológica.

Esta “mirada intencional” como la llama Poblete (2009) ha determinado su desenvolvimiento sin atender a las condiciones concretas culturales de los contextos de los centros educativos, pues se implantan las consideraciones y decisiones centralizadas, uniformes y etnocéntricas, las cuales generan discriminaciones a lo largo del *curriculum*.

Subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativo (Díaz-Couder, 1998, p. 20).

Las características que adoptan estos programas y haceres en las escuelas de Chiapas son significativas pues, el folklor inventado⁴⁵ plantea una mirada de los mestizos sobre los pueblos originarios, reproducida a diario por los profesores como “nuestros bailes regionales” o “autóctonos”, representativos de nuestra cultura, una sola, eligiendo a la marimba y el vestido de chiapaneca como los íconos de lo auténticamente regional para todos los chiapanecos. De esta manera la posibilidad de acercamiento a la comprensión de la ritualidad de la música y danza indígenas resulta más que imposible.⁴⁶

El *curriculum* aditivo no implica se realice ningún replanteamiento crítico del modelo homogeneizador:

se intenta abordar en los centros la educación intercultural, introduciendo unidades aisladas destinadas a proporcionar al alumnado conocimientos sobre las diferencias, expresadas a través del folklore, la gastronomía, las fiestas o la religión. Su forma se traduce en lecciones ocasionales, enseñando la cultura como un conocimiento estático, independiente de los contextos históricos y sociales en que se producen y omitiendo, en consecuencia, el análisis de la negociación (Guzmán, 2006, p. 34).

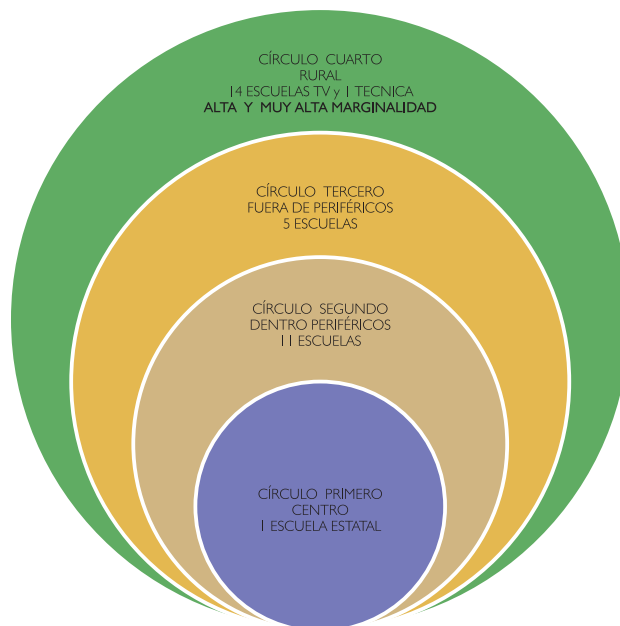
⁴⁵ El ballet folclórico fue conformado entre 1951 y 1959 por la coreógrafa y bailarina profesional Amalia Hernández, con el impulso de Emilio Azcárraga Vidaurreta y el Departamento de Turismo de entonces. Su producción está basada en un planteamiento escenográfico y no etnográfico. Hacia 1954 en Chiapas, dos bailarinas también profesionales, Martha Alaminos y Betty Maza, inventan los “bailables regionales” respecto a los cuales, afirmaría la maestra Alaminos, que “no se está haciendo etnología sino arte” y a ella, como artista, lo que principalmente le interesa son los valores dancísticos (COYATOC, 2009).

⁴⁶ En entrevista con la etnomusicóloga Aurora Oliva y el productor de música etnográfica Fernando Hajar (E Aurora 20 de mayo de 2013) hablan de alrededor 70 diferentes instrumentos indígenas en Chiapas no registrados, no catalogados ni investigados, así como la falta de registro y estudio de la música y danza indígena. Actualmente ellos dan seguimiento, registro y grabación a la música ritual de los zoques de Tuxtla, a través de sus fiestas que siguen el calendario agrícola, la organización de las mayordomías y las imágenes sacras de Copoya.

En las escuelas secundarias de SCLC⁴⁷ se atiende a una fuerte población indígena que varía en proporción según su ubicación. De acuerdo con las entrevistas realizadas mencionaron que en la única escuela del centro había de tres a cuatro por grupo, pero a veces es incierto “porque lo ocultan”,⁴⁸ pese a la labor de convencimiento que dice realizar el docente, para darle valía a la identidad. El profesor Irineo de esta escuela señala que él mismo, al haber trabajado varios años en otras comunidades de Los Altos, aprendió algunas palabras que le permiten comunicarse con estos alumnos (Elrineo 31 de octubre de 2013). De acuerdo con las respuestas de otros entrevistados de secundarias ubicadas en las colonias y barrios dentro de los periféricos (Círculo segundo y tercero; ver Figura 1) la proporción de alumnos de habla indígena se incrementa en estas escuelas, hasta constituir una mayoría, como es el caso de las Técnicas 66 y 80, las Telesecundarias 214, 801 y 297, y la José Ma. Morelos, Miguel Utrilla y Sentimientos de la Nación. El número se eleva aún más en los turnos vespertinos. Pero es en las escuelas fuera de la mancha urbana donde se concentra el mayor número de alumnos de habla indígena, donde hay solo telesecundarias (13 en total) y una Técnica (la # 111), que para los fines de esta investigación hemos denominado Rural (cuarto círculo; ver Figura 1)), donde habitan específicamente comunidades indígenas.

⁴⁷ Según entrevistas realizadas a docentes de escuelas secundarias de San Cristóbal, se pudo saber que en el mejor de los casos han realizado en algún momento actividades con sus alumnos como “muestras gastronómicas” y de “trajes regionales” (EAna 19 de diciembre de 2013), (Elrineo 31 de octubre de 2013), (EAdán 17 de diciembre de 2013), (EOlga 30 de mayo 2014), (EAlicia 30 de octubre de 2013).

⁴⁸ Frase continuamente repetida por casi todos los profesores que denota la fuerte carga de agravios y marginación sufrida durante siglos por los pueblos originarios y los cambios que se generan al emigrar a la cabecera de Los Altos.

Figura 1. Distribución de escuelas secundarias en el municipio de SCLC por círculo⁴⁹

Fuente: elaboración propia

Según el Censo de 2010 en el municipio hay una población de 32 % de hablantes de lenguas distintas al español,⁵⁰ cuando en 2005 había 28.7 %, pero donde paradójicamente hay una invisibilidad de la cultura indígena en el *currículum* y sus problemas lingüísticos en el proceso de

⁴⁹ En esta figura 1 hemos anotado las escuelas secundarias que prevalecen en cada círculo del municipio de SCLC y la modalidad a la que pertenecen, especialmente en el primero y el cuarto donde está más claramente delimitada esa circunstancia. Pues en el segundo y tercer círculo tienen presencia las cuatro modalidades.

Los cuatro círculos (ver figura 1) son:

- Primer círculo Centro
- Segundo círculo Barrios y colonias dentro de perifericos
- Tercer círculo Colonias fuera de perifericos dentro de mancha urbana
- Cuarto círculo Rural fuera de mancha urbana

Estas características las relacionamos con la situación socioeconómica, grado de marginalidad (según CONAPO) y hablantes de alguna lengua indígena, en esas áreas, así como con los círculos defensivos de los primeros pobladores españoles, caracterizados por Aubry (1994) —para fundamentar la conformación de la región sede de nuestra investigación—, que en este escrito no incluimos ni reflexionamos por falta de espacio.

⁵⁰ Tsotsil y tseltal básicamente, según datos del CEIEG-Chiapas (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica), de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 (CEIEG-INEGI, 2011) e (INEGI, 2010).

aprendizaje. La lengua se muestra entre los docentes de la AE como una de las dificultades mayores del proceso educativo en cualquiera de sus disciplinas, como un obstáculo.

El currículo selecciona, pondera y oculta, tiene un sesgo epistemológico tal que propone e impone culturalmente no solo formas de pensar, sino comportamientos, pues reproduce conocimientos uniculturales, prácticas organizativas y metodológicas que imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos (Poblete, 2009), provocando desigualdad, marginación y exclusión. A este respecto cabe la reflexión a resolver aún de los docentes sobre el papel jugado en particular por la AE⁵¹ en Chiapas, impartida en las escuelas secundarias.

San Cristóbal: cambios y permanencias

SCLC ha tenido una serie de cambios que algunos ubican hace cuatro décadas, cuando se presentó, según París Pombo (2000), un proceso que indianizó y reestructuró la forma y el uso del territorio debido a la migración creciente de indígenas a las orillas de la ciudad por problemas religiosos y ante el progresivo agotamiento de los terrenos para los cultivos. En la década de 1980 se hablaba de 20,000 refugiados en el cinturón de miseria que se empezaba a generar en los alrededores de la ciudad.

En las dos últimas décadas SCLC ha tenido como otras ciudades de la entidad y México un proceso acelerado de modernización socioeconómica y cultural que ha transformado radicalmente su estructura demográfica, su composición étnica y las formas de ocupación del territorio urbano [...] han crecido los flujos migratorios de las comunidades indígenas hacia los márgenes de la ciudad, han emigrado muchas familias que antes vivían en el centro y se han formado nuevas colonias habitacionales en zonas periféricas (París Pombo, 2000, p. 90).

El proceso migratorio hacia SCLC produjo modificaciones en las actividades económicas, las relaciones sociales y culturales. Al mismo tiempo de la migración masiva “se produjeron otras individuales de niños, jóvenes, hombres y mujeres que se trasladaron a la ciudad ante la necesidad de buscar empleo y educación. Estas migraciones siguen sucediendo a diario de manera silenciosa” (Pérez, 2012, p. 52).

En este proceso migratorio se dio una redefinición en la ocupación de los nuevos espacios y en las relaciones de producción e intercambio. Así, “una élite indígena [encontró] oportunidades

⁵¹ Me refiero a CHET y Patrimonio Cultural y Natural de Chiapas.

en la explotación de la madera, el transporte urbano y foráneos, el control de los mercados y la venta de artesanías” (Robledo, citado por Pérez, 2012, p. 52).

Desde la década de 1950, antiguos artesanos que vendían en Santo Domingo dejaron sus comunidades de origen y se instalaron en barrios periféricos. Más recientemente la llegada de extranjeros y pequeños comerciantes venidos del centro desarticuló al grupo criollo que había mantenido el control sobre los espacios comerciales y habitacionales del centro, algunos emigraron hacia la capital del país o a Tuxtla Gutiérrez (París Pombo, 2000).

Desde el punto de vista de las relaciones comerciales, entre SCLC y los pueblos indígenas hubo intercambios desde siempre, y aunque no en términos de igualdad ni comercio justo, dichas transacciones llegaron hasta el siglo XX constituyendo el sustento económico principal de la ciudad.

Entre estos cambios es de señalarse los generados cuando el Instituto Nacional Indigenista (INI), en la década de 1950, conformó un centro coordinador en la ciudad, contribuyendo a conformar una élite indígena (maestros bilingües y promotores del INI), quienes adquirieron propiedades en terrenos del municipio. Contradictoriamente, en este periodo, comerciantes y pequeños industriales mestizos exitosos adoptaron rasgos identitarios similares a los de las familias criollas, incluso con mayor énfasis: empezaron a reivindicar una ascendencia española o europea y a recuperar el mito del conquistador civilizatorio. De esta manera, se establecieron relaciones de amistad, compadrazgo y parentesco entre las familias adineradas de los barrios con las del centro, construyendo una identidad “coleta”,⁵² referida étnicamente al término de ladino. Sobre esto resulta significativo que dos de los profesores entrevistados, los únicos nacidos en SCLC, refirieran este término identitario para diferenciarse de los cambios generados en la ciudad con la llegada de indígenas y extranjeros.

Una de las transformaciones más significativa ocurrió después de 1994, cuando aumentó la migración hacia SCLC proveniente de diferentes áreas de los Altos, del país y del extranjero. Una nueva situación fue la llegada de supermercados, cadena de tiendas y franquicias en los últimos 20 años. El espacio urbano se modificó reafirmando en escala ampliada su vocación turística asigna-

⁵² La palabra “coleta” es una referencia y autorreferencia de los habitantes de SCLC, en particular de las familias ladinas que llevan varias generaciones viviendo en la ciudad (París Pombo, 2000). “Indio” fue “impuesto por el colonialismo español, nunca determinó una calidad étnica sino una condición social; la del vencido, la del sujeto a servidumbre por un sistema que lo calificó permanentemente de rústico y menor de edad” (Ruz, 1991, p. 262).

da por sectores involucrados en esa perspectiva y por las políticas institucionales, llegándosele a otorgar el título de “pueblo mágico”,⁵³ cuestión que llama la atención de uno de los entrevistados de una escuela del tercer círculo, pues contradictoriamente le hace ver la “importancia del patrimonio cultural de SCLC” (EAlicia 30 de Octubre 2013).

Sobre estas consideraciones y para reflexionar finalmente en el ámbito de la educación en SCLC, con las transformaciones sucedidas y de acuerdo con París Pombo, todavía hace algunas décadas, SCLC se preciaba de ser una ciudad fundamentalmente criolla. Muchas familias originarias de esta región se mostraban orgullosas de su linaje y proclamaban su ascendencia española. Pero la ciudad se indianizó y la clase política local se reestructuró: “Sin embargo, el discurso político local sigue manifestando algunos viejos estereotipos sobre el indio y, a partir del crecimiento demográfico y de la reestructuración urbana, parecen esbozarse nuevas formas de discriminación y de segregación étnica” (París Pombo, 2000, p. 90).

Este autor hace ver que en Los Altos el criollismo seguía formando parte del discurso dominante, sustentando posiciones de poder y prestigio entre las familias más acaudaladas de SCL, lo cual consolidaba y reproducía esas relaciones de subordinación y dominación sistémica en la región.

El estudio realizado entre profesores revela la construcción de mexicanidad que considera un *curriculum aditivo folklorizado*, al establecer una mirada sobre “los otros”, de lo que es importante de esas culturas en la enseñanza del patrimonio cultural de Chiapas, al resaltar como elementos de su identidad trajes, bordados, “bailes regionales”, ofrendas del “día de muertos”, comidas “regionales”, entre otras. Sin embargo, cuando se les refiere información sobre los rasgos simbólicos y de ritualidad que encierran algunos de los elementos culturales, se manifiesta sorpresa y para fortuna de la intencionalidad de resignificar la enseñanza de la historia regional, también manifiestan la necesidad de conocer más sobre ello.

⁵³ Pueblos Mágicos es un programa desarrollado por la Secretaría de Turismo en colaboración con diversas instancias gubernamentales y gobiernos estatales y municipales, a partir de 2001. Ha sido objeto de distintas críticas particularmente de organismos relacionados con el patrimonio cultural material e inmaterial.

Conclusiones

La enseñanza de la historia regional en SCLC se halla inmersa en diversas tensiones histórico culturales propias de una región pluricultural; con marcados acentos de exclusión, marginación y expoliación, heredados a través de una serie de relaciones de subordinación económica, política y social, y reproducidas por los imaginarios contruidos en torno al diferente, heredados desde la concepción colonial del mundo indígena y resignificados con renovada omisión por las políticas e instituciones actuales, especialmente en la educación, y las reformas impuestas desde el centro del poder nacional. La invisibilidad y la incorporación “civilizada” de los pueblos originarios al proyecto modernizador solo ha cambiado de forma a lo largo de la hegemonía del proyecto liberal del estado-nación y su propuesta de modernidad, ahora bajo la égida del estado neoliberal y sus ataduras al gran capital internacional, a los procesos de globalización expresados en la sociedad de mercado que impone sus significaciones, reglas y sentires hasta el seno mismo de las relaciones sociales y culturales del espacio escolar, con una sola mirada (la mestiza) sobre la lengua, la cultura y los valores, reproducidos y recreados en los procesos de intervención institucional, reformas, planes, textos y programas educativos. En Chiapas ha asumido características particulares ante la incidencia de los intereses del poder hegemónico local.

Las escuelas secundarias en SCLC no están exentas de la influencia de ese proceso y más bien acompañan ese transcurrir de manera regional, manifiesto en las características y procedencia de los alumnos que atienden, en la significativa distribución de las escuelas en el municipio, que dan cuenta de los procesos marginales y migratorios habidos en los últimos 40 años y las problemáticas que conllevan. Así como en la manera y procesos con que se instalan o imponen las reformas y planes educativos.

La enseñanza de la historia regional se halla inmersa en este contexto espacio-temporal concreto de la región de Los Altos y su sede SCLC, resignificada por los profesores en las condiciones precarias de sus escuelas y comunidades; bajo programas, objetivos y planes preestablecidos desde el centro; con una mirada unilateral de la cultura y la historia, donde los protagonistas están representados por los grandes héroes y gobernantes mestizos de la entidad, y los pueblos originarios son invisibilizados, reducidos a folclor y espectáculo, pues se les considera pueblos sin historia, o memoria de un pasado remoto, extinto, prehispánico.

Los profesores de historia regional, pese a las carencias de su formación en la enseñanza de la misma y materiales *ad doc* para desarrollar sus labores, el desconocimiento de las lenguas indígenas, de la historia y cultura propias de la región en que se ubican, y la influencia y peso de los imaginarios promovidos desde la globalización y sociedad de mercado entre sus alumnos pluriculturales, buscan resignificar esa historia y desarrollar desde sus comunidades y a partir de sus experiencias de vida, alternativas que pretenden mirar desde la pluriculturalidad a sus alumnos y a la comunidad. Valorar y significar esas acciones es parte de otro trabajo en proceso de publicación.

Referencias

- Álvarez, J. (2007). Prólogo. En M. Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (p. 11-18). Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Ayora Diaz, S. I. (1995). Región y Globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología. *Cuadernos de Arquitectura y urbanismo*, 9-40.
- Barrón, J. C. (2008, junio). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *TRACE*(53), 22-35.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós de Bolsillo.
- Bonal, J. (2002, julio-septiembre. (PDF)). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 64(3).
- Bonfil, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: CONACULTA-Grijalbo.
- Brey, A. (2011). La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo interconectado. En G. y. Mayos (ed.), *La sociedad de la ignorancia* (pp. 47-85). Barcelona: Península.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Casahonda, J. (1974). *50 años de revolución en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Castellanos, R. (1957). *Balún Canán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, R. (2011). *Ciudad Real*. México: Punto de Lectura.
- Castellanos, R. (2013). *Oficio de tinieblas*. México: Joaquín Mortiz.

- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 13-54). Barcelona: Paidós.
- CEIEG-INEGI. (2011). *Perspectivas Estadísticas Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: INEGI.
- Corzo, Á. M. (2001). *Los cuentos del Abuelo*. Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA-Chiapas.
- COYATOC. (2009, 09-Junio). Maestra Martha Arévalo de Alaminos. Recuperado de www.metroflog.com/coyatoc/20090609/1
- De Lissovoy, N. (2008). Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista. En P. y McLaren, *Pedagogía crítica. De que hablamos, dónde estamos* (pp. 485-506). Barcelona: Graó.
- De Vos, J. (1980). *La paz de dios y del rey. La conquista de la Selva Lacandona (1525-1821)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Vos, J. (1985). *La batalla del sumidero*. México: Katún.
- De Vos, J. (1988). *Viajes al desierto de la soledad*. México: SEP-Programa Cultural de las Fronteras.
- Díaz-Couder, E. (1998, mayo-agosto). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* (17).
- Dietz, G. e. (2009, enero). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. *Revista EntreVer-ando*, 96-101.
- Dosil, J. (2010). La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas? En J. Pagès y N. González Monfort (ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (pp. 73-84). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- EZLN-Gobierno Federal. (12 de febrero de 1996). *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*. Recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>
- Favre, H. (1973). *Cambio y continuidad entre los mayas de México*. México: Siglo XXI.
- Florescano, E. (1980). De la memoria del poder a la historia como explicación. En C. Pereira et al., *Historia ¿Para qué?* (pp. 91-128). México: Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós mexicana.
- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía* (Vol. 2). México: Era.
- García, J. L. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- González, J. (1989). *Movimiento campesino chiapaneco. 1974-1984*. San Cristóbal de Las Casas: UNACH.
- Guzmán, R. (2006). El currículum integrado y la visibilidad de las culturas. *Investigación en la escuela* (59), 31-43.
- Ianni, O. (2002). *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores.
- INEGI. (2010). *Censo Nacional de población y vivienda 2010*. México: INEGI.

- Leff, E. (2002). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. México: INE-SEMARNAT-UAM.
- Martin, G. (2008). La pobreza de la pedagogía: hacia una política del compromiso. En P. M. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 461-483). Barcelona: Graó.
- Mayos, G. (2011). La sociedad de la incultura ¿Cara oculta de la sociedad del conocimiento? En G. M. Antoni (ed.), *La sociedad de la ignorancia* (p. 167-217). Barcelona: Península.
- Mc Cauley, B. (2006). *Estudios territoriales de la OCDE: la Región Mesoamericana*. Recuperado de http://www.oecd.org/documentprint/0,3455,es_36288966_36288607_36612171_1_1_1_1,00.html (PDF)
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En P. M. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 393-429). Barcelona: Graó.
- Mendoza, J. E. (2006). Evolución de la teoría y la práctica del análisis económico regional. En *Economía regional moderna. Teoría y práctica* (pp. 9-38). México: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad de Guadalajara, Plaza y Valdés.
- Moscoso, P. (1992). *Rebeliones indígenas en los Altos de Chiapas*. México: UNAM.
- Pagès, J. y. (2010). L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història i la formació d'identitats. En J. Pagès y N. González Monfort (ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (pp. 73-84). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- París Pombo, M. D. (2000). Identidades excluyentes en San Cristóbal de Las Casas. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*(58), 81-93.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, N. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de Li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: CIESAS.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181-200.
- Ruz, M. H. (1991). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México: UNAM.
- Sánchez, M. A. (1994). Parte sexta 1970-1994. En C. Ruiz, & L. L. Chiapas (ed.), *Historia del H. Congreso del Estado de Chiapas* (pp. 234-410). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stanley, W. B. (2008). Pedagogía crítica: Realismo democrático, neoliberalismo, conservadurismo y un sentido trágico de la educación. En P. M. Kincheloe (ed.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 507-532). Barcelona: Graó.

- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Traven, B. (2013). *La rebelión de los colgados*. México: Selector.
- Vila, E. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva, España: Hergué Editorial.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Zepeda, E. (2000). *De la marimba al son y otros cuentos. Antología*. s.l.i.: Ediciones Casa Juan Pablos.



**POLÍTICA EDUCATIVA Y SU IMPACTO
EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE
MATEMÁTICAS DE SECUNDARIA**

POLÍTICA EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS DE SECUNDARIA

Alma Rosa Pérez Trujillo
Mauricio Torres Gordillo

Introducción

En este texto presentamos la revisión realizada sobre políticas educativas que han incidido en la formación de docentes de educación básica en lo general y de docentes de matemáticas de secundaria en particular. Es importante aclarar que la formación de la que hablamos es la formación inicial, la cual se encuentra enmarcada de manera natural en las escuelas normales, por ello, el caso que nos ocupa es la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH), de manera particular, centramos nuestra atención en la formación de profesores de secundaria en el área de matemáticas.

Hemos dividido el texto en dos apartados, el primero da cuenta del contexto en el que se ha realizado la investigación, haciendo énfasis en la región de estudios; el segundo muestra los resultados de la lectura y análisis de documentos de corte internacional, para dar cuenta de las recomendaciones puntuales que se han realizado a nuestro país con respecto a la formación inicial de los docentes. Se analizan también las políticas nacionales desde las atribuciones que tiene la Secretaría de Educación Pública (SEP) con respecto a la formación inicial docente en las escuelas normales y desde las líneas de acción que propone el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 para atraer a los mejores estudiantes a las escuelas de formación docente y poder brindarles una educación de calidad.

En lo concerniente a las políticas regionales se hace mención de la cobertura que tiene el estado de Chiapas para atender la formación inicial de docentes de preescolar, primaria y secundaria, haciendo énfasis en el programa curricular de la licenciatura en educación secundaria de la ENSCH.

En términos de la política estatal se explicita cómo los lineamientos de ingreso a las escuelas normales han permitido garantizar ciertas cualidades deseables en los docentes en formación y cómo estos docentes, una vez concluido su periodo formativo, han podido acceder al Servicio Profesional Docente (SPD) mediante convocatorias de selección públicas y abiertas.

Finalmente, en lo relativo a la política local se aportan algunos datos que dan cuenta de cómo el plan de estudios, perfil de egreso y campo laboral de quienes se forman en escuelas normales diferencian a estos futuros docentes de quienes egresan de otras instituciones de educación superior de la entidad.

Contextualización

Esta investigación inscrita en el campo de los estudios regionales, por ello es necesario mencionar algunos elementos que nos permiten contextualizarla, partimos de la idea de Giddens (1995, pp. 151-152) quien sostiene que la “«Regionalización» no se debe entender sólo como localización en el espacio sino como referida a la zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales rutinizadas”. Esta dimensión de la región aborda el nivel micro, las relaciones sociales que construyen los futuros docentes de matemáticas en las aulas, pasillos, etc. y otros espacios externos en los que se siguen formando y que se dan en un tiempo y espacio determinados, con base en dispositivos de control que limitan las acciones de los que ahí coinciden (mediante horarios, cumplimiento de programas, entre otros) y establecen rutinas de trabajo.

Así estos espacios se convierten en sedes de formación donde tendrán lugar interacciones en el transcurso de ciertos periodos escolares establecidos. Estas, además, pueden verse regionalizadas de varias formas, la que nosotros consideramos tiene que ver con el subsistema educativo en el que se aspire a ejercer la docencia, en este sentido, se consideran la educación preescolar, la educación especial, la educación primaria, la educación primaria intercultural bilingüe o la educación secundaria, que es la que nos ocupa.

En Chiapas existe una sola institución de carácter público encargada de la formación de profesores de educación secundaria (ENSCH), cuya estructura interna se encuentra zonificada de manera diferenciada a partir de áreas de especialización que se ofertan (Español, Matemáticas, Física, Química, Historia, Formación Cívica y Ética y Telesecundaria).

Nuestra región de estudio, en una de sus dimensiones está anclada al aspecto geográfico-territorial, aunque no es la única dimensión que consideramos. Palacios (1983, p. 4) menciona que, “una región tiene sentido y existencia sólo cuando a ella se asienta un conglomerado humano que es él que le otorga forma y extensión.” Según este autor, el término región comporta dos significados fundamentales:

El primero, hace referencia a la noción abstracta de un ámbito en cuyo interior se cumplen ciertos requisitos de semejanza u homogeneidad [...]. El segundo significado se inscribe en el nivel más reducido de generalidad para denominar ámbitos concretos de la realidad física y sus elementos. Concretamente aquí el término se utiliza para identificar porciones determinadas de la superficie terrestre, definidas a partir de criterios específicos y objetivos preconcebidos, los cuales pueden provenir de las ciencias naturales o de las ciencias sociales (Palacios, 1983, pp. 3-4).

El ámbito al que se hace referencia en el primer significado de Palacios (1983) involucra a quienes comparten tres elementos convergentes: el deseo de ser docentes, la intención de desempeñarse profesionalmente en secundaria y el interés por aprender y enseñar matemáticas. Concerniente al segundo significado, el punto de reunión de los docentes en formación se ubica en Tuxtla Gutiérrez, en la ENSCH, en la especialidad de matemáticas.

Siguiendo con el ejercicio de regionalización, se han tomado en cuenta, además, las diferentes acciones que se proponen en el plan de estudios de la ENSCH el cual da orden y estructura a la vida escolar de estos docentes en formación, y considera tres actividades formativas generales diferentes por su naturaleza, que deben desarrollarse en estrecha relación (SEP, 1999):

- 1) Actividades escolarizadas, a realizarse en la escuela normal.
- 2) Actividades de acercamiento a la práctica escolar, llevadas a cabo mediante la observación y práctica educativa bajo orientación, en escuelas secundarias de la entidad.
- 3) La práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, implica la corresponsabilidad de los docentes en formación para impartir la asignatura de matemáticas en grupos de educación secundaria del municipio donde se encuentra la ENSCH.

Estas actividades están destinadas a fortalecer desde distintos ángulos la formación del futuro profesor desde la teoría y la práctica le brindan a este una perspectiva más integral acerca de lo que implica ser docente en secundaria. Esta misma etapa formativa, va a diferenciar al egresado

normalista de cualquier otro profesional universitario, en tanto que le permitirá apropiarse de un capital cultural valioso en el desempeño de su profesión.

Es importante además de lo ya señalado, considerar que los docentes en formación de la ENSCH se distinguen por el área en que se especializan a lo largo de la carrera profesional, así como por el capital cultural que cada uno de los integrantes de estos grupos posee. Al respecto Bourdieu (1987, p. 2) menciona, el capital cultural es “un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su persona con lo que tiene de más personal: su tiempo”. El capital cultural puede existir bajo tres formas: 1) Como estado incorporado, 2) Como estado objetivado y 3) Como estado institucionalizado.

Considerando lo antes mencionado, se concibe la región de estudio bajo tres dimensiones, cada una con componentes particulares, que se observan en la Figura 1.

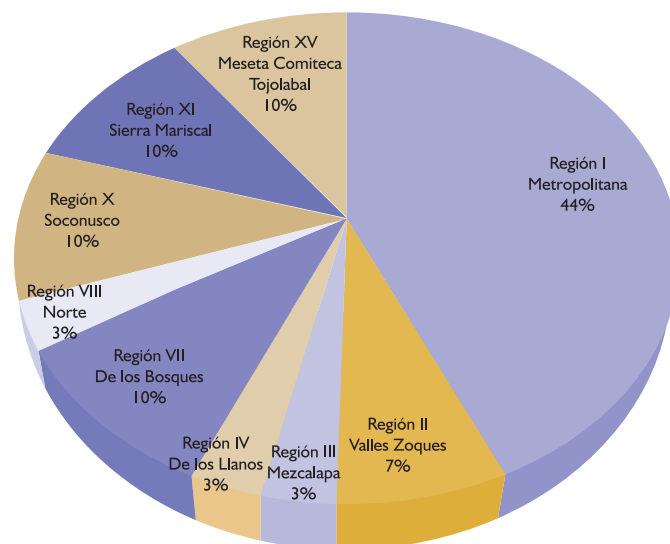
Figura 1. Componentes de las dimensiones de la región de estudio



La primera es la dimensión geográfica-territorial, que nos acerca al segundo significado que Palacios (1983) da al concepto de región, se ubica en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en donde se ubica la ENSECH, cuya zona de influencia (entendida como el conjunto de municipios o localida-

des de las que proceden en su mayoría los estudiantes que se encuentran inscritos en esta institución) abarca siete regiones geopolíticas y administrativas de la entidad (ver Figura 2), cuatro de las cuales son las que cuentan con mayor número de estudiantes: Región I Metropolitana, Región X Soconusco, Región XI Sierra Mariscal y Región XV Meseta Comiteca Tojolabal.

Figura 2. Regiones económicas de procedencia de los docentes en formación



Fuente: elaboración propia

Una segunda dimensión permite que consideremos a la región como espacio social a la manera de Bourdieu (1996), para quien el mundo social se organiza bajo una lógica de la diferencia que marca distancias sociales entre los agentes que comparten el mismo espacio, las cuales, van unidas por una relación de homología a un conjunto de actividades o de bienes, que están caracterizados relacionamente; lo anterior expresa la primera condición para realizar el análisis adecuado de las relaciones entre las posiciones sociales (concepto relacional), las disposiciones (o los *habitus*) y las tomas de posición.

Para esta investigación, el espacio social se constituye de tal forma que los agentes (docentes en formación) se distribuyen en él de acuerdo con su posición según los principios de diferenciación. Este espacio, se presenta objetivamente, como un sistema simbólico (posesión de capitales y posiciones en la estructura social diferenciada).

Al respecto Bourdieu (1987, p. 4) señala también que “el título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos”. Esta afirmación permite no sólo hacer una distinción entre el capital cultural del docente de matemáticas que egresa de la ENSCH respecto a otros profesionales formados en educación o en áreas disciplinares afines a las matemáticas, sino también posicionarlos en un área formativa y laboral específica.

El mismo autor argumenta que los títulos profesionales representan una forma de objetivación del capital cultural en la medida tal que adquieren una “autonomía relativa respecto de su portador y del capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado” (p. 4). En este sentido, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación establece que la titulación representa la culminación de los estudios que permiten al egresado normalista ejercer su actividad docente.

Una tercera dimensión es concebida a partir de la propuesta de Giddens (1995), esta dimensión de la región aborda el nivel micro, las relaciones sociales que construyen los docentes en formación en espacios escolares que se dan en un tiempo y espacio determinados, con base en dispositivos de control que limitan sus acciones (mediante horarios, cumplimiento de programas, entre otros) y establecen rutinas de trabajo. Estas interacciones se realizan en sedes, que para efectos de la investigación son los espacios escolares de la ENSCH y otras instituciones escolares de nivel básico a donde los futuros docentes acuden a realizar sus prácticas.

Como puede verse, nuestra propuesta de regionalización se establece a partir de un elemento que la define como tal y que tiene que ver con la configuración de la identidad de los futuros docentes de matemáticas de nivel secundaria, que adquieren significados especiales de acuerdo al espacio-tiempo en que se van construyendo.

Esta configuración de la identidad no está exenta de factores particulares establecidos dentro de la política educativa, estos se abordan en el siguiente apartado.

Política educativa en México. Respuesta a las recomendaciones internacionales

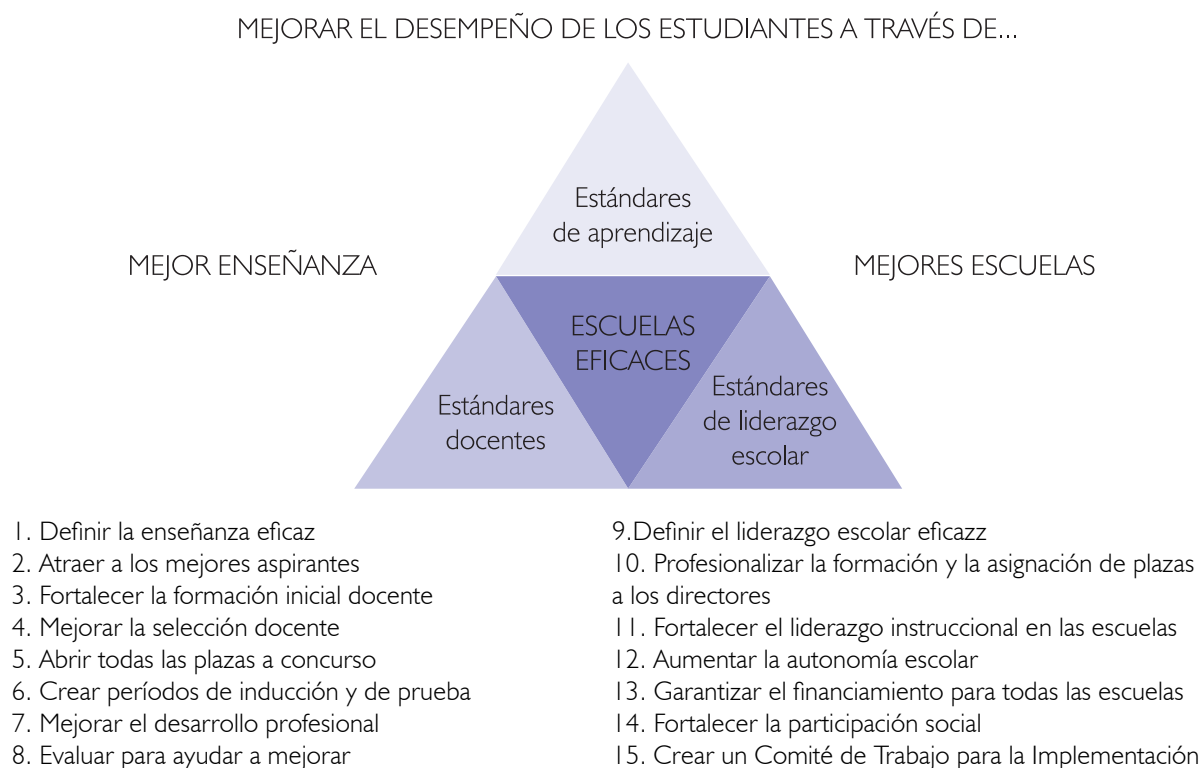
En México, la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) ha sufrido numerosos cambios, uno de los más representativos se da en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual trajo consigo una reformulación de los planes y programas de estudio, además, de acciones como la implementación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, que intentaba abonar a la mejora de la calidad de la educación, promoviendo la formación y actualización de los profesores, así como la evaluación voluntaria de los mismos, además, de establecer una compensación monetaria a los profesores que participaban en él.

Las modificaciones continúan con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que se inicia en 2004 para preescolar, 2006 para secundaria y del 2009 al 2011 para la educación primaria, centrándose en aspectos como la articulación de todos los niveles de la educación básica y la reformulación de los programas de estudio basados en un enfoque por competencias. Estas modificaciones planteadas en la RIEB son la respuesta a las recomendaciones que México ha recibido de algunos organismos internacionales encargados de medir la calidad de la educación; enseguida presentamos una revisión sobre las recomendaciones propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), así como las acciones en respuesta a ellas.

Sobre las recomendaciones de organizaciones internacionales

De acuerdo con el documento titulado *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, se establece que, para México, es preciso “construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes” (OCDE, 2010a, p. 5). En el mismo documento se sugieren 15 estrategias para mejorar el desempeño de los futuros docentes (ver figura 3).

Figura 3. Una estrategia para la acción en la política docente, el liderazgo y la gestión escolar en México



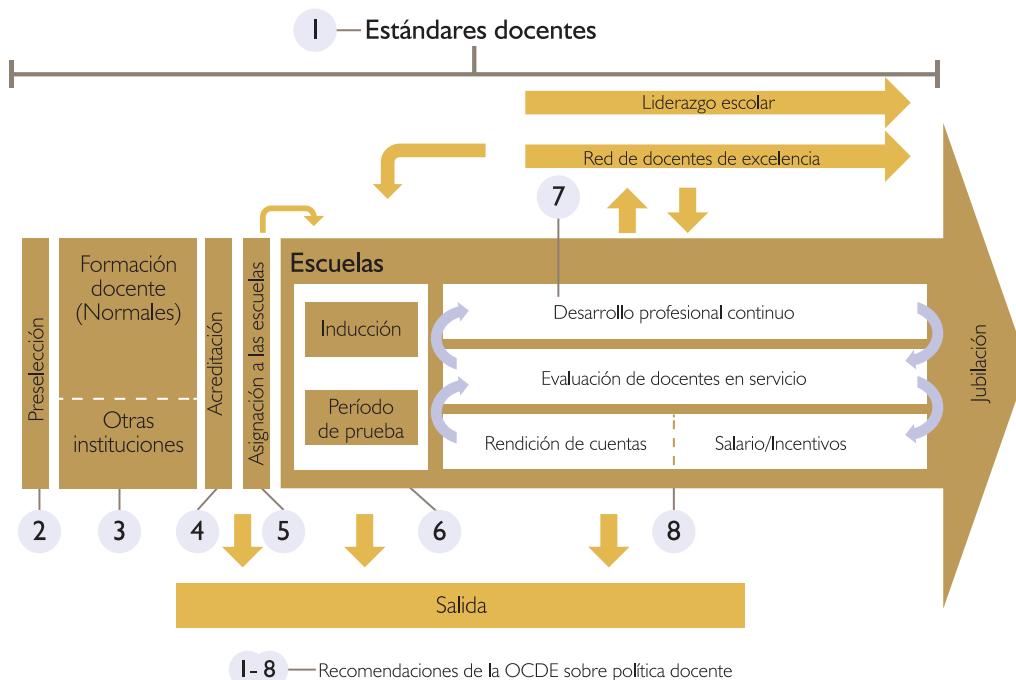
Fuente: OCDE (2010b)

Para la OCDE, los mecanismos que permitirían esta mejor selección de los aspirantes a profesor se basan en fortalecer los criterios que regulan el ingreso a las instituciones que proporcionan este tipo de formación, así como la estandarización de un instrumento de evaluación que sea de observancia general.

Se hace énfasis en la necesidad de garantizar y mejorar, si es preciso, la calidad de la enseñanza que se ofrece en las escuelas normales, así como de otras instituciones de educación superior a las que se les reconoce el estatus de centros formadores de docentes. Además, la OCDE busca llamar la atención sobre la importancia de fortalecer el concurso nacional de asignación de plazas docentes, perfeccionando los instrumentos de medición de conocimientos y habilidades profesionales a través de un sistema riguroso de evaluación enfocado en la mejora docente.

Es importante poner atención en las primeras ocho estrategias que se resumen en la figura 4, las cuales, de acuerdo a la misma organización, están enfocadas a la mejora de la enseñanza.

Figura 4. Trayectoria profesional para docentes de educación básica



Fuente: OCDE (2010b)

Podemos observar en la figura anterior, la propuesta de incidir en la formación del profesorado en el ámbito nacional, a través de la búsqueda de los mejores candidatos a la formación inicial docente mediante una preselección, atendiendo, además, de manera prioritaria, pero no exclusivamente a las escuelas normales. Lo anterior, trajo como consecuencia que dentro de las modificaciones que se han realizado a partir de la RIEB, en las convocatorias para el ingreso al SPD en Educación Básica y Media Superior, se estableciera que no es requisito indispensable haber sido formado en una escuela normal para poder participar y acceder a una de las plazas que se ofertan

Convoca

A los egresados de Escuelas Normales y demás instituciones formadoras de docentes de Educación Básica del país, públicas o particulares con autorización, a los egresados de las Instituciones Educativas del país públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial, formadoras de los profesionales que se requieren para los diferentes tipos de evaluación por: nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura, tecnología o taller (GECH-SECH, 2017, p. 1)

Si bien se establecen perfiles particulares para poder participar en la convocatoria, se proponen, además, alternativas cuando los aspirantes no cuentan con la formación inicial solicitada:

Cuando el aspirante cuente con título de Licenciatura no afín a las áreas del conocimiento requeridas para el tipo de evaluación por: tipo de servicio, modalidad, asignatura o taller, podrá acreditarlo con el título de Maestría, Doctorado o Posdoctorado, que corresponda a las mismas (GECH-SECH, 2017, p. 20).

Por otro lado, encontramos que en el TERCE⁵⁴ al igual que la OCDE, se señala que la formación inicial debe establecer los requisitos mínimos que deben cumplir quienes quieren incorporarse como docentes al sistema educativo. Agrega que la tendencia en los países de América Latina ha sido favorable con respecto a incrementar el número de años correspondientes a la formación inicial, así como a la exigencia de poseer un título de educación superior.

En el texto titulado *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Santiago* (2013, p. 7) se menciona la identificación de lo que ellos llaman nudos críticos en relación a la formación inicial docente, al respecto mencionan cuatro:

a) bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos; b) débil calidad de los programas de formación; c) formación universalista de los profesores, sin especialización para trabajar con alumnado de grupos sociales desaventajados; d) institucionalidad pública con insuficientes capacidades para la regulación de la calidad en este ámbito.

⁵⁴ El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo es un estudio organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) enmarcado dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) tendientes a asegurar el derecho de todos los estudiantes latinoamericanos y caribeños a recibir una educación de calidad.

En respuesta a estos, se proponen cuatro orientaciones que deben de ser retomadas en la formación inicial docente (UNESCO, 2013, pp. 4-5):

1. Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos.
2. Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores.
3. Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos.
4. Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos.

En el mismo texto se menciona que la UNESCO hace énfasis en la necesidad de la formación inicial docente de alta calidad, así como el “diseño e implementación de políticas integrales que vinculen la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua” (UNESCO, 2013, p. 14).

Si bien la OCDE y el TERCE se centran en la mejora del proceso de selección y la formación de los futuros profesionales de la educación, en la práctica, al abrirse la posibilidad del ingreso al SPD para egresados de las diversas licenciaturas que cuenta los perfiles establecidos en las convocatorias, el proceso de selección y formación cuidado del que se habla queda de lado, entonces, el ideal de calidad educativa se reduce al ejercicio de la acreditación de la evaluación para el ingreso al SPD.

Como podemos ver, distintos organismos internacionales como los que hemos expuesto y otros como la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), OEA (Organización de los Estados Americanos), MERCOSUR (Mercado Común del Sur), Banco Mundial y PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina) han elaborado orientaciones que se traducen en recomendaciones puntuales para nuestro país, que promueven la modificación o diseño de políticas públicas *ad hoc*; las modificaciones a los artículos 3° y 73 constitucional el 26 de febrero de 2013 son un ejemplo claro de cómo México retoma estas recomendaciones.

Retomando la idea de formación, es necesario revisar la política educativa que se ha implementado históricamente sobre esta cuestión en México, así como mostrar las modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

Política nacional en la formación de docentes

Al igual que en el nivel básico y medio superior han sufrido reformas, se esperaría que la educación superior, en particular en el sistema de educación normal sucediera algo similar, sobre todo si se piensa en que son los profesores egresados, en su mayoría, de estas instituciones los que se encargarán de implementar la RIEB, sin embargo, esto no ha sucedido formalmente, a pesar de que en el Programa Sectorial 2013-2018 se menciona

Con la Reforma Educativa y en el contexto de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la SEP desarrollará un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Escuelas Normales Públicas, con el propósito de asegurar la calidad y competencia de los egresados formados en las escuelas del sistema garantizando su vinculación, congruencia y pertinencia con las necesidades y requerimiento del sistema educativo nacional (SEP, 2013, p. 12).

Si bien han existido esfuerzos que intentan reformar a las normales incluso antes de la implementación de la RIEB, como, por ejemplo, la puesta en marcha en el 2002 del *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas* (ProMIN), con la RIEB materializada en 2004 y la transferencia de la educación normal a la Subsecretaría de Educación Superior en 2005 y en el seno del ProMIN, nace el *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal* (PEFEN). En 2010 se presentó el *Programa de Transformación de las Escuelas Normales*, que tenía como objetivo

consolidar a estas escuelas como instituciones de educación superior a través de su impacto en la formación de profesionales de la educación básica [...] y atendía a seis dimensiones específicas: Planeación; Fortalecimiento de la Infraestructura de las Escuelas Normales; Personal Académico; Reforma Integral de los Programas de la Educación Normal; Evaluación y Mejora Continua y Desempeño de los Estudiantes Cardeña (2012, pp. 4-5).

En el año 2014, el ProMIN evoluciona y se integra al *Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas* (ProFoCIE), quien se alinea con las políticas públicas nacionales y se constituye, así como el Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), además, en ciclo escolar 2016- 2017 el PEFEN se constituye como el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN).

Como se puede observar, han existido varios esfuerzos para la transformación de las escuelas normales, todos ellos tienden a un mismo objetivo, el logro y consolidación de la educación normal; sin embargo, hasta ahora no se tiene claridad en el impacto que estos programas han tenido para tener los resultados esperados.

Otra línea de acción que se ha abierto con miras al logro de la calidad en la formación de docentes tiene que ver con las modificaciones que se han realizado a la CPEUM en particular sobre el artículo 3° y la alineación de diversos artículos de la Ley General de Educación, y la LGSPD con este.

Las modificaciones que se han establecido en el marco legal se refieren a obligaciones concretas que tiene la Secretaría de Educación Pública con las distintas escuelas normales del país, así también, se establece la formulación de planes y programas de estudio para la educación básica y normal, así como la actualización de los planes existentes a fin de adecuarlos al marco de educación de calidad esperado (ver tabla 1).

Tabla 1. Principales regulaciones de la SEP en materia de educación normal

| CONTENIDO | SUSTENTO |
|--|--|
| El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. | Artículo 3° Constitucional |
| Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica. | Artículo 12, fracción I, primer párrafo, de la Ley General de Educación |
| Para la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la educación normal y demás de formación de maestros de educación básica, la Secretaría también deberá mantenerlos acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente, así como a las necesidades detectadas en las evaluaciones realizadas a los componentes del sistema educativo nacional. | Artículo 12, fracción I, segundo párrafo, de la Ley General de Educación |
| Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente. | Artículo 12, fracción VI, de la Ley General de Educación |
| Las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, así como las demás que con tal carácter establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables. | Artículo 12, fracción XIV, de la Ley General de Educación |

| | |
|--|---|
| En el caso de los programas de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica serán revisados y evaluados, al menos, cada cuatro años, y deberán mantenerse actualizados conforme a los parámetros y perfiles a los que se refiere la LGSPD. | Artículo 48, de la Ley General de Educación |
| XVII. Marco General de una Educación de Calidad: Al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio... | Artículo 4, fracción XVII, de la Ley General del Servicio Profesional Docente |
| La Secretaría formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Escuelas Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como la congruencia con las necesidades del sistema educativo”. | Ley General del Servicio Profesional Docente, Artículo transitorio vigésimo segundo |

Fuente: Plan integral de diseño, diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del sistema público de normales (SEP, 2013)

En la tabla I se destaca que los programas de formación docente en educación básica deben revisarse y evaluarse al menos cada cuatro años y además actualizarse conforme a las normas establecidas en la LGSPD, si bien, en la práctica los programas de estudio se han modificado de acuerdo a las necesidades que los profesores a cargo de las asignaturas en las escuelas normales consideran, estas modificaciones no han quedado establecidas en documentos formales.

A partir de una lectura general de los mandatos de la CPEUM y la LGSPD en relación con las características que debe tener la formación inicial docente se propone atender de manera prioritaria las siguientes áreas de oportunidad para el fortalecimiento de las escuelas normales:

- Regular el ingreso, el reconocimiento y la permanencia del personal académico de las escuelas normales.
- Proponer una reforma curricular a las normales que atienda los perfiles, parámetros e indicadores del marco legal vigente que den solución a las necesidades de formación docente.

De acuerdo con lo establecido en el PSE 2013-2018 “los maestros tienen el lugar más importante en la educación y son los profesionistas clave para la transformación de México” (SEP, 2013, p. 27), por ello se han planteado el fortalecimiento de las escuelas normales públicas del país. El PSE señala que en la medida en que se desarrollen y consoliden mecanismos que puedan asegurar la calidad educativa, se tendrán instituciones públicas y privadas más fuertes.

Es preciso señalar que, de acuerdo con el PSE 2013-2018, entre las funciones que debe cumplir la educación superior, rango en que se encuentran las escuelas normales, está que cada futuro egresado pueda lograr un adecuado dominio de las disciplinas y valores que caracterizan a las profesiones que cada institución ostenta. No obstante, en el documento “Reporte sobre la situación de México: Atraer, formar y retener profesorado de calidad” se señala que

la falta de una normatividad nacional y de mecanismos rigurosos para la selección de alumnos de nuevo ingreso de formación inicial ha provocado que en las instituciones formadoras se inscriban aspirantes que no cuentan con el perfil apropiado para formarse como profesores de educación básica (Guevara y González, 2004, p. 23).

Ante este panorama, la SEP emitió en su momento, entre 2004 y 2005 un conjunto de disposiciones a nivel nacional con la finalidad de regular los estándares de calidad de las escuelas formadoras de docentes. Entre los lineamientos propuestos destacaban establecer como requisito de ingreso un promedio mínimo de bachillerato de 8.0 y aplicar un examen de conocimientos elaborado por la Dirección General de Evaluación de la SEP o bien por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Cabe señalar que el reporte en cuestión menciona que desde 2005 la SEP asumiría el compromiso de diseñar y aplicar el instrumento de selección a los alumnos de nuevo ingreso de las escuelas normales en coordinación con las autoridades educativas y grupos técnicos estatales.

Plan integral de diseño, diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del sistema público de normales

El plan integral al que se hace alusión, publicado por la Subsecretaría de Educación Superior en 2013 establece que “en el sistema educativo las escuelas normales tienen como misión formar a los futuros maestros que tendrán la responsabilidad de formar a las generaciones de ciudadanos de nuestro país” (SEP, 2013, p. 3). Además, en este documento se reconoce que las normales son los lugares adecuados para el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales que ayuden en lo posterior al desempeño de la función docente.

De acuerdo con el plan integral, el sistema de educación normal se conforma por las siguientes instituciones con presencia a nivel nacional (SEP, 2013):

- Escuelas Normales

- Centros Regionales de Educación Normal
- Escuelas Normales Rurales
- Escuelas Normales Experimentales
- Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales Estatales y Nacionales
- Escuelas Normales Urbano Federales
- Escuelas Normales Superiores
- Centros de Actualización del Magisterio
- Escuelas Normales Indígenas e Interculturales
- Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa

Conforme al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) hasta el ciclo escolar 2013-2014 existían 484 escuelas normales públicas y privadas. Chiapas es una de las entidades, junto con Oaxaca, el estado de México, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Puebla, y Tamaulipas con mayor presencia de escuelas normales; en el extremo se encuentra Colima con sólo 3. A diferencia de los demás estados, Chiapas es una de las pocas entidades donde la totalidad de las escuelas normales existentes son públicas (véase tabla 2).

⁵⁵ Se contabilizan 22 porque se consideran instituciones separadas a las escuelas normales que tienen turno matutino y vespertino.

Tabla 2. Escuelas normales públicas y privadas por entidad federativa (2013-2014)

| ENTIDAD | PÚBLICO | PRIVADO | TOTAL |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| Aguascalientes | 5 | 1 | 6 |
| Baja California | 11 | 5 | 16 |
| Baja California Sur | 5 | No aplica | 5 |
| Campeche | 9 | 4 | 13 |
| Coahuila | 8 | 1 | 9 |
| Colima | 3 | No aplica | 3 |
| Chiapas ⁵⁵ | 22 | No aplica | 22 |
| Chihuahua | 4 | 1 | 5 |
| Distrito Federal | 6 | 17 | 23 |
| Durango | 5 | 5 | 10 |
| Guanajuato | 5 | 32 | 37 |
| Guerrero | 12 | 12 | 24 |
| Hidalgo | 6 | 3 | 9 |
| Jalisco | 11 | 16 | 27 |
| México | 39 | 4 | 43 |
| Michoacán | 9 | 12 | 21 |
| Morelos | 2 | 2 | 4 |
| Nayarit | 3 | 2 | 5 |
| Nuevo León | 5 | 5 | 10 |
| Oaxaca | 20 | 2 | 22 |
| Puebla | 18 | 20 | 38 |
| Querétaro | 4 | 3 | 7 |
| Quintana Roo | 4 | 1 | 5 |
| San Luis Potosí | 5 | 4 | 9 |
| Sinaloa | 3 | 1 | 4 |
| Sonora | 8 | No aplica | 8 |
| Tabasco | 7 | 4 | 11 |
| Tamaulipas | 11 | 29 | 40 |
| Tlaxcala | 7 | No aplica | 7 |
| Veracruz | 6 | 12 | 18 |
| Yucatán | 6 | 11 | 17 |
| Zacatecas | 5 | 1 | 6 |
| Nacional | 274 | 210 | 484 |

Fuente: INEE (2015)

En Chiapas las normales públicas se encuentran registradas como se observa en la tabla 3, de las cuales cuatro son federales y el resto son normales estatales. Además, se cuenta con el Centro Regional de Formación docente e Investigación Educativa que se encarga de proporcionar formación continua a los docentes, a través de los programas de posgrado (Doctorado y Maestrías), Diplomados, Cursos y talleres que imparte.

Tabla 3. Instituciones que integran el sistema de educación normal

| TIPO | ESTATALES | FEDERALES |
|---|--|--|
| Escuelas Normales | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Física De Tapachula | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Física "Profr. Pedro Reynol Ozuna Henning" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Preescolar "Bertha Von Glumer y Leyva" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Preescolar "Lic. Manuel Larraínzar" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Preescolar "Rosario Castellanos" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Preescolar "Rosaura Zapata Cano" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Preescolar y Primaria Del Estado "Tonalá" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Primaria Del Estado | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Primaria "Del Occidente De Chiapas" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Primaria "Dr. Manuel Velasco Suárez" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Primaria "Fray Matías De Córdoba" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Primaria "Lic. Manuel Larraínzar" | |
| | Escuela Normal De Licenciatura En Educación Primaria "Villaflores" | |
| | Escuelas Normales Rurales | |
| Escuelas Normales Experimentales | | Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio De Córdoba Y Ordóñez" |
| | | Escuela Normal Experimental "La Enseñanza" |
| | | Escuela Normal Experimental "Ignacio Manuel Altamirano" |
| Escuelas Normales Superiores | Escuela Normal Superior De Chiapas | |
| Centros de Actualización del Magisterio | Centro De Actualización Del Magisterio | |
| Escuelas Normales Indígenas e Interculturales | | Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" |
| Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa | Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) | |

Fuente: elaboración propia

La oferta de programas académicos en las escuelas normales reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) son 22, de estas, existen 19 licenciaturas para la formación de docentes de educación básica que cuentan con un plan de estudios nacional y tres más que tienen autorización para impartirse en algunas escuelas. La oferta educativa vigente de las normales chiapanecas agrupa a 7 licenciaturas, distribuidas como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Oferta Educativa

| NORMAL | OFERTA EDUCATIVA |
|--|--|
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tapachula | • Licenciatura en Educación Física |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física "Profr. Pedro Reynol Ozuna Henning" | • Licenciatura en Educación Física |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Bertha Von Glumer y Leyva" | • Licenciatura en Educación Preescolar |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Lic. Manuel Larraínzar" | • Licenciatura en Educación Preescolar • Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Rosario Castellanos" | • Licenciatura en Educación Preescolar |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Rosaura Zapata Cano" | • Licenciatura en Educación Preescolar |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Del Estado "Tonalá" | • Licenciatura en Educación Preescolar • Licenciatura en Educación Primaria |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Del Estado | • Licenciatura en Educación Primaria • Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe • Licenciatura en Educación Especial |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Del Occidente de Chiapas" | • Licenciatura en Educación Primaria |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Dr. Manuel Velasco Suárez" | • Licenciatura en Educación Primaria |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Fray Matías de Córdoba" | • Licenciatura en Educación Primaria • Licenciatura en Educación Especial |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Lic. Manuel Larraínzar" | • Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe |
| Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria "Villaflores" | • Licenciatura en Educación Primaria |
| Escuela Normal Rural Mactumactzá | • Licenciatura en Educación Primaria |
| Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordóñez" | • Licenciatura en Educación Preescolar • Licenciatura en Educación Primaria |
| Escuela Normal Experimental "La Enseñanza" e "Ignacio Manuel Altamirano" | • Licenciatura en Educación Primaria |
| Escuela Normal Superior de Chiapas | • Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en: Español, Química, Matemáticas, Física, Formación Cívica y Ética, Historia y Telesecundaria |
| Centro de Actualización Del Magisterio | • Licenciatura en Docencia Tecnológica |
| Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" | • Licenciatura en Educación Preescolar • Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe |

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 podemos ver que en su mayoría las escuelas normales en Chiapas concentran su oferta educativa en la formación de docentes de educación primaria y preescolar (9 y 7 programas respectivamente), 4 programas ofertados para la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, en igual número para las licenciaturas en educación especial y educación física (2 programas), una Licenciatura en Docencia Tecnológica y como caso especial, encontramos los programas que se ofertan en la ENSCH, con una licenciatura en educación secundaria con especialidad en: español, química, matemáticas, física, formación cívica y ética, historia y telesecundaria. A estos programas, se suman todos aquellos en los que se forman licenciados en diferentes disciplinas o áreas de formación, de instituciones públicas y privadas en el estado.

Formación de los docentes de secundaria en la ENSCH

La ENSCH se rige por un plan y programa de estudios de observancia nacional que data de 1999, en él se establecen un conjunto de propósitos, así como los contenidos básicos y formas de organización de estos, al tratarse de un plan nacional, se promueve la garantía de una formación común a todos los docentes de este nivel educativo, además, alineado con las principales finalidades del sistema educativo nacional, se propone también, atender las principales demandas que la diversidad regional, social y cultural del país a través de él.

La formación de los profesores, en virtud del papel fundamental que estos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica. Los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños y jóvenes mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o cultura étnica a la que pertenecan (SEP, 1999, p. 18).

En el Plan se desglosan y describen cada una de las asignaturas que deben cursar los docentes en formación a lo largo de la carrera profesional (según la especialidad elegida). Dichas asignaturas son agrupadas en el mapa curricular (ver figura 7) en: a) actividades escolarizadas; que comprende el común de las asignaturas, b) actividades de acercamiento a la práctica escolar; que involucran la observación y la práctica educativa con orientación tutorial y c) actividades de práctica intensiva,

donde los docentes en formación imparten clases 10 horas a la semana durante los dos últimos semestres de la carrera (SEP, 1999).

Figura 7. Mapa curricular Licenciatura en Educación Secundaria

| | 1er. Semestre | Horas/ Créditos | 2do. Semestre | Horas/ Créditos | 3er. Semestre | Horas/ Créditos | 4to. Semestre | Horas/ Créditos | 5to. Semestre | Horas/ Créditos | 6to. Semestre | Horas/ Créditos | 7mo. Semestre | Horas/ Créditos | 8vo. Semestre | Horas/ Créditos | |
|---|---|---|---|---|---|---|--|-----------------|---|-----------------|-----------------------------------|--|-------------------|---|--------------------|-----------------|----------|
| A | Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano | 4/7.0 | La educación en el desarrollo histórico de México I | 4/7.0 | La educación en el desarrollo histórico de México II | 4/7.0 | Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I | 4/7.0 | Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | | | | | |
| | Estrategias para el estudio y la comunicación I | 6/10.5 | Estrategias para el estudio y la comunicación II | 4/7.0 | La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | | | | | |
| | Problemas y políticas de la educación básica | 6/10.5 | La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | | | | | |
| | | | Introducción a la enseñanza de la especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | Por especialidad | 4/7.0 | | | | | |
| Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria) | 4/7.0 | Propósitos y contenidos de la educación básica I (Secundaria) | 4/7.0 | La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje | 4/7.0 | Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje | 4/7.0 | Opcional I | 4/7.0 | Opcional II | 4/7.0 | Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I | 6/10.5 | Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II | 6/10.5 | | |
| B | Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales | 6/10.5 | Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad | 6/10.5 | Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales | 6/10.5 | Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos | 6/10.5 | Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo | 6/10.5 | Gestión escolar | 6/10.5 | Trabajo docente I | 10/17.5 | Trabajo docente II | 10/17.5 | C |
| | Escuela y contexto social | 6/10.5 | Observación del proceso escolar | 6/10.5 | Observación y práctica docente I | 6/10.5 | Observación y práctica docente II | 6/10.5 | Observación y práctica docente III | 6/10.5 | Observación y práctica docente IV | 6/10.5 | | | | | |
| | Horas/semana | 32 | | 32 | | 32 | | 32 | | 32 | | 32 | | | | | |

| Área de actividad | |
|-------------------|---|
| A | Actividades principalmente escolarizadas |
| B | Actividades de acercamiento a la práctica escolar |
| C | Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo |

| Campos de formación | |
|---------------------|---|
| ----- | Formación general para educación básica |
| ————— | Formación común para todas las especialidades de secundaria |
| ————— | Formación específica por especialidad |

Fuente: SEP (1999)

Se considera que esta organización curricular permite al docente en formación no solamente conocer acerca de los contenidos y estrategias que habrá de poner en práctica una vez que ejerza profesionalmente, sino además le permitirán desarrollar una identidad profesional base a partir de sus primeros acercamientos con la práctica docente. Para Bolívar (2007) esta identidad profesional base se va modelando a partir de la formación inicial, de las experiencias vividas como estudiantes, el interés hacia la docencia y durante el ejercicio profesional. El mismo autor sostiene también

que, la formación adecuada del profesorado incluye lo disciplinar, entendido como el dominio o conocimiento de una disciplina y lo pedagógico, entendido como la manera de enseñar o educar.

Cabe señalar que, de acuerdo con el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria (SEP, 1999) el campo de formación específica (o disciplinar) es equivalente a 49% del tiempo total previsto para cursar la carrera, mientras que el porcentaje restante lo comprende la formación general, orientada al conocimiento del sistema educativo mexicano y la formación común encaminada a atender y estudiar las características y problemáticas propias de la secundaria.

De tal manera, es posible afirmar que, en lo curricular, el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria considera esta necesidad y aspiración de formar a docentes de secundaria con saberes disciplinares, conocimientos sobre el nivel educativo en el que se van a desempeñar, así como información sobre la población escolar a la cual estará dirigida la enseñanza.

La última convocatoria publicada de la ENSCH (ciclo 2016-2017) estableció entre sus requisitos de ingreso contar con promedio mínimo de 8.0, acreditar el área de formación del bachillerato según la especialidad que se pretende cursar y aprobar un examen de selección elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP aplicado en coordinación con el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa.

Para la institución y especialidad que interesa a esta investigación: la ENSCH, en el área de matemáticas, únicamente ingresan 30 estudiantes por grupo, entre los que se cuentan aquellos que hayan cumplido con el perfil solicitado y hayan obtenido los mejores puntajes en un examen que evalúa habilidades verbales, habilidades matemáticas y razonamiento lógico.

Estos requisitos se han traducido en resultados positivos para la especialidad de matemáticas en los Exámenes Generales de Conocimiento (EGC) aplicados en 2013 a los estudiantes de 8° semestre de la licenciatura en educación secundaria a nivel nacional. De acuerdo con el informe titulado "Los docentes en México" (INEE, 2015) los estudiantes de matemáticas de esta licenciatura obtuvieron el porcentaje más alto de logro sobresaliente (24%) en comparación con otras áreas de formación de este servicio educativo.

En lo que respecta al concurso de ingreso al servicio de educación básica de 2014 en donde se emitieron dos convocatorias: 1) para escuelas normales públicas y privadas y 2) pública y abierta para egresados de otras instituciones de educación superior se observó que los egresados

de las escuelas normales alcanzaron mejores resultados (45.4% idóneos) en comparación con los sustentantes de la convocatoria pública y abierta (33.9%). En la tabla 5 se presenta el comparativo por entidad según el número de sustentantes de la convocatoria para egresados de escuelas normales y la convocatoria abierta para instituciones públicas (ver tabla 5).

Tabla 5. Distribución de resultados de los sustentantes (idóneo y no idóneo) por tipo de convocatoria y entidad federativa en educación básica. Concurso de ingreso 2014-2015

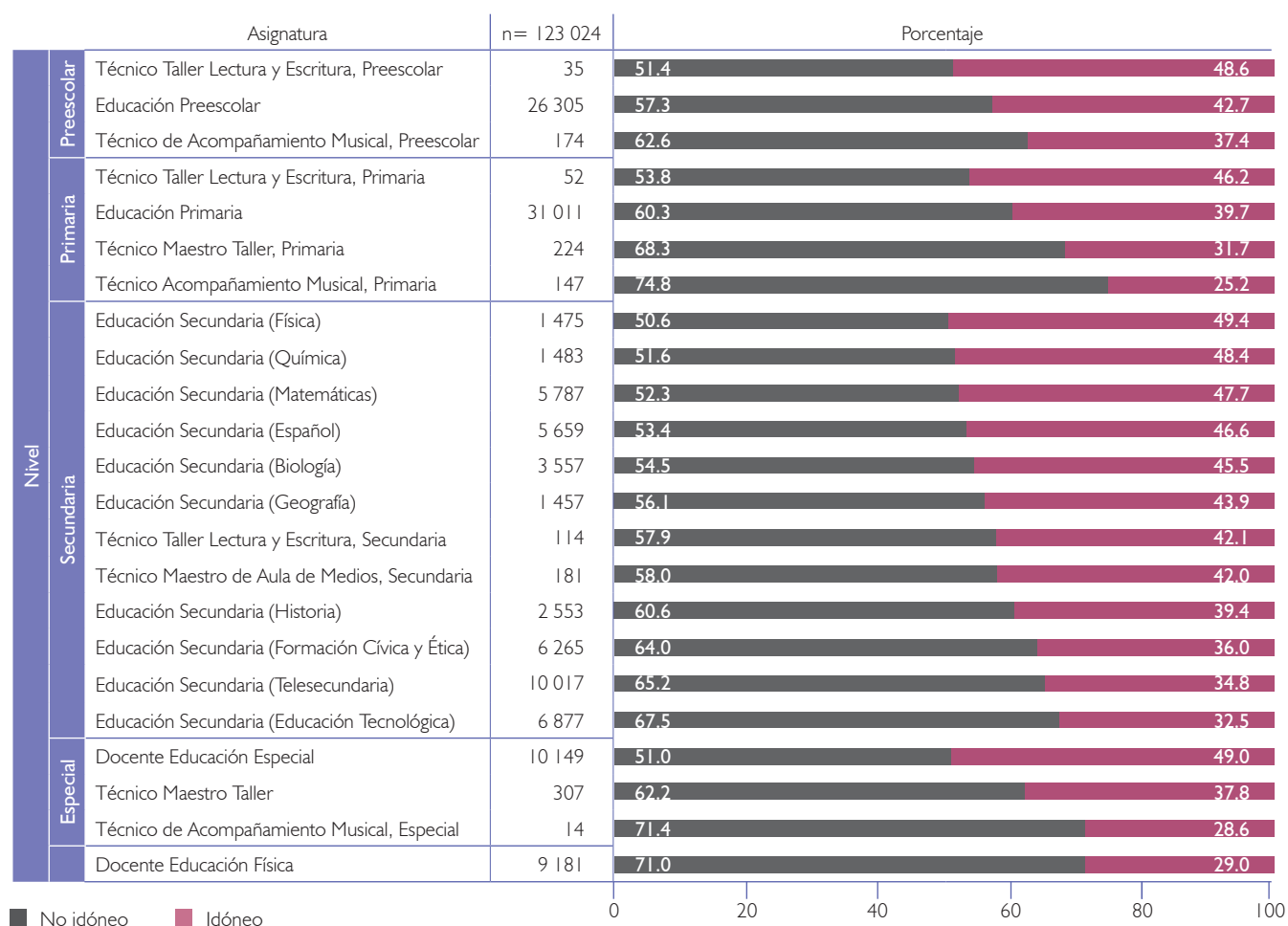
| Entidad | Resultado de la evaluación por entidad | | | Convocatoria egresados de escuelas normales | | | Convocatoria pública y abierta | | |
|---------------------|--|------------|---------------|---|------------|---------------|--------------------------------|------------|---------------|
| | Núm. sust | Idóneo (%) | No idóneo (%) | Núm. sust | Idóneo (%) | No idóneo (%) | Núm. sust | Idóneo (%) | No idóneo (%) |
| Aguascalientes | 2 069 | 48.3 | 51.7 | 1 520 | 48.9 | 51.1 | 549 | 46.4 | 53.6 |
| Baja California | 3 904 | 50.4 | 49.6 | 1 909 | 57.9 | 42.1 | 1 995 | 43.2 | 56.8 |
| Baja California Sur | 1 144 | 49.6 | 50.4 | 663 | 60.8 | 39.2 | 481 | 34.1 | 65.9 |
| Campeche | 1 191 | 31.7 | 68.3 | 986 | 30.8 | 69.2 | 205 | 36.1 | 63.9 |
| Coahuila | 6 049 | 39.5 | 60.5 | 4 941 | 41.0 | 59.0 | 1 108 | 32.6 | 67.4 |
| Colima | 1 632 | 57.0 | 43.0 | 938 | 60.8 | 39.2 | 694 | 52.0 | 48.0 |
| Chiapas | 6 128 | 20.2 | 79.8 | 1 519 | 40.1 | 59.9 | 4 609 | 13.6 | 86.4 |
| Chihuahua | 3 978 | 45.5 | 54.5 | 1 130 | 63.7 | 36.3 | 2 848 | 38.3 | 61.7 |
| Distrito Federal | 4 815 | 52.0 | 48.0 | 2 878 | 56.4 | 43.6 | 1 937 | 45.6 | 54.4 |
| Durango | 3 490 | 39.1 | 60.9 | 1 711 | 44.8 | 55.2 | 1 779 | 33.7 | 66.3 |
| Estado de México | 11 350 | 43.7 | 56.3 | 3 817 | 53.5 | 46.5 | 7 533 | 38.7 | 61.3 |
| Guanajuato | 7 607 | 40.8 | 59.2 | 5 775 | 41.8 | 58.2 | 1 832 | 37.7 | 62.3 |
| Guerrero | 4 810 | 23.1 | 76.9 | 2 949 | 27.1 | 72.9 | 1 861 | 16.8 | 83.2 |
| Hidalgo | 1 589 | 46.4 | 53.6 | 1 190 | 48.4 | 51.6 | 399 | 40.4 | 59.6 |
| Jalisco | 9 718 | 43.7 | 56.3 | 5 013 | 44.8 | 55.2 | 4 705 | 42.4 | 57.6 |
| Michoacán | 1 480 | 33.2 | 66.8 | 642 | 37.9 | 62.1 | 838 | 29.7 | 70.3 |
| Morelos | 3 020 | 38.3 | 61.7 | 1 768 | 39.6 | 60.4 | 1 252 | 36.4 | 63.6 |
| Nayarit | 3 357 | 33.8 | 66.2 | 2 253 | 36.6 | 63.4 | 1 104 | 27.9 | 72.1 |
| Nuevo León | 5 004 | 46.5 | 53.5 | 3 134 | 54.6 | 45.4 | 1 870 | 33.1 | 66.9 |
| Oaxaca | 113 | 44.2 | 55.8 | 32 | 53.1 | 46.9 | 81 | 40.7 | 59.3 |
| Puebla | 7 855 | 40.0 | 60.0 | 6 423 | 40.2 | 59.8 | 1 432 | 39.3 | 60.7 |
| Querétaro | 2 642 | 57.8 | 42.2 | 1 931 | 60.2 | 39.8 | 711 | 51.5 | 48.5 |
| Quintana Roo | 1 730 | 33.9 | 66.1 | 1 082 | 34.6 | 65.4 | 648 | 32.9 | 67.1 |
| San Luis Potosí | 3 087 | 41.5 | 58.5 | 2 468 | 42.5 | 57.5 | 619 | 37.5 | 62.5 |
| Sinaloa | 4 455 | 36.8 | 63.2 | 1 658 | 42.0 | 58.0 | 2 797 | 33.6 | 66.4 |
| Sonora | 3 072 | 46.1 | 53.9 | 1 738 | 58.5 | 41.5 | 1 334 | 30.0 | 70.0 |
| Tabasco | 3 587 | 20.3 | 79.7 | 917 | 27.6 | 72.4 | 2 670 | 17.8 | 82.2 |
| Tamaulipas | 2 378 | 40.8 | 59.2 | 1 989 | 42.7 | 57.3 | 389 | 31.4 | 68.6 |
| Tlaxcala | 1 192 | 37.2 | 62.8 | 849 | 35.0 | 65.0 | 343 | 42.9 | 57.1 |
| Veracruz | 4 250 | 41.5 | 58.5 | 1 711 | 52.9 | 47.1 | 2 539 | 33.8 | 66.2 |
| Yucatán | 3 830 | 44.9 | 55.1 | 3 093 | 43.6 | 56.4 | 737 | 50.2 | 49.8 |
| Zacatecas | 2 512 | 41.0 | 59.0 | 1 335 | 57.2 | 42.8 | 1 177 | 22.5 | 77.5 |
| Nacional | 123 038 | 40.4 | 59.6 | 69 962 | 45.4 | 54.6 | 53 076 | 33.9 | 66.1 |

Fuente: INEE (2015)

Haciendo énfasis en el caso de Chiapas, en la tabla 5, es posible observar que el porcentaje de idóneos es mayor entre los sustentantes a la convocatoria de las escuelas normales (40.1%) si se compara con los idóneos resultantes de la convocatoria pública y abierta (13.6%).

Con respecto al área de formación que nos ocupa, encontramos que para matemáticas 47.7% del total de los sustentantes alcanzaron la idoneidad (ver tabla 6).

Tabla 6. Resultados de los sustentantes de educación básica por nivel y asignatura en los dos exámenes nacionales. Concurso de ingreso 2014-2015



Fuente: INEE (2015)

A pesar de los resultados antes mencionados, encontramos que para Chiapas sólo 12 aspirantes lograron alcanzar uno de los niveles para el ingreso al sistema profesional docente, esto de acuerdo a los resultados del concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2015-2016 (ver tabla 7).

Tabla 7. Resultados del concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2015-2016 por tipo de evaluación

| Lista de prelación | | | Resultados de la evaluación | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------------------------|---|--|--|---|--|--------------------|--|---|--|--|--|--|
| Entidad: | Chiapas | | Conocimientos y habilidades para la práctica docente | | | | | | Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales | | | | |
| Función: | Docente | | Nivel de desempeño | Puntuación total del instrumento de evaluación | Puntuación en el área Aspectos curriculares | Puntuación en el área Intervención didáctica | Nivel de desempeño | Puntuación total del instrumento de evaluación | Puntuación en el área Compromiso ético | Puntuación en el área Mejora profesional | Puntuación en el área Gestión escolar y vinculación con la comunidad | | |
| Tipo de evaluación: | Educación Secundaria de Matemáticas | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 071500023206 | A | NIII | 120 | 49 | 71 | NIII | 115 | 32 | 54 | 29 | | |
| 2 | 071500001545 | A | NIII | 120 | 44 | 76 | NIII | 110 | 33 | 51 | 26 | | |
| 3 | 071500118865 | A | NIII | 120 | 48 | 72 | NIII | 109 | 31 | 52 | 26 | | |
| 4 | 071500135529 | A | NIII | 119 | 45 | 74 | NIII | 114 | 33 | 54 | 27 | | |
| 5 | 071500014905 | A | NIII | 115 | 47 | 68 | NIII | 107 | 35 | 41 | 31 | | |
| 6 | 071500002740 | A | NIII | 114 | 45 | 69 | NIII | 111 | 32 | 48 | 31 | | |
| 7 | 071500000356 | B | NIII | 120 | 50 | 70 | NII | 104 | 35 | 39 | 30 | | |
| 8 | 071500005784 | B | NIII | 119 | 48 | 71 | NII | 105 | 36 | 50 | 19 | | |
| 9 | 071500135574 | B | NIII | 116 | 48 | 68 | NII | 104 | 39 | 45 | 20 | | |
| 10 | 071500000551 | B | NII | 112 | 45 | 67 | NIII | 109 | 31 | 50 | 28 | | |
| 11 | 071500092934 | C | NII | 110 | 46 | 64 | NII | 101 | 30 | 48 | 23 | | |
| 12 | 071500134477 | C | NII | 109 | 38 | 71 | NII | 105 | 30 | 44 | 31 | | |

Fuente: <http://201.175.44.213/SNRSPD/Basica2015/ResultadosBasicalngreso/ConsultaPublica.aspx>

Es importante considerar entonces, si los distintos ejercicios que se han realizado con miras a fortalecer el proceso de formación de las escuelas normales, han dado los frutos esperados, o si es necesario replantear el proceso a partir de las necesidades reales de los contextos, más allá incluso de las recomendaciones internacionales.

Conclusiones

Después de lo que hemos presentado, se observa que la política educativa para la formación de docentes se ha visto trastocada por las recomendaciones, que diferentes organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, han realizado, estas modificaciones se pueden observar tanto para los procesos formativos (inicial y continuo), así como para el ingreso al SPD, también se puede observar su impacto directo en las reformas a los artículos 3° y 73 constitucional realizadas en el 2013 y son una muestra de cómo México retoma las recomendaciones internacionales recibidas.

Dentro de las modificaciones que encontramos, una propuesta clara de evaluación para el ingreso al SPD, así como las modificaciones a las convocatorias de ingreso al SPD, donde se incluyen además de los egresados de las normales, a aquellos que egresan de otras instituciones de educación superior públicas y privadas.

Con respecto a la incorporación al SPD de egresados de instituciones distintas a las normales, consideramos que esto se debe a que organismos como la OCDE reconoce que en muchos de sus países miembros hay una tendencia creciente a que sean las universidades las que impartan la formación inicial docente. Si bien, esto no se puede considerar como algo erróneo, es importante reconocer que atrás queda la intención de cuidar el proceso de selección y formación inicial de los futuros docentes, ya que para ingresar al SPD, egresados de distintas licenciaturas que cubran los perfiles especificados en las convocatorias que se emiten para tal efecto, esta formación es muy variada.

Los requisitos de ingreso a las normales se han equiparado al de otras instituciones de educación superior asegurando de esta manera que los aspirantes a ingresar a una escuela normal tengan el perfil y promedio mínimo exigido. Adicionalmente, en esta investigación se ha planteado que este espacio de formación contribuye a la (re) configuración de una identidad profesional que puede estar ligada a una historia de vida y que en lo posterior puede vincularse con el desarrollo profesional del profesor.

A diferencia de otras instituciones de educación superior, las escuelas normales se rigen por un plan de estudios nacional, con el fin exclusivo de formar a docentes para la educación básica, por ellos la formación que ofrece contempla lo pedagógico y lo disciplinar y establece como parte del *curriculum* el ejercicio práctico en dos modalidades, la primera, se lleva a cabo durante los

primeros seis semestres y se trata de un acercamiento a la práctica escolar mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación ya que combina el trabajo directo en los planteles de secundaria que les son asignados a los docentes en formación y el análisis de las experiencias vividas. La segunda, denominada práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, se lleva a cabo en los últimos dos semestres de la licenciatura, en ella, los docentes en formación son asignados a un plantel de secundaria y junto con los profesores titulares de los grupos asignados son responsables de impartir la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos. Previo al ingreso a los planteles, se lleva a cabo tareas de preparación y evaluación de actividades didácticas y una vez que las prácticas finalizan, de analizan las experiencias.

Pensamos que las prácticas pedagógicas en las que participan los docentes en formación, así como los lineamientos de ingreso a las escuelas normales han permitido garantizar ciertas cualidades deseables en los futuros docentes y estos docentes, una vez concluido su periodo formativo, han podido acceder al SPD mediante convocatorias de selección públicas y abiertas. Esto mismo da cuenta de cómo el plan de estudios, perfil de egreso y campo laboral de quienes se forman en escuelas normales diferencian a estos futuros docentes de quienes egresan de otras instituciones de educación superior de la entidad.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. M. Landesmann, (Ed). *Sociológica*, 2(5).
- Bourdieu, P. (1996). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (pp. 127-142). Barcelona: Gedisa.
- Cardeña, C. (2012). Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 3 (5). Recuperado de http://148.202.5.220/revistadiálogos/sites/default/files/dse_a3_n5_jul-dic2012_cardena.pdf
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. En *Tiempo, espacio y regionalización*. (pp. 143-175). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gobierno del Estado de Chiapas- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (2017). *Convocatoria estatal Pública y Abierta al Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/Chiapas.pdf>

- Guevara, M. y González, L. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad*. Reporte sobre la situación de México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: OREALC / UNESCO Santiago.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010a). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010b). *Mejorar las escuelas estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- Palacios, J. (1983). El concepto de la región: dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista Iberoamericana de Planificación*, XVII (66), 56-68.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México D. F: Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Estrategia para la construcción del Plan Integral para el Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento del Sistema Público de Normales*. México: Secretaria de Educación Superior. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/11/Reforma-Educativa-Esc-Normales-05.pdf>

EDUCACIÓN Y REGIÓN
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN CHIAPAS

Edición digital
GRUPO COMPÁS
Cámara Ecuatoriana del Libro
Guayaquil - Ecuador

ISBN: 978-9942-770-09-7

