




Revista Latinoamericana de **Estudios Educativos**

rlee

Nueva época
Volumen XLIX, núm. 1, enero-junio 2019

- 
- Mirada latinoamericana
 - Diálogo informado
 - Política educativa
 - Desigualdad, justicia y derecho a la educación
 - Sistematización y reconstrucción de experiencias
 - Horizonte educativo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
SISTEMA UNIVERSITARIO JESUITA



Revista Latinoamericana de **Estudios Educativos**

NUEVA ÉPOCA / VOL. XLIX, NÚM. 1 / ENERO-JUNIO 2019

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
SISTEMA UNIVERSITARIO JESUITA



La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* es una publicación semestral de acceso abierto, siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual. Esta publicación es editada por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, particularmente por el Campo Estratégico y Acción en Modelos y Políticas Educativas del Sistema de Universidades Jesuitas; es un órgano científico, arbitrado e indizado en HAPI (Hispanic American Periodicals Index); Iresie (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa); REDALyC (Red de Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal), E-Revistas de CINDOC-España, Francis (Institut d'Information Scientifique et Technique, Centre National de la Recherche Scientifique), OEI-CREDI, DIALNET-España, Proquest Information and Learning; EBSCO, LATINDEX, CATAMEX y Clase (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades). Domicilio de la publicación: Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, C.P. 01219, Ciudad de México. Dirección electrónica: www.ceamope.org/numeros-rlee. Contacto: rlee@ibero.mx; (55)5950-4000 ext. 7592. Editora académica responsable: María Mercedes Ruiz Muñoz. Editores académicos asistentes: Manuel López-Pereyra, Alejandra Luna Guzmán, Mauricio López Noriega. Editora técnica: Lucila Mondragón Padilla. Certificado de licitud de título 1347. Certificado de licitud de contenido 758. Reserva de derechos al uso exclusivo del Título núm. 04-1998-092917-432800-102. Responsable del diseño web y actualizaciones Erick Juárez Pineda.

Impresión para distribución interna e intercambio con bibliotecas a cargo de: Diseños e impresos Sandoval. Tizapán 172, Col. Metropolitana 3ª sección, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, C. P. 57750, Tel. 5793-4152. Distribución: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, A. C. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, C. P. 01219, Ciudad de México. Tel. 5950-4000 ext. 7600.

La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Nueva época. Volumen XLIX, número 1, enero-junio 2019, se terminó de imprimir en el mes de abril de 2019 con un tiraje de 150 ejemplares.

© Derechos reservados conforme a la ley
ISSN de la versión en papel: 0185-1284
ISSN de la versión en línea: 2448-878X

ÍNDICE

Editorial	5
Editorial	
Laura Angélica Bárcenas Pozos	
MIRADA LATINOAMERICANA	
La movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca en el marco de las luchas afrodescendientes de América Latina en 2017	7
The Afro-Mexican Ethno-political Mobilization of the Costa Chica of Guerrero and Oaxaca within the Framework of the Afro-descendant Struggles of Latin America in 2017	
América Nicté-Ha López Chávez	
DIÁLOGO INFORMADO	
Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad	49
Multigrade Schools in Mexico: In Search for a New Identity	
Annette Santos del Real	
POLÍTICA EDUCATIVA	
Prácticas de gestión de directivos universitarios: una mirada desde los principios del paradigma emergente y un camino de oportunidades por explorar	67
Management Practices of University Officers: A Look from the Principles of the Emerging Paradigm and a Path of Opportunities to be Explored	
Luz Mery Chaverra Rodríguez, Elvia Patricia Arango Zuleta y Faber Andrés Alzate Ortiz	
DESIGUALDAD, JUSTICIA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN	
Ethnic Identity Formation beyond Language: Reflexive Identification of Indigenous Children in Urban Schools	99
Formación de identidad étnica más allá del lenguaje: identificación reflexiva de niños indígenas en escuelas urbanas	
Luz María Stella Moreno Medrano	
“No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana	131
“You Are Not So Smart, Computer”: Required Articulations between Digital Literacies and Identity Reconfiguration in the Mexican Adult Education	
Irán Guadalupe Guerrero Tejero	

Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria	155
Love, Cell Phones and Prayers: Vernacular Literacy Practices in an Elementary School	
Esther Tapia	
SISTEMATIZACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS	
La práctica educativa de profesores en escuelas rurales.	
La homogeneización imposible	185
The Educational Practice of Teachers in Rural Schools. The Impossible Homogenization	
Alma Elizabeth Vite Vargas	
Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA)	209
An Educational Strategy Looking at the Context: The Agricultural Family School	
Patricia Divinsky	
HORIZONTE EDUCATIVO	
Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción	241
Building Cultures of Effective Collaboration in Chilean School Networks: An Evolving Theory of Action	
Santiago Rincón-Gallardo, Carolina Villagra, María Elena Mellado y Omar Aravena	
La educación socialista en Yucatán: una aproximación general al estado de la cuestión	273
Socialist Education in Yucatan: A General Approach to the State of the Question	
Freddy Javier Espadas Sosa	
Escuela rural y territorio: una construcción para la paz	293
Rural School and Territory: A Construction for Peace	
Nidia Yolive Vera Angarita	
Esbozo de la educación ambiental en el currículo de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio	315
Outline of the Environmental Education of the Mexican Basic Education. Curricula. A Retrospective Review of the Study Plans and Programs	
Esperanza Terrón Amigón	
INSTRUCTIVO PARA LA COLABORACIÓN	347
GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS	353
CONSEJO EDITORIAL	359
COMITÉ CIENTÍFICO XLIX-1	363
EDITORIA ACADÉMICA RESPONSABLE	367
FLUJO DE TRABAJO DE LA RLEE	370

EDITORIAL

El tercer número de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE), nueva época, ve la luz en medio de cambios estructurales que se suscitan en México y que, de alguna manera, atraviesan América Latina, donde los actores de los procesos educativos miran con inquietud los fenómenos que suceden tanto al interior del aula como fuera de ésta y, al mismo tiempo, buscan esbozar horizontes de esperanza para que los menos favorecidos tengan la oportunidad de aprender y de generar ambientes que propicien su construcción humana en condiciones más favorables y menos diferentes de las de aquellos que han nacido en medio de la opulencia.

A través de la RLEE se busca difundir conocimiento y, al mismo tiempo, se pretende mostrar esas diferencias que nos marcan, y que hacen las brechas entre los que más y los que menos tienen cada vez más grandes y más difíciles de acortar. No podemos soslayar que habitamos la región del mundo que presenta más desigualdades: una Venezuela que se desangra en las luchas por el poder y en la búsqueda de la justicia; una Colombia que busca construir la paz en medio de la desconfianza; un México atravesado por la violencia que quiere construir puentes de esperanza para generar vida y no muerte y, en fin, Nicaragua, Honduras, Guatemala y El Salvador que quieren construir sociedades donde se pueda favorecer el desarrollo humano de quienes habitan estas naciones... Podríamos decir algo de cada país de Latinoamérica que lucha todos los días por disminuir las brechas y establecer mejores condiciones para quienes los habitan.

Consideramos, los que hacemos educación, que estos procesos son formas confiables que favorecerán que las personas puedan tener un desarrollo y una vida plena en medio de las vicisitudes que el neoliberalismo y la globalización nos han puesto en frente. Confiamos en que indagar en los procesos educativos para mejorarlos, nos permitirá marcar un sendero por donde enfilar una salida a la incertidumbre, a la violencia, a la pobreza. Ya Pablo Latapí nos había puesto el ejemplo de indagar sobre los aspectos distintivos de lo educativo que caracterizan

a América Latina, sobre los que la mirada sociológica y la investigación participativa son centrales para entender cómo se desarrollan los procesos educativos en esta región y que dan cuenta de esas diferencias entre los que tienen y los que no.

En este sentido, Latapí (1994),¹ nos mostró que hay tres tipos de investigaciones educativas que se deben desarrollar. Por un lado, la de tipo diagnóstico que explica el estado de la educación, que puede ser usada por otros investigadores para profundizar en estos estudios, o bien puede ser usada por los tomadores de decisiones con la intención de mejorar la realidad educativa. En segundo lugar está la investigación de propuesta de prioridad que organizó en seis temas centrales: 1) orientar la investigación educativa a la identificación de los problemas educativos; 2) lograr que la investigación educativa se incremente en correspondencia con la importancia de la educación y sus problemas; 3) lograr que la investigación educativa construya una base teórica y metodológica propias; 4) lograr que la investigación educativa eleve su efectividad mediante la vinculación de la generación del conocimiento con la experimentación, la innovación y la propagación de sus resultados con la toma de decisiones de política y la práctica de la educación; 5) consolidar e integrar la investigación educativa, y 6) lograr que la investigación educativa se articule al sistema nacional de investigadores. Por último, las de impacto, que buscan incidir en las políticas públicas. En este número, al igual que en otros de la RLEE se muestran artículos que hacen referencia a estos tres tipos de investigación educativa, que se considera siempre necesaria para entender, profundizar, mejorar e intervenir la realidad educativa.

Por eso los invitamos a leer cada artículo de este número y a recomendar la consulta de la RLEE para tener elementos que permitan ir mejorando las condiciones de quienes hacen educación en este continente, pero también a mejorar las condiciones de los niños y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad y que tienen derecho a tener una educación digna y de calidad.

En este número se abordan temas distintos y de mucha complejidad, pero todos tocan aspectos que nos obligan a pensar en lo que estamos haciendo y que muestran una alta gama de tópicos y de complejidades que los contextos educativos latinoamericanos están enfrentando y que Pablo Latapí nos enseñó a estudiar para mejorarlos.

Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos, Dirección de Investigación y Posgrado, Universidad Iberoamericana Puebla

¹ Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

La movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca en el marco de las luchas afrodescendientes de América Latina en 2017¹

The Afro-Mexican Ethno-political Mobilization of the Costa Chica of Guerrero and Oaxaca within the Framework of the Afro-descendant Struggles of Latin America in 2017

América Nicté-Ha López Chávez
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
ame.lopez24@gmail.com

RESUMEN

Se recupera el caso de la movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca desde una mirada global. Se hace un breve análisis del contexto general de las luchas afrodescendientes en América Latina, para después situarse en el contexto particular de la movilización etnopolítica afromexicana. El debate se enfoca en la demanda y el reconocimiento de derechos por medio de políticas multiculturales y el ejercicio, efectivo o no, de éstos. El objetivo es identificar los principales derechos conquistados (políticas multiculturales) por las luchas afrodescendientes de América Latina, para establecer la posición en la que se inserta la movilización etnopolítica afromexicana en este marco. Se desarrolla en el marco teórico multicultural con fuentes primarias y secundarias, entrevistas, trabajo de campo, y sistematiza los datos obtenidos recurriendo al método comparativo. Los resultados muestran que, si bien la movilización etnopolítica afromexicana es una lucha social relativamente nueva en México, en comparación con el resto de América Latina, su emergencia es tardía y ha logrado conquistar muy pocas políticas multiculturales que les permitan empoderarse e incluirse socialmente.

PALABRAS CLAVE: afrodescendientes, América Latina, México, multiculturalismo

ABSTRACT

This article recovers the case of the Afro-Mexican ethnopolitical mobilization of the Costa Chica of Guerrero and Oaxaca from a global perspective. It begins with a brief analysis of the general context of the Afro-descendant struggles in Latin America, and then situates itself in the particular context of the Afro-Mexican ethno-political mobilization. The debate focuses on the demand and recognition of rights through multicultural policies and the exercise, effective or not, of them. The objective is to identify the main conquered rights (multicultural policies) for Afro-descendants in Latin America, and then establish the position in which the Afro-Mexican ethno-political mobilization is inserted in this framework. The article is developed within the multicultural theoretical framework, uses primary and secondary sources, interviews, fieldwork, and systematizes the data using the comparative method. Results show that, although the Afro-Mexican ethno-political mobilization is a relatively new social struggle in Mexico, compared to the rest of Latin America, its emergence is late and has achieved very few multicultural policies that will able them to empower and be socially included.

KEY WORDS: People of African Descent, Latin America, Mexico, Multiculturalism

¹ El artículo forma parte de la investigación para mi tesis doctoral *Afrodescendientes en América Latina. Estudio de caso de la movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca*, México (1997-2016).

INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es delinear un marco que reúna los principales derechos conquistados por las luchas afrodescendientes de 18 países latinoamericanos (Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) e identificar la posición en la que se inserta la movilización etnopolítica afroamericana en este marco. La hipótesis que se sostiene, es que ésta se posiciona como una de las luchas afrodescendientes en América Latina que emergió tardíamente, tiene interacciones débiles con actores internacionales clave en movimientos afrodescendientes y presenta un avance menor respecto a derechos conquistados. Por tanto, su búsqueda de empoderamiento, justicia e inclusión social está apenas iniciando. El artículo busca aportar, desde la Ciencia Política, un texto que muestre la existencia de una movilización de corte etnopolítico en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, que busca justicia e inclusión social. Para lograr el objetivo y comprobar la hipótesis sostenida, se utilizaron fuentes secundarias, como material producido por académicos y Organismos Internacionales, y fuentes primarias publicadas como constituciones políticas, leyes, censos y encuestas. La información se sistematizó y organizó recurriendo al método comparativo.

El artículo inicia estableciendo el contexto multicultural en el que emergen los movimientos afrodescendientes en América Latina. Posteriormente, proporciona un breve perfil sociodemográfico y datos estadísticos de los afrodescendientes de la región; después, identifica los principales derechos conquistados, los cuales se estructuran en políticas multiculturales, políticas de acción afirmativa y políticas públicas. En la siguiente sección, se muestra la configuración de las organizaciones afrodescendientes y el papel de las redes nacionales y transnacionales en estos procesos de organización y empoderamiento. Los cambios sociales que mostraron algunas naciones después de que sus Estados implementaron políticas multiculturales, se ejemplifican brevemente con los casos de Brasil, Colombia y Honduras. Finalmente, una vez delineado este marco, se insertan los derechos que ha logrado la movilización etnopolítica afroamericana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, con el objetivo de identificar su posicionamiento y avance respecto a las luchas afrodescendientes de América Latina.

LAS LUCHAS AFRODESCENDIENTES DE AMÉRICA LATINA EN EL MARCO MULTICULTURAL

Los movimientos sociales que se configuraron y emergieron en las décadas de los sesenta y los setenta del siglo XX en Estados Unidos y Canadá (Kymlicka, 2007), impactaron en la región latinoamericana (Sansone citado por Agudelo, 2010) en las décadas de los setenta y ochenta, primero con la movilización y reivindicación política de los pueblos indígenas y, posteriormente, de las poblaciones afrodescendientes (Agudelo, 2011, 2015). La emergencia de estas luchas provocó que los Estados, en algunas ocasiones presionados por Organismos Internacionales y agencias financieras como el Banco Mundial (López, 2017), implementaran políticas que permitieran su visibilización, reconocimiento jurídico como sujetos culturalmente diferentes con derechos y obligaciones y, por tanto, receptores de políticas para su empoderamiento e integración social, política, económica y cultural (García, 2016; Kymlicka, 2007; Sieder, 2002; Van Cott, 2000a). No existe una definición aceptada de multiculturalismo (Kymlicka, 2007; Lehmann, 2016; Wieviorka, 2014) y cualquier intento por establecer una puede dejar alguna variable fuera. Así pues, para efectos de este artículo, multiculturalismo y políticas multiculturales se refieren a las políticas aplicadas por el Estado en respuesta a las demandas sociales, políticas, económicas y culturales de los movimientos afrodescendientes de América Latina. Aunque existen múltiples categorías para referirse a nuestro sujeto de estudio (negro, costeño, moreno) y cada una tiene su propio significado, utilizaré afromexicano y afrodescendiente de forma indistinta. La primera, por ser la categoría política elegida por la movilización afromexicana, y la segunda, por ser una categoría aceptada y adoptada internacionalmente por representantes afrodescendientes en la cumbre de Durban (Lao Montes, 2009).

Estos procesos de emergencia suceden al final de la Guerra Fría, en el contexto de un mundo multipolar y globalizado, la introducción del sistema económico neoliberal a la región que, a su vez, configuró un nuevo sistema de gobernanza y constituyó una sociedad civil global que se caracterizó por participar activamente en organismos internacionales, organismos no gubernamentales (ONG) y movimientos sociales transnacionales. El Estado neoliberal no tuvo

inconveniente en transferir a los nuevos actores sus responsabilidades para cubrir las necesidades ciudadanas básicas, por medio de programas y proyectos de autogestión (Favre y Segato citados en Agudelo y Recondo, 2007). Sin embargo, es importante tener en cuenta los contextos específicos de cada país, pues de ellos dependerá la respuesta del Estado, las posibilidades de conquistar derechos y, por tanto, el grado de posicionamiento de las luchas (Kymlicka, 2007, Lechini, 2008, Agudelo y Recondo, 2007, p. 9).

La emergencia de estas luchas sociales latinoamericanas ha sido organizada por Le Bot (2009) en tres etapas. La primera va de mediados de los sesenta hasta principios de los setenta del siglo XX. Se caracteriza por ser el inicio de las demandas sociales y políticas de los pueblos indígenas al Estado, como la obtención de títulos de la propiedad colectiva de la tierra, la autonomía política y la libre determinación. La segunda se desarrolla de mediados de la década de los setenta hasta 1992, cuando ocurren las movilizaciones contra la celebración del V Centenario del Descubrimiento de América (Buffy y Becerra, 2012; García, 2016; Le Bot, 2009). Además, en este momento, las políticas neoliberales, introducidas en la década de los ochenta fueron cuestionadas por sus efectos negativos en el ámbito social, económico y político de la región (Lao, 2009, 2015). En esta etapa se consolidaron los modos de organización política y las líneas de trabajo, pues es cuando demandan la implementación de políticas multiculturales y los indígenas latinoamericanos se transformaron en “importantes actores sociales y políticos capaces de influir en las ‘agendas políticas’ de todos los programas de gobierno latinoamericanos, y [por tanto, estaban] convirtiéndose en objeto de preocupación de diversos sectores empresariales, organismos internacionales y agencias multilaterales” (Bengoa, citado en García, 2016, p. 18). En México, los indígenas se organizaron, por ejemplo, en el Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena y Popular, que después pasó a ser Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, o en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Esos grupos denunciaban la falta de servicios básicos como agua y electricidad en sus comunidades, así como la corrupción, la opresión y el abuso de poder del Estado hacia ellos. Por tanto, entre sus demandas se encontraron la autonomía política y la libre determinación. La demanda de la propiedad colectiva de

la tierra no era tan fuerte como en el resto de América Latina, porque la reforma agraria de 1917 ya estipulaba formas de repartición (EZLN, 1996; Burguete y Mayor, 2003).

La tercera etapa abarca los años de 1992 a 2005 y es clasificada como la de consolidación de los movimientos sociales, pues los pueblos indígenas fueron finalmente reconocidos como actores políticos y sujetos de derecho (Le Bot, 2009) de las políticas multiculturales demandadas en la etapa anterior. La elección de Evo Morales como presidente de Bolivia, en 2005, es un ejemplo del empoderamiento que experimentaron. Si bien estas etapas pertenecen a los procesos de luchas y movimientos indígenas, establecieron las bases y fueron referente de los procesos organizativos de los pueblos negros (Lara, 2014). Por tanto, ordenar las temporalidades de los procesos puede ser útil para situar el momento en el que irrumpen los afrodescendientes, y en el que sus procesos y luchas se traslapan con las de los indígenas. También muestra que los procesos organizativos de estas movilizaciones sociales tienen un largo recorrido, condicionado por contextos sociales, políticos y económicos, nacionales e internacionales, no son pues, reivindicaciones esporádicas y temporales.

BREVE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL AFRODESCENDIENTE EN AMÉRICA LATINA

La región de América Latina y el Caribe fue clasificada a inicios del milenio por el Banco Mundial (De Ferranti *et al.*, 2004) como una de las regiones con la peor distribución de ingreso y, por tanto, con más desigualdades en el mundo. Los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes resultaron ser las más desfavorecidas por esta mala distribución y desigualdad. De acuerdo con un estudio realizado por la CEPAL, a mediados de la década de los noventa del siglo XX y a mediados de la segunda década del siglo XXI, ambos presentaron los peores indicadores económicos y sociales, así como los niveles de pobreza y desigualdad más altos (CEPAL, 2015; PNUD, 2016; Psacharopoulos y Patrinos, 1994).

De acuerdo con el PNUD (2016), entre 1995 y 2015, en América Latina se experimentó una reducción de la pobreza tanto por ingresos como por porcentajes. Los países que mostraron mayor reducción fueron Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú. Sin

embargo, ni sus pueblos indígenas ni sus poblaciones afrodescendientes se vieron favorecidas. Esto, podría significar, en el caso de Brasil y Colombia, que a pesar de ser referencia respecto al reconocimiento constitucional de la diferencia cultural e implementación de políticas multiculturales, éstas no han sido efectivas para el combate a la pobreza. Por otro lado, Naciones Unidas (2006 citada por Antón y Rivera, 2010) afirma que la pobreza, marginalidad y exclusión social están vinculadas al racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, las cuales son sufridas por los pueblos indígenas y por las poblaciones afrodescendientes (Conapred, 2011a, 2011b; De Ferranti *et al.*, 2004; Flores, 2006; Hooker, 2005, 2009, 2010; Hopenhayn, Bello y Miranda, 2006). En resumen, las poblaciones afrodescendientes de América Latina viven en condiciones de pobreza, marginación, exclusión social, y son víctimas de racismo, discriminación racial y xenofobia.

Datos estadísticos

Los datos producidos por herramientas como los censos y las encuestas de hogares, “posibilitan la obtención de una gran cantidad de indicadores demográficos, socioeconómicos y de salud, lo cual los convierte en una fuente de información muy importante” (García, 2010, p. 11). Para la cuestión afrodescendiente, la lectura de datos estadísticos sirve para el análisis y la toma de decisión del tipo de política que se debe de implementar. Hopenhayn *et al.* (2006, p. 25) mencionan que la aplicación de estas herramientas estadísticas y sus resultados, “tienen un innegable componente político, pues para los afectados significa la visibilización de su situación, así como una forma de reconocimiento frente a los otros. [Mientras que] para los Estados y gobiernos, el manejo de las cifras se ha vinculado muchas veces con la negación del racismo, la discriminación y la xenofobia”. Cada país establece la periodicidad en la que lleva a cabo sus conteos censales. La media en América Latina es de 10 años. Para el caso de la población afrodescendiente, algunos países incluyeron la pregunta en la ronda de censos del año 2000, otros tantos se sumaron en la ronda de 2010 y, otros, como Chile, México y Uruguay, implementaron Encuestas de Hogares y Encuestas Intercensales a media década.

Con los resultados de la ronda de 2000, Fabiana del Popolo recogió y procesó datos de ocho países (Brasil, Colombia, Costa Rica,

Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua). Sumó un total de 84.9 millones de afrodescendientes, equivalente a 32.8% del total de habitantes de esos países. Los resultados de la ronda de 2010 arrojaron una cifra tentativa de 150 millones de afrodescendientes, equivalente, dependiendo del organismo que haya recogido y procesado los datos, a entre 15.6 % y 30% de la población total de la región (Antón y Del Popolo, 2008; De Ferranti *et al.*, 2004; CIDH, 2011). A pesar de que entre 2000 y 2015 varios países implementaron metodologías, censos y encuestas, aún no se ha establecido un porcentaje certero de las poblaciones afrodescendientes que habitan en América Latina, pues no existe una metodología que proporcione información sistemática y confiable, debido al complejo tema de la identidad, autorreconocimiento, dinámicas racistas y discriminatorias.

El cuadro 1 refleja la evolución tanto de la incorporación de la variable afrodescendiente como de los porcentajes de las personas que se autorreconocen como tal. La lectura del cuadro también advierte que México, Chile y Perú, aún no han incorporado la variable afrodescendiente al censo oficial, pero realizaron ejercicios intercensales y encuestas de hogares entre la segunda ronda y la víspera de la tercera. La gráfica 1 fue realizada tomando los porcentajes del cuadro 1 y muestra que Venezuela, Brasil y Belice son los países con mayor población afrodescendiente, al presentar una media de entre 50% y 30%; le siguen Colombia, Panamá, Costa Rica, Uruguay y Ecuador, con una media porcentual de entre 10% y 7%, mientras que Chile, Honduras, México y Perú, son los más bajos, con una media de entre 1% y 2%. Argentina, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Paraguay, presentan un porcentaje menor a 1%. Sorpresivamente, es Venezuela y no Brasil, el país con más población que se reconoce como afrodescendiente. Esto podría responder a que el censo incluyó la categoría “moreno”. Si hubieran incluido la categoría “negro”, es muy probable que los resultados hubieran salido bajos. Por otra parte, Belice, a pesar de que presenta pocos derechos conquistados, como se verá en la siguiente sección, ocupa el tercer lugar, mientras que Colombia, a pesar de ser referencia en cuanto a derechos conquistados y organización, ocupa el cuarto lugar. Finalmente, Guatemala, junto con Bolivia son de los países con porcentajes más bajos, posiblemente por la preponderancia de población indígena.

■ CUADRO 1. Ronda de censos de 2000 y 2010 de países latinoamericanos

PAÍS	AÑO	VARIABLE AFRODESCENDIENTE	TOTAL	PORCENTAJE
Argentina	2000	No	0	0.0%
	2010	Sí	149 493	0.37%
Belize	2000	No	0	0.0%
	2010	Sí	103 099	33.36%
Bolivia	2001	No	0	0.0%
	2012	Sí	16 324	0.16%
Brasil ^a	2000	Sí	75 639 763	44.55%
	2010	Sí	96 795 294	50.70%
Chile	2002	No	0	0.0%
	2014	Encuesta de caracterización	8 415 000	0.10%
Colombia ^b	1993	Sí	Sin datos	Sin datos
	2005	Sí	4 311 757	10.40%
Costa Rica ^c	2000	Sí	72 784	1.9%
	2011	Sí	334 437	7.8%
Ecuador	2001	Sí	604 009	4.97%
	2010 ^d	Sí	1 041 559	7.20%
El Salvador	2000	No	0	0%
	2007	Sí	7 441	0.10%
Guatemala	2002	Sí	5 040 00	0.04%
	2010	Sí *como indígenas ^e	Sin datos	Sin datos
Honduras	2001	Sí	58 818 00	0.90%
	2011	Sí	Sin datos	2%
México	2000	No	0	0,0%
	2010	No	0	0,0%
	2015	Encuesta Intercensal	1 381 853	1.2%
Nicaragua	1995	No	No	0.0%
	2005	Sí	23 161 00	0.45%
Panamá	2000	No	0	0.0%
	2010	Sí	313 289 00	9.20%
Paraguay	2002	No	0	0.0%
	2012	Sí	8 013 00	0.15%
Perú	2007	No	0	0.0%
	2010	Encuesta de Hogares	Sin datos	1.5%
Uruguay	2004	No	0	0.0%
	2011	Encuesta de Hogares	255 074 00	7.70%
Venezuela ^f	2001	No	0	0.0%
	2011	Sí	15 457 217	53.40%

^aSegún el informe del PNUD (2012, p. 17), los censos realizados por Brasil, a excepción de las variables de salud, son “de los pocos de la región que incluye preguntas sobre los ingresos, tanto laborales como totales”.

^bExiste un Proyecto de Ley para un Censo detallado de personas afrodescendientes de septiembre de 2015.

^cLa cifra total se reparte así: afrodescendientes: 184 118; negros: 28 607, y mulatos: 155 51 (PNUD, 2013).

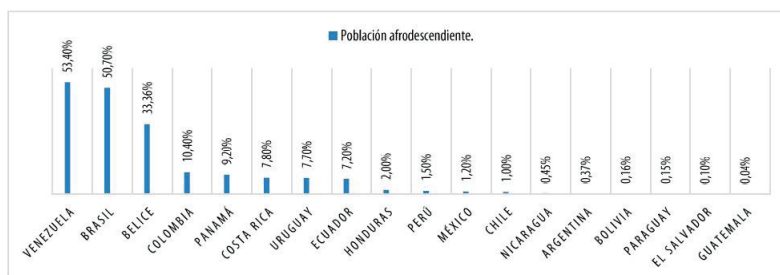
^dEste censo ofrece abundante información de afrodescendientes en ámbitos como la educación, el empleo (no incluyeron ingresos), vivienda e infraestructura básica (García, 2010).

^eLos garífuna han sido englobados en los censos nacionales en la variable indígena (Agudelo, 2011).

^fLa variable incluye las denominaciones de negro, mulato, afrovenezolano y moreno.

Fuente: Cuadro de elaboración propia con datos de: Agudelo (2011); Antón y Del Popolo (2008); Antón y Rivera (2010); DANE (2005); Del Popolo (2013); DIGESTYC (2008); ENAHO (2010); García (2010); Hooker et al. (2010); IBGE (2010); López, 2018; INE-G (2002); INE-H (2001); INE-V (2011); INE-U (2011); INEC-C (2011); INEC-E (2010); INEC-N (2005); PNUD (2012); PNUD (2013); Rangel (2009); Rodríguez y Antón (2014).

■ GRÁFICA 1. Población afrodescendiente en la ronda de censos de 2010



Fuente: gráfica de elaboración propia con los datos censales.

DERECHOS CONQUISTADOS POR LAS LUCHAS AFRODESCENDIENTES DE AMÉRICA LATINA

Los derechos que la población afrodescendiente organizada ha logrado conquistar¹ para incluirse al desarrollo del Estado nación son diversos. Para identificarlos, se tomó como referencia el contexto norteamericano con textos de Levy (1997) y Kymlicka (1995, 2007), y para el contexto latinoamericano, se usaron textos de Agudelo (2010, 2015), Cuisset (2014), Hooker (2005, 2010, 2011) y Van Cott (2000a, 2000b, 2001), entre otros. La confluencia de estas lecturas permitió organizar las políticas multiculturales implementadas en América Latina de la siguiente manera:

1. Políticas multiculturales: reconocimiento constitucional, derechos de la propiedad colectiva de la tierra, legislación y herramientas contra la discriminación racial.
2. Políticas de acción afirmativa:² educación, desarrollo social, salud, trabajo, representación en y creación de instituciones políticas y culturales, reconocimiento simbólico-cultural, legislación.
3. Políticas Públicas.

El artículo esboza un marco de los principales derechos conquistados en la región, por tanto, es posible que algunas políticas

¹ Con derechos conquistados me refiero a la formulación e implementación de políticas multiculturales, políticas de acción afirmativa y políticas públicas formuladas específicamente para la población afrodescendiente.

² De acuerdo con el material revisado, éstas son las áreas en las que más se han implementado en la región.

multiculturales, políticas de acción afirmativa, o políticas públicas no sean mencionadas en este texto. Sin embargo, las que están señaladas son las más significativas (Rangel, 2016). Es necesario también tener presente que las políticas aplicadas en cada país responden a contextos y coyunturas específicas, como la presión por movilizaciones significativas o coyunturas internacionales como las cumbres de Santiago y de Durban, el Año o el Decenio Internacional del Afrodescendiente.

Políticas multiculturales

En los cuadros 2, 3 y 4 se observan las políticas multiculturales y la temporalidad en las que se han implementado. Los países que, hasta 2017, no reconocían constitucionalmente a su población afrodescendiente, aunque algunos sí mencionan su diversidad cultural, son: Argentina, Belice, Chile, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Por ende, tampoco concedieron derechos como la propiedad colectiva de la tierra. Esta demanda no cobró fuerza en México por la creación de tierras ejidales y comunales durante la reforma agraria de las primeras décadas del siglo XIX (Burguete y Mayor, 2003; Lewis, 2012).

■ CUADRO 2. Reconocimiento constitucional en América Latina

País	Año	Diversidad	Afrodescendientes
Argentina	1994	Sí	No
Belice	No	No	No
Bolivia	1994	Sí	Sí
Brasil	1988	Sí	Sí
Chile	No	No	No
Colombia	1991	Sí	Sí
Costa Rica	2015	Sí	No
Ecuador ^a	2008	Sí	Sí
El Salvador	No	No	No
Guatemala	1988	Sí	Sí (Pueblo indígena)
Honduras	1982	Sí	Sí (Pueblo indígena)
México	1992	Sí	No
Nicaragua	1988	Sí	Sí (Comunidades étnicas)
Panamá	No	Sí	No
Paraguay	1992	Sí	No
Perú	1993	Sí	No
Uruguay	No	No	No
Venezuela	1999	Sí	No

^aLas poblaciones afrodescendientes de Guatemala, Honduras, Nicaragua, Ecuador tienen los mismos derechos que los pueblos indígenas.

Fuente: cuadro de elaboración propia con datos de Agudelo (2011, 2015); Antón y Rivera (2010); Arias (2015); Becerra *et al.* (2010); Buffa y Becerra (2012); Const. (1999); Const. (2009); Const. (2005); Const. (1949); Const. (2008); Const. (1983); Const. (1985); Const. (1982); Const. (1967); Const. (1972); Const. (1917); Const. (1987); CIDH (2011); Hopenhayn *et al.* (2006); García (2010); Hooker (2005); Hooker *et al.* (2010); Lechini (2008); Muteba y Prosper (2014); PNUD (2012); Rangel (2016); Rodríguez y Antón (2014); SEGIB-PNUD (2009).

El reclamo se centra en la defensa de las tierras contra megaproyectos, así como en la conservación y protección del ecosistema por medio de programas ecológicos (López, 2017). Respecto al combate a la discriminación racial, Brasil, Colombia, Ecuador y Perú han aplicado más instrumentos, mientras que Belice, Chile, Costa Rica, El Salvador, Paraguay y Venezuela lo han hecho en menor proporción. México muestra una actividad significativa. Sin embargo, ningún instrumento ha sido dirigido hacia la población afroamericana. Pese a ello, es necesario resaltar la ardua tarea que ha realizado el Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Conapred).

■ Cuadro 3. Reconocimiento de la propiedad colectiva de la tierra

País	Título	Año	Instrumento jurídico
Argentina	No	No	No
Belice	No	No	No
Bolivia	Sí	2009	Artículo 395 de la Constitución Política de 2009.
Brasil	Sí	1988	Artículo 68 de la Constitución Política de 1988, regulado por el Decreto 4887 de 2013.
Chile	No	No	No
Colombia	Sí	1993	Artículo 55 de la Constitución Política de 1991, reglamentado por La ley 70 de 1993.
Costa Rica	No	No	No
Ecuador	Sí	2008	Artículo 60 de la Constitución Política.
El Salvador	No	No	No
Guatemala	Sí	1985	Artículo 67 y 68 de la Constitución Política.
Honduras	Sí	2004	Ley de Propiedad aprobada por Decreto N. 82 2004.
México	No	No	No
Nicaragua	Sí	1987	Artículo 180 de la Constitución Política.
		2002	Ley No 445 de Régimen de Propiedad comunal.
Panamá	No	No	No
Paraguay	No	No	No
Perú	No	No	No
Uruguay	No	No	No
Venezuela	No	No	No

Fuente: cuadro de elaboración propia con datos de Agudelo (2011); Antón y Rivera (2010); Arias (2015); Becerra, Buffa, Celton *et al.* (2010); Buffa y Becerra (2012); CIDH (2011); Const., (1985); Const., (1987); García (2010); Hopenhayn *et al.* (2006); Hooker *et al.* (2010); Lechini (2008); PNUD (2012); Muteba y Dougé Prosper (2014); Rodríguez y Antón (2014); SEGIB-PNUD (2009).

■ Cuadro 4. Legislación y herramientas contra la discriminación racial

Sí: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, ^a Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay, Venezuela.
No: Belice, El Salvador, Paraguay.

^aSi bien es una ley antidiscriminatoria, su foco es la intolerancia a la homosexualidad. No hace alusión a la discriminación racial, pues lo engloba en "todo tipo de discriminación".

Fuente: cuadro de elaboración propia con datos de Agudelo (2011); Agudelo (2015); Antón y Rivera (2010); Arias (2015); Buffa y Becerra (2012); Becerra *et al.* (2010); CIDH (2011); CONAPRED (2015); COPRED (2016); Embajada de la República Bolivariana de Venezuela en Estados Unidos (2012); Excélsior (2014); Hopenhayn *et al.* (2006); Hooker *et al.* (2010); Lechini (2008); Muteba y Dougé-Prosper (2014); Rangel (2016); PNUD (2012); Rodríguez y Antón (2014); SEGIB-PNUD (2009).

Políticas de acción afirmativa para afrodescendientes en América Latina

La acción afirmativa pretende contribuir con la implementación de políticas específicas que dan una determinada ventaja o preferencia a la reducción de desigualdades e inequidades, con el objetivo de mejorar la situación en la que se encuentran grupos que han sido víctimas de injusticias sociales (SEGIB-PNUD, 2009). El cuadro 5 tiene como finalidad construir una panorámica general de las acciones afirmativas implementadas, para poder identificar a los países que tienen más actividad en este ámbito y el área a la que han dado prioridad. Es posible que se hayan omitido algunas variables no contenida en las fuentes consultadas. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la encomienda es dibujar un mapa general.

Se puede identificar que Honduras es el país con más actividad en la variable simbólica/cultural, mientras que Ecuador aplica más acciones en el área de desarrollo social. Por otro lado, Brasil, Colombia y Ecuador han destinado más atención a la educación. Brasil se enfoca en el acceso a la educación superior y técnica, en instituciones públicas o privadas, por medio del sistema de cupos; Colombia lo hace con becas, créditos y el sistema de cupos, y Ecuador con créditos o becas. En cuanto a la representación en instituciones políticas y culturales, Brasil, Colombia y Ecuador son los que llevan la batuta. En el área de salud, el liderazgo lo tienen Brasil y Uruguay. En cuanto al trabajo, Brasil, Colombia y Panamá han formulado más acciones afirmativas. El único país que ha implementado acción afirmativa en turismo es Honduras, mientras que Brasil y México lo han hecho en el área judicial. Se identifica que Brasil, Colombia y Ecuador, clasificados como los países con movimientos indígenas más exitosos y como los que han implementado más políticas multiculturales para afrodescendientes (Sieder, 2002; Van Cott, 2001), también han aplicado más acciones afirmativas. México muestra una actividad importante, pues presenta acciones en cinco de las ocho variables presentadas en este artículo.

■ Cuadro 5. Políticas de acción afirmativa

País	Simbólico Cultural ^a	Desarrollo social y derechos humanos ^b	Educación ^c	Salud ^d	Representación en instituciones políticas y culturales ^e
Argentina	Sí	No	No	No	No
Belice	Sí	No	No	No	No
Bolivia	Sí	No	No	No	Sí
Brasil	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Chile	No	No	No	No	No
Colombia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Costa Rica	Sí	No	Sí	No	Sí
Ecuador	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Salvador	Sí	No	No	No	No
Guatemala	Sí	No	No	No	Sí
Honduras	Sí	Sí	Sí	No	Sí
México ^f	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Nicaragua	Sí	No	No	Sí	No
Panamá	Sí	Sí	Sí	No	No
Paraguay	No	No	No	No	No
Perú	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Uruguay	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Venezuela	Sí	Sí	Sí	No	Sí

^aDía nacional del afrodescendiente y de su cultura, día contra la discriminación racial, monumentos de héroes, acciones para recuperar la memoria histórica, fiestas nacionales, reconocimiento de expresiones culturales como las danzas, reconocimiento de héroes afrodescendientes, reconocimiento y perdón de los Estados respecto a las situaciones de esclavitud, racismo y discriminación, declaración de patrimonio cultural e inmaterial. ^bProgramas para promover la ciudadanía plural y la inclusión, Programas de desarrollo para reducir la pobreza y promover inclusión, protección para zonas afrodescendientes con problemas ambientales, Planes Nacionales para la igualdad de género, Planes Nacionales para la protección y garantía de los Derechos Humanos, sistemas de indicadores sociales, medidas reparatorias para víctimas de desplazamiento. ^cCupos y cuotas con un porcentaje o número específico, créditos y becas, totales y parciales, para estudiar en nivel superior, financiamiento de proyectos educativos para instituciones con más de 50% de estudiantes afrodescendientes e indígenas, incorporación de la historia afrodescendiente al currículo, financiación para formación de profesores, cátedras de estudios afrodescendientes, apoyos financieros para investigaciones de temas afrodescendientes, comisiones pedagógicas, etcétera. ^dProgramas para atender el VIH/SIDA, promoción de la medicina tradicional. ^eRepresentación en instituciones gubernamentales políticas y culturales, en partidos políticos, nombramiento de cargos públicos, espacios en la televisión y otros medios de comunicación, oficinas de enlace, cupos del 20%, curules y representaciones en instituciones legislativas y cupos del 20% en instituciones judiciales. ^fMéxico argumenta que la inexistencia de un sujeto de derechos no permite generar acciones afirmativas. Sin embargo, las identificadas han sido implementadas por instituciones académicas (simbólica/cultural y educación).

■ Cuadro 5 bis. Políticas de acción afirmativa

País	Trabajo ^a	Turismo ^b	Judicial ^c
Argentina	No	No	No
Belice	No	No	No
Bolivia	No	No	No
Brasil	Sí	No	Sí
Chile	No	No	No
Colombia	Sí	No	No
Costa Rica	No	No	No
Ecuador	No	No	No
Salvador	No	No	No
Guatemala	No	No	No
Honduras	No	Sí	No
México	No	No	Sí (Guerrero)
Nicaragua	No	No	No

País	Trabajo ^a	Turismo ^b	Judicial ^c
Panamá	Sí	No	No
Paraguay	No	No	No
Perú	No	No	No
Uruguay	No	No	No
Venezuela	No	No	No

^aCuotas en empresas, revisión de contratos, programas para trabajadores rurales, contratos para mujeres afrodescendientes. ^bProyectos de etnoturismo o de turismo en sitios de memoria histórica. Posiblemente Brasil y Colombia tengan políticas de acción afirmativa en esta área. Sin embargo, en el material revisado no identifiqué ninguna. ^cSon sujetos especiales de protección constitucional en el Tribunal constitucional, recepción de ayuda como víctimas del desplazamiento forzado en la Corte Constitucional, o programas de fianzas.

Fuente: Cuadro de elaboración propia con datos de Agudelo (2011); Antón y Rivera (2010); Arias (2015); Becerra et al. (2010); Buffa y Becerra (2012); CIDH (2011); Hopenhayn et al. (2006); Hooker (2010); Lechini (2008); PNUD (2012); Muteba y Dougé-Prosper (2014); Rangel (2016); Rodríguez y Antón, (2014); SEGIB-PNUD (2009). Para consultar políticas de acción afirmativa a detalle, ver López (2017, pp. 313-318, López, 2018, pp. 21-22).

Políticas públicas para afrodescendientes en América Latina

Entiendo por políticas gubernamentales las acciones que un gobierno emprende, unidireccionalmente, para resolver ciertas necesidades de un sector específico de la población (Aguilar, 1992), y por políticas públicas, las acciones formuladas para resolver las necesidades de un sector específico de la población, pero de manera bilateral; es decir, con la participación no solamente del gobierno y sus instituciones, sino también del sector poblacional que sufre el problema público (Canto, 2002). Las luchas afrodescendientes latinoamericanas y sus reivindicaciones políticas emergieron a mediados de la década de los ochenta (Agudelo, 2010) con el antecedente de la organización indígena y en el contexto de un mundo globalizado. En su recorrido, algunas han logrado llegar a la etapa de participación y formulación de políticas públicas, sobre todo en la segunda parte de la década de los noventa y la primera parte de la década del nuevo milenio. Por ejemplo: Brasil (educación, igualdad racial, laboral, género, salud); Colombia (educación, diversidad cultural y garantía de derechos); Ecuador (educación, salud, empleo, vivienda, derechos humanos), y Nicaragua (salud, educación, lengua). La movilización afroamericana se encuentra en pleno recorrido para lograr ese paso (López, 2017, pp. 200-202).

ORGANIZACIONES Y REDES: INTERACCIÓN NACIONAL Y TRANSNACIONAL

Las organizaciones constituidas por los afrodescendientes son clave en sus procesos de emergencia y organización, pues se han convertido en la voz de su lucha y movilización. Por tanto, también fungen como actores sociales y políticos de carácter local, nacional e internacional, al interactuar con instituciones gubernamentales, organizaciones de apoyo, civiles o de desarrollo, organizaciones afrodescendientes de otros países y Organismos Internacionales.

Previo a 1980, cuando el marco multicultural estaba cobrando auge en la región, sólo se había constituido 2% de las organizaciones que actualmente existen, en 1980 ya había 10%, en 1990, periodo de auge, las organizaciones se incrementaron en 35% y en la década de 2000, cuya primera mitad es clasificada como de consolidación, ya se había constituido 54% de las organizaciones (Kymlicka, 2007; Le Bot, 2009; SEGIB-PNUD, 2009). Vemos que el auge y la constitución de organizaciones entre 1990 y 2000 se correlaciona con el periodo de auge y consolidación de las luchas afrodescendientes, en el marco de la cumbre preparatoria de Santiago de Chile³ y la cumbre de Durban (SEGIB, 2016, p.19).

Respecto al caso mexicano, sólo una organización (México Negro) se formó a finales del periodo de auge, específicamente, en 1997. Este tiempo coincide con el inicio de la organización política afromexicana, representada por el Primer Encuentro de Pueblos Negros. La mayoría de las organizaciones involucradas en la movilización terminaron de constituirse hacia el 2008 (López, 2017, pp. 132-138), tiempo que entra en el periodo de más constitución de organizaciones, aunque sobrepasa la temporalidad en la que finaliza el periodo de consolidación de movilizaciones (2005) que establece Le Bot (2009). Este desajuste de tiempos entre la constitución de organizaciones y el periodo de consolidación de las movilizaciones se relaciona con la tardía gesta y emergencia del afromexicano como sujeto políticamente organizado. Una característica de las organizaciones afromexicanas que también explica este retraso, es que no existe una correlación de fuerzas al interior, se han experimentado

³Aquí se acuña afrodescendiente para referirse a poblaciones de origen africano de América Latina y el Caribe.

fragmentaciones y antagonismos que responden a: la movilización se ha politizado por la oportunidad de acceder a recursos económicos de diversos orígenes (el Estado, fundaciones, ONG, instituciones académicas) o beneficios políticos, y por la experiencia y previa formación política de algunos líderes, quienes, por tanto, tienen posicionamientos partidarios e intereses diferentes. Esto también influye en la capacidad de construir una agenda unificada (López, 2018).

De acuerdo al primer relevamiento de organizaciones afrodescendientes realizado por la SEGIB y el PNUD (2009), los obstáculos a los que se enfrentan las organizaciones son: poca formación en procesos de liderazgo y de organización, pocos recursos económicos para la financiación de sus actividades, falta de interacción entre organizaciones que no están afiliadas a redes y ausencia y poco acceso a herramientas tecnológicas, invisibilidad por falta de promoción y presencia de la historia afrodescendiente en el currículo escolar. Por otro lado, las fortalezas identificadas son: concientización de la necesidad de organizarse nacional e internacionalmente, la presencia de la temática de género ha llevado a formar redes transnacionales importantes, como la Red de mujeres Afrolatinoamericanas y Afrocaribeñas de la diáspora. Lo que, a su vez, ha resultado en el empoderamiento de grupos de mujeres y en la contribución cultural a la identidad afrolatina (SEGIB-PNUD, 2009, pp. 45-46).

Las organizaciones afromexicanas experimentan los cinco obstáculos. Por ejemplo, la única formación de liderazgo y organización formal que se llevó a cabo en la década de 2000, fue la que recibieron en Honduras representantes afromexicanos en vísperas de la constitución de la organización ODECA. Por otro lado, el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB) y el Fondo Semillas, son las dos organizaciones de apoyo que, a partir de finales de 2014, comenzaron a desarrollar programas de liderazgo para mujeres. El empoderamiento de un grupo de mujeres afromexicanas les permitió constituir el proyecto Cátedra Itinerante de Mujeres Afromexicanas, el cual también intenta contribuir a las formaciones de liderazgo. Vemos que la formación de liderazgos no fue impulsada por organizaciones (López, 2017, pp. 203-208).

La falta de recursos para financiar actividades también está presente. Existe intervención y participación de instituciones gubernamentales

y de organizaciones de desarrollo. Por otra parte, algunos líderes han aprovechado la infraestructura y el apoyo económico de las instituciones gubernamentales a las que pertenecen, para llevar a cabo actividades de la movilización. Esto puede condicionar y comprometer a la movilización con el partido al que pertenezcan (López, 2017, pp. 203-208).

Si bien los líderes y miembros de las organizaciones han contactado con otras organizaciones de la región, su interacción es débil; por tanto, la interacción y contacto con organizaciones que no forman parte de alguna red es aún más débil. El poco uso de los nuevos dispositivos es también palpable. Es indiscutible que la mayoría de los líderes utiliza las redes sociales para promover eventos o entrar en contacto e interacción. De hecho, Hoffmann y Lara (2012) han señalado que la externalización de la movilización fue posible gracias a las nuevas herramientas tecnológicas como el Internet. Sin embargo, no todos los líderes las utilizan, algunos usan sólo instrumentos básicos y otros recurren a ellos con poca frecuencia (Notas personales tomadas durante trabajo de campo en Cuajinicuilapa, Guerrero, en noviembre y diciembre de 2013; diciembre de 2014, y enero, agosto y noviembre de 2015). Por tanto, existe la necesidad de formar nuevos liderazgos y capacitarlos de cara a los retos y necesidades actuales. Esto puede ser un factor que resulte, y a la vez, explique la débil presencia de la movilización en la región.

Durante el proceso de constitución de las organizaciones se fueron gestando redes nacionales y transnacionales que dieron impulso a las luchas sociales afrodescendientes (SEGIB, 2016), a la vez que, irónicamente, contribuyeron a la internacionalización o expansión del neoliberalismo multicultural, cuando comenzaron a interactuar con “diversos actores, entre ellos, organismos internacionales, agencias multilaterales, movimientos indígenas, académicos y académicas, actores políticos, entre otros” (García, 2016, p. 15). El concepto de neoliberalismo multicultural se refiere a la interacción de las políticas multiculturales que surgieron entre 1960 y 1980, y a las reformas políticas y económicas de corte neoliberal implementadas desde 1970, pero que comenzaron a surtir efecto hasta 1980, y su principal característica es lo que Charles Hale llama el *yes, but*; es decir, otorgar un derecho pero poner requisitos o condiciones que, finalmente, no permiten ponerlo en práctica (Hale, 2002, 2005). Las redes afrodes-

cendientes de América Latina y el Caribe⁴ se fueron tejiendo entre las décadas de los ochenta y los noventa, con el objetivo de crear vínculos para responder a las necesidades de los afrodescendientes, fortalecer las demandas respecto a mejoras sociales, derechos culturales, políticos y económicos (Buffa y Becerra, 2012), para constituir “la oposición que se consolidó frente a la globalización, sobre todo en cuanto a sus aspectos económicos” (Agudelo, 2010, p. 76), para formular una agenda regional dirigida a la reducción del racismo y la discriminación, y para impulsar el empoderamiento del colectivo afrodescendiente (Rangel, 2009).

Durante la conferencia preparatoria de Santiago de Chile, en 2000, en vísperas de la conferencia de Durban, las organizaciones acordaron hacer *lobbies* ante los Organismos para incidir en las orientaciones políticas hacia los sectores afrolatinoamericanos (Rangel, 2009). De hecho, Buffa y Becerra (2012) afirman que la conferencia preparatoria de Santiago de Chile fue un evento cohesionador e hito para la formación de las redes. Además, en esta conferencia se adoptó oficialmente el término Afrodescendiente. Lao Montes (2009) menciona, como anécdota, que al final de una de las reuniones de la Cumbre, Romero Rodríguez, de la organización Mundo Afro de Uruguay, declaró la famosa frase de: “Entramos Negros y salimos Afrodescendientes”.

Así pues, durante la conferencia de Durban (2001), se configuró el liderazgo e integración colectiva a nivel local, nacional y transnacional, la identidad política de afrodescendiente y una agenda política afrolatinoamericana (Agudelo, 2010; Díaz, 2015; Hopenhayn *et al.*, 2006; Lao Montes, 2009). Sin embargo, Díaz (2015, p. 9) afirma que la agenda “se distorsionó por la intervención de la derecha internacional, los mecanismos institucionales de las grandes corporaciones, las formalidades de los organismos multilaterales, la burocracia enquistada y fundamentalmente la mentalidad neoliberal de cierto liderazgo que percibió en los financiamientos una oportunidad para resolver sus intereses particulares”. Lo que denun-

⁴ Algunas de las redes que tomaron más impulso fueron; la Organización Negra Centroamericana (ONECA), de 1994; Afroamérica XXI, de 1996, y la Red de Oficinas Regionales para el Análisis de Políticas de Equidad Racial (ORAPER), de 2004; Parlamento Negro de las Américas, de 2008, resultado de reuniones anuales de congresistas afrodescendientes de la región que comenzaron en 2003, y la Articulación Regional Afrodescendiente de América Latina y el Caribe (ARAAC), de 2012.

cia es la operación del multiculturalismo neoliberal aderezado con burocracia del Estado.

La Red de Mujeres Afrolatinoamericanas y Afrocaribeñas de 1992, que articula reivindicaciones de género y raza (Agudelo, 2010), y la Alianza Estratégica de Afrodescendientes de América Latina y el Caribe de 2000, fueron redes transnacionales clave del movimiento regional afrodescendiente (Lao Montes, 2015). Una delegación de mujeres afromexicanas participó en la Primera Cumbre de Lideresas Afrodescendientes de las Américas de 2015, organizada por la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas y Afrocaribeñas. La asistencia de la delegación fue significativa para el proceso de empoderamiento de la mujer afromexicana y para el posicionamiento y visibilización de la movilización, pues ha tenido, además de interacciones puntuales y contactos individuales con otros líderes afrodescendientes, mencionados en el capítulo anterior, poca presencia a nivel regional (López, 2017).

México también entró tarde a este proceso de intercambios, interconexiones y retroalimentación transnacional, pues va en consonancia con la constitución de las organizaciones. Cuando se comenzaron a gestar las redes transnacionales en las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX, la única organización afromexicana constituida era México Negro. Por otro lado, solamente Socpinda pertenece a la Red Iberoamericana de Organismos y Organizaciones contra la Discriminación (RIOOD), mientras que el grupo de mujeres afromexicanas que forman parte de la Cátedra Itinerante de Estudios Afromexicanos, pertenecen a la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas y Afrocaribeñas de la Diáspora. Por tanto, aunque la movilización afromexicana se ha apoyado y ha tenido momentos de visibilidad por los contactos e interacciones con líderes y organizaciones afrolatinoamericanas, de manera general, no ha aprovechado esta herramienta de movilización, ya que vemos que la mayoría de las organizaciones no pertenecen a ninguna red transnacional. Cabe señalar que en este punto vuelve a destacar el empoderamiento de las mujeres afromexicanas, por su incorporación a la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas y Afrocaribeñas.

Las redes transnacionales y la movilización afromexicana coinciden en que el financiamiento de algunas de sus actividades depende

de organismos internacionales, agencias de cooperación, fundaciones o instituciones financieras y, por tanto, su operación también depende, en cierto grado, del estado de su relación con dichos actores. Por otro lado, la actividad de las redes se ve condicionada a la presencia y disponibilidad de sus líderes e integrantes, pues de acuerdo con sus intereses, algunas veces “han optado o se han visto obligados a concentrarse en las luchas nacionales; [esto es] otro factor que explica las apariciones y desapariciones de dichos espacios transnacionales de movilización” (Agudelo, 2015, p. 18).

Las organizaciones, de manera individual o en red, han trabajado también con Organismos Internacionales. Según SEGIB-PNUD (2009) de 100% de su muestra, 52% de las organizaciones afrodescendientes trabajaba con Organismos Internacionales. El segundo relevamiento de organizaciones de la SEGIB (2016),⁵ muestra que las organizaciones que tienen más interacción son: Colombia (22), Ecuador (15), Costa Rica (9), Panamá (7), Honduras y Perú (6), Uruguay y Argentina (4), y México (3). En Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Venezuela registraron de 2 a 0 organizaciones en interacción con organismos internacionales. Estas cifras refrendan la fortaleza de movimientos como el colombiano y la debilidad en el plano internacional de la movilización afroamericana.

CAMBIOS SOCIALES POR LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS MULTICULTURALES: COLOMBIA, BRASIL Y HONDURAS

Esta sección busca situar, con tres ejemplos específicos, los cambios sociales que muestran las naciones de Brasil, Colombia y Honduras, con las políticas multiculturales que han adoptado sus países. Brasil y Colombia cuentan con una población numéricamente significativa en relación con Honduras y México, y son catalogados como hito y referencia de las movilizaciones afrodescendientes en la región (Agudelo, 2010b; Buffa y Becerra, 2012). Honduras, aunque

⁵ La SEGIB envía un formulario para recoger información vía e mail a todas las organizaciones afrodescendientes de América Latina que estén dentro una base de datos proporcionada por el BID, SEGIB y UNESCO. Por tanto, los resultados dependen de las organizaciones que respondan a la convocatoria.

con población numéricamente menor, experimenta una movilización políticamente fuerte y organizada (Agudelo, 2015). Así pues, aunque comparten demandas, cada movilización tiene sus propias especificidades y características. Veamos si la aplicación de políticas multiculturales ha supuesto una verdadera inclusión social, política, económica y cultural al interior del Estado nación.

Brasil

El retorno a la democracia y la configuración de un nuevo contexto político que experimentó Brasil en 1985 permitió la visibilidad de procesos organizativos, culturales y políticos gestados al interior de la movilización negra, así como “el surgimiento de nuevas organizaciones negras” (Agudelo, 2015, p. 7). Brasil fue uno de los primeros países latinoamericanos en experimentar el “multiculturalismo constitucional” (Van Cott, 2000a), pues prietos y pardos fueron reconocidos en la Constitución de 1988, la cual estableció que el país tiene una base pluricultural y multiétnica, y penalizó y proscribió actos racistas (Agudelo, 2015; Buffa y Becerra, 2012).

Al reconocimiento constitucional y la penalización del racismo, le precedieron la formulación de políticas multiculturales, como la legislación que otorgó derechos territoriales a los Quilombolas, y políticas de acción afirmativa, como la creación de espacios institucionales y la aplicación de herramientas estadísticas socioeconómicas. Estas acciones permitieron que activistas y líderes negros se posicionaran en instituciones gubernamentales, y en el contexto social, se desarrollaron “expresiones con mayor énfasis en las reivindicaciones culturales” (Agudelo, 2015, p. 7).

Basado en los resultados de los indicadores sociales del Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística de 2000, Sansone (s/a) analizó el periodo de 1992 a 1999, y comenta que, efectivamente, los índices de pobreza absoluta, como la mortalidad infantil y el analfabetismo mostraron una reducción. Sin embargo, las diferencias en la calidad de vida persistieron. Además, desde una visión macro del país, se podía identificar un declive en la calidad de la educación pública, mala distribución del ingreso, reducción del empleo formal, y un aumento en las brechas salariales y en las clases sociales. En este marco, “los grupos oficialmente definidos como morenos, pardos y prietos, y aún más, aquéllos definidos como negros, presentan re-

sultados peores que aquéllos definidos como blancos” (Sansone, s/a, párrafo 8, traducción propia). Entonces, Sansone (s/a) afirma que lo que Brasil necesita es un movimiento antirracista que reconozca todas las variedades de la negritud, ya que, como menciona Appiah (1994), lo negro puede ser experimentado de muchas maneras.

Paixao (2010) analizó el impacto que tuvo la aplicación de políticas multiculturales entre 1995 y 2006, en variables como evolución demográfica, educación, empleo, indigencia y pobreza. Menciona que, demográficamente, la población prieta y parda aumentó. Sin embargo, las tasas de mortalidad se mantuvieron altas. En cuanto a educación, hubo un balance positivo al reducirse la brecha de los años de estudios entre blancos, prietos y pardos. Por otro lado, niños de entre 7 y 14 años experimentaron, gracias a la ley 10639, un acceso casi total al sistema de educación. Sin embargo, dicha ley no ocupaba un lugar importante en la agenda de educación, el sistema de enseñanza no era eficiente y el incremento del nivel de competencia de estudiantes tuvo como resultado la pérdida de calidad, con la reducción del promedio de calificaciones. Si bien la expansión del sistema de enseñanza y las políticas afirmativas redujeron los niveles de desigualdad, siguen experimentando discriminación racial en las aulas (Paixao, 2010). Vemos que estas acciones no atacaban los problemas de educación de manera integral.

Por otro lado, el mercado de trabajo presentó un incremento de la presencia de la mujer. Sin embargo, esta apertura no fue igual para mujeres prietas y pardas, quienes laboran principalmente en el sector doméstico, de manera informal y, por tanto, sin prestaciones de seguridad social y con bajas remuneraciones. Entre 1995 y 2006 se registraron 3.6 millones de desempleados, la mayoría, prietos, pardos y mujeres. Entre 2000 y 2006 hubo una mejora en el mercado laboral, debido a la aplicación de acciones afirmativas como las políticas de valorización del salario mínimo o de transferencias de ingresos, las cuales ampliaron el poder adquisitivo. Entre los principales beneficiarios se encontraba la población prieta y parda, quienes mejoraron su nivel adquisitivo respecto a los mestizos o los blancos, reduciendo la brecha de ingreso en 15%. Pero, esto no se tradujo en reducción de la pobreza (Paixao, 2010).

Sansone (s/a) analizó el periodo de 1992 a 1999 y Paixao (2010), el de 1995 a 2006. En ambos periodos, los autores presentan proble-

máticas socioeconómicas como mala distribución del ingreso y de la riqueza, pobreza, reducción de la calidad de la educación pública y desempleo, que asocian a la inequidad racial, pues mencionan que morenos, pardos, prietos y mujeres morenas son lo que más sufren estos problemas. Ésta es una problemática histórica y estructural, ya que las “razas” comienzan a ser una categoría de diferenciación en el marco del Estado Nación. Entonces, posiblemente el problema de fondo no es la diferencia cultural, *per se*, sino la organización, estructura, y construcción del Estado Nación en términos de una blancura que niega y excluye lo diferente, que ha ido cambiando sistemáticamente sus aparatos y tecnologías de contención y control social, para adaptarse a los nuevos contextos y desafíos sociopolíticos y económicos, que le permitan seguir ejerciendo su hegemonía (Goldberg, 2002; Saldivar, 2014).

Los resultados positivos de las políticas multiculturales en Brasil han sido temporales e insuficientes, pues no han atacado el problema estructural de la pobreza, la mala distribución del ingreso, el racismo y la discriminación. Paixao (2010) y Sansone (s/a) mencionan que es necesario establecer criterios en la selección de los beneficiarios; es decir, ¿quién las necesita?, y que las acciones afirmativas sean acompañadas de herramientas de autogestión; es decir, que sea un verdadero empoderamiento y no soluciones asistenciales temporales. Por su parte, Rangel (2016) menciona que el fracaso de acciones afirmativas en educación y el abandono de estudios por personas que entraron por medio del sistema de cuotas, se puede deber a que no las gestionaron, ejecutaron ni diseñaron “con la finalidad y dimensión del problema que intentan combatir” (traducción libre de Negreiros, citado por Rangel, 2016, p. 32). Es decir, no fueron diseñadas para combatir el problema al que son aplicadas.

Colombia

El auge de la movilización afrocolombiana fue en la década de los noventa, después de que la Constitución Política de 1991 reconociera a la población afrodescendiente, y su artículo transitorio 55, reglamentado por la ley 70 de 1993, abriera la senda para la titulación colectiva de las tierras del Pacífico. A decir de Antón y Rivera (2010, p. 150), en esta década la movilización afrocolombiana “gozó de una madurez y liderazgo propio que le permitió sobreponerse a

las fracturas y las contradicciones internas... maduró un discurso alrededor de la etnicidad, la ancestralidad y contra la discriminación”. Entre los logros del movimiento se encuentran, por supuesto, el reconocimiento constitucional, la obtención de derechos colectivos a la tierra, espacios de representación en instituciones gubernamentales, políticas y culturales, instituciones creadas específicamente para afrocolombianos, políticas para atender a la población desplazada, inclusión en Planes Nacionales de Desarrollo, y políticas de acción afirmativa en diversos ámbitos (López, 2017).

Agudelo menciona que las interacciones entre el Estado y los actores de la movilización, entre la reforma de la Constitución de 1991 y la formulación de la ley 70 de 1993, fueron intensas. Sin embargo, comenzaron su debacle en 1998. Las complicaciones comenzaron con la “ambigüedad expresada en una especie de ‘resistencia’ en la aplicación y el desarrollo de dichas políticas o simplemente en su desviación” (Agudelo, 2015, p. 10). Además, se abren coyunturas como el conflicto armado en la zona del pacífico, que tiene como consecuencia el desplazamiento forzado y el debilitamiento en la organización de la movilización. Así, el significado de la titulación colectiva de las tierras se fue desgastando, debido a las pérdidas paulatinas de territorio por los conflictos armados, los espacios en la cámara de representantes eran cuestionados, ya que en algunas ocasiones fueron tomados por personas ajenas a las comunidades negras, y los procesos de consulta, en base al Convenio 169 de la OIT, perdieron legitimidad por fallas en su aplicación.

Antón y Rivera mencionan que existe una situación de racismo, vulnerabilidad y pobreza para los afrocolombianos. Además, los datos de las encuestas de condiciones de vida y de los censos oficiales de los indicadores de etnicidad, calidad de vida y equidad social, muestran que las comunidades afrocolombianas “no tienen garantizados sus más elementales derechos económicos, sociales y culturales y, como consecuencia de ello, sus derechos al desarrollo y a una calidad de vida digna son menoscabados” (Antón y Rivera, 2010, p. 127). En resumen, las fuentes utilizadas mostraron que la población afrocolombiana se encuentra viviendo en peores condiciones

que la población mestiza.⁶ Respecto a la educación, el Observatorio de Discriminación Racial de la Universidad de los Andes (ODR) y el censo de 2005 identificaron que la población afrocolombiana presenta tasas de analfabetismo más altas, que los niños afrocolombianos acceden en menor porcentaje a la educación básica, media y superior, y que se enfrentan a diversos tipos de discriminación durante su permanencia en el sistema educativo. Por último, también se ha identificado que los afrocolombianos no gozan plenamente del acceso a los servicios de salud y a los servicios públicos (Rodríguez, Alfonso y Cavelier, citados por Antón y Rivera, 2010). En Colombia, de manera similar a Brasil, a pesar de que el movimiento afrodescendiente logró madurar un discurso y un liderazgo que le permitió conquistar diversos derechos, las políticas aplicadas no sortearon problemáticas estructurales como el racismo y la pobreza. Por ende, indicadores sociales como educación y salud siguen mostrando un mal desempeño.

Honduras

La población afrodescendiente hondureña se autoidentifica y es conocida como “garífuna”; son descendientes de esclavos africanos e indígenas caribes y arahuacos. Han sabido manejar su ascendencia indígena y africana de acuerdo con la coyuntura política, ya que, en el marco del auge de los movimientos indígenas, durante la década de los setenta, abrazaron esa identidad con el objetivo de “lograr reconocimiento en algunos espacios internacionales” (Roy Guevara, líder garífuna, citado por Agudelo, 2011, p. 12). Luego, cuando emergieron las movilizaciones negras, al fin de la década de los ochenta, transformaron sus dinámicas organizativas y reivindicaron sus raíces africanas. Entonces, para este sujeto utilizaré garífuna y afrodescendiente como símil.

Los orígenes o antecedentes del movimiento garífuna se pueden establecer en la primera mitad del siglo XX, con la llegada de las compañías bananeras norteamericanas a las tierras costeras del norte de Honduras. La instalación de las compañías supuso el desarrollo de sindicatos que desarrollaron, en el marco de una dictadura mi-

⁶Los autores no contrastan los datos con la población indígena.

litar, explotación laboral de parte de las compañías bananeras y de pequeñas fábricas de la región, y de un aumento de prácticas de discriminación racial hacia los trabajadores, un significativo activismo político. (Anderson, citado por Cuisset, 2014). Además, aquellos que se oponían a la dictadura militar, entre 1940 y 1950, se asilaron en Estados Unidos y fueron influidos por el movimiento afroamericano de derechos civiles (Agudelo, 2011). Este activismo es una forma de organización sociopolítica que adoptaron en Honduras, distinta de los movimientos de Brasil y Colombia.

En 1977 nació la OFRANEH, “organización ‘madre’ y ‘matriz’ del movimiento a nivel nacional” (Cuisset, 2014, p.92). Retomó las demandas de la etapa sindicalista de los años cincuenta y setenta e incorporó, en el marco de la apertura y auge de las políticas multiculturales y de los movimientos indígenas a mediados de los ochenta, demandas por derechos colectivos de las tierras y derechos culturales, lo cual se complementaba con la denuncia de la situación económica, carencia de servicios básicos de salud, y un sistema de educación y de transporte deficiente (Cuisset, 2014). En 1987, durante el primer seminario con los grupos autóctonos de Honduras, organizado por la Secretaría de Planificación del Gobierno, SECPLAN, los garífunas demandaron la recuperación y titulación de la tierra, aunque se habían plasmado en papel desde 1982, no se habían trasladado a la práctica, el derecho de explotación de los recursos naturales, el reconocimiento y la promoción de los idiomas y las culturas de todas las etnias, y la participación política. Finalmente, los primeros títulos colectivos de la tierra se otorgaron a inicios de la década de los noventa, a la vez que el Estado implementó diversas acciones afirmativas de corte simbólico-cultural, ratificó el Convenio 169 de la OIT, el reconocimiento constitucional de Honduras como un país pluriétnico (Cuisset, 2014), el establecimiento de la “punibilidad de la discriminación... en el código penal hondureño” (Hooker, Dixón, Gómez *et al.*, 2010, p. 287), y elaboró un perfil para el pueblo indígena y el garífuna con el objetivo de identificar su situación socioeconómica.

A pesar de la implementación de estas políticas, el Estado no había cumplido con el mejoramiento de infraestructura, servicios, ni con el otorgamiento de la propiedad colectiva de la tierra. Además, Cuisset (2014) menciona que se vivía un ambiente de represión po-

lial en el que los líderes eran amenazados o asesinados, y se experimentó un estallido de clientelismo político. ODECO, OFRANEH, y las Organizaciones Negras de Honduras (ONH) organizaron una marcha de protesta y lograron entablar una negociación. El gobierno se comprometió a otorgar títulos de propiedad colectiva de la tierra, así como a la ampliación y saneamiento de las tierras comunitarias. Sin embargo, Cuisset (2014, p. 102) nos dice también que los títulos colectivos de las tierras, “sólo abarcaron el casco urbano”, y no el hábitat, como lo estipula el Convenio 169 de la OIT.

En 1995 se creó la Organización Negra Centroamericana (ONECA), en la que Celeo Álvarez, líder de ODECO, “se constituyó rápidamente como figura clave del movimiento negro a nivel regional” (Cuisset, 2014, p. 103). ODECO se posicionó como el órgano de representación del movimiento garífuna. Así, Álvarez comenzó a invitar a los candidatos de las campañas presidenciales a “firmar ‘compromisos de campaña’ relativos a la titulación de la tierra, apoyo técnico y financiero, servicios públicos, acciones contra el racismo y la discriminación, racial, promoción de la cultural y del turismo comunitario, etc.” (Cuisset, 2014, p.104). Las únicas respuestas que logró fueron la implementación de políticas de acción afirmativa de corte simbólico-cultural, como la declaración del mes de la herencia cultural africana. Por otro lado, aumentaron los megaproyectos turísticos en zonas naturales y las expropiaciones de la tierra. La implementación de estas acciones afirmativas se plasman en el cuadro 5 del tercer apartado.

En comparación con Brasil y Colombia, las tasas de asistencia al nivel básico de educación de los afrodescendientes hondureños son altas. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta el contexto local, ya que “el vínculo con la educación está estrechamente relacionado con la incursión de la iglesia en las comunidades afrodescendientes, especialmente la iglesia morava” (Hooker, Dixon, Gómez *et al.*, 2010, p. 313). No obstante, también registran problemas de acceso a la educación. Por otro lado, al igual que en el caso colombiano, los garífuna están enfrentando pérdidas de territorio por los megaproyectos de corte turístico, registran altas tasas de pobreza, son víctimas de prácticas de discriminación racial, las tasas de mortalidad infantil también son elevadas, existen problemas, al igual que en Brasil, de equidad de género, y poca aplicación de políticas de acción afirma-

tiva en otras variables que no sea la simbólica-cultural. En resumen, ni la fuerte organización y movilización política que presentan las organizaciones, ni sus estrategias contestatarias, que cuestionan y critican el sistema, o las de incorporación al sistema, han logrado que los derechos conquistados, específicamente el de la titulación de la propiedad colectiva de la tierra, sean plenamente aplicados, y la situación socioeconómica tampoco ha logrado ser transformada.

POSICIÓN DE LA MOVILIZACIÓN ETNOPOLÍTICA AFROMEXICANA DE LA COSTA CHICA DE GUERRERO Y OAXACA EN EL MARCO DE LAS LUCHAS AFRODESCENDIENTES DE AMÉRICA LATINA⁷

Los resultados de la Encuesta Intercensal de 2015 del INEGI mostraron que Guerrero (7.61%), Oaxaca (5.89%) y Veracruz (4.07%), son los estados con mayor porcentaje de personas que se autorreconocen como afrodesendientes. Este artículo se enfoca en Guerrero y Oaxaca, estados vecinos que comparten un área de la zona costera Pacífica conocida como Costa Chica. Ziga (2015) nos dice que no se puede entender la emergencia del afromexicano políticamente organizado si no entendemos a la Costa Chica. Se trata de un espacio territorial, cultural, económico y político, en el que se han insertado, apropiado y relacionado con los demás grupos que lo habitan, y porque es el espacio en el que surgen organizaciones que comenzaron a rescatar la herencia cultural africana y a plantear el reconocimiento constitucional. Las participaciones del resto de los estados han sido esporádicas. Por tanto, la Costa Chica se ha convertido en la región protagonista y en el seno de la movilización.

■ Cuadro 6. Principales políticas multiculturales y logros de la movilización afromexicana

Políticas multiculturales	Posición	Característica
Reconocimiento de la diversidad y pluralidad	Sí	Sólo derechos culturales para los indígenas.
Variable afrodescendiente y datos estadísticos	Sí, tardía	Encuesta Intercensal en 2015 es decir, entre la segunda (2010) y tercera (2020) ronda de censos.
Porcentaje de reconocimiento de población afrodescendiente	Baja	De acuerdo a la última ronda, los porcentajes se organizan así: 1. 50% al 30% 2. 10% al 7% 3. 1% al 2%: México. 4. (-)1%

⁷ Para consultar a detalle un estudio de caso de la movilización etnopolítica afromexicana, véase López, 2018.

Políticas multiculturales	Posición	Característica
Reconocimiento constitucional	No	De los 18 países tomados en cuenta, México se encuentra entre 11 que no han otorgado el reconocimiento constitucional. En febrero de 2019 se realizaron Foros de Consulta por el Reconocimiento constitucional del Pueblo Afromexicano bajo la batuta de los senadores Susana Harp y Martí Batres.
Propiedad colectiva de la tierra	No	La demanda no es fuerte debido a la creación de tierras ejidales y comunales por la reforma agraria de inicios del siglo XX (Burguete, 2003; Lewis, 2012).
Legislación contra el racismo y la discriminación	Media	Los instrumentos jurídicos son de carácter federal y no contienen especificaciones para la población afromexicana. Por otro lado, herramientas como conversatorios, seminarios, encuestas y la guía para la acción pública contra la discriminación y para la promoción de igualdad e inclusión de la población afrodescendiente, comenzaron a ser dirigidas a la población afromexicana a partir de 2011 desde el nivel federal. Ni Guerrero, ni Oaxaca tienen leyes, organismos o herramientas específicas para la lucha y prevención de la discriminación racial. La SAICA-Guerrero, firmó en 2015 un convenio con Conapred, pero no causó impacto.
Políticas de acción afirmativa	Media/alta	De las ocho variables identificadas y elegidas para esta investigación, México ha aplicado cinco a nivel estatal y federal. Guerrero presenta más actividad en cuanto a su aplicación. No obstante, estas acciones se implementaron durante la gestión de Martha Sánchez Néstor en la Secretaría de Asuntos Indígenas y Comunidades Afromexicanas (SAICA) en 2015; por tanto, pudo haber sido una actividad coyuntural.
Creación de organizaciones	Tardía	La primera organización afromexicana se creó en 1997, a finales del periodo de auge de la creación del resto de organizaciones. El marco de las organizaciones afromexicanas más activas de la movilización se terminó de configurar en 2008.
Interacción e interconexión a nivel regional	Baja	La movilización tiene poca interacción con otras organizaciones afrolatinoamericanas y sólo dos grupos, Cátedra Itinerante de Mujeres Afromexicanas y Socpinda, pertenecen a una red transnacional.
Interacción con Organismos Internacionales	Baja	México interactuó con apenas tres organismos, cerca del último lugar, que ocupan países que tuvieron de 2 a 0 interacciones.
Políticas Públicas	No	Es necesario que sean reconocidos constitucionalmente.

Fuente: cuadro de elaboración propia con datos de López (2017) y trabajo de campo en 2013, 2014 y 2015.

El cuadro 6 es una síntesis del apartado sobre las principales políticas multiculturales aplicadas a poblaciones afrodescendientes en América Latina (ver cuadros 2, 3, 4 y 5), pero se enfoca en identificar los logros que ha experimentado la movilización afromexicana. Se aprecia que su posicionamiento respecto a los derechos conquistados es de los más bajos. ¿Por qué no han logrado conquistar derechos como Brasil, Colombia, Ecuador o Nicaragua? El afromexicano, como sujeto políticamente organizado, se configuró y se integró tarde al marco de las luchas afrodescendientes de América Latina,

cuando el apogeo de la coyuntura política internacional del reconocimiento de la diferencia y la condena a la discriminación racial estaba pasando. En el ámbito nacional, cuando inició la articulación y organización política con el Primer Encuentro de Pueblos Negros en 1997 (López, 2017, pp. 132-138), la gesta de la movilización tampoco coincidió con alguna ventana de oportunidad política. El auge del zapatismo estaba pasando y, posteriormente, las cumbres de Santiago (2000) y Durban (2001), si bien tuvieron un relativo impacto a nivel nacional en cuanto al tema de racismo y discriminación, no impactó significativamente en lo afromexicanos.

Por otro lado, en el caso de México, la movilización está muy localizada en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca; de manera intermitente se unen e interactúan otros estados como Veracruz o Coahuila. Sin embargo, existe una fragmentación de las organizaciones, que hace que la correlación de fuerzas al interior, la cual es muy importante, sea débil o inexistente y, por tanto, se dificulte el avance. Además, como se mencionó en el apartado Organizaciones y redes: interacción nacional y transnacional, las organizaciones afromexicanas no han desplegado herramientas de movilización significativas.

REFLEXIÓN

La movilización etnopolítica afromexicana es una pieza que compone el marco de las luchas afrodescendientes en la región latinoamericana, aunque con características y especificidades propias; tienen objetivos en común en cuanto a reivindicaciones y demandas, utilizan herramientas y estrategias similares de movilización política, como la constitución de organizaciones, la participación en redes transnacionales, la interacción con organismos internacionales, agencias financieras, ONG, entre otros, presentan un perfil socioeconómico y se enfrentan a obstáculos similares.

Los derechos hasta ahora conquistados por las luchas afrodescendientes de América Latina, si bien son parecidos, tienen tiempos, resultados y efectos sociales diferentes. Algunos son: incorporación de la variable afrodescendiente en las rondas censales y aumento de personas que se reconocen como afrodescendientes, reconocimiento

constitucional, bien cultural, bien político, derechos a la propiedad colectiva de la tierra, formulación de legislación y herramientas para luchar contra el racismo y la discriminación, y la aplicación de políticas de acción afirmativa en áreas de incidencia social. De manera general, es posible afirmar que existe un avance en la conquista de derechos a través de la aplicación de políticas multiculturales. Sin embargo, éstas no han sido diseñadas de acuerdo con las necesidades, tampoco ejecutadas efectivamente y los resultados que, en algunos casos, han sido positivos, han sido de breve duración.

Los casos de Brasil, Colombia, y Honduras ejemplifican esta afirmación. Los tres muestran problemáticas socioeconómicas y demandas similares. Por un lado, es interesante ver cómo Brasil y Colombia, con una población numéricamente considerable, no han logrado que las políticas multiculturales que han alcanzado impacten y redunden en un cambio positivo y estructural en su población afrodescendiente. Por otro lado, Honduras, con una población numéricamente menor a Brasil, Colombia y México, y con fuertes procesos organizativos, sobre todo sindicales y políticos, no han logrado aplicar políticas multiculturales, en específico la demanda de la propiedad colectiva de la tierra, como en Brasil y Colombia, y las políticas conquistadas son principalmente acciones afirmativas de corte simbólico-cultural o de etnoturismo, que no han devenido en una transformación social profunda.

Esta breve comparación muestra que, ni los países más exitosos en la aplicación de políticas multiculturales para afrodescendientes, como Brasil y Colombia, han logrado una verdadera transformación estructural y, por ende, un mejoramiento social de sus poblaciones afrodescendientes. Aún hay obstáculos en el ejercicio de sus derechos, persiste la discriminación racial, una precaria situación socioeconómica, y si experimentaron resultados positivos, fueron temporales, e incluso han retrocedido en algunas variables. Por tanto, aunque la situación de invisibilidad quedó atrás, existe un debilitamiento y desgaste de las luchas afrodescendientes por la ausencia de resultados positivos, retroceso de los logros y ausencia de nuevos liderazgos.

Entonces, el otorgamiento de derechos y políticas multiculturales no necesariamente conduce a una verdadera transformación en

las dinámicas y estructuras políticas, económicas y sociales. Además, no han sido acompañados o complementados con una efectiva redistribución de la riqueza, como Fraser (2001) ha sugerido. Han sido, más bien, parches asistencialistas a corto plazo, que no toman en cuenta problemas estructurales sociales, políticos y económicos, contextos específicos, así como características y particularidades locales. En adición, vemos que en el contexto de un mundo globalizado, con un régimen económico neoliberal, a pesar de la aparente debilidad del Estado por la aparición de nuevos actores internacionales y el desdibujamiento de las fronteras, las luchas sociales siguen siendo contenidas y limitadas, ahora por la intervención de actores no estatales, con los que también se tiene que entablar un diálogo y comenzar a interactuar. ¿Qué mecanismos podrían lograr una incidencia real? Ésta es una cuestión compleja y difícil, pero es necesario descifrar si los afrodescendientes desean continuar su camino dentro del marco multicultural.

Si los resultados que han experimentado los movimientos afrodescendientes que han registrado más avance no es tan favorable; ¿cuál es la situación de la movilización afromexicana? Vemos que se posiciona como una de las luchas afrodescendientes que emergió tardíamente; sus interacciones con organismos internacionales, organizaciones y redes transnacionales son débiles y presenta avances menores, respecto al resto de luchas afrodescendientes en América Latina. Entonces, la movilización etnopolítica afromexicana tiene la oportunidad de mirar y reflexionar los casos de otras movilizaciones para cambiar estrategias, reforzar alianzas, identificar lo que no ha funcionado y las necesidades específicas de su pueblo, ya que las políticas hasta ahora implementadas, no han sido diseñadas para satisfacer sus necesidades específicas, ni para cambiar la estructura base de los problemas de esta población, como lo es la pobreza, la cual resulta en bajos niveles de educación que, a la vez, repercute en los ingresos. Pero, sobre todo, es necesario desmadejar el nudo problemático al interior de las organizaciones que forman la movilización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C. (2010a). Génesis de Redes Transnacionales. Movimientos Afrolatinoamericanos en América Central. En O. Hoffmann, (Coord.), *Política e Identidad. Afrodescendientes en México y América Central* (pp. 65-92). México: CONACULTA, INAH, CEMCA, UNAM, CIALC, IRD.
- Agudelo, C. (2010b). Movilizaciones afrodescendientes en América Latina. Una visión panorámica de algunas experiencias contra la exclusión y por el derecho a la identidad. *Revista Colombia Internacional*, 71, 109-126.
- Agudelo, C. (2011). Los garífuna, múltiples identidades de un pueblo afrodescendiente en América Central. *REMI, Revue Européenne des Migrations Internationales*, 27(1), 47-70.
- Agudelo, C. (2015). Las encrucijadas del reconocimiento multicultural. Los afrodescendientes en América Latina y el Caribe. En S. Valero y A. Campos (Eds.), *Identidades políticas en tiempos de Afrodescendencia: Auto-identificación, Ancestralidad, Visibilidad y Derechos Humanos* (pp. 1-34). Buenos Aires: Ediciones corregidor.
- Agudelo, C., y Recondo, D. (2007). Políticas del multiculturalismo en América Latina. Del Pacífico mexicano al Pacífico colombiano. En M.T. Rodríguez y O. Hoffmann, *Reseña del tercer coloquio Idymov. Construir y vivir la diferencia. Los actores de la multiculturalidad en Colombia y México* (pp. 1-13). Xalapa, México: CEMCA-IRD-CIESAS-ICANH.
- Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Antón, J., y Del Popolo, F. (2008). *Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Antón, J., y Rivera, M. (2010). Implementación de los pactos y convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. En S. García (Ed.), *Derechos de la población afrodescendiente de América Latina: Desafíos para su implementación* (pp. 90-170). Panamá: PNUD.
- Appiah, K. (1994). *Identity Against Culture. Understandings of Multiculturalism*. Berkeley: University of California.

- Arias, R. (marzo de 2015). Desarrollo y Pueblos Afrodescendientes. En *Panel de discusión sobre el Marco Legal, Derecho al Desarrollo y Pueblos Afrodescendientes*. Ponencia presentada en la 16a sesión del Grupo de Trabajo de Expertos sobre Afrodescendientes, Ginebra, Suiza.
- Becerra, M. J., Buffa, D., Celton, D., Peláez, E., Molinatti, F., Vagni, J.J., y Schaller, P. (2010). Implementación de los pactos y convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay. En S. García, (Ed.), *Derechos de la población afrodescendiente de América Latina: Desafíos para su implementación* (pp. 14-87). Panamá: PNUD.
- Buffa, D., y Becerra, M. J. (2012). La población afrodescendiente en América Latina y el Caribe. Estado, sociedad civil y Derechos Humanos. En M. J. Becerra, D. Buffa, H. Noufoury y M. Ayala, (Comps.), *Las poblaciones afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Pasado, presente y perspectivas desde el siglo XXI* (pp. 333-353). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Burguete, C., y Mayor, A. (2003). The facto autonomous process: new Jurisdictions and parallel governments in rebellion. En J. Rus, R. Hernández y M. Kanham (Eds.), *Mayan Utopia: the indigenous peoples of Chiapas and the Zapatista rebellion* (pp. 191-218). Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers.
- Canto, M. (2002). Introducción a la Políticas Públicas. En M. Canto y O. Castro (Coords.), *Participación Ciudadana y Políticas Públicas* (pp. 59-77). Mexico: MCD.
- CEPAL. (2015). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.
- CIDH. (2011). *La Situación de las personas Afrodescendientes en las Américas*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/197>
- CONAPRED. (2011a). *Documento Informativo sobre Discriminación Racial en México*. México: CONAPRED.
- CONAPRED. (2011b). Guía para la acción pública contra la discriminación y para la promoción de igualdad e inclusión de la población afrodescendiente en México. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/GAP_AFRO_2011_INACCSS.pdf

- CONAPRED. (21 de agosto de 2015). Realiza Conapred, INAH, y el Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural en México (Mnd-cux) el Encuentro Nacional pro inclusión de la población Afromexicana. [Boletín de prensa 078/2015]. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=815&id_opcion=103&op=213
- COPRED. (2016). Conversatorio: Racismo y Discriminación en la CDMX. Recuperado de <http://copred.cdmx.gob.mx/comunicacion-social-y-prensa/c/convocatorias-2016/conversatorio-racismo-y-discriminacion-en-la-cdmx/>
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia [Const.]. (07 de febrero de 2009) [Reformada] Recuperado de <http://www.ftierra.org/index.php/generales/14-constitucion-politica-del-estado>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. [Const.]. (15 de diciembre de 1999). [Enmendada] Última modificación 14 de octubre de 2011. Recuperado de <http://www.mpptaa.gob.ve/publicaciones/leyes-y-reglamentos/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela>
- Constitución de la República de Chile [Const.]. (17 de septiembre de 2005). [Reformada] Última versión 4 de mayo de 2017. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302&idVersion=2017-05-04>
- Constitución Política de la República de Costa Rica [Const.]. (9 de noviembre de 1949). [Reformada] Última versión 24 de agosto de 2015. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=18&nValor2=871
- Constitución Política de la República de Ecuador. [Const.]. (20 de octubre de 2008). [Reformada] Última modificación 13 de julio 2011. Recuperado de http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.PDF
- Constitución Política de la República de El Salvador. [Const.]. (15 de diciembre de 1983). [Reformada] Última modificación 12 de junio de 2014. Recuperado de <http://www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/buscador-de-documentos-legislativos/constitucion-de-la-republica>
- Constitución Política de la República de Guatemala. [Const.]. (31 de mayo de 1985). [Reformada] Última modificación 17 de noviembre de 1993.

- Constitución Política de la República Honduras. [Const.]. (20 de enero de 1982). [Reformada] Última modificación en 2014. Recuperado de <http://www.conaprev.gob.hn/index.php/biblioteca-virtual-pdf/send/19-leyes-de-interes/992-constitucion-de-la-republica-de-honduras-actualizada-2014>
- Constitución de la República Oriental del Uruguay. [Const.]. (15 de febrero 1967). [Reformada] Última modificación 31 de octubre de 2004. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- Constitución Política de la República de Panamá. [Const.]. (11 de octubre de 1972). [Reformada] Última modificación 15 de noviembre de 2004. Recuperado de <http://www.ilo.org/dyn/travail/docs/2083/CONSTITUTION.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. CPEUM. [Const.]. (5 de febrero de 1917). [Reformada] Última modificación 24 de febrero de 2017). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Constitución Política de Nicaragua. [Const.]. (9 de enero de 1987). [Reformada] Última modificación 18 de febrero de 2014. Recuperado de <http://aceproject.org/ero/en/regions/americas/NI/constitucion/constitucion-politica-de-nicaragua-con-reformas-a/view>
- Cuisset, O. (2014). Del campo a la ciudad y vice-versa: elementos para la historia del movimiento garífuna en Honduras. *Revista de Estudos & Pesquisas sobre as AMÉRICAS*, 8(1), 89-111. Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/download/11450/8116>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE). (2005). Censo General 2005. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- De Ferranti, D., Perry, G., Ferreira, F., Walton, M., Coady, D., Cunningham, W., Gasparini, L., Jacobsen, J., Matsuda, Y., Robinson, J., Sokoloff, K., y Wodon, Q. (2004). *Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿Romper con la historia?* Washington: Banco Mundial/Alfaomega.
- Del Popolo, F. (2013). *Los censos de 2010 en América Latina: balance y principales lecciones aprendidas*. Santiago de Chile: CELADE-CEA/CEPAL-UNFPA.

- Díaz, D. (2015). El Decenio y la integración de los pueblos. América Latina en Movimiento. *El decenio Afrodescendiente*, 39(2), 9-11.
- Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC) de El Salvador. (2008). VI Censo de Población y V de Vivienda 2007. Recuperado de http://www.censos.gob.sv/cpv/descargas/CPV_Resultados.pdf
- Embajada de la República Bolivariana de Venezuela en Estados Unidos. (2012). Recuperado de <http://eeuu.embajada.gob.ve/>
- Excélsior*. (27 de septiembre de 2014). Van contra la discriminación; lanza Conapred campaña Sin Tags. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/27/983992>
- EZLN. (1996). Pronunciamiento conjunto que el gobierno federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional. En *Acuerdos de San Andrés*, apartado 3, 6 de febrero de 1996.
- Flores, J. (2006). *Afrodescendientes en México; Reconocimiento y Propuestas antidiscriminación*. Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas. Documento de Trabajo N. E-19-2006. México: CONAPRED.
- Fraser, N. (2001). Recognition without ethics. *Theory, Culture and Society*, 18(2), 21-42.
- García, S. (2010). Presentación y agradecimientos. En S. García (Ed.), *Derechos de la población afrodescendiente de América Latina: Desafíos para su implementación* (pp. 10-11). Panamá: PNUD.
- García, S. (2016). La internacionalización del multiculturalismo liberal como estructura de posibilidad para su circulación en América Latina. *Revista De Estudios Sociológicos*, 57,12-24. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res57.2016.01>
- Goldberg, D. (2002). *The Racial State*. Estados Unidos y Reino Unido: Blackwell.
- Hale, C. (2002). Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34, 485-52.
- Hale, C. (2005). Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America. *POLAR: Political and Legal Anthropology Review*, 28(I), 10-28.
- Hoffmann, O., y Lara, G. (2012). Reivindicación afromexicana: formas de organización de la movilización negra en México. En D. Buffa, M. Becerra, N. Hamurabi y M. Ayala (Comps.), *Las poblaciones afros-*

endientes de América Latina y el Caribe. Pasado, presente y perspectivas desde el siglo XXI (pp. 25-46). Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero.

- Hooker, A., Dixon, B., Gómez, N., Rossman, T., y Fonseca, R. (2010). Implementación de los pactos y los convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de América Central y México. En S. García (Dir.), *Derechos de la población afrodescendiente de América Latina: Desafíos para su implementación* (pp. 264-366). Panamá: PNUD.
- Hooker, J. (2005). Indigenous Inclusion/Black Exclusion: Race, Ethnicity and Multicultural Citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37(2), 285-310.
- Hooker, J. (2009). *Race and the Politics of Solidarity*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hooker, J. (2010). Las luchas por los derechos colectivos de los afrodescendientes en América Latina. En O. Hoffmann (Coord.), *Política e identidad: Afrodescendientes en México y América Central* (pp. 33-64). México: INAH/UNAM/CEMCA/IRD.
- Hooker, J. (2011). Indigenous Rights in Latin America. How to Classify Afro-descendants? En A. Eisenberg y W. Kymlicka (Eds.), *Identity Politics in the Public Realm. Bringing Institutions Back In* (pp. 104-136). Vancouver, Canadá: UBC Press.
- Hopenhayn, M., Bello, A., y Miranda, F. (2006). Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio. *Serie políticas sociales*. 118. Santiago de Chile: CEPAL.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). Censo Demográfico 2010. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>
- Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE-G). (2002). Censos Nacionales XI de Población y VI de Habitación. Recuperado de <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/02/20/jZqeGe1H9W-dUDngYXkWt3GIhUUQCukcg.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INEH-H). (2001). Tomo del censo de población y vivienda 2001 Grupos poblacionales. Recuperado de <http://www.ine.gob.hn/index.php/component/content/article?id=81>

- Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (INE-V). (2011). Censo de Población y Vivienda 2011. Recuperado de http://www.ine.gob.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=95&Itemid=26#
- Instituto Nacional de Estadística de Uruguay. (INE-U). (2011). Encuesta Continua de Hogares. Recuperado de <http://ine.gub.uy/encuesta-continua-de-hogares1>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú. (2010). Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 2010. (ENAHO). Recuperado de http://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/197
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC-C) de Costa Rica. (2011). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Recuperado de https://www.cipacdh.org/pdf/Resultados_Generales_Censo_2011.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC-E). (2010). VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010. Recuperado de <http://anda.inec.gob.ec/anda/index.php/catalog/270>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Nicaragua (INEC-N). (2005). VIII Censo de Población y VI de Vivienda, 2005. Recuperado de <http://www.nide.gob.ni/censos2005/censo2005.htm>
- INEGI. (2015). Encuesta Intercensal 2015. Estimadores de la población total y su distribución porcentual según autoadscripción afrodescendiente por entidad federativa, sexo y grandes grupos de edad. México: INEGI.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys: Navigating the new International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Lao, A. (2009). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. *Universitas Humanística*, 68(68), 207-245.
- Lao, A. (2015). Movimientos sociales latinoamericanos. América Latina en Movimiento. *El decenio Afrodescendiente*, 39(2), 5-8.
- Lara, G. (2014). Negro-Afromexicanos: Formaciones de alteridad y reconocimiento étnico. En *Revista de estudos & pesquisas sobre as Américas. Afrodescendentes na América Latina y Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural. Dossie especial*, 8(1), 149-175.

- Le Bot, Y. (2009). *La Gran Revuelta Indígena*. Océano: México.
- Lechini, G. (2008). Los estudios sobre África y Afroamérica en América Latina. El Estado del Arte. En G. Lechini (Comp.), D. Buffa, y M. Becerra (Eds.), *Los estudios Afroamericanos y Africanos en América Latina. Herencia, Presencia y Visiones del otro* (pp. 11-34). Argentina: CLACSO.
- Lehmann, D. (Ed.) (2016). *The Crisis of Multiculturalism in Latin America*. Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Levy, J. (1997). Classifying cultural rights. En I. Shapiro y W. Kymlicka (Eds.), *Ethnicity and Group Rights* (pp. 22-66). Estados Unidos: New York University Press.
- Lewis, L. (2012). *Chocolate and Corn Flour. History, Race, and Place in the Making of "Black" Mexico*. Estados Unidos: Duke University Press.
- López, A. (2017). *Afrodescendientes en América Latina. Estudio de caso de la movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, México* (1997-2016) (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- López, A. (2018). La movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca: logros, limitaciones y desafíos. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(52), 1-33.
- Muteba, J., y Dougé-Prosper, M. (2014). Los afrodescendientes y el giro hacia el multiculturalismo en las "nuevas" Constituciones y otras legislaciones especiales latinoamericanas: particularidades de la región andina. *Revista de estudos & pesquisas sobre as Américas. Afrodescendentes na América Latina e Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural*. 8(1), 220-237.
- Paixao, M. (2010). Implementación de los pactos y los convenios internacionales con los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de Brasil: un abordaje basado en los indicadores sociales recientes. En S. García (Dir.), *Derechos de la población afrodescendiente de América Latina: Desafíos para su implementación* (pp. 174-263). Panamá: PNUD.
- PNUD. (2012). Visibilidad estadística. Datos sobre población afrodescendiente en censos y encuestas de hogares de América Latina. Panamá: PNUD.
- PNUD. (2013). Situación socioeconómica de la población afrodescendiente de Costa Rica. Según datos del X Censo Nacional de Población y VI de vivienda 2011. Panamá: PNUD.

- PNUD. (2016). Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso. Nueva York: PNUD.
- Psacharopoulos, G., y Patrinos, H. (1994). *Los pueblos indígenas y la pobreza en América Latina. Un análisis empírico. Estudios sociodemográficos en pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CELADE-CEPAL.
- Rangel, M. (2009). Una panorámica de las articulaciones y organizaciones de los afrodescendientes en América Latina y el Caribe. En J. Antón, A. Bello, F. Del Popolo, M. Paixao y M. Rangel. *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos* (pp. 87-103). Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.
- Rangel, M. (2016). *Políticas públicas para afrodescendientes: marco institucional en el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Perú*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.
- Rodríguez, L. y Antón, J. (2014). *Situación de la población afro-descendiente e indígena en América Latina. Puntos de reflexión para el debate sobre Cairo +20: Brasil*. ALAP. Recuperado de http://www.alapop.org/alap/Serie-E_Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf
- Saldívar, E. (2014). It's not Race It's Culture: Untangling Racial Politics in Mexico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 9(1), 89-108. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1744222.2013.874644>
- Sansone, L. (s/a). *Anti-Racism in Brazil. Nacla. Reporting on the Americas since 1967*. Recuperado de <https://nacla.org/article/anti-racism-brazil>
- SEGIB-PNUD. (2009). *Actualidad Afrodescendiente en Iberoamérica. Estudio sobre organizaciones civiles y políticas de acción afirmativa*. Madrid: SEGIB.
- SEGIB. (2016). *Organizaciones de la Población Afrodescendiente de América Latina 2016*. Madrid: SEGIB.
- Sieder, R. (2002). Introduction. En R. Sieder (Ed.), *Multiculturalism in Latin America* (pp. 1-23). New York: Palgrave Macmillan.
- Wieviorka, M. (2014). *The End of Multiculturalism*. Recuperado de <http://wieviorka.hypotheses.org/321>
- Van Cott, D. (2000a). *The friendly liquidation of the past: The politics of diversity in Latin America*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Van Cott, D. (2000b). Latin America: Constitutional Reform and Ethnic Rights. *Parliamentary Affairs*, 53(1), 41-54.

- Van Cott, D. (2001). Explaining Ethnic Autonomy Regimes in Latin America. *Studies in Comparative International Development*, 35(4), 30-58.
- Ziga, F. (2015). *Historizar la región: Movimiento social y reconocimiento de comunidades negras en Oaxaca*. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Afroamérica. UNAM, México.

Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad

Multigrade Schools in Mexico: In Search for a New Identity

Annette Santos del Real
CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.
asantos@cee.edu.mx

RESUMEN

Este artículo señala la importancia de las escuelas multigrado en la atención de poblaciones desfavorecidas en zonas rurales. Ofrece información, por nivel educativo, de las escuelas con este tipo de organización, sus principales características y su importancia en el sistema educativo para la atención de un número significativo de niños y jóvenes. Asimismo, propone una revaloración de este tipo de escuelas y la conveniencia de aprovechar rasgos tales como la heterogeneidad de sus estudiantes y la cercanía con las comunidades.

PALABRAS CLAVE: educación básica, escuelas multigrado, educación en zonas marginadas, ventajas pedagógicas.

ABSTRACT

This article points out the importance of multi-grade schools in the care of disadvantaged populations in rural areas. It offers information, by educational level, of the schools with this type of organization, their main characteristics and their importance in the educational system for the attention of a significant number of children and young people. Likewise, it proposes a revaluation of this type of schools and the convenience of taking advantage of features such as the heterogeneity of its students and the closeness with the communities.

KEY WORDS: basic education, multigrade schools, education in marginalized areas, pedagogical advantages.

INTRODUCCIÓN

Este texto se propone mostrar que las escuelas de organización multigrado forman parte importante del sistema educativo mexicano y que, sin ellas, no sería plausible brindar educación básica a los niños y jóvenes que viven en comunidades rurales pobres. Busca, también, desmontar la idea de que lo que procede para atender a esas escuelas es asemejarlas a los planteles donde los estudiantes están agrupados en grados, desconociendo así el potencial valor pedagógico que conlleva la heterogeneidad del alumnado en las aulas.

De acuerdo con los últimos datos disponibles,¹ el sistema de educación básica en México está conformado por 226 188 escuelas, mediante las cuales se brinda atención a poco más de 25 millones de alumnos, gracias al trabajo que realizan 1 219 862 docentes (cuadro 1). En todos los niveles de educación básica, la gran mayoría de las escuelas son de sostenimiento público: 81% en preescolar, 90% en primaria y 86% en secundaria.

■ CUADRO 1. Alumnos, docentes y escuelas de educación básica por nivel educativo (2017-2018)

Nivel educativo	Alumnos	Docentes	Escuelas
Preescolar	4 891 002	238 153	89 579
Primaria	14 020 204	571 520	96 920
Secundaria	6 536 261	410 189	39 689
Educación básica	25 447 467	1 219 862	226 188

Fuente: INEE, cálculos con base en la *Estadística del formato g11*, ciclo escolar 2017-2018

Aunque no es una información ampliamente conocida –como debería serlo dada su importancia–, entre las escuelas públicas de educación básica es considerable la presencia de escuelas de organización multigrado, aquéllas en las que algún maestro atiende a más de un grado escolar. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019, p. 14). en preescolar, una escuela multigrado es aquella que ofrece dos grados y tiene sólo una educadora, o que ofrece tres grados y cuenta con una o dos docentes. Las escuelas primarias multigrado se dividen en unitarias, bido-centes, tridocentes, tetrado-centes y pentado-centes. Por su parte, en la educación secundaria, sólo las telesecundarias y las escuelas para migrantes² pueden ser multigrado, pues en ellas no hay docentes por asignatura (como ocurre en las escuelas generales, técnicas y para trabajadores), sino que está previsto que un maestro atienda a un

¹ Debo agradecer a la Dirección General de Integración y Análisis de Información (DGAII) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) por su generosidad para proporcionarme los datos contenidos en este artículo.

² Casi la mitad de las escuelas secundarias del país (48%) son telesecundarias, mientras que las secundarias para migrantes son sólo 55, equivalentes al 0.2% del total; estas escuelas se distribuyen en nueve de las 32 entidades federativas, aunque tienden a concentrarse en tres:

grado completo; así, una telesecundaria multigrado es aquella donde los tres grados están a cargo de uno o dos docentes. En los tres niveles de educación básica, todas las escuelas comunitarias operadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en teoría, son de organización multigrado: 17 849 preescolares, 9 648 primarias y 3 548 secundarias. En estas escuelas, las tareas de enseñanza corren a cargo de Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) y no de docentes formados profesionalmente.

Puesto que no hay una construcción de lo multigrado que sea común a los tres niveles de educación básica, resulta conveniente analizar la situación de este tipo de escuelas según sean preescolares, primarias o secundarias. Vale la pena advertir al lector que todos los datos que se presentarán enseguida refieren al sostenimiento público.

EL MULTIGRADO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

En México hay 72 208 preescolares públicos; una proporción importante de ellos pertenece a la modalidad general (62%), la cuarta parte es operada por Conafe, y el 13% restante es de modalidad indígena.

En el cuadro 2 puede apreciarse una distinción inicial entre escuelas preescolares de organización completa e incompleta; las primeras son aquellas que ofrecen los tres grados del nivel, mientras que en las segundas sólo se ofrecen uno o dos. Entre las completas hay escuelas donde los tres grados son atendidos por una educadora (unitarias), por dos (bidocentes), o por tres o más (no multigrado).³ Entre las incompletas también hay unitarias y una cantidad considerable de centros preescolares (15 618 en total). donde la configuración de número de grados y de docentes varía, pero ninguna cumple con la condición de ser multigrado.⁴

A diferencia de las escuelas del Conafe, cuyo modelo prevé que otras figuras educativas distintas de los LEC asuman las tareas directivas, en los preescolares multigrado de las modalidades general e in-

³ Llama la atención la existencia de 141 preescolares comunitarios completos no multigrado; la DGIAI del INEE considera que podría tratarse de escuelas que estén migrando a la SEP y aún no han cambiado de clave, o bien, de escuelas multinivel que no pueden ser reconocidas adecuadamente en los formatos 911.

⁴ En el cuadro se les agrupa en "otra categoría"; incluye, por ejemplo, preescolares que ofrecen sólo un grado y no tienen un docente a cargo o tienen uno, dos o hasta tres educadoras.

dígena, un docente debe hacerse cargo de las funciones de gestión y administración escolar, a la vez que realizar su tarea primordial, que es la enseñanza. Los planteles no multigrado, típicamente, cuentan con un director o directora.

Debe hacerse notar, también, que sólo el modelo de las escuelas comunitarias considera formalmente adaptaciones curriculares para que los contenidos de aprendizaje establecidos en los programas de estudio nacionales puedan desarrollarse en aulas integradas por estudiantes de distintas edades y niveles de aprendizaje. Puesto que no se han hecho previsiones de este tipo para las escuelas multigrado generales e indígenas, los ajustes al currículo se dejan bajo la responsabilidad de sus docentes –para la cual no han sido formados– lo que, evidentemente, hace más pesadas sus tareas de planeación, enseñanza y evaluación.

■ CUADRO 2. Escuelas preescolares públicas
según tipo de organización y modalidad (2017-2018)

Modalidad	Completas						Incompletas				Total escuelas preescolares públicas	
	Unitarias		Bidocentes		No multigrado		Unitarias con 2º y 3º		Otra categoría			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	8 487	18.9	5 825	13.0	15 271	34.0	3 824	8.5	11 556	25.7	44 963	100
Indígena	4 796	49.0	2 195	22.4	2 137	21.8	412	4.2	256	2.6	9 796	100
Comunitaria	10 136	56.8	1 681	9.4	141	0.8	2 085	11.7	3 806	21.3	17 849	100
Total	23 338	32.1	9 701	13.4	17 549	24.2	6 321	8.7	15 618	21.5	72 608	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018), SEP-DGPPyEE.

El cuadro 2 también muestra que, poco más de la mitad de los preescolares públicos (54.2%) son multigrado y que la presencia de este tipo de escuelas se incrementa a 75.6% en la modalidad indígena y a 80% en la comunitaria. Si bien la frecuencia de este tipo de organización escolar es menor entre los preescolares de modalidad general (40.3%), no debe perderse de vista que se trata de más de 18 mil planteles en esa condición.

La enorme mayoría de los preescolares comunitarios de organización multigrado atiende una cantidad reducida de alumnos: en 85.5% de estas escuelas no hay más de 15 estudiantes, mientras que

en 12.4%, el rango va de 16 a 25 alumnos. Aunque las escuelas multigrado generales e indígenas también tienden a ser pequeñas, es notable que en 41.1% y 47% de ellas, respectivamente, la matrícula supere los 25 alumnos, máxime si se toma en cuenta que se trata de niños de entre 3 y 5 años de edad, cuyo desarrollo requiere de juego y movimiento.

Los datos del cuadro 3 permiten mostrar cómo, en todas las modalidades, las escuelas de organización multigrado tienden a concentrarse en el ámbito rural.⁵ De hecho, es posible afirmar que los niños que viven en zonas rurales están siendo mayoritariamente atendidos por preescolares unitarios y bidocentes.

■ CUADRO 3. Escuelas preescolares públicas según tipo de organización, modalidad y ámbito de atención (2017-2018)

Modalidad	Ámbito	Completas						Incompletas				Total	
		Unitarias		Bidocentes		No multigrado		Unitarias con 2º y 3º		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	Rural	7 502	88.4	4 219	72.4	3 247	21.3	3 388	88.6	2 839	24.6	21 195	47.1
	Urbano	980	11.5	1 600	27.5	12 021	78.7	435	11.4	8 716	75.4	23 752	52.8
	No clasificado	5	0.1	6	0.1	3	0.0	1	0.0	1	0.0	16	0.0
	Total	8 487	100	5 825	100	15 271	100	3 824	100	11 556	100	44 963	100
Indígena	Rural	4 502	93.9	1 877	85.5	1 271	59.5	381	92.5	159	62.1	8 190	83.6
	Urbano	293	6.1	317	14.4	864	40.4	31	7.5	97	37.9	1 602	16.4
	No clasificado	1	0.0	1	0.0	2	0.1	0	0.0	0	0.0	4	0.0
	Total	4 796	100	2 195	100	2 137	100	412	100	256	100	9 796	100
Comunitaria	Rural	9 829	97.0	1 597	95.0	132	93.6	2 023	97.0	3 674	96.5	17 255	96.7
	Urbano	287	2.8	75	4.5	9	6.4	59	2.8	126	3.3	556	3.1
	No clasificado	20	0.2	9	0.5	0	0.0	3	0.1	6	0.2	38	0.2
	Total*	10 136	100	1 681	100	141	100	2 085	100	3 806	100	17 849	100
Total		23 419	100	9 701	100	17 549	100	6 321	100	15 618	100	72 608	100

* Incluye a 81 preescolares con cero docentes al inicio del ciclo escolar.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato g11* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE

⁵ Según el INEGI, son rurales las localidades de 2 500 habitantes o menos.

■ CUADRO 4. Escuelas preescolares públicas según tipo de organización, modalidad y grado de marginación de la localidad en que se ubican (2017-2018)

Modalidad	Grado de marginación	Completas						Incompletas				Total	
		Unitarias		Bidocentes		No multigrado		Unitarias con 2° y 3°		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	Muy alto	223	2.6	96	1.6	95	0.6	76	2.0	52	0.4	542	1.2
	Alto	5 807	68.4	3 407	58.5	3 795	24.9	2 051	53.6	1 681	14.5	16 741	37.2
	Medio	1 292	15.2	1 029	17.7	2 451	16.1	929	24.3	1 703	14.7	7 404	16.5
	Bajo	760	9.0	761	13.1	3 415	22.4	538	14.1	3 159	27.3	8 633	19.2
	Muy bajo	258	3.0	465	8.0	5 399	35.4	178	4.7	4 802	41.6	11 102	24.7
	No clasificado	147	1.7	67	1.2	116	0.8	52	1.4	159	1.4	541	1.2
	Total	8 487	100	5 825	100	15 271	100	3 824	100	11 556	100	44 963	100
Indígena	Muy alto	1 343	28.0	475	21.6	326	15.3	100	24.3	46	18.0	2 290	23.4
	Alto	3 203	66.8	1 568	71.4	1 604	75.1	273	66.3	163	63.7	6 811	69.5
	Medio	123	2.6	83	3.8	115	5.4	20	4.9	26	10.2	367	3.7
	Bajo	27	0.6	19	0.9	45	2.1	9	2.2	7	2.7	107	1.1
	Muy bajo	4	0.1	8	0.4	23	1.1	0	0.0	7	2.7	42	0.4
	No clasificado	96	2.0	42	1.9	24	1.1	10	2.4	7	2.7	179	1.8
	Total	4 796	100	2 195	100	2 137	100	412	100	256	100	9 796	100
Comunitaria	Muy alto	1 527	15.1	368	21.9	46	32.6	369	17.7	821	21.6	3 131	17.5
	Alto	6 839	67.5	1 012	60.2	80	56.7	1 323	63.5	2 345	61.6	11 599	65.0
	Medio	935	9.2	142	8.4	6	4.3	186	8.9	256	6.7	1 525	8.5
	Bajo	444	4.4	69	4.1	1	0.7	99	4.7	119	3.1	732	4.1
	Muy bajo	63	0.6	12	0.7	2	1.4	18	0.9	47	1.2	142	0.8
	No clasificado	328	3.2	78	4.6	6	4.3	90	4.3	218	5.7	720	4.0
	Total*	10 136	100	1 681	100	141	100	2 085	100	3 806	100	17 849	100
Total		23 419	100	9 701	100	17 549	100	6 321	100	15 618	100	72 608	100

* Incluye a 81 preescolares con cero docentes al inicio del ciclo escolar.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

De acuerdo con la información que presenta el cuadro 4, 81% de los preescolares unitarios-completos, 71% de los bidocentes-completos y 66% de los unitarios-incompletos, se ubican en localidades de muy alta o alta marginación, mientras que sólo una tercera parte de los preescolares no multigrado brindan atención a

poblaciones en esa situación. Sirva también el cuadro 4 para hacer notar que, sin importar su tipo de organización, más de 90% de los preescolares indígenas se localizan en comunidades de muy alta o alta marginación.

■ CUADRO 5. Escuelas preescolares públicas según tipo de organización, modalidad y condición de ubicación (2017-2018)

Modalidad Condición de ubicación		Completas						Incompletas				Total	
		Unitarias		Bidocentes		No multigrado		Unitarias con 2° y 3°		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	Áreas urbanizadas	865	10.2	1 445	24.8	11 728	76.8	407	10.6	8 633	74.7	23 078	51.3
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	639	7.5	528	9.1	672	4.4	333	8.7	632	5.5	2 804	6.2
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	412	4.9	303	5.2	239	1.6	157	4.1	194	1.7	1 305	2.9
	Cercanas a carreteras	4 128	48.6	2 659	45.6	2 118	13.9	1 953	51.1	1 638	14.2	12 496	27.8
	Aisladas	2 370	27.9	844	14.5	431	2.8	946	24.7	326	2.8	4 917	10.9
	No clasificado	73	0.9	46	0.8	83	0.5	28	0.7	133	1.2	363	0.8
	Total	8 487	100	5 825	100	15 271	100	3 824	100	11 556	100	44 963	100
Indígena	Áreas urbanizadas	217	4.5	236	10.8	723	33.8	27	6.6	89	34.8	1 292	13.2
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	125	2.6	75	3.4	53	2.5	18	4.4	7	2.7	278	2.8
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	120	2.5	73	3.3	57	2.7	10	2.4	10	3.9	270	2.8
	Cercanas a carreteras	1 468	30.6	770	35.1	663	31.0	158	38.3	79	30.9	3 138	32.0
	Aisladas	2 823	58.9	1 015	46.2	624	29.2	195	47.3	65	25.4	4 722	48.2
	No clasificado	43	0.9	26	1.2	17	0.8	4	1.0	6	2.3	96	1.0
	Total	4 796	100	2 195	100	2 137	100	412	100	256	100	9 796	100
Comunitaria	Áreas urbanizadas	238	2.3	71	4.2	8	5.7	48	2.3	98	2.6	463	2.6
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	483	4.8	98	5.8	9	6.4	76	3.6	113	3.0	779	4.4
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	328	3.3	76	4.5	1	0.7	39	1.9	73	1.9	517	2.9
	Cercanas a carreteras	3 916	38.6	566	33.7	39	27.7	708	34.0	1 243	32.7	6 472	36.3
	Aisladas	5 008	49.4	827	49.2	83	58.9	1 173	56.3	2 201	57.8	9 292	52.1
	No clasificado	163	1.6	43	2.6	1	0.7	41	2.0	78	2.0	326	1.8
	Total*	10 136	100	1 681	100	141	100	2 085	100	3 806	100	17 849	100
Total		23 419	100	9 701	100	17 549	100	6 321	100	15 618	100	72 608	100

*Incluye a 81 preescolares con cero docentes al inicio del ciclo escolar.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

Un último rasgo de las poblaciones que están siendo atendidas por los preescolares multigrado es su ubicación geográfica.⁶

El cuadro 5 indica que las escuelas preescolares unitarias (completas e incompletas) y bidocentes de las modalidades general e indígena, claramente tienden a concentrarse en localidades cercanas a carreteras o aisladas; nótese que esto ocurre solamente con 16% de las escuelas generales no multigrado y con 60% de las indígenas no multigrado. Por su parte, menos de 10% del total de preescolares comunitarios brindan servicio en áreas urbanizadas o cercanas a ellas.

EL MULTIGRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Para ofrecer educación primaria, el Sistema Educativo Mexicano cuenta con un total de 87 756 primarias públicas, de las cuales 77.3% son generales, 11.7% pertenecen a la modalidad indígena y 11% son comunitarias. En este nivel, las escuelas multigrado son aquéllas en las que todos los docentes atienden a más de un grado, sin importar si son completas o incompletas, esto es, si ofrecen o no los seis grados del nivel. Las primarias tetradocentes y pentadocentes son escuelas completas en las que al menos un docente atiende a más de un grado.⁷ Por su parte, las no multigrado son escuelas donde hay uno o más docentes para cada uno de los seis grados.

El cuadro 6 muestra que 45.6% de las primarias públicas del país son multigrado, lo que en números absolutos representa a poco más de 40 mil escuelas. Todas las primarias comunitarias, 35.7% de las generales y dos terceras partes de las indígenas, tienen este tipo de organización. Tómese en cuenta que en las primarias multigrado generales e indígenas, las funciones directivas de la escuela deben ser asumidas por un docente. Recuérdese, también, que en esas escuelas

⁶El Consejo Nacional de Población distingue los siguientes tipos de ubicación geográfica: a) áreas urbanizadas primarias o secundarias, que corresponden a una ciudad o a una localidad mixta; b) cercanas a un área urbanizada primaria, esto es, ubicadas a 5 kilómetros o menos de una ciudad; c) cercanas a un área urbanizada secundaria, es decir, ubicadas a más de 5 kilómetros de una ciudad y a 2.5 kilómetros o menos de una localidad mixta; d) cercanas a una carretera, lo que equivale a ubicarse a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a 3 kilómetros o menos de una carretera; y, e) aisladas, es decir, ubicadas a más de 5 kilómetros de una ciudad, a más de 2.5 kilómetros de una localidad mixta y a más de 3 kilómetros de una carretera (CONAPO, 2016 en INEE, 2019)

⁷De acuerdo con análisis realizados por el INEE (2019), en estas escuelas la falta de maestros suele ser transitoria, pues se debe a razones como jubilación, enfermedad, gravidez o cambio.

los docentes deben adaptar los programas de estudio para que sean susceptibles de implementarse en aulas integradas por alumnos de distintas edades y niveles de aprendizaje.

■ CUADRO 6. Escuelas primarias públicas por tipo de organización y modalidad (2017-2018)

Modalidad	Multigrado (todos los docentes atienden a más de un grado)		Con grupos multigrado				No multigrado				Total	
			Tetradocente		Pentadocente		Completas no multigrado		Otra categoría			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	23 928	35.3	2 533	3.7	1 951	2.9	38 896	57.3	568	0.8	67 876	100
Indígena	6 737	65.8	662	6.5	434	4.2	2 377	23.2	22	0.2	10 232	100
Comunitaria	9 648	100									9 648	100
Total	40 313	45.9	3 195	3.6	2 385	2.7	41 273	47.0	590	0.7	87 756	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

Las escuelas comunitarias suelen ser pequeñas: en 82.5% de ellas el rango de matrícula va de 1 a 15 estudiantes y en 13.4%, de 16 a 25. Sorprende que proporciones considerables de primarias multigrado de las modalidades general e indígena (59.5% y 66.6% respectivamente) brinden servicio a más de 25 alumnos. En ambas modalidades, las escuelas completas no multigrado tienden a ser grandes: en 99% de ellas la matrícula es mayor a 50 estudiantes.

Los datos del cuadro 7 muestran, de manera contundente, que las primarias multigrado de las tres modalidades se concentran en localidades rurales. De nuevo –y a diferencia de lo que se observa en la modalidad general–, las escuelas indígenas no multigrado tienen una presencia considerable en el ámbito rural, pues 70.4% de ellas se ubican en poblaciones menores a 2 500 habitantes.

■ CUADRO 7. Escuelas primarias públicas por tipo de organización y modalidad según ámbito (2017-2018)

Modalidad	Ámbito			Con grupos multigrado				No multigrado				Total	
		Multigrado		Tetradocente		Pentadocente		Completas no multigrado		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	Rural	22 465	93.9	2 069	81.7	1 396	71.6	9 540	24.5	248	43.7	35 718	52.6
	Urbano	1 439	6.0	463	18.3	555	28.4	29 348	75.5	320	56.3	32 125	47.3
	No clasificado	24	0.1	1	0.0	0	0.0	8	0.0	0	0.0	33	0.0
	Total	23 928	100	2 533	100	1 951	100	38 896	100	568	100	67 876	100
Indígena	Rural	6 412	95.2	600	90.6	397	91.5	1 673	70.4	21	95.5	9 103	89.0
	Urbano	316	4.7	62	9.4	37	8.5	702	29.5	1	4.5	1 118	10.9
	No clasificado	9	0.1	0	0.0	0	0.0	2	0.1	0	0.0	11	0.1
	Total	6 737	100	662	100	434	100	2 377	100	22	100	10 232	100
Comunitaria	Rural	9 187	95.2									9 187	95.2
	Urbano	419	4.3									419	4.3
	No clasificado	42	0.4									42	0.4
	Total	9 648	100									9 648	100
Total		40 313	100	3 195	100	2 385	100	41 273	100	590	100	87 756	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato g11* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

Más de 90% de las primarias indígenas, sin importar su forma de organización, se ubican en localidades con muy alto o alto grado de marginación (cuadro 8); en esta misma situación se encuentra 84.4% de las escuelas comunitarias y 74.2% de las multigrado de modalidad general. Nótese que una proporción importante de las primarias generales no multigrado (60.9%) brindan servicio en localidades de baja o muy baja marginación.

Respecto de su ubicación geográfica, el cuadro 9 permite destacar que 85% de las primarias multigrado de modalidad general y proporciones bastante grandes de las tetra y pentadocentes (71.1% y 62.5% respectivamente), se ubican en localidades cercanas a carretera o aisladas. De nuevo se observa que, sin importar su tipo de organización, más de 85% de las primarias indígenas brindan servicio en localidades con dichas condiciones geográficas. Por su parte,

mientras que menos de 9% de las escuelas operadas por el Conafe se ubica en áreas urbanizadas o cercanas a ellas, casi 80% de las primarias generales no multigrado está en este tipo de localidades.

■ CUADRO 8. Escuelas primarias públicas por tipo de organización y modalidad según grado de marginación (2017-2018)

Modalidad	Grado de marginación	Multigrado		Con grupos multigrado				No multigrado				Total	
				Tetradocente		Pentadocente		Completas no multigrado		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	Muy alto	1 429	6.0	71	2.8	48	2.5	267	0.7	8	1.4	1 823	2.7
	Alto	16 314	68.2	1 604	63.3	1 087	55.7	9 082	23.3	168	29.6	28 255	41.6
	Medio	3 527	14.7	422	16.7	366	18.8	5 491	14.1	73	12.9	9 879	14.6
	Bajo	1 676	7.0	275	10.9	252	12.9	8 877	22.8	80	14.1	11 160	16.4
	Muy bajo	430	1.8	137	5.4	175	9.0	14 819	38.1	225	39.6	15 786	23.3
	No clasificado	552	2.3	24	0.9	23	1.2	360	0.9	14	2.5	973	1.4
	Total	23 928	100	2 533	100	1 951	100	38 896	100	568	100	67 876	100
Indígena	Muy alto	2 575	38.2	201	30.4	133	30.6	620	26.1	6	27.3	3 535	34.5
	Alto	3 730	55.4	423	63.9	276	63.6	1 568	66.0	13	59.1	6 010	58.7
	Medio	111	1.6	15	2.3	7	1.6	98	4.1	1	4.5	232	2.3
	Bajo	35	0.5	6	0.9	6	1.4	30	1.3	0	0.0	77	0.8
	Muy bajo	14	0.2	1	0.2	1	0.2	27	1.1	0	0.0	43	0.4
	No clasificado	272	4.0	16	2.4	11	2.5	34	1.4	2	9.1	335	3.3
	Total	6 737	100	662	100	434	100	2 377	100	22	100	10 232	100
Comunitaria	Muy alto	2 992	31.0									2 992	31.0
	Alto	5 153	53.4									5 153	53.4
	Medio	395	4.1									395	4.1
	Bajo	193	2.0									193	2.0
	Muy bajo	91	0.9									91	0.9
	No clasificado	824	8.5									824	8.5
	Total	9 648	100									9 648	100
Total		40 313	100	3 195	100	2 385	100	41 273	100	590	100	87 756	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato g11 (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

■ CUADRO 9. Escuelas primarias públicas por tipo de organización y modalidad según condición de ubicación (2017-2018)

Modalidad	Condición de ubicación	Multigrado		Con grupos multigrado				No multigrado				Total	
				Tetradocente		Pentadocente		Completas no multigrado		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
General	Áreas urbanizadas	1 271	5.3	409	16.1	511	26.2	28 662	73.7	315	55.5	31 168	45.9
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	1 297	5.4	201	7.9	129	6.6	1 772	4.6	29	5.1	3 428	5.1
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	760	3.2	109	4.3	73	3.7	631	1.6	6	1.1	1 579	2.3
	Cercanas a carreteras	10 555	44.1	1 205	47.6	872	44.7	6 072	15.6	150	26.4	18 854	27.8
	Aisladas	9 787	40.9	595	23.5	347	17.8	1 463	3.8	60	10.6	12 252	18.1
	No clasificado	258	1.1	14	0.6	19	1.0	296	0.8	8	1.4	595	0.9
	Total	23 928	100	2 533	100	1 951	100	38 896	100	568	100	67 876	100
Indígena	Áreas urbanizadas	233	3.5	46	6.9	35	8.1	618	26.0	1	4.5	933	9.1
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	114	1.7	14	2.1	10	2.3	50	2.1	0	0.0	188	1.8
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	137	2.0	17	2.6	12	2.8	68	2.9	0	0.0	234	2.3
	Cercanas a carreteras	1 662	24.7	193	29.2	132	30.4	687	28.9	5	22.7	2 679	26.2
	Aisladas	4 480	66.5	384	58.0	237	54.6	930	39.1	15	68.2	6 046	59.1
	No clasificado	111	1.6	8	1.2	8	1.8	24	1.0	1	4.5	152	1.5
	Total	6 737	100	662	100	434	100	2 377	100	22	100	10 232	100
Comunitaria	Áreas urbanizadas	338	3.5									338	3.5
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	295	3.1									295	3.1
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	195	2.0									195	2.0
	Cercanas a carreteras	2 455	25.4									2 455	25.4
	Aisladas	6 061	62.8									6 061	62.8
	No clasificado	304	3.2									304	3.2
	Total	9 648	100									9 648	100
Total		40 313	100	3 195	100	2 385	100	41 273	100	590	100	87 756	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

EL MULTIGRADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Como se ha señalado en los primeros párrafos de este texto, en la educación secundaria la organización multigrado sólo se observa entre las telesecundarias, las comunitarias del Conafe y las escuelas para migrantes, dado que sus modelos no prevén docentes por asignatura.

Las escuelas multigrado pueden ser unitarias o bidocentes, esto es, con uno o dos docentes para atender los tres grados del nivel. La categoría de no multigrado comprende a las escuelas que ofrecen los tres grados (completas) y a otras en las que las configuraciones de grados ofrecidos y número de docentes son variadas (por ejemplo, donde se ofrece sólo el primer grado y hay un único maestro).

No se pierda de vista que, si bien la mayoría de las telesecundarias (83.1%) y casi 60% de las escuelas para migrantes cuentan con una persona que, expresamente, es responsable de las tareas de gestión y administración escolar (director sin grupo), en las de organización multigrado éstas se encargan a un docente. De nuevo, debe señalarse que sólo las secundarias comunitarias disponen de materiales curriculares adaptados para desarrollarse en aulas no graduadas.

En el cuadro 10 puede apreciarse que, de las 18 720 telesecundarias públicas, 9.3% son unitarias y 13% bidocentes. Tales condiciones corresponden, respectivamente, a 34.1% y 36.6% de las secundarias comunitarias, mientras que poco más de la mitad de las 55 secundarias para migrantes son unitarias y 14.5%, bidocentes.

■ CUADRO 10. Escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y para migrantes públicas por tipo de organización y modalidad (2017-2018)

Modalidad	Multigrado				No multigrado				Total	
	Unitaria		Bidocente		Completas		Otra categoría			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Telesecundaria	1 750	9.3	2 426	13.0	14 363	76.7	181	1.0	18 720	100
Comunitaria	1 209	34.1	1 300	36.6	259	7.3	780	22.0	3 548	100
Migrantes	29	52.7	8	14.5	6	10.9	12	21.8	55	100
Total	2 988	13.4	3 734	16.7	14 628	65.5	973	4.4	22 323	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato g11* (ciclo escolar 2017-2018), SEP-DGPPyEE.

En términos del número de alumnos, en todas las modalidades, las secundarias unidocentes tienden a ser más pequeñas que las bidocentes y éstas, que las completas. Por ejemplo, 67% de las unitarias, 27.4% de las bidocentes y 1.3% de las no multigrado reportaron una matrícula menor a 16 alumnos, al iniciar el ciclo escolar 2017-2018. En el extremo, con más de 50 estudiantes, se registraron menos de 1% de las unitarias, 3.8% de las bidocentes y 64.4% de las no multigrado.

El tamaño de la matrícula, evidentemente, guarda relación con el tamaño de las localidades en las que se ubican las escuelas. Los datos del cuadro 11 muestran que las secundarias multigrado tienen una presencia considerablemente mayor en el ámbito rural que en el urbano. Las escuelas no multigrado de las tres modalidades también se concentran en localidades menores a 2 500 habitantes, porque la oferta de educación secundaria en las zonas urbanas corre a cargo de las escuelas generales, técnicas y para trabajadores.

■ CUADRO 11. Escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y para migrantes públicas por tipo de organización y modalidad según ámbito (2017-2018)

Modalidad	Ámbito	Multigrado				No multigrado				Total	
		Unitaria		Bidocente		Completas		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Telesecundaria	Rural	1 715	98.0	2 352	96.9	11 957	83.2	168	92.8	16 192	86.5
	Urbano	34	1.9	74	3.1	2 401	16.7	13	7.2	2 522	13.5
	No clasificado	1	0.1	0	0.0	5	0.0	0	0.0	6	0.0
	Total	1 750	100	2 426	100	14 363	100	181	100	18 720	100
Comunitaria	Rural	1 158	95.8	1 262	97.1	256	98.8	762	97.7	3 438	96.9
	Urbano	48	4.0	33	2.5	3	1.2	15	1.9	99	2.8
	No clasificado	3	0.2	5	0.4	0	0.0	3	0.4	11	0.3
	Total	1 209	100	1 300	100	259	100	780	100	3 548	100
Migrante	Rural	23	79.3	5	62.5	5	83.3	3	25.0	36	65.5
	Urbano	6	20.7	3	37.5	1	16.7	9	75.0	19	34.5
	Total	29	100	8	100	6	100	12	100	55	100
Total		2 988	100	3 734	100	14 628	100	973	100	22 323	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

Algo similar se observa respecto de la pobreza de las localidades en que se ubican las telesecundarias y las secundarias comunitarias, pues tanto las multigrado como las no multigrado tienden a concentrarse en poblaciones con muy alto o alto grado de marginación. Por su parte, las 55 escuelas para migrantes están distribuidas en localidades con distintos grados de pobreza o riqueza (cuadro 12). De nuevo, la atención a poblaciones con baja o muy baja marginación parece estar bajo la responsabilidad de las secundarias generales, técnicas y para trabajadores.

■ CUADRO 12. Escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y para migrantes públicas por tipo de organización y modalidad según grado de marginación (2017-2018)

Modalidad	Grado de marginación	Multigrado				No multigrado				Total	
		Unitaria		Bidocente		Completas		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Telesecundaria	Muy alto	106	6.1	164	6.8	820	5.7	11	6.1	1 101	5.9
	Alto	1 082	61.8	1 642	67.7	9 636	67.1	124	68.5	12 484	66.7
	Medio	373	21.3	389	16.0	2 135	14.9	25	13.8	2 922	15.6
	Bajo	145	8.3	168	6.9	1 190	8.3	16	8.8	1 519	8.1
	Muy bajo	17	1.0	26	1.1	448	3.1	4	2.2	495	2.6
	No clasificado	27	1.5	37	1.5	134	0.9	1	0.6	199	1.1
	Total	1 750	100	2 426	100	14 363	100	181	100	18 720	100
Comunitaria	Muy alto	408	33.7	376	28.9	89	34.4	233	29.9	1 106	31.2
	Alto	674	55.7	791	60.8	153	59.1	458	58.7	2 076	58.5
	Medio	35	2.9	60	4.6	10	3.9	28	3.6	133	3.7
	Bajo	21	1.7	18	1.4	2	0.8	6	0.8	47	1.3
	Muy bajo	6	0.5	6	0.5	0	0.0	5	0.6	17	0.5
	No clasificado	65	5.4	49	3.8	5	1.9	50	6.4	169	4.8
	Total	1 209	100	1 300	100	259	100	780	100	3 548	100
Migrante	Muy alto	8	27.6	3	37.5	2	33.3	2	16.7	15	27.3
	Alto	4	13.8	1	12.5	0	0.0	2	16.7	7	12.7
	Medio	5	17.2	2	25.0	0	0.0	6	50.0	13	23.6
	Bajo	5	17.2	1	12.5	0	0.0	1	8.3	7	12.7
	Muy bajo	2	6.9	1	12.5	1	16.7	1	8.3	5	9.1
	No clasificado	5	17.2	0	0.0	3	50.0	0	0.0	8	14.5
	Total	29	100	8	100	6	100	12	100	55	100
Total		2 988	100	3 734	100	14 628	100	973	100	22 323	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

■ CUADRO 13. Escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y para migrantes públicas por tipo de organización y modalidad según condición de ubicación (2017-2018)

Modalidad	Condición de ubicación	Multigrado				No multigrado				Total	
		Unitaria		Bidocente		Completas		Otra categoría			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Telesecundaria	Áreas urbanizadas	16	0.9	39	1.6	2 050	14.3	11	6.1	2 116	11.3
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	32	1.8	73	3.0	970	6.8	5	2.8	1 080	5.8
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	18	1.0	38	1.6	352	2.5	2	1.1	410	2.2
	Cercanas a carreteras	722	41.3	1 117	46.0	6 840	47.6	64	35.4	8 743	46.7
	Aisladas	954	54.5	1 139	46.9	4 065	28.3	98	54.1	6 256	33.4
	No clasificado	8	0.5	20	0.8	86	0.6	1	0.6	115	0.6
	Total	1 750	100	2 426	100	14 363	100	181	100	18 720	100
Comunitaria	Áreas urbanizadas	29	2.4	20	1.5	5	1.9	9	1.2	63	1.8
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	16	1.3	30	2.3	5	1.9	16	2.1	67	1.9
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	8	0.7	13	1.0	6	2.3	11	1.4	38	1.1
	Cercanas a carreteras	203	16.8	291	22.4	72	27.8	158	20.3	724	20.4
	Aisladas	916	75.8	928	71.4	168	64.9	566	72.6	2 578	72.7
	No clasificado	37	3.1	18	1.4	3	1.2	20	2.6	78	2.2
	Total	1 209	100	1 300	100	259	100	780	100	3 548	100
Secundaria	Áreas urbanizadas	6	20.7	3	37.5	1	16.7	9	75.0	19	34.5
	Cercanas a áreas urbanizadas primarias	4	13.8	1	12.5	2	33.3	0	0.0	7	12.7
	Cercanas a áreas urbanizadas secundarias	1	3.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.8
	Cercanas a carreteras	6	20.7	2	25.0	3	50.0	1	8.3	12	21.8
	Aisladas	9	31.0	2	25.0	0	0.0	2	16.7	13	23.6
	No clasificado	3	10.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	5.5
	Total	29	100	8	100	6	100	12	100	55	100
Total		2 988	100	3 734	100	14 628	100	973	100	22 323	100

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (ciclo escolar 2017-2018). SEP-DGPPyEE.

Finalmente, el cuadro 13 muestra que las secundarias comunitarias (sin importar su organización) y las telesecundarias unitarias y bidocentes, mayoritariamente, brindan servicio a jóvenes que viven en localidades cercanas a carreteras o aisladas. Aunque cuatro de

cada cinco telesecundarias completas no multigrado se ubican en localidades con estas mismas condiciones geográficas, su presencia en áreas urbanizadas o cercanas a ellas no es menor (23.5%).

UNA NUEVA IDENTIDAD PARA LAS ESCUELAS MULTIGRADO

Los datos presentados en los apartados anteriores han servido para mostrar que las escuelas de organización multigrado forman parte muy importante del Sistema Educativo Mexicano y que gracias a ellas es posible llevar educación básica a los niños y jóvenes que residen en localidades rurales y marginadas, ubicadas lejos de áreas urbanas.

A pesar de que las escuelas de organización multigrado anteceden a las llamadas escuelas graduadas en la configuración de los sistemas formales de educación básica,⁸ —de manera que puede decirse que han existido desde siempre—, en muchos países (claramente en México), tendemos a valorarlas de manera negativa, pues solemos pensar que sólo los planteles en los que los alumnos están organizados en grupos de edad relativamente homogéneos (grados) y que disponen de un docente para atender a cada uno, pueden ofrecer buena educación.

Dado que la literatura sobre las ventajas pedagógicas de las escuelas de organización multigrado es abundante (Little, 2004 y 2006; Rockwell y Rebolledo, 2016), es probable que el juicio negativo que hacemos de ellas no tenga tanto que ver con el hecho de que no sean graduadas, sino con el menosprecio⁹ hacia las poblaciones que atienden (rurales, pobres, indígenas), así como con lo que sabemos acerca de las malas condiciones de infraestructura, materiales y de gestión en las que se encuentran,¹⁰ en cuanto son elementos fuertemente asociados con la calidad de la educación.

Afortunadamente, son cada vez más las voces que reclaman la urgencia de dar una nueva identidad a las escuelas multigrado; una identidad que se aleje decididamente de la idea de que son escuelas cuya situación se arreglará subsanando la carencia de maestros y de otras figuras educativas típicamente presentes en escuelas urbanas

⁸ Para un recuento histórico sobre el origen de las escuelas multigrado y el surgimiento de los modelos graduados en el mundo occidental, véase Martínez Rizo, 2017.

⁹ El menosprecio del sistema educativo hacia las poblaciones rurales, pobres e indígenas está dado por su incapacidad para diseñar modelos educativos que se propongan compensar sus desventajas sociales de origen y atender con pertinencia sus contextos, a fin de garantizarles oportunidades de aprendizaje y bienestar

¹⁰ Para un análisis de estas condiciones en primaria, véase el capítulo XX en INEE, 2019.

graduadas, como si estas condiciones aseguraran su calidad.¹¹ Una identidad que haga valer como virtud la heterogeneidad de los estudiantes en el aula, en cuanto es rasgo fundamental para el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo, a la vez que sepa aprovechar la cercanía con las comunidades para contextualizar los saberes escolares y promover la cohesión social.

Los reclamos se acompañan del reconocimiento de que el desarrollo de modelos que se propongan maximizar las ventajas pedagógicas de las escuelas de organización multigrado no ha de partir de cero, pues en México y en muchos otros países hay innovaciones exitosas (Mejía, 2019; RIER, 2019). Al parecer, el ingrediente que falta para dotar de identidad vigorosa a las escuelas multigrado mexicanas es sólo voluntad política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Little, A. W. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Documento elaborado para UNESCO2005 EFA Monitoring Report. Recuperado de <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf>
- Little, A. W. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching*. Países Bajos: Springer.
- Martínez Rizo, F. (2017). Las primarias comunitarias y su desempeño. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 3(7), 30-59. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/Red7/Red07.pdf>
- Mejía, F. (2019). Escuela multigrado en derecho propio. Una propuesta para México. En J. H. Trejo (Coord.), *Apuntes para una nueva reforma educativa* (pp. 92-106). México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).
- Red temática de investigación de educación rural (RIER) (2019). Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México. En R. Ramírez y C. Torres (Coords.), *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa* (pp. 71-78). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Rockwell, E., y Rebolledo, V. (Coords.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: autores. Recuperado de <https://www.snte.org.mx/pdfindigena/Yoltocah2018.pdf>

¹¹ Como muestra de estas inadecuadas concepciones de “arreglo” basta mencionar el programa de reconcentración escolar propuesto por la SEP en 2016, el cual consistió en trasladar al alumnado de escuelas multigrado a planteles de organización completa, bajo el argumento de que era una manera de hacer más eficiente el gasto, pues en aquellas se atiende una proporción pequeña de la matrícula (Mejía, 2019).

Prácticas de gestión de directivos universitarios: una mirada desde los principios del paradigma emergente y un camino de oportunidades por explorar*

Management Practices of University Officers: A Look from the Principles of the Emerging Paradigm and a Path of Opportunities to be Explored

Luz Mery Chaverra Rodríguez

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE, Colombia

lchaverra@uco.edu.co

Elvia Patricia Arango Zuleta

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE, Colombia

earango@uco.edu.co

Faber Andrés Alzate Ortiz

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, Bello, Colombia

faber.alzate@uniminuto.edu

RESUMEN

La mirada a la calidad universitaria muestra la necesidad de promover al interior de sus instituciones de educación superior (IES) procesos de gestión académica y administrativa más eficaces, eficientes, dinámicos, recursivos, autoorganizados y sistémicos para enfrentar las diversas situaciones que se presentan en colectivos e instituciones en las que la incertidumbre, la dispersión y el cambio son atributos emergentes en la cotidianidad. Se socializan reflexiones acerca del abordaje teórico de la investigación que le da origen, que buscó reconocer los principios del paradigma emergente de la complejidad en las prácticas de gestión de los actuales directivos docentes universitarios de las IES. Metodológicamente, se hizo un diseño cualitativo por estar orientado a una investigación de carácter inductivo, para alcanzar comprensiones situadas y originales de la realidad de los actores implicados y de sus escenarios laborales a partir de una perspectiva holística y flexible. Se identificaron rasgos de gestión basados en los principios: autoorganización, incertidumbre, recursividad y autonomía-dependencia, y se logró inferir que parte del quehacer académico y administrativo de las IES supera la visión de una gestión clásica basada exclusivamente en la prescripción, la linealidad, el orden y la certidumbre.

PALABRAS CLAVE: directivos universitarios, paradigma emergente, prácticas de gestión universitaria, calidad educativa

ABSTRACT

The focus on university quality highlights the need to promote academic and administrative management processes within their institutions, which prove to be more effective, efficient, dynamic, recursive, self-organized and systemic in order to face the chaos, uncertainty, dispersion and change, as emergent attributes in everyday life in collectivities and institutions. In this sense, the present article socializes theoretical results of the research whose main objective was to recognize the principles of the emerging paradigm in the management practices of the current university teaching managers. Methodologically, it is a qualitative design since it was oriented to an inductive research, aiming to achieve situated and original understandings about the reality of the actors involved and their work scenarios from a holistic and flexible perspective. In this order of ideas, there were management traits identified based on four principles, namely: Self-organization, Uncertainty, Recursiveness, and Autonomy-dependency, which made possible to infer that a large part of the academic and administrative work of higher education institutions exceeds the vision of a classical management based solely on prescription, linearity, order, and certainty.

KEY WORDS: university managers, emergent paradigm, university management practices, educational quality

* Este artículo deriva de la investigación: "Los principios del paradigma emergente en las prácticas de gestión de los actuales directivos docentes universitarios: Caso Universidad Católica de Oriente y Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, seccional Antioquia-Chocó".

INTRODUCCIÓN

Hoy las instituciones de educación superior en Colombia viven momentos que las obligan a repensarse permanentemente y, con ello, a resignificar sus modos particulares de ser y actuar, teniendo en cuenta las complejidades que existen para sobrevivir en un país que, producto de sus diferentes crisis internas, poco invierte en la investigación, la innovación y la tecnología, y donde educarse profesionalmente termina siendo un privilegio de unos cuantos por lo difícil que resulta acceder a ello, dadas las actuales apuestas locales y globales por la calidad educativa que exigen a las instituciones superar sus modelos clásicos de gestión académica y administrativa, y alcanzar indicadores de inversión que, en muchos de los casos, pueden estar por encima de las capacidades financieras y logísticas disponibles.

Lo anterior puede que, desde la estrategia, lo financiero y logístico pueda resolverse en mayor o menor medida. Sin embargo, lo que en el fondo se requiere es que las prácticas humanas de las personas que constituyen la vida universitaria, es decir, la universidad en sí misma, puedan estar orientadas a consolidar un proyecto educativo que deje atrás los presupuestos clásicamente lineales y dogmáticos, en los que el centro de la obra no es la persona y su ecosistema, sino las certificaciones, los registros, el mobiliario o las cifras. Por lo tanto, un quehacer universitario centrado en las capacidades y el contexto, sin duda, sugiere desarrollar estilos de gestión orientados a principios como la autoorganización, la recursividad, la autonomía-dependencia y la incertidumbre, que con seguridad nos proponen otros modos de vivir y construir el proyecto educativo universitario. Entre las razones para afirmar lo anterior se encuentran:

- Las dinámicas humanas, sociales y de estructura de las instituciones y organizaciones están marcadas por las cualidades de quienes las conforman, más que por los designios o la asignación de funciones, cargos y responsabilidades. En ese sentido, no es proporcional el vínculo entre capacidades y rol o cargo; más bien, las capacidades conjugan experiencia, habilidades desarrolladas, oportunidades educativas y fortalecimiento de atributos en el medio donde se hallan las personas.

- El despliegue de las capacidades de las personas está en concordancia con las interacciones cotidianas en los lugares donde se desenvuelven. Así que, de manera individual y colectiva, se está conectado con otros y con los objetos circundantes, de modo que las condiciones particulares de vida mantienen reciprocidad con la vida de la organización.
- Las particularidades de cada persona pueden ser valoradas de distinta manera por quienes conforman los colectivos de trabajo. Así, las singularidades que llevan a tomar distancia de quienes son vistos fuera del estándar por presentar ritmos distintos, han de ser analizadas y convertidas en oportunidad para flexibilizar procedimientos que ofrezcan a todos oportunidades de participar, aportar y enriquecerse.
- El cambio es una constante en la vida individual, colectiva y de la sociedad en general, por eso es importante, al interior de las instituciones, definir principios orientadores de actuación y, al mismo tiempo, estar dispuestos a afrontar el devenir, no para abandonar las metas, sino para reformularlas y recrearlas.

El problema que convocó la propuesta de investigación tuvo su origen en la pregunta ¿Cuáles son los principios del paradigma emergente implícitos en las prácticas de gestión de los actuales directivos docentes universitarios? Asimismo, su relación con la calidad educativa y los procesos de mejoramiento como elementos centrales en el contexto de la educación superior colombiana, situación que revela razones suficientes para caminar académicamente en la consolidación de sistemas de gestión colaborativa. La conjugación de antecedentes, de fundamentos teóricos y análisis de los autores, fueron insumo para este artículo de reflexión, cuyo objetivo principal es explorar en las prácticas de gestión de los directivos universitarios rasgos que den cuenta de algunos principios del paradigma emergente.

Explorar esas prácticas puede traer beneficios como los siguientes: a) documentar las experiencias de directivos y ponerlas en comunicación, como una reafirmación del rasgo vinculante en los procesos, aunque no siempre se compartan los escenarios donde se actúa; b) aportar a las transformaciones educativas y sociales, como señalan Morales, Sanabria y Caballero (2014, p. 190), “el cono-

cimiento, como parte de la competitividad de las regiones, se ha convertido en un recurso esencial que se debe adquirir, formar y recrear a partir de las interacciones de los integrantes de la sociedad”; c) identificar rutas o maneras de gestionar colaborativamente, con el empoderamiento de cada participante, sin asfixiar los procesos ni subyugar la creatividad, y d) establecer nexos con instituciones del sistema escolar que propugnan por búsquedas similares, lo que al mismo tiempo constituye una alternativa para intercambiar conocimientos y potenciar otros aprendizajes.

En este sentido, los directivos universitarios pueden fundamentar sus prácticas con relación a las interacciones propiciadas y vividas, a los ambientes diseñados u optimizados y al establecimiento de relaciones que afectan el desarrollo, el aprendizaje, los desempeños y logros dentro y fuera de la organización, al igual que de su radio de acción. Al mismo tiempo, se favorece el trabajo interdisciplinar que implica reconocer y aceptar la diversidad. Interrelacionar las maneras de gestionar tiene, entre los presupuestos principales, trabar lazos de la formación disciplinar y de experiencias diferentes, desde las que se logran perspectivas distintas en la lectura de situaciones de las que se es arte y parte, y esto es común en ámbitos administrativos, académicos, pedagógicos y de proyección, puesto que parte de reconocer a las otras personas con sus potencialidades, aportes y capacidades. Así sucede siempre que a cada persona se le vea, entienda y asuma como alguien diverso, desde su propia perspectiva y su historia de vida.

Esta investigación es un llamado a superar distractores como el mejor perfil o el desempeño exclusivo, no por negar las capacidades y las diferencias personales, sino porque en una afinidad de perfiles y una rotación de roles, las funciones pueden ser aprehendidas con sus fundamentos y procedimientos; más aún, se presentan sinergias en las que tanto el rol como la función tienden a desaparecer desde las definiciones que siempre se han asignado, dado el carácter colaborativo en el ejercicio de lo asignado.

En suma, puesto que las maneras de hacer gestión atienden a la cultura, los periodos históricos y los contextos, es posible realizar el tipo de gestión que las personas e instituciones se propongan, preferiblemente, en sintonía con su razón de ser. Para dar cuenta de lo anterior, el artículo está estructurado en las siguientes partes:

antecedentes; fundamentos teóricos de la investigación; método y resultados; hallazgos, y otras reflexiones. Se espera que este tema propicie nuevas reflexiones y alcances en quienes asumen roles de directivos docentes en las comunidades de aprendizaje y los lectores en general.

ANTECEDENTES

En la última década del siglo anterior y la primera del actual se han acentuado las tensiones que afronta la educación superior en América Latina. De ello hacen parte las economías nacionales, frente a los tratados internacionales, la pertinencia de programas y propuestas para la educación y el desarrollo de personas *vs* los indicadores y las evidencias para regular, sostener y controlar la permanencia dentro de un sistema educativo que, se espera, esté articulado con los sistemas de producción. No son tensiones dicótomas, ni terminadas o terminables; más bien se trata de cambios y ajustes que exigen re-estructurar la institución ante los desafíos emergentes en la economía, el conocimiento contemporáneo, la democratización, la sociedad global y la búsqueda de equilibrio democrático (Tünnermann, 2006). En esa dirección, para Díaz (2013), el reacomodo de los sistemas educativos latinoamericanos es un tema de calidad, sustentado en el cambio social e inspirado en la globalización.

De acuerdo con Acosta (1998), en las dos últimas décadas del siglo XX, las políticas de educación superior en América Latina han pasado del desarrollismo a la modernización, lo cual implica ajustes y cambios estructurales en la economía, los procesos de democratización y el reequilibrio democrático; de aquí surgen tensiones y conflictos de distinta índole, expresados en perfiles diversos, cambiantes y complejos de las personas y de las instituciones. Los desafíos y las tensiones emergentes fuerzan, en las instituciones de educación superior (IES), una agenda de adaptación paulatina en cuanto a: una nueva institucionalidad de sus establecimientos y sistemas; la gestión de compromisos, recursos y responsabilidades en la construcción de un liderazgo institucional; políticas de integración regional para fortalecer capacidades científicas y tecnológicas en la región a partir de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.

Para el mismo Acosta (1998), las instituciones están inmersas en contextos multifacéticos, constituidos por sistemas simbólicos, reglas, normativas y constructos cognitivos. En Colombia estos cambios se aprecian desde la Constitución de 1991 y finales de 1993, con un nuevo ordenamiento jurídico de la educación superior, lo cual implica flexibilidad y eficiencia en la gestión, la distribución y el manejo de los recursos, para dejar el control patrimonial y la gestión jerárquica-burocrática de los recursos. Según el autor, en los últimos años las IES han impreso otro perfil en sus estructuras y su poder bajo principios como eficiencia institucional y responsabilidad pública, lo que redundará en una nueva gobernabilidad institucional.

En los cambios de la época confluyen prácticas y búsquedas de propuestas a las situaciones institucionales y de las instituciones en general; en éstas, según Boisier (2001), desde el contexto chileno, se buscan opciones para responder a la creciente globalización, la cual incorpora reglas de juego expresadas en negociaciones, prohibiciones, acuerdos, excepciones y dinámicas que complejizan el lenguaje por medio de un léxico que requiere ser decodificado para su comprensión, hasta imponerse como un metalenguaje socializador, así como sucede con el inglés. Según él, emerge un paradigma que no es moda ni cambio en el estilo de administración; retoma de las Naciones Unidas para el Desarrollo la afirmación respecto al agobio en las personas por una pérdida de bienestar, seguridad, felicidad, entre otras, e invita a avivar el sueño por una sociedad más igualitaria que fortalezca lo común, mientras se integra mejor en su propia diversidad cotidiana con un rostro más humano.

Para Boisier (2001), el conocimiento es un imperativo en cualquier persona, un eje transversal en los cambios científicos de las organizaciones y de las empresas en cuanto a las maneras de pensar el desarrollo local; coincide con Helmsing (2001) en la supremacía del aprendizaje colectivo regional entendido como

la emergencia de un conocimiento básico común y de procedimientos a lo ancho de un conjunto de firmas geográficamente próximas, lo que facilita la cooperación y la solución de problemas comunes ... el aprendizaje colectivo ... otras formas de asociatividad requieren de una fuerte dosis de capital social, en los términos

en que ahora se entiende este concepto, vale decir, redes de cooperación permanentes, basadas en la confianza interpersonal, capaces de operar en contextos de *reciprocidad difusa*, más allá de relaciones familiares o amicales y orientadas a la consecución de fines legítimos (Boisier, 2001, p. 4).

Según el mismo Boisier, coexisten un conocimiento estructural y un conocimiento funcional, el primero, centrado en un saber para comprender que un territorio organizado

(llámese región, departamento, provincia, localidad, o como se desee) es una estructura de naturaleza sistémica, abierta y compleja. En la gran mayoría de los casos la región o cualquier otro segmento territorial usado para fines analíticos o políticos, es tratada mediante un enfoque que privilegia decididamente el contenedor sobre el contenido. El conocimiento funcional alude a “un cuerpo cognitivo capaz de develar la forma como el sistema anterior se articula con su entorno y cómo modela sus propios procesos de cambio, para estos efectos, el proceso de crecimiento económico y el proceso de desarrollo en el territorio” (Boisier, 2001, p. 12).

La organización del conocimiento y su funcionalidad es considerada desde Tapiero-Vásquez y García-Quiroga (2008) un paradigma sistémico procedente de la Teoría de los Sistemas Sociales (TSS) planteada por Niklas Luhmann (1998), quien aporta a una visión más interconectada y coherente en educación, más en los actuales tiempos de globalizaciones y educaciones marcados por la descentralización educativa, cuyas administraciones en Latinoamérica tienen énfasis neoliberal, expresado por medio de las contrarreformas y de la conservación del planeta a través de la alfabetización ecológica. Estos autores destacan la autorreferencialidad basada en las relaciones consigo mismo y el reconocimiento de diferencias en el entorno como clave en la configuración del actual sistema social, lo cual lleva a superar los sistemas clausurados. La sujeción de la autorreferencialidad a la coevolución equivale a una autopoiesis, desde la que se reemplaza el interés en el número de partes y sus relaciones, por el número de diferencias operativas usables dentro del sistema;

el diseño y el control suplidos por la sensibilidad frente al entorno, la capacidad del sistema para autoproducir e interpenetrar, según su estabilidad dinámica y la autonomía, así, en

la teoría general de los sistemas y los sistemas no existe un sentido unívoco, por no ser los sistemas una característica preexistente al hombre, sino constructos culturales que se ajustan ... La construcción de sistemas sociales es un método de la reducción de la complejidad, por mediar entre la escasa capacidad del hombre para elaborar de manera consciente sus vivencias y el mundo de extrema complejidad que vive (Tapiero y García, 2008, p. 216).

Se lee de los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela (citados en Razeto-Barry y Ramos-Jiliberto, 2013, p. 31) que el significado de autopoiesis se refiere a

una máquina autopoietica organizada ... como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico.

Respecto a la coexistencia paradigmática, Tapiero y García (2008) afirman que Luhmann (1998) desmitificó la diversidad estructuralismo-funcionalismo, asimiló la teoría de la estructura como la teoría del lenguaje, la teoría del lenguaje como la teoría de los textos, la teoría de los textos como la teoría de la acción y por medio de éstas reconstruyó la teoría de la acción. La TSS se diferencia de la teoría de los sistemas psíquicos, al ser considerada un método para mediar entre la exagerada complejidad del mundo y la escasa capacidad humana para elaborar las vivencias.

De acuerdo con Ramírez (2012) se asiste a un impulso mundial con un alto contenido político y económico para promover el concepto de gobierno abierto, basado en apertura, transparencia, colaboración y participación, rasgos éstos de un paradigma que emerge con la pretensión de responder ante unos modelos agotados dentro de un mundo que está cambiando radical y vertiginosamente. Este

paradigma emergente constituye una nueva institucionalidad y unas modificaciones hacia dentro y hacia fuera con proporciones que implican cambios radicales para avanzar de niveles básicos hacia niveles más complejos, “donde los ciudadanos y el gobierno co-diseñan, co-crean, co-producen, bajo una capa de nuevas prácticas inspiradas en la apertura, la transparencia, la participación y la colaboración” (Ramírez, 2012, p. 21). El autor señala en los ecosistemas abiertos una clave para los cambios gubernamentales y administrativos y plantea el gobierno abierto como la “transparencia de las acciones, la accesibilidad en los servicios públicos e información, y la capacidad de respuesta del gobierno a las nuevas ideas, demandas y necesidades” (Ramírez, 2012, p. 6); destaca la importancia concedida por la OCDE a un gobierno abierto y sostenible como una

plataforma de base para implantar sólidos marcos jurídicos, institucionales y políticos que rijan el acceso a la información, la consulta y la participación pública lo que contribuiría a mejorar el diseño y formulación de las políticas públicas, luchar contra la corrupción e incrementar la confianza de la sociedad en el sector público ... lograr una mayor implicación ciudadana en la elaboración de las políticas y la promoción del buen gobierno ... fomentar la apertura, y una buena inversión para mejorar la elaboración de las políticas públicas (Ramírez, 2012, pp. 205-206).

Navarro (1997) reflexiona el paso de un paradigma de gerencia a un paradigma de gerencia pública y a otro de gerencia social, con la pretensión de promover un trabajo gerencial lo más efectivo posible, según el entorno y las nuevas realidades organizacionales. Para él, el “nuevo paradigma de emergencia privilegia el *empowerment* (facultar a los recursos inteligentes), el liderazgo, el trabajo en equipo y la participación de todos los miembros de la organización en la solución de los problemas” (Navarro, 1997, p. 3). La gerencia pública busca incorporar un espíritu empresarial e implica una ruptura epistemológica con la cultura del *memo*, yo ordeno, yo cambio, yo mando, mientras la gerencia social busca responder a las deficiencias sociales, estructurales, institucionales e históricas; sin embargo, “el crecimiento económico, por sí solo, no asegura el desarrollo social y por lo tanto el crecimiento económico que no tenga como norte

el desarrollo de ser humano, no sólo es antiético, sino que carece de sentido” (Navarro, 1997, p. 9). El autor destaca la importancia del cliente a quien se diseñan y dirigen los servicios, sin que esto sea sinónimo de privatización.

Para Domínguez (2001), las particularidades de la época actual son un *continuum* en la generación de conocimiento por parte de las organizaciones educativas, lo cual trae afectaciones culturales y repercute en las dimensiones de la organización. Su planteamiento es un llamado para que las organizaciones sean inteligentes y aprendan, lo que demanda acciones que tienden a volverse corrientes de índole colaborativa, participativa y democrática, lo cual exige considerar la organización como campo científico, que supera el carácter eficientista, en privilegio de posturas interpretativas simbólicas y culturales. Lo anterior, según Bolívar (2010), sugiere repensar las formas de gestionar las organizaciones educativas, en el sentido de generar en estas condiciones que promuevan el desarrollo de las posibilidades y las motivaciones de las personas que la conforman, así como el fomento del trabajo en equipo y la cultura colaborativa.

Los cambios afrontados dan cabida a la lectura de Casassus (2008) quien, al reconocer las raíces etimológicas del término gestión, establece diferencias con lo que se ha generalizado como administración, y asocia las prácticas administrativas verticales con las herencias de Platón, dada la importancia atribuida al establecimiento claro y prescriptivo de procedimientos y acciones a seguir, estilo este manifiesto, por ejemplo, en los controles administrativos, la consecución de objetivos, el alcance de resultados y la búsqueda de eficiencia. Reconoce en Aristóteles la aceptación de movimientos, dinámicas y cambios circunstanciales que no permiten preestablecer y prescribir lo que no se sabe cómo sucederá. Según su planteamiento, en el estilo de Platón pueden situarse prácticas y concepciones administrativas como las de Taylor (1911), quien consideró la doble mirada consistente en la racionalización operativa por parte de los administradores y el interés económico por parte de los trabajadores, y Fayol (1931) quien imprime el carácter racional a la función del administrador; mientras en la propuesta de Aristóteles encaja Mayo (1977), quien imprime a la administración el sello de las relaciones humanas, privilegiando las motivaciones de los trabajadores.

Esas herencias se actualizan en dinámicas que llevan a las IES a buscar alternativas para adaptarse gradualmente a los continuos desafíos, lo que conlleva a: una nueva institucionalidad de los establecimientos de educación superior; repensarse ante la sociedad actual; integrarse plenamente con la sociedad; promover el diálogo constructivo, y hacerse responsable social: “Al mismo tiempo implica asumir un concepto de pertinencia social integral; es decir, estar plenamente consciente de que la relevancia de su trabajo será evaluada en función de su compromiso social y de que éste genere beneficios concretos” (Tünnermann, 2006, p. 6). Son desafíos: la construcción de un liderazgo institucional; la gestión de compromisos y recursos para el desarrollo de la misión; el impulso y la concreción de políticas de integración regional; la creación de redes de conocimiento dinamizadas por la apertura a distintas opciones; la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes; la innovación, el desarrollo de capacidades y el posicionamiento por la generación de conocimiento, productos científicos y tecnológicos al servicio de la comunidad del radio de acción y de la sociedad en general. Este mundo de constante cambio da lugar a la educación permanente como respuesta pedagógica y estratégica, que permita aprender a aprender a lo largo de la vida.

Chaverra y Alzate (2014, p. 2) hacen ver la importancia de gestionar el conocimiento con un valor duradero, pertinente y calificado en todos los niveles. Para lograrlo, se precisa de los “procesos de resignificación y mejoramiento institucional, desde la perspectiva del desempeño ... anclado en la promoción e inclusión de aspectos como el respeto por la diferencia, el trabajo en equipo, la ética profesional, el empoderamiento y la confianza recíproca en la cultura/clima organizacional”. Los mismos autores estiman posible “concebir las instituciones de educación superior como organizaciones vivas, autorreguladas, con capacidad para autogestionarse y entrar en contacto vital con el entorno que las rodea, creando tramas/urdimbres bioaprendientes, en función de las dimensiones epistemológicas y ontológicas del conocimiento que son producto emergente de la investigación, la docencia y la extensión que, social y científicamente, las caracteriza” (Chaverra y Alzate, 2014, p. 4).

La somera pesquisa deja ver cómo el tema de la gestión en las IES continúa ante las tensiones de ajustarse a estándares y buscar calidad,

proclamar autonomía y enfatizar heteronomía, abogar por la formación y subrayar la instrucción. Las pautas para proceder y las medidas centradas en indicadores asfixian la riqueza de las prácticas en las distintas áreas de gestión, al parametrizar las funciones a tal grado, que la iniciativa, la participación voluntaria y la creatividad se cohiben ante experiencias de crecimiento, contribución y empoderamiento, y cuanto surge en el día a día queda sin registro sistemático.

El breve rastreo confirma la novedad del tema de la investigación que da origen a este trabajo, cuyo objetivo fue reconocer los principios del paradigma emergente en las prácticas de gestión de los actuales directivos docentes universitarios. Se tomaron como caso de estudio la Universidad Católica de Oriente y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, ambas de carácter privado confesional, situadas en el Departamento de Antioquia, Colombia (del proyecto de investigación original). En estas instituciones son claras las tensiones por ajustarse a estándares y buscar calidad, proclamar autonomía en un mundo heterónimo, considerar competencias instruccionales. De estas IES puede generalizarse, para Colombia, que la educación superior afronta la encrucijada de autorregulación, mezclada en procesos de control rígidos y estandarizados, en las apuestas por un carácter diferencial y por una diversidad humana tendiente a estar homogenizada en los currículos, así como en los demás procesos y las áreas de gestión.

Lo expuesto lleva a considerar cómo las IES en Colombia, abocadas por las dinámicas del contexto actual en la búsqueda desaforada de indicadores y evidencias para ser valoradas y consideradas de calidad en sus ofertas, pueden incurrir en la invisibilidad de capacidades y talentos diversos de personas que no sólo aportan a esos intereses, sino que enriquecen los procesos institucionales.

Ese panorama es común en distintas gestiones, pero el centro de este proyecto es la gestión en directivos universitarios, quienes con frecuencia afrontan los roles y las responsabilidades propias de un cargo que deja poco tiempo para compartir en comunidad las experiencias, puesto que el afán de rendir cuentas está sujeto a la relación de productos preestablecidos o determinados; igualmente, se someten a responder por las dinámicas de quienes están bajo su gestión, ajenos a los testimonios de vivencias para su consecución, extraños incluso a sus propias lógicas y dinámicas. Desde otra perspectiva,

tienen capacidad de decisión y de actuación con una autonomía y una independencia finalmente dependientes de las decisiones en instancias superiores.

Con el proyecto de investigación, Los Principios del Paradigma Emergente en las Prácticas de Gestión de los actuales Directivos Docentes Universitarios, se buscó responder a las dinámicas y los propósitos de dos instituciones investigadoras que abrigan el deseo de “aprender a ser, a conocer y a desear seguir aprendiendo; el aprender a hacer y a convivir en el respeto y en el amor a la diferencia, la solidaridad y la democracia” (Plan de Desarrollo Institucional-UCO 2016-2025, s/p); también el deseo de “Fortalecer la investigación orientada al Desarrollo Humano y el Desarrollo Social integral y Sostenible y la Innovación Social, generando soluciones innovadoras a problemáticas sociales concretas” (UNIMINUTO, Compendio de Investigaciones, 2015, p.13).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La pesquisa de experiencias relacionadas con el tema de investigación, al igual que la fundamentación teórica, llevaron a las nociones que se presentan a continuación, combinadas con reflexiones procedentes de vicisitudes en la cotidianidad de los directivos universitarios, a quienes además, se hace referencia como directivos docentes, atendiendo a que son, en su mayoría, docentes con encargo o comisión administrativa interna, lo que les lleva a compaginar la docencia y la vida académica en general con los procesos de administración.

Para referirse a las prácticas de gestión se parte de señalar que a la práctica se atribuyen distintos usos y definiciones; por ejemplo, comúnmente es considerada aplicación de teorías o conocimientos; también la experiencia acumulada en un campo de saber *doxa* o científico. Desde el paradigma emergente la práctica de los directivos se abre a los acontecimientos porque nada es inalterable; la mecanización de procedimientos cede ante situaciones que no siempre pueden resolverse de la misma manera ni en el mismo tiempo (Jara, 2004). Puesto que se trata de prácticas de gestión, según Cabanelas (1993), el término es referido al acto de desempeñar una función administrativa de negocios ajenos. Dicha definición retoma el concepto romano *negotiorum* o persona que se dedica, por su cuenta y sin encargo, a administrar asuntos de un ausente.

A partir de la definición anterior se puede apreciar: a) un conjunto de acciones realizadas por alguien para diligenciar determinada misión hacia un fin, como es el caso de los directivos docentes; b) la recursividad asociada a una expresión de creatividad en perspectiva cultural, cualidad aquella que agrega valor a la actividad (Verlee, 2008); c) la negociación como clave en un proceso de diálogo; d) la gestión como un proceso vinculado a estructuras de la sociedad reflejadas en la institución y la respectiva autonomía otorgada por ley, y e) la actuación a nombre de alguien menor, afirmación que lleva a preguntarse, ¿en qué está representada la minoría? ¿De qué gestión se habla cuando unas personas deciden por otras o cuando, teniendo condiciones para gestionar, se opta por ajustarse a las decisiones de otros?

Es común escuchar, cuando se habla de *directivo*, que se alude a quien es responsable por un establecimiento o que, entre sus actividades, dirige, ordena, lidera, encabeza o administra, coordina, controla y maneja un colectivo, unos procesos o unas cosas. De ahí, dos maneras usuales de nombrar: 1) de *director*, que respondía por un centro educativo donde se atendía la educación de los grados primero a quinto de ciclo, se pasó a *rector*, quien es el responsable del direccionamiento, la marcha y los resultados de la educación básica ofertada en los grados de preescolar a noveno, en muchos casos en educación media,¹ y del establecimiento en general. El número de estudiantes en una institución de educación básica dependiente directamente del Estado es un criterio que usa el Ministerio de Educación Nacional para determinar por medio de las Secretarías de Educación departamentales y locales el número de coordinadores que dan direccionamiento académico y en convivencia en el respectivo establecimiento, en apoyo a las funciones del rector. 2) Con el término *directivo* se nombra, en las instancias administrativas del sistema de educación nacional, a quienes son docentes y, por necesidades locales –distancia del casco urbano, condiciones geopolíticas, dispersión y número de estudiantes, etc.–, además, direccionan las áreas y los procesos del establecimiento educativo.

¹ En Colombia, el sistema de educación formal concibe preescolar como el primer grado y desde primero hasta quinto como educación básica ciclo primaria y desde sexto a noveno es educación básica ciclo secundaria, clasificando cada ciclo por niveles y grados. Con los denominados grados 10 y 11 culmina la educación de esos dos ciclos o educación básica, y durante su curso suele realizarse alguna formación vocacional, que se puede certificar como una formación técnica.

El anterior significado tiene síntesis en la siguiente afirmación: “director es el regente de las instituciones de enseñanza inicial y primaria ... De esta manera, tanto en rector como en director está presente la idea de conducción, acorde con su rol de organizadores institucionales” (Castellano y Mársico, 1995, p. 11). Directivo se ha utilizado como apelativo para referir al director en educación básica, constar su importancia en la vida escolar y en la eficacia de sus procesos, al corresponderle “organizar el funcionamiento del centro escolar para lograr los objetivos institucionales, articular la organización, la planificación, la gestión de los recursos, el seguimiento de las actividades educativas, la evaluación de los aprendizajes y las relaciones con la comunidad educativa” (Aguilera, 2011, p. 11).

Las nociones planteadas generan inquietudes en relación con la organización de las universidades, las funciones asignadas según las jerarquías, el alcance del carácter institucional y la conjugación de sistemas que constituyen los enfoques desde los cuales actúan. En las IES se cuenta con las figuras de vicerrector académico y director académico, maneras éstas de nombrar con significados conceptuales distintos, pero con responsabilidades y funciones difusas en la práctica. Debido al interés de este trabajo, el énfasis se hace en la figura director o directivo.

En cuanto a director académico en educación superior, se presenta coincidencia respecto a la escasa información del significado, mientras se halla material alusivo a las funciones, responsabilidades, habilidades y competencias que debe tener. Afirma Elizondo (2011) que sólo algunas universidades superiores describen su figura sin hacer referencia a su papel. Se enfatiza en funciones como la acreditación nacional e internacional de programas y de la institución, diseño de programas académicos, promoción de valores y de ética, investigación educativa sobre las competencias de ingreso y de egreso conforme a los planes de estudio; difusión de tecnología educativa, planeación y seguimiento a objetivos estratégicos, entre otras. Las principales referencias son acerca de actividades y funciones procedentes de investigación en ese tema, sintetizables en que para el directivo universitario sea posible partir de la comprensión y aprehensión de sus roles y funciones, para “contribuir de forma más participativa, comprometida, motivada y creativa al logro de la visión de la educación superior en la actualidad, caracterizada por

la búsqueda de la pertinencia y la calidad” (Elizondo, 2011, pp. 207-208). Aveiga y Marín (2013), a su vez, señalan que el directivo universitario es responsable de optimizar y lograr la pertinencia del proceso formativo y requiere una cultura general y específica de una profesión definida.

La importancia concedida a ese cargo y sus dimensiones amerita analizar si, en efecto, es tal la operatividad centrada en actividades, si ha girado de fondo y de forma el componente teleológico de las instituciones, si hay un mayor acoplamiento con el engranaje productivo en el país o si hay una tecnificación de la proclamada formación integral, entre otros supuestos.

Al indagar el significado del término docente se halla que es denominado, indistintamente, profesional, profesor o maestro conducente de la enseñanza y del aprendizaje en determinado nivel educativo. Docente es quien asume la tarea de educar. Es un vocablo latino que da lugar a docente y docencia, derivados del verbo *doceo*, que significa aceptar y “por su valor causativo, toma el sentido de hacer aceptar, de donde hacer aprender y por lo tanto enseñar. Se opone entonces a *discere* que, sin valor causativo, conserva el sentido de aceptar, acoger, y por lo tanto aprender” (Castellano y Mársico, 1995, p. 13).

Los directivos universitarios, por una parte, tienen el encargo de aceptar las disposiciones de las instituciones para que los equipos de colaboradores realicen lo propio de sus cargos y funciones; al mismo tiempo, cuando son docentes en comisión administrativa (por encargo y necesidad), velan por la calidad y el cumplimiento de los aspectos académicos y administrativos. En cuanto a la profesión docente, la escasa remuneración influye en su subvaloración, en contraste con las responsabilidades que asume. Priman las nociones centradas en su papel, no en quién es.

El paradigma emergente aludido en el título es el denominado por algunos autores, *paradigma de la complejidad*, el cual se aparta del modelo occidental “construido a partir de una comprensión del mundo lineal, producto de una matriz de pensamiento newtoniano clásico que prioriza la estabilidad, las estructuras y el cambio se entiende como un evento anómalo” (Tsoukas, mencionado en Aguerondo, 2014, p. 564). Como una ampliación de esa postura, se toma la mirada de Ander Egg (mencionado en Chacón, 2014, p.

158), para quien este paradigma supera el pensamiento simple, reduccionista, unidimensional, mutilador de la realidad, programador y controlador de lo que considera firme, cierto y estable, seguro, para lograr lógicas caracterizadas por “asociar lo que está desunido, concebir la multidimensionalidad de toda realidad antropológica, va en vías de diseñar estrategias para abordar lo irreversible, lo aleatorio y lo cualitativo”.

Desde el proyecto que da origen a este artículo, se comparte la complejidad como: a) un discurso de la ciencia; b) un discurso general que, en lugar de respuestas, ubica frente al desafío de entender la condición cambiante de la realidad de donde siempre emergen cosas nuevas (Morin, 1999); c) un cambio de estilo en todos los aspectos, y ésta es una meta fundamental; d) emergencia de procesos en los que convergen el azar, la indeterminación y la incertidumbre (Morin, Roger-Ciurana y Motta, 2003).

Gestionar desde los principios del paradigma emergente implica otras maneras de concebir la administración al interior de las universidades, lo que conduce a buscar siempre caminos alternativos tendientes a superar las lógicas y maneras de vivir fija y linealmente para marchar de una manera mucho más abierta, flexible, holística, participativa; es decir “una transformación fundamental de nuestros pensamientos, de nuestras percepciones y de nuestros valores” (Capra, 1998, p. 10). Gestionar, lleva a entender, con Bauman (2000, p. 28), que los humanos “rara vez están satisfechos con sus resultados y que siempre están deseosos de rectificarlos”, lo cual es entendido por Payán (2000, p. 9) como “mecanismo de autoemergencias no lineales” y por Lipton (2007, p. 23), como la importancia de estar “decididos a no dejarse vencer por el sistema que estandariza, normaliza y determina”.

Los significados hasta aquí compartidos iluminaron el reconocimiento de principios del paradigma emergente en las prácticas de los directivos universitarios. Los procedimientos utilizados y los hallazgos hacen parte de otro texto. En este artículo se plasman los significados de algunos principios hallados; se trata de: la incertidumbre y la indeterminabilidad; la recursividad, y la autonomía-dependencia.

PRINCIPIO DE INCERTIDUMBRE Y DE INDETERMINABILIDAD

En Bartra (2011), quien retoma a Heisenberg, defensor de la no predeterminación de la existencia, se puede tener un primer acercamiento al concepto de incertidumbre e indeterminabilidad, lo que significa que, ya sea por la diversidad de sujetos, circunstancias o situaciones, se pueden afectar los procesos y las metas organizacionales, ocasionando modificaciones en lo que se pensaba y se tenía previsto. Lo anterior, de acuerdo con Ball (2013), indica que, constantemente, la organización está abocada a cuestionar si lo que proyecta y realiza es suficiente, correcto y satisfactorio para retomar y reinventar cada vez la dinámica organizacional.

En el paradigma emergente de la complejidad, la incertidumbre es la certitud que ni la materia, ni la naturaleza, ni las personas, los grupos o comunidades son realidades estáticas ni lineales: “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre, puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes” (Morin, 1999, p. 53); esto supone considerar única certeza la condición de indeterminabilidad e incertidumbre del universo, de las personas y de los grupos sociales. En la línea de la gestión educativa, supone la conciencia de que siempre se debe tener abierta la posibilidad para replantear, reformular, recrear la vida de la organización (Pigem, 1991).

Lo anterior no significa falta de planificación, ligereza en la gestión ni desesperanza o actitud pasiva, sino desapego a la rigidez y apertura a lo posible; planear para “llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante” (Morin, Roger-Ciurana y Motta, 2003, p. 13). Al decir de Calvo (2009), superar lo establecido e incursionar en lo inimaginable, lo incierto e imprevisto. Promover, en la vida organizacional, una experiencia humana, que integra el lenguaje, la cultura, la emoción de las personas; en palabras de Gutiérrez (2008, p. 173), “no se debe rutinaria y cronométricamente perseguir objetivos y metas, sino realizarse dando significación plena a cada momento presente. No se trata tanto de lograr fines, sino de crearlos”.

PRINCIPIO RECURSIVO: INCLUYE LA AUTO-PRODUCCIÓN Y LA AUTO-ORGANIZACIÓN

Para explicar este principio resulta oportuno acudir a Mussa, Morales y Martínez (2011), para quienes, en un proceso recursivo, los productos y efectos son al mismo tiempo origen y productor de aquello que los produce; en este mismo sentido, para Guarnizo (2003), todo organismo y toda organización social es producto de las interacciones de los elementos o individuos que los conforman; por eso son sistemas y, a su vez, retroactúan, se reproducen y desarrollan en el mismo, de tal forma que cada parte se hace necesaria en los procesos de autoproducción y autoorganización del todo, lo que, en términos de Ballesteros (2011), refiriéndose a la acción social, significa que los productos en cada proceso son al mismo tiempo causa y efecto.

La organización desde este principio se dinamiza a través de la promoción e intensificación del diálogo, la recreación de relaciones, de los procesos y las estrategias para permitir a cada persona implicarse como en una danza armónica; es, para Lederman y Teresi (1996, p. 264), “un bazar de frenética actividad”. Al favorecer “la expansión de la autonomía personal respecto a las instituciones” (Ugarte, 2007, p. 48), se propician formas de armonizar el colectivo, posibilitar la interacción amigable, vital, el despliegue personal y colectivo. Según Bateson (1991, p. 66): “cada vez que comenzamos insistiendo con demasiada energía en el operacionalismo, perdemos algo de la capacidad para pensar pensamientos nuevos”.

Elizalde (2003, p. 38) habla de organizaciones que orientan sus procesos y dinámicas desde lógicas de conservación sin apertura al cambio; señala cómo los argumentos sobre real y realidad son usados “cada vez que intentamos forzar a otro ser humano, sin usar la fuerza, a hacer algo que queremos, y que el otro no hará espontáneamente”. Desde otra perspectiva, Gutiérrez (2006, p. 13) invita a una gestión que “se vuelca a los otros y a lo otro”; en palabras de Novo (2007, p. 39), “pasar del predominio de las historias construidas por otros a valor de las historias que se construyen”. Siguiendo a Assman (2002), es hacer de los colectivos nichos vitales de despliegue en los que los participantes no sean ubicados como observadores, separados de un universo que les es ajeno. Ésas son señales de una organi-

zación, según Morin (1999, p. 37), reconocedora de “las múltiples facetas de lo humano”, en las que como lo indica Maturana (1992), se logran procesos de humanización al reconocer, incluir y acoger la diferencia.

Flores (1997) señala la importancia de la comunicación, elemento en el que también enfatizan Boff y Muraro (2004, p. 203): “En las organizaciones emergentes, la palabra empeñada vale, la confianza es todo, nadie es dueño de la verdad ... la coexistencia se funda en el amor, en la proximidad, en la conversación reflexiva y en la capacidad de consensuar”. Estos autores coinciden en la necesidad del diálogo, concebido por Bohm (1997) como encuentro directo y cara a cara, en el que se tejen relaciones que promueven y favorecen la participación.

Principio de la autonomía/dependencia: plantea la autonomía de los seres humanos y, a la vez, su dependencia de los otros, del medio, de los grupos a los que pertenece

Para alcanzar un nivel de comprensión de lo que significa este principio, es preciso acudir a Morin, Roger-Ciurana y Motta (2003), quienes retoman la idea de procesos auto-eco-organizacionales, a partir de los cuales no hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias, lo que, desde Columbie (2012, p. 3), se entiende como “la tendencia natural de los seres humanos y de las organizaciones a las que pertenece, de autoorganizarse a partir de las relaciones intrincadas entre las partes para formar sistemas en los que se esperan procesos de adaptación como condición para tener un ‘todo ordenado’”, y que Tronto (mencionado en Cerri, 2015) concibe como imperativo en toda organización, por lo que se precisa atender la necesidad de ocuparse del cuidado de sí mismo y de los otros, condición práctica en las vivencias humanas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se puede entender que, desde el paradigma emergente de la complejidad, autonomía y dependencia son inseparables desde el paradigma emergente, puesto que toda organización está siempre conformada por elementos o actores que dependen unos de otros. En el paradigma emergente este principio convoca a entender el sentido de las interrelaciones, conexiones e interdependencias, fundamentales a toda existencia y organización. Afirma Capra (1998, p. 41) que el mundo es “como una unidad indivisible y dinámica”, de allí su teoría acerca de la

trama de la vida referida a las interconexiones entre todos los seres. Al respecto Morin (1999, p. 33) señala que todo desarrollo humano es resultado del “conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias”, y Najmanovich (2008, p. 24) invita a conformar comunidades, es decir, “unidades heterogéneas”; comunidades, según Eisler (1998, p. 109), “donde verdaderamente se valore la diversidad, incluyendo las nuevas identidades de género, raza, religión o etnia”.

MÉTODOS Y RESULTADOS

Con esta investigación cualitativa e inductiva se pretendió alcanzar comprensiones situadas de la realidad de los actores implicados y de los escenarios universitarios donde se desenvuelven. Entre ambas instituciones se identificaron 26 directivos que ocupaban cargos en los cuales su gestión articulaba, paralelamente, actividades académicas y administrativas; sin embargo, los sujetos participantes fueron 20 directivos docentes con funciones administrativas, en encargo o comisión, adscritos a las IES (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2015, y Universidad Católica de Oriente, 2016), que cumplieron con las siguientes dos condiciones: a) tener por lo menos un año de experiencia en el cargo dentro de la institución y b) haber liderado algún proceso académico-administrativo como la adquisición o renovación de un registro calificado, la acreditación, autoevaluación, investigaciones o similares.

Con estas personas se implementaron entrevistas semiestructuradas, a las cuales se dio tratamiento con Atlas Ti. Atendiendo a la pregunta de investigación, el principal tema interrogado giró en torno a tópicos como los siguientes: atención a imprevistos humanos, académicos y administrativos; reconocimiento de capacidades y potencialidades en los colaboradores o miembros de los equipos de trabajo; potenciación de ideas que emergen de colaboradores y su materialización en proyectos colectivos pertinentes a la institución; propiciamiento de espacios que permitan superar lo laboral para compartir otros rasgos humanos; importancia de la comunicación para el entendimiento; maneras de afrontar las contradicciones y oposiciones de los colaboradores ante ciertas directrices.

La manera de allegar los datos y transformarlos en información se caracterizó por: a) las indagaciones a los sujetos participantes que no constituyen la totalidad de la población de las universidades investigadoras y, menos aun, el total de docentes de las universidades; sin embargo, sus apreciaciones y aportes fueron de sumo valor; b) al entrevistar a los participantes, éstos podían reconstruir episodios de sus prácticas de gestión y durante esa conversación se realizaban someros análisis relacionados con sus actitudes y comportamientos ante lo descrito; c) la información de los datos —con frecuencia, palabras clave— y apoyo en la transcripción de grabaciones, dio paso a la información, la cual se introdujo en Atlas Ti y, de acuerdo con lo arrojado por esta herramienta, se procedió a su clasificación y a la elaboración de mapas semánticos que son contenido de otro escrito. Se cotejó la información obtenida del trabajo empírico con el marco referencial y de ahí se explicitaron, como una generalización, los principios del paradigma emergente presentes en las prácticas de gestión de los directivos universitarios.

Temáticamente, en esta oportunidad se plantean algunas de las emergencias asociadas con los principios del paradigma y, debido a que es un tema poco abordado, en este estudio de caso exploratorio se aprecian distintas perspectivas, como se recuenta en el último apartado del artículo.

Hallazgos

Para llegar a los resultados de la investigación, se introdujeron en Atlas Ti textos clave de cada grupo participante y, enseguida, se efectuó un proceso por agrupación, reducción y exclusión hasta obtener redes semánticas que hacen parte de otro texto. Sin embargo, para este artículo se tomaron algunas respuestas o fragmentos de las mismas, que se constituyen en núcleo de rasgos primordiales en los principios del paradigma que emergen.

Interés en las personas

Lo que emerge y su relevancia atañe a la persona y la concepción que se tiene de la misma. Gestionar es vislumbrar caminos que pueden ser inciertos. Las cosas son hechura de las personas. El conflicto, su tramitación y alternativa de solución están sujetos al devenir, cuyo protagonista es cada persona en medio de las circunstancias que

particularizan el contexto y su historicidad. Frente a esos rasgos, la apertura y la flexibilidad son cualidades que no riñen con los cargos directivos administrativos, pero no están explicitadas dentro de los parámetros institucionales para efectuar esas prácticas.

Muchas veces las reuniones se abren y terminan hablando del sentir: cómo se sintieron, cómo se sienten. Si a mí me vienen con un problema yo me apropio del problema ... trato de leer la angustia de esa persona y no me quedo tranquilo hasta que esto es solucionado (Informante 3).

En el día a día de un Decano hay situaciones previsibles e imprevisibles y muchas casuísticas; situaciones personales, a veces, dramáticas, etc. ... Otro elemento es el elemento humano (Informante 6). Siempre el paciente, el estudiante requiere atención en primer lugar (Informante 15).

El interés en las personas alcanza la inquietud por sus cuestionamientos, apuestas, pensamientos y emociones dentro del trabajo y fuera del mismo; de ese modo, son identificados estilos particulares en las prácticas de los colaboradores al interior de los equipos de trabajo y se perfilan los cargos según las capacidades. Son expresiones de interés de los directivos docentes: saludar a los colaboradores y coequiperos para hacerse una idea del panorama de trabajo, propiciar espacios distintos a los académicos para interrelacionarse e interactuar; enterarse de lo que consideran básico en las dinámicas sociofamiliares de los colaboradores, sin interferir ni generar intromisión; buscar puntos de apoyo entre los integrantes de los colectivos de trabajo.

Para quienes no son coequiperos también hay atención e interés. Así se desprende de quienes priorizan a los estudiantes con sus vicisitudes por encima de los compromisos administrativos; igualmente, en quienes pretenden hacer de la academia un espacio de encuentro humano, no sólo de propiciar ambientes para la apropiación de contenidos.

Con relación a los equipos colaboradores, destaca la importancia de directivos docentes que, antes de iniciar la sesión de cada día, saludan, invitan a orar, cuentan lo que harán durante la jornada y la

manera de hacerlo. No es interés del grupo investigador, a partir de las apreciaciones sintetizadas, ahondar en prácticas religiosas, sino en generalizar rutinas que, al responder a las expectativas de los participantes, propician atmósferas para la realización del trabajo y para el libre fluir dentro del mismo.

En el interés subyace la disposición como apertura ante los otros y ante el devenir; por cuanto al indagar estados anímicos, queda abierta la posibilidad de acercarse a situaciones e imprevistos que intervienen en el rendimiento productivo, pero también aproximarse a una condición humana para entenderla, acompañarla y cooperar con ella desde el respeto, en la búsqueda de alternativas para marchar juntos hacia los logros propuestos. Este rasgo revela una gestión en la que los planes con una ruta para conservar y tener presente la meta a alcanzar, no hace indispensable seguir un solo y mismo camino.

Empiezo a conocerlos, a identificar, a verlos en el patio ... Soy rígido y seco en la relación, pero es una relación de mucha disciplina, acogedora, de respeto, de llegar a entender qué estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo y para qué lo estamos haciendo (Informante 8).

Percatarse de los retos implica reconocer a las personas, sus capacidades, conocimientos, potencialidades y expectativas, acción que, al superar el mecanicismo y cumplimiento de funciones, favorece el empoderamiento. Para ello es importante, en el directivo:

- La observación de las personas en distintos momentos, circunstancias, horarios y espacios; de ese modo, se hace una imagen de las personas con quienes comparte.
- La comunicación oportuna y clara en lo tocante a las intencionalidades del encuentro académico, así como en la identificación de expectativas de quienes son los participantes.
- La escucha respetuosa de quienes están involucrados en el proceso de formación.
- La autoobservación y su contraste con la observación de otros para aproximarse a lo que el directivo puede ser y reflejar ante los otros.

Ante este testimonio, los coequiperos destacan la importancia de una visión clara y expresa en quien detenta el rol directivo; de igual manera, señalan la importancia de ser considerados en los procesos de diseño, planeación y desarrollo de las actividades de formación. Sostienen que ésta es una forma personal de seguir aprendiendo.

Programa de educación ambiental con procesos reflexivos ... para que salgan estrategias pero que sean de interés, motivantes para las personas del campo, incluso, que salgan de las mismas comunidades (Informante 13).

Este testimonio refleja la importancia de la reflexión personal en el trabajo conjunto, acción que se constituye en motor de análisis, decisiones y acciones en las que se implica el equipo de colaboradores. Se trata de un involucramiento propiciado por la actitud de quien lidera, toda vez que se dispone a escuchar iniciativas, examinar posibilidades, considerar riesgos y atreverse a actuar. En los testimonios tomados priman los principios de: incertidumbre, auto-organización y autonomía-dependencia, con lo cual se confirma que la vida no es estática y en ella las circunstancias no son determinísticas, la lectura que se hace de las situaciones y la cohesión de los colectivos para que se den estas dinámicas de trabajo.

Reconocerse en el otro

Reflexionar es preámbulo, vía y finalidad para comprender y apropiarse los conocimientos, armonizar cualidades e intereses de las personas con las actividades que se les propone. Al mismo tiempo, es ponerse de cara a un proceso que exige desaprender lo que se había mecanizado y correr riesgos al preguntar, al ensayar posibles rutas de actuación, al interrelacionarse con personas formadas en disciplinas afines y diferentes. Visto ese panorama desde otro lugar, reconocerse en el otro es una apuesta por el desarrollo de las personas en los contextos de actuación. Es un desarrollo que escapa a la circunscripción esquemática de lo que es posible realizar, para dar cabida a las acciones que se realizan y que permiten aflorar capacidades diversas.

A veces a mí me cuesta entender lo que se está proponiendo, primero, porque venía de un estilo de trabajo en el que nos invitaban

a hacer sin estudiar, sino partiendo de la experiencia, y segundo, porque por mi formación, a veces no entiendo los lenguajes utilizados (Informante 20).

No entiendo algunas decisiones porque a veces uno recibe una directriz, pero después viene una distinta, uno diría que acoge una de las dos, pero resulta que de todas se espera algún resultado (Informante 16).

Reconocer a los otros en sus distintos aspectos exige flexibilizar las relaciones, los lenguajes y la comunicación para hacer asequibles la información y los procesos; requiere también flexibilizarse a sí mismo, abrirse a los conocimientos e invita a considerar estilos particulares en las actuaciones y articular saberes para buscar transformaciones en procesos personales y organizacionales. A su vez, es una demanda que sugiere cuestionamiento a los esquemas disciplinares, no sólo de la formación académica, sino de las prácticas laborales, en las que ceñirse a lo propio de una manera de proceder, de un saber o de un estatuto epistemológico, puede limitar o impedir ver alternativas en el trabajo.

Complemento de lo anterior, irse por un saber de manera específica, por una parte, puede trozar errores presentados en los manejos disciplinares, administrativos o académicos de alguien; por otra parte, puede amputar borrosidades que enriquecerían de manera insigne las prácticas directivas docentes. Por lo dicho, reconocerse a partir de la mirada, el reconocimiento y la valoración del otro es reafirmarse como inter-dependiente, influido e influyente en las interacciones y en la consolidación de roles dentro de las organizaciones y de la sociedad.

Esta interrelación, denominada autonomía-dependencia, es refrendada con el siguiente testimonio:

Tenemos gente, tenemos procesos que hay que controlar y nos controlan, porque hay, digamos, parámetros de los cuales hay que cumplir y respetar, entonces, ante esos temas de dependencia, también de alguna manera respetan (Informante 9).

OTRAS REFLEXIONES

Llamamos otras reflexiones a las pinceladas con que damos por concluido este escrito, no el tema. Al tratarse de un avance teórico de un tema poco explorado, el cual deja abierto un abanico de posibilidades para ahondar y hallar nuevas sinergias y borrosidades teórico-prácticas, sólo puede advertirse la constancia de las emergencias y de las dinámicas que exigirán otras decisiones y configuraciones a la gestión de la educación superior y en las instituciones de la sociedad en general. Por ello, son necesarias las siguientes dos acciones:

- Reconocer que, en la actualidad, prima el paradigma de la producción, pero esto no cancela la urgente necesidad de pasar, pedagógica y progresivamente en todas las áreas de gestión, al paradigma del aprendizaje, en el que se vinculan los cambios en las relaciones de estudiantes, docentes y comunidad en general, entre sí, con los otros, con el entorno y con los conocimientos. En ese orden de ideas, es también pasar hacia una gestión integradora e integral, con participación de diversidades humanas vinculadas para establecer mecanismos internos de evaluación, tendientes a cualificar-se,² como función en la totalidad y no en la suma de las partes.
- Entender que la gestión directiva universitaria, hoy más que nunca, está compelida a construir y vivenciar colegiadamente modelos educativos que promuevan un quehacer centrado en las capacidades de las personas, pero también orientado a aprovechar las oportunidades y necesidades de las comunidades donde se tiene presencia, creando un ecosistema universitario a partir del cual es posible construir propuestas y soluciones basadas en condiciones reales, en la cuales tenga cabida la incertidumbre, la auto-organización, la recursividad y la autonomía para superar un pensar-hacer exclusivamente prescriptivo, dogmático, lineal, axiomático y binario y consolidar prácticas innovadoras y pertinentes que faciliten caminar en el horizonte hacia una educación superior de alta calidad.

² La partición de la palabra es para indicar una acción de cada persona, al igual que los procesos, las funciones y los roles que asume.

Concordante con el objetivo del artículo, en las prácticas de gestión de los Directivos docentes son identificables las siguientes tensiones generalizadas: a) la consideración de las particularidades a sus colaboradores vs la exigencia de rendir indicadores, y aunque no se trata de una oposición eficacia-eficiencia, queda una pregunta por el carácter de derecho o de servicio de la educación y por la productividad esperada de la misma; b) entre las dinámicas de los colaboradores de los directivos y las exigencias paramétricas externas, no sólo se presentan contradicciones, sino también desafíos transformados en oportunidades de cualificación individual y organizacional; c) si se pretendiera hacer teoría de las emergencias de un equipo de trabajo cualquiera, se aniquilarían cualidades como la iniciativa, la recursividad y la voluntariedad para el trabajo colaborativo.

El carácter cambiante de las personas y de los contextos no son cuestión de un paradigma determinado, sino expresión de una actitud y disposición propias de un pensamiento abierto, amplio y flexible, atento a las circunstancias cambiantes, a la modificabilidad y a la continua adaptación. La identificación de principios del paradigma emergente es una manera de referir atributos de las reflexiones realizadas en torno a una gestión tendiente a la corporatividad, más que a la individualidad.

Si las IES vuelven su mirada sobre aquellas prácticas que desarrollan sus directivos, consciente o inconscientemente, a través de las cuales se constituyen resultados de éxito, superando, en muchos casos, lo planeado o lo previsto desde la teoría, estarán abriendo un abanico de posibilidades para caminar, no sólo de forma más creativa, sino más acertadamente hacia la materialización de los retos, objetivos, indicadores de sus proyectos educativos, porque, como se pudo develar con este proyecto, la esencia de los buenos resultados no está dada por los objetos inanimados, sino por las relaciones utópicas que pueden ser creadas entre las personas, su entorno y el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América latina. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 7(12), 109-140. Recuperado de <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/382/336>.
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578.
- Aguilera, M. A. (2011). Importancia y características de la función directiva. En La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja (pp. 11-229). México: INEE.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Aveiga, V., y Marín, C. (2013). La superación de la gestión académica del directivo universitario. *Revista ECA Sinergia*, 4(4), 89-100.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 103-113.
- Ballesteros, M. (2011). Pensamiento complejo y estudio de la comunicación. *PHONICA*, (7), 3-18. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110491/1/606205.pdf>.
- Bartra, R. (2011). Antropología del cerebro: Determinismo y libre albedrío. *Salud Mental*, 34(1), 1-9.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lhole Lumen.
- Boff, L., y Muraro, R. M. (2004). *Femenino y masculino, una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Madrid: Trotta.
- Bohm, D.J. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Boisier, S. (2001). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Interações*, 3(2), 9-28.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

- Cabanelas, D. T. (1993). *Diccionario jurídico elemental*. Buenos Aires: Heliasta. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001710011c51d9009ad9e>
- Calvo, C. (2009). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Revista Acción Pedagógica*, (18), 6-19.
- Capra, F. (1998). *El punto crucial: Ciencia, sociedad y cultura nascente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Casassus, J. (2008). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Aberto*, 75(19), 49-69.
- Castellano, L. A. y Mársico, C. T. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*. Buenos Aires: Altamira.
- Cerri, Ch. (2015). Dependencia y autonomía: una aproximación antropológica desde el cuidado de los mayores. *Athenea Digital*, 15(2), 111-140. Recuperando de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1502>
- Chacón, M. L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161.
- Chaverra, L. M., y Alzate, F. A. (2014). Comunidades académicas bioaprendientes: Emergencias autoorganizativas en el contexto de la educación superior. *Revista Gestión de la educación*, 2(4), 119-129.
- Columbie, P. N. (2012). *Un paradigma para la formación de una cultura ambiental*. Letonia: Editorial Académica Española.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2015). *Compendio de Investigaciones*. Bogotá: Centro editorial UNIMINUTO.
- Díaz, P. J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 117-194.
- Domínguez, G. (2001). La Sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo continuum cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 485-528.
- Eisler, R. (1998). *Placer Sagrado*. Vol. II. Barcelona: Editorial Cuatro Vientos.
- Elizalde, A. (2003). *Desarrollo Humano y Ética para la sustentabilidad*. Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Elizondo, E. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 205-218.

- Fayol, H. (1931). *Administration industrielle et générale: prevoyance, organisation, commandement, coordination; contrôle*. París: H. Dunod y E. Pinat.
- Flores, F. (1997). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Guarnizo, E. (2003). The Economics of Transnational Living. *International Migration Review*, 37(3), 666-699.
- Gutiérrez, F. (2006). *Doctorado de la Tercera Cultura. En busca del sentido*. San José, Costa Rica: Nuestra Tierra.
- Gutiérrez, F. (2008). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Helmsing, B. (2001). Externalities, Learning and Governance: New Perspectives on Local Economic Development. *Development and Change*, 32, 277-308. doi:10.1111/1467-7660.00206
- Jara, M. I. (2004). *Emergencia y sorpresa. Causalidad o emergencia: diálogo entre filósofos y científicos*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Lederman, L., y Teresi, D. (1996). *La Partícula Divina*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*. Bogotá: CEJA, Pontificia Universidad Javeriana.
- Lipton, B. (2007). *La biología de la ciencia: La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros*. Madrid: Palmyra.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago, Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Mayo, E. (1977). *The human problems of an industrial civilization*. Nueva York: Arno.
- Morales, M. E., Sanabria, P. E., y Caballero, D. (2014). Características de la vinculación universidad-entorno en la Universidad Nacional de Colombia. *Rev.fac.cienc.econ.*, XXIII(1), 189-208.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E., Roger-Ciurana, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Salamanca: Gráficas Varona.
- Mussa, J. A., Morales V. A., y Martínez, E. M. (2011). Cognición Cuántica. El aprendizaje emocional y la creatividad desde la física cuántica. En *Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Barcelona, España.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con ojos nuevos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.

- Navarro, A. (1997). La gerencia social y el nuevo paradigma de gerencia. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (7), 1-24. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000170.pdf>.
- Novo, M. (2007). *Mujer y medio ambiente. Los caminos de la visibilidad: Utopías, educación y nuevo paradigma*. Madrid: Catarata.
- Payán, J. (2000). *Lánzate al vacío, se extenderán tus alas*. Bogotá: McGraw Hill.
- Pigem, J. (1991). *Nueva conciencia*. Barcelona: Integral.
- Ramírez, Á. V. (2012). Gobierno abierto es la respuesta: ¿Cuál era la pregunta? *Más poder local, (Especial)*, 14-22.
- Razeto-Barry, P., y Ramos-Jiliberto, R. (2013). ¿Qué es autopoiesis? En *Autopoiesis. Un concepto vivo* (pp. 27-57). Santiago, Chile: Editorial Nueva Civilización.
- Tapiero-Vásquez, E., y García-Quiroga, B. (2008). La teoría neosistémica y el desarrollo institucional. *Educación y Educadores*, 2(11), 213-226.
- Taylor, F. (1911). *Scientific management*. Nueva York: Harper and Row.
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia%20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunnermann.pdf>
- Ugarte, D. (2007). *El poder de las Redes. Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*. Madrid: Ediciones El Cobre.
- Universidad Católica de Oriente. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2025*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Verlee, L. (2008). Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 3(10), 465-467.

Ethnic Identity Formation beyond Language: Reflexive Identification of Indigenous Children in Urban Schools

Formación de identidad étnica más allá del lenguaje: identificación reflexiva de niños indígenas en escuelas urbanas

Luz María Stella Moreno Medrano
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO
luzmaria.moreno@ibero.mx

ABSTRACT

This paper examines the processes of identity formation of indigenous children in two urban schools in Jalisco, Mexico. By studying the processes of identity formation, I focus on understanding how indigenous children represent themselves within wider social discourses and dynamics of power that attempt to erase cultural differences. Drawing on ethnographic research conducted in two urban primary schools over a period of 14 months, the paper foregrounds indigenous children's voices to illustrate their complex processes of self-identification. The article demonstrates how children's social and family networks, such as compadrazgos, shape ethnic identities. It also highlights how indigenous children feel a stronger attachment to their communities when they have the opportunity to participate in agricultural activities during holidays and learn from their grandparents and other family members. The analysis also highlights the silences, racism, and ethnic blindness that indigenous children face in urban schools. The paper calls for a re-framing of educational services so that they recognize and reinforce ethnic identities rather than obfuscate them through the discourse of "equality". Significantly, children's voices open up a dialogue with those responsible for educational and social policies, in order to challenge racism in Mexican urban schools.

KEY WORDS: identity, indigenous children, racism, ethnicity

RESUMEN

Se analizan los procesos de formación identitaria de niños y niñas de origen indígena en dos escuelas urbanas en Jalisco, México. Al hacerlo, me concentro en entender cómo se representan a sí mismos los niños y las niñas indígenas dentro de discursos sociales más amplios y dinámicas de poder, que intentan borrar sus diferencias culturales. A partir de una metodología etnográfica llevada a cabo en dos escuelas primarias urbanas en un periodo de 14 meses, este artículo se centra en las voces de los niños y niñas indígenas para mostrar la complejidad de sus procesos de auto-identificación. Se demuestra cómo las redes sociales y familiares, incluidos los compadrazgos, dan forma a sus identidades étnicas. También se subraya cómo los niños y niñas sienten un fuerte vínculo con sus comunidades cuando tienen la oportunidad de participar en actividades agrícolas durante las vacaciones y aprenden de sus abuelos y de otros miembros de sus familias. El análisis también destaca los silencios, el racismo y la ceguera étnica que muchos niños y niñas indígenas enfrentan en escuelas urbanas. Este estudio busca contribuir al replanteamiento de los servicios educativos de modo que reconozcan y fortalezcan la identidad étnica en lugar de negarla bajo el discurso de "equidad". De manera significativa, las voces de los niños y niñas invitan al diálogo con los responsables de las políticas sociales y educativas, con el fin de retar el racismo en las escuelas urbanas mexicanas.

PALABRAS CLAVE: identidad, niños indígenas, racismo, etnicidad

INTRODUCTION

In this paper, I analyze the narratives of indigenous children about their identity formation processes in order to highlight the need to develop equitable and inclusive public educational policies. It is especially important for the purposes of this research, the category that I call “reflexive identification”, considered a finding from the research data. First, I present the objective of the research and its ethnographic methodological approach. Second, I present the analysis of the children’s voices throughout an examination of their daily experiences of structural racism within schools and within the Mexican society as a whole. Finally, a general discussion is presented that seeks to open up a dialogue on the implications of placing children’s voices at the center of the ethnographic research in order to challenge inequalities within an educational system that is neglecting and silencing indigenous voices and, therefore, reproducing racist relationships.

This paper aims to examine the tensions and negotiation that emerge in children identity formation processes of children of indigenous origin who attend urban schools in Jalisco, Mexico. It aims to highlight the importance of analyzing the nuances of daily lives of children within the dynamics of structural racism in Mexico. The paper is one of the products of a broader analysis aimed to explore indigenous children’s schooling experiences in urban schools in the same Mexican state.

THEORETICAL FRAMEWORK

This section provides some key concepts that informed and framed this study on identity formation of indigenous children. The theoretical foundations addressed hereby include discussions on the following constructs: habitus, habitus tug, structural dimension of ethnicity, territory, kinship and what I call “reflexive identification”.

A fundamental aspect of identity formation of indigenous children is habitus. Pierre Bourdieu’s (1990) concept of habitus is a powerful analytical tool to frame the study of identities helping gain understanding of how it is constructed. As defined by Bourdieu (1990), *habitus* is a product of the objective life conditions

in early life, which frame those practices considered possible or unthinkable, acceptable or prohibited. In contrast to reproduction, which is sometimes considered deterministic giving little space for the individual to transform their lives, habitus can be a powerful analytical tool in the study of identities under asymmetrical conditions of power and wealth. I have to admit openly that using habitus for my research analysis was a challenging endeavor. I questioned myself constantly about its effectiveness when analyzing asymmetries between ethnic groups, especially because it was a concept developed in France, a society with profound class differences and a significant colonial power. Rather than a total framework for my research, I prefer to see Bourdieu's conception of the habitus as proposed by Bennett *et al.* (2009, p. 36): "an umbrella term for a range of different cultural assets rather than according to the logic of a single capital form that operates in the same way across all class positions".

The concept of habitus provides a strong analytical power to the processes of identity formation. Habitus is a dynamic that shows the fluidity of the individuals' choices in life by looking simultaneously at social structures and individual agency. Reay *et al.* (2007, p. 22) argue that habitus is the conceptual tool that Bourdieu uses to reconcile the dualisms of agency versus structure: "According to Bourdieu it is through the workings of habitus that practice (agency) is linked with capital and field (structure)". In this way, habitus can lead to different social practices, even within the same field, practices that be both either constraining or transforming. Habitus changes throughout life's trajectories, it is not a static concept learned only within childhood influences (Saatcioglu & Ozanne, 2013).

The concept of habitus is 'multi-layered', and it is not only individually constructed, but is the product of social conditionings, it can be endlessly transformed. Habitus is the product of a colonial history too, which might be challenged and transformed by the agency of individuals and collectives in order to construct an additional layer of the present. It is for this reason that school is often regarded as the site of these social conditionings: "the habitus transformed by the action of the school, itself diversified, is in turn at the basis of all subsequent experiences... and so on, from restructuring to restructuring" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 134). And, in

the case of Mexican schools, a *habitus* of *mestizaje* has been developed, obscuring ethnic differences among students since colonial times.

Indigenous children attending school in Mexico face each day a persistent *habitus* tug (Ingram, 2011), in the attempt to reconcile their ethnic identity with the *mestizo* identity. Indigenous children respond to this tendency to homogenize cultures at school with considerable ambivalence without feeling indigenous or *mestizos*. They struggle with the changing sense of ethnic identity in the wake of promises of upward mobility and individual success. However, this ambivalent status of their ethnicity has a structural *dimensión* as well: successful economic and political struggles under capitalism, the offensive of capital in the countryside to exploit natural resources and land dispossession for decades.

This structural dimension of the ethnic formation (Gutiérrez Martínez, 2008) brings together the economic differences between the cities and the countryside, the lack of labor opportunities, and the collective *habitus* of solidarity and community work. This awareness of the differences between the lifestyle between two different places goes along with the often-contradictory family messages regarding the language use and its value. Even though indigenous children are aware that life is harder in their place of origin, they desire to go back and live there, although this desire is not a real aspiration because the structural possibilities are so much reduced. After all, when studying identities of indigenous peoples in Latin America, notions of territory play a crucial role. Indigenous immigrants move from a territory to another in search of better life opportunities. Indigenous migrants are a group that is regarded with ambivalence. They are recognized as members of the nation, but they lack specific rights. They live in the cities, but are threatened to go back to their communities of origin. They have free transit, but their presence in the cities is a source of conflict (Czarny & Martínez, 2013). Gilberto Giménez (1999, 2003, 2005) talks about the dimensions of identity and the relationship with the notion of territory. Indigenous peoples experience identities in opposition: they experience a dichotomy between living an ideal of urban progress and, at the same time, feeling “backward” because of their agricultural background. Indigenous identities are embedded in processes

of socio-territorial attachment and belonging (Czarny, 2006). They are communities in diaspora or in exile (Oehmichen, 2005).

This all reveals the cultural/symbolic dimension of cohesion, belonging and roots that territory has for indigenous migrant children. Despite the fact that they and their parents have incorporated and participate fully in the dynamics of the city, many retain and reconstruct their identity. They are now part of “moral communities” that are reproduced inside the families, in the coexistence with the countrymen or under the guidance of a moral authority recognized by all (Martínez-Casas & De la Peña, 2004). Although indigenous children and their parents have emigrated from their territory, they did not leave behind their ethnic identity and in the city recreate a cultural collective in which its members share common symbols, the same origin and kinship relations. They are, in this case, extraterritorial communities, aware that the survival of their ethnic group, with all its positive values, its own knowledge and its practical life, necessarily goes through the defense of the persistence and integrity of their original territory.

This is also an interesting characteristic of the habitus of indigenous peoples; kinship goes far beyond the nuclear family archetype; in indigenous communities, children consider their grandparents’ siblings as grandparents as well. This is part of the collective dimension of ethnicity that Gutiérrez Martínez (2008) suggests, and shows the intertwining of the dimensions of ethnic identity. Family relations or kinship are one of the main elements in the process of identity formation. These relationships go beyond blood ties; they are also strengthened by relationships of *compadrazgo* (godparenting). Indigenous peoples, most of them from the same communities of origin, become *compadres* (godparents) in the city to strengthen the family relationships. Links of *compadrazgo* accompany almost any important family occasion such as baptisms or kindergarten graduations. The process of developing an attachment to the community of origin is, as will be discussed later, a product not only of maintaining the relationships with the grandparents or with the people who ‘stayed’ there, but also relationships through *compadrazgos* (Czarny & Martínez, 2013).

Without diminishing the importance of language, it must be emphasized that, as this paper will show, ethnic identities are more

complex than the use of indigenous language within the family (between parents, with parents or grandparents or between other family members). All of the concepts I have just defined help in the understanding of the ethnic identification of indigenous children when critical ethnography is used as a method of inquiry of this process. The articulation of each and every one of these pieces lead to the process I call ‘reflexive identification’ by which children express affirmations and denials at different moments of the fieldwork regarding their ethnic identification. At the beginning of the process, children did not recognize themselves until a linguistic detonator (question or reflection in the conversation) made them change their mind and, later on, identify themselves as indigenous. This category was constructed through the changes in children’s perceptions once they had the space to reflect on their own ethnicities within an environment of respect and cultural validation. This analytical category is very helpful in highlighting the power that school agents might have to strengthen or weaken children’s ethnic identities. After several conversations with some of the children, their perceptions regarding the richness of their ethnic identities became stronger and more secure.

METHODOLOGY

The methodology used was critical ethnography, which attempts not only to recognize the inequalities of the world, but also to provide a critique of the white privileged elite (Scheurich, 2002). Critical ethnography, unlike traditional ethnography, does not assume the neutrality of the researcher (Coffey, 1999; Coffey & Delamont, 2000; Reay *et al.*, 2007; Scheurich, 2002).

Critical ethnography avoids the danger of “judging” from a deficit perspective or, as Foley (2002) calls it, from “deficit thinking”. In critical ethnography, “ethnographers can and should try to escape the recurrent allegorical genre of colonial ethnography –the pastoral, nostalgic, redemptive text that preserves a primitive culture on the brink of extinction for the historical record of its Western conquerors” (Foley, 1997, p. 147). This research tried to move away from this approach by trying to implement collaborative research techniques to elicit children’s voices. As Peter Wade (1997)

suggests, ethnographic fieldwork is the research method that allows us “to see” the discursive constructs and social practices permeated by colonial histories of oppression and discrimination, discourses that might also be present in our own prejudices and unconscious practices being part of the mestizo majority and social elite within a country with a colonial history.

Ethnographic fieldwork was carried on along a year and a half in two urban primary schools –one private and one public– in the state of Jalisco. Both schools are located in a marginalized neighborhood where many indigenous groups have settled for the last 20 years. I selected 44 students (22 of indigenous origin) to take part of the study and the selection was balanced by gender and grade (3rd to 6th grade). Based on an initial questionnaire applied to both schools, I was able to identify children from four different ethnic groups: Mazahua, Purepecha, Totonaca and Nahuatl.

Two main research methods were chosen for this ethnographic study: participant observation and interviews. While both methods require a great deal of rapport and well-developed research and relational skills and although any interview is observational as well, they also differ slightly between each other and took different forms when applied to different age populations (Behar, 1996; Coffey, 1999; Valenzuela, 1999). In order to adopt a more inclusive framework for strong involvement of all relevant research actors, I took into account these differences to ensure genuine participatory data collection. I looked at children’s voices through the lenses of critical and decolonizing theories, to try to understand the processes of identity formation within children’s narratives.

Participant observation was a constant method during the research. I observed lessons, playground interactions, civic ceremonies, teachers’ classes and interactions with children, family meetings and any other special occasions in school life, in an attempt to observe interactions, attitudes, and conversations related to the ethnicity of the students and their families. I also visited the children’s neighborhoods on several occasions, just on informal walks, to talk with their parents at their homes or to visit personnel from the government offices.

I tried to use a participant-friendly approach during the interviews. I used methods from the visual anthropology field such as

photographs and drawings to involve children not as passive agents but as active participants negotiating their own roles in the research process (Fraser, Lewis, Ding, Kellett, & Robinson, 2004).

Many critical theorists have discussed the power relations exercised by the researcher through interviews (Rouch, 1995). Power relations in the process of interviewing children must be given serious consideration. I endeavored to follow Greene & Hill's (2005) suggestion of using rehearsing strategies for dissent and disagreement with children to lessen power relations. I asked children to feel free to stop the interview at any time and to refuse to answer questions that might make them feel uncomfortable. Resistance sometimes took the form of attitudes rather than straightforward verbalizations, so I had to be constantly aware of the child's behavior, and respect it accordingly, by ending our conversation and not insisting on their participation in the research project. As suggested by Greene & Hill (2005), I found myself trapped by the children's pace, the time allocated to the interviews and the location at which these interviews took place. There were children who had a very clear idea of the topics they wanted to talk about. After interviewing a Purepecha girl, for example, I wrote in my field diary:

This first interview began to be practically directed by Ana Rosa,¹ regardless of my asking the questions. She was very clear about the story she wanted to talk about. It was very interesting to see myself submerged by the world she wanted to recreate [and how it] put aside my research agenda for a moment (FD, January, 31, 2007).

As a researcher, I was aware of the power dynamics during the interviewing process. These power dynamics were not necessarily verbal and, therefore, they were difficult to report and analyze. Even though it was my desire to build more horizontal relationships with children, the power dynamics were always present. Firstly, I was considered to be someone with a counselling orientation, since I was frequently seen in the playground talking to students.

Some children, who were not familiar with my research, thought that I was a psychologist. Secondly, there is a strong tradition in the

¹ All children's names are pseudonymous they themselves chose.

public Mexican school of calling almost any adult who is involved in the daily life of the school a “teacher”. From day one, children referred to me as such. On one occasion, some students tried to call me by my name, and the principal corrected them and requested that they called me ‘teacher’, highlighting the importance of addressing adults respectfully. This limited the possibility of having a different type of relationship with children. However, I was able to develop a more familiar and informal approach with them by playing, reading and drawing with them during the school recess. Having informal conversations with children where we were able to openly discuss and share aspects of their ethnicity, open up spaces of trust that promoted an environment of self-identification, as a back and forth process by which children continuously changed their perceptions. For example, after they reflected themselves and had conversations with their family members about their own histories of migration.

As a middle-class mestiza researcher, I led the discussion with the children using academic terms, like ‘indigenous’, that were definitely strange and even uncomfortable for them to use. This contradiction is what Dietz (2003) and Bertely (2000) call the “emic” and “etic” perspective of ethnographic work. The “emic” perspective is the analysis from the point of view of the actors, from the voices of the same children; while the “etic” perspective is the academic metadiscourse about the actors.

Summing up, the theoretical approaches of critical inquiry, post-structuralism and decolonialism helped me to look at children’s experiences through the lenses of unequal relationships of power. However, I acknowledge that including children’s voices in the research process was not an easy task. To highlight children’s voices was the priority of this research; therefore, I did not want to drown them in theories, in my own voice as a researcher, or in other voices that may have more power in the field (teachers, principals, among others). I tried to do this by analyzing the data using a grounded theory approach (Charmaz, 2006).

DISCUSSION OF FINDINGS

This section of the paper presents my analysis of the children's data. The category of self-reflection was constructed through the changes in children's perceptions once they had the space to reflect on their own ethnicities within an environment of respect and cultural validation. This analytical category is very helpful in highlighting the power that school agents might have to strengthen or weaken children's ethnic identities. After several conversations with some of the children, their perceptions regarding the richness of their ethnic identities became stronger and more secure.

"They feel proud because they are not from that race": Hugo

Hugo's case is one of the examples of the reflexive identification that I was able to find within the children's data. In our first interview, Hugo said that his parents have not talked to him about language or ethnic matters, and even though they both speak Purepecha, he does not self-identify as such. In addition to this, Hugo's quote suggests that being indigenous is a thing of the past.

Interviewer: And are your parents indigenous?

Hugo: Mmm, indigenous, indigenous, indigenous, no...

Interviewer: No, why not?

Hugo: Because ... they haven't talked to us about that and that's why I say no. Interviewer: So, even though they speak the language, they are not [indigenous]? Hugo: No, I believe [they are] not.

Interviewer: Who would you say is an indigenous person?

Hugo: Eh, [someone who] speaks a different language, that we don't understand but that [language] comes from many years ago, but that [he/she] has relatives and they are also indigenous² (Purepecha, 5th grade, 10-year-old).

In Hugo's definition, being indigenous is not only a matter of

²Interviewer: ¿Y tus papás son indígenas? –Hugo: Mmm, indígenas, indígenas, indígenas no...- Interviewer: ¿No, por qué no? –Hugo: Porque ... no nos han platicado de eso y por eso yo digo que no. Interviewer: ¿Entonces, aunque hablen la lengua no son? –Hugo: Yo creo que no. –Interviewer: ¿Quién dirías que es una persona indígena? –Hugo: Eh, habla así, otro idioma, que nosotros no entendemos, pero que viene así de muchos años ya, pero que tiene parientes así y también son indígenas.

speaking the language but also the transmission of the historical tradition or indigenous cultural capital what counts. After Hugo listened to his own definition of an indigenous person, he corrected himself and said that maybe his parents were indeed indigenous and he also added the element of traditional clothing. This happened after a process of self-reflection based on listening to voices, in this case, my voice as a researcher, regarding their own cultural experiences. In this way, some children, like Hugo, seem to have positively redefined their own ethnic identity when they were positively reinforced. This shows the fluidity within the construction of ethnic identities.

Hugo: Well I'd say that maybe my parents are [indeed] part of those, of the indigenous, and then I would also be if I'd learned the language ...

Interviewer: So [you are saying] that if someone does not speak the language, he/she is not indigenous anymore?

Hugo: Well, yes, the way of dressing, like my grandma does, she wears a blouse with figures like this, like the ones in the photographs we saw about Patzcuaro and all that, and she wears like that and then my other [grandmother] is from here from Guadalajara and that's why I think that it's because of the way they dress, the skirts they wear. [When] we go there and also here we have the tradition of dancing, like my brother and I dance on "La 21 de marzo" and my sister wears clothes like that, blouses with figures, the skirt like folded and all, and with ribbons, and colored laces like in Patzcuaro³ (Purepecha, 5th grade, 10-year-old).

From Hugo's statements, it is possible to see that he might be experiencing a contradictory sense of his own ethnicity based not only

³ Hugo: Pues yo digo que a lo mejor mis papás sí son parte de esos, de los indígenas y, pues, yo también, si aprendiera esa lengua –Interviewer: O sea, que, si alguien ya no habla la lengua, ¿ya no es indígena? –Hugo: No, pues sí, la forma de vestirse, como mi abuela anda así como se pone una camisa así con figuras, como las de las fotografías que vimos de Pátzcuaro y todo eso, y se pone así y luego otra que es de aquí de Guadalajara y por eso pienso que así es por la forma que visten, las faldas que traen y como vamos a veces para allá, aquí tenemos la costumbre de bailar yo y mi hermano para el 12 de marzo y mi hermana como se pone la ropa así, camisas así con figuras, la falda así como doblada y todo y con moños, listones de colores como en Pátzcuaro.

on a generational shift but also on his experiences when he went to the community of origin and was able to compare and contrast the traditions there with those in the city. He used the pronouns *we* and *they* to refer to indigenous peoples, showing the similarities and differences embedded in a process of ethnic identity formation.

The pull and tug in Hugo's habitus (Ingram, 2011) is shown by his perception of the school setting as a place where teachers are not interested in knowing about their cultural origins. Hugo said that he felt proud that his parents spoke an indigenous language but he did not share this linguistic capital in his school:

Hugo: No, because like the teachers don't talk about that. It is like they are only interested in things like we learn about Spanish, science and those things about life and nature and like the history of the past, but like they don't want to know where we come from, only what our birth certificates say, that's how they know⁴ (Purepecha, 5th grade, 10-year-old).

Hugo's account was very powerful in showing how schools undermine the ethnic identities of indigenous children. Indigenous children have learned through their families and through the teachers' messages that schools are not safe places to share their ethnic distinctiveness. Mexican schools openly and systematically neglect the multicultural condition of their classrooms; the curriculum is focused, as Hugo highlights, on subjects and not on the sociocultural background of their students, thus contributing to the negation of children's ethnic identities and therefore to the homogenization of their differences. This is also part of the pulling forces of the "habitus tug" of indigenous children (Ingram, 2011). In our second and third conversations, Hugo was one of the indigenous children who elaborated more about the unequal relationships between mestizos and indigenous peoples; he even used the concept of race to describe it:

⁴Hugo: No, porque, así como que los maestros no platican sobre eso. Como que a ellos nomás les interesa así las cosas que aprendemos sobre español, naturales y esas cosas de la vida, la naturaleza y pues la historia de antes, pero como no quieren así saber de dónde venimos, nomás de lo de nuestras actas de nacimiento, nomás con eso ya saben.

Interviewer: Do you think that non-indigenous people value indigenous people?

Hugo: No, because like they feel very proud about themselves because they aren't Indians, that they are not from that race and that they are very different [in] how they dress, like how they look or something like that...

Interviewer: And what do you think about that?

Hugo: Like they say, we are all equal, from the little children to the oldest, we are equal, everyone, we have the same customs, we are identical, well, not in everything, but we are equal, there is nothing different.⁵ (Purepecha, 5th grade, 10-year-old).

Hugo's account shows the structural dimension of ethnicity (Gutiérrez Martínez, 2008), one that shows inequalities and power dynamics based on visible attributes such as looks and dressing. Hugo, like many other indigenous children in my research, is able to identify the attributes that must be hidden in order to avoid being identified as indigenous: traditional clothing and language as the most visible ones. This is part of the navigational capital that Yosso & Solorzano (2005) suggest allows children to adapt to the mainstream field; however, this process works to the detriment of being able to fully develop and enrich their ethnic identities.

Most children use this strategy of denying their ethnic identities to avoid being discriminated against, which is also detrimental to the linguistic and cultural strengthening of their own capital. Hugo has learned that the use of an indigenous language at school is a trigger for bullying, so he prevents this by saying that he is not indigenous because he was born in the city and he feels that he is both indigenous and non-indigenous, because he does not speak the language very well. However, he recognizes his indigenous lineage.

Hugo: Those who aren't indigenous start saying things [like]: "no, you go to the place you were born, you are..."; they think things

⁵ Interviewer: ¿Tú crees que la gente que no es indígena valora a los indígenas? –Hugo: No, porque como que se creen acá mucho de que no son indios, que no son de esa raza y que son muy distintos cómo se visten, que son fachas o cosas así... –Interviewer: ¿Y tú qué opinas de eso? –Hugo: Que, como dicen, que todos somos iguales, de a partir de los niños chiquitos hasta los más viejos somos iguales, todos, tenemos las mismas costumbres, somos idénticos, bueno, casi en todo no, pero somos iguales, no hay nada que haya diferente.

like that, like, my mum is indigenous and she says that when she was little she used to work, she went to the mill and all that, and that is why I think, since they were little, since they are five years old they start working from seven in the morning, I think that is because they have a different way of thinking, [indigenous peoples] think about their families and all that, but the rest of the people think in making, in making them cry and they feel sad (Purepecha, 5th grade, 10-year-old).

Hugo highlighted the collective dimension of his ethnicity and one of the most important characteristics of the collective habitus of indigenous peoples: the importance of family relationships and hard work. Hugo was able to see a difference between his own habitus and that of the mestizos groups, which in his opinion did not have the same sensibility and respect.

“I am too”: Monica

The case of Monica shows another conflicting process of identity formation that later turned into a positive self-description. Her account showed a process of self-reflection in her identity formation at the same time that she analyzed the structural complexities of her life as an indigenous person. She had a sound knowledge of her Purepecha culture, but she opted to keep this secret at school. At the beginning of the fieldwork, she seemed nervous and uncomfortable when talking about ethnicity and indigenous language. The common answer to a question related to her parents' language was: “I don't know”. Monica had an aunt from Pama, Michoacán, who recently migrated and lived with her. She spoke Purepecha with her mum and dad, but she said that she did not understand very well.

Months later and after several conversations, she felt at ease, open and proud to tell me about the celebrations in her community of origin. She even gave me a videotape of one celebration of Santo Santiago in Michoacán, to share with me the beauty of the traditions. In every interview, Monica shared more and more about her family's heritage and it seemed to me that along this process, she was reinforcing her own ethnic identity.

Interviewer: So, Monica, are your parents indigenous?

Monica: Well, yes.

Interviewer: Yes, and you?

Monica: Well, [I am] too⁶ (Purepecha, 5th grade, 11-year-old).

I call this process a *reflexive identification*, by which children feel secure and reinforced to explore their own cultural roots in a reflective interaction with others, within a context where they feel respected and valued. One day, I was in her classroom with her teacher, and the teacher asked whether someone knew how to speak an indigenous language. Monica did not raise her hand, instead she only looked at me with an unconformable or uneasy look and she kept silent. Later on, I asked Monica about this incident and she explained:

Interviewer: Do you remember the day I was in your classroom and your teacher asked whose families speak an indigenous language?

Monica: Yes.

Interviewer: Why didn't you raise your hand?

Monica: Because I don't speak very well, and like the teacher said that there were like three or four in the classroom and I didn't raise my hand.

Interviewer: And the first time your teacher asked, did you raise your hand? Monica: No, because I didn't know the name of the language, that's why.⁷ (Purepecha, 5th grade, 11-year-old).

Monica assumed that there were other children who were indigenous speakers in her classroom and she did not want to be the same as them. She felt she was not proficient enough in Purepecha to be considered indigenous. However, she did not mention her family's language either. Monica might also have anticipated a discriminatory reaction of her classmates during the following days and months, and the benefits of sharing the language of her family would not bring her much benefit after all. According to the field children are in, it seems to be a mix of insecurity about their ethnic identity for

⁶ Interviewer: Oye, Mónica, ¿y tus papás son indígenas? -Mónica: Pues sí. -Interviewer: Sí, ¿y tú? -Monica: Pues también.

⁷ Interviewer: ¿Te acuerdas del día que fui a tu salón y la maestra les preguntó que quienes de su familia hablaban lengua indígena? - Mónica: Sí - Interviewer: ¿Por qué no levantaste tu mano? - Mónica: Ah, porque casi no hablo bien, bien, como ya estaban... dijo la maestra que eran tres o cuatro en el salón y por eso no la levanté - Interviewer: ¿La primera vez que les preguntó levantaste tu mano? - Mónica: No, porque yo no sabía cuál lengua era, por eso.

not being language proficient, and at the same time a certain fear of opening up the cultural differences they internally value.

“I want you to be more than us”: Marcos

Comboni & Lucas (2012) also found that territory is one of the main categories in the formation of the ethnic identity of indigenous children. The physical space is a symbol of socio-territorial belonging, but it is also assessed in terms of the cultural capital of each individual. The positive or negative associations made to the territory, or in Bourdieu's (1999) terms, the symbolic value, is associated with the power relationships in the economic and social fields, in both the present and the past (Giménez, 1999). The reasons for migrating are not just economic –there are also cultural issues, especially for women, that make them decide to look for broader opportunities outside the cultural and social expectations of the community of origin, as in the case of Marco's mother. Comboni & Lucas (2012, p. 274) conducted a study in Zozocolco de Hidalgo, Veracruz in a tele-secondary with Totonaca children. They found that within the Totonaca culture: “activities understood as cultural practice, ethnicity, local histories, gender and religion” were fundamental pieces in cultural and identity formation. Gender inequalities and discrimination are especially accentuated in women who were born in rural communities away from the municipality (“the center”). Marcos explains the reason for his parents' migration as follows:

Marcos: ...they say it is almost the same [here and there], but there it's harder to earn the money than it is here. And there like... they wanted to have more, learn more too. And there like, women, like my mum, were hardly able to finish primary because her mum and her dad didn't allow her to finish because... like... there they only have to learn to cook and to mend the clothes and like... they work at home and the men grow corn and everything... it's what they do there and they decided, my mum rather [came here] because she was going to start secondary school but she couldn't there and then she came here with her uncle instead⁸ (Totonaca, 6th grade, 11-year-old).

⁸ Marcos: ... es que dicen que es casi lo mismo, pero allá es más duro ganarse el dinero que aquí. Y allá pues... querían tener más, aprender más también. Y allá pues, las mujeres

Based on the parent's experience, there is a strong message for children to keep on studying and reach higher levels of schooling and try to achieve a university degree in order to have different conditions of living from the ones their parents had back in their communities of origin, as Marcos explains:

Marcos: when she was little, my mum was like the indigenous and they didn't allow her to study and she finished primary school, finished primary and she came here, she came with a grandma because there you see how they have to make *nixtamal*⁹ and all that...¹⁰ (Totonaca, 6th grade, 11-year-old).

In Marcos' account, it is possible to see the contradictory value of the indigenous identity, as if the conditions of urban living were better than when his mum was living in her community and she was "like the indigenous". Like Marcos, many other indigenous children's narratives in the study gave accounts of the struggles their parents had faced to continue studying because of poverty and lack of opportunities in their communities of origin.

However, indigenous people's aspirations to improve their living conditions when migrating to the cities are shattered as a product of the symbolic violence of the system; where more than 80 per cent of indigenous population in the country still live in conditions of poverty (Coneval, 2012). If it is difficult for indigenous children to finish secondary school, then the possibilities for them to finish a university career are minimal.

Nonetheless, the family message is still strong: to take advantage of the opportunities they did not have back in their communities of origin:

con esfuerzo, mi mamá pudo terminar la primaria porque su mamá y su papá no la dejaban terminar porque...este... allá nomás se tienen que enseñar a hacer de comer y a remendar la ropa y ya, este... y se dedican a la casa y los hombres a cultivar el maíz y todo... allá es lo que hacen y se decidieron mejor mi mamá porque allá iba a entrar a la secundaria, pero no pudo porque allá no pudo ya, y ya mejor se vino con su tío.

⁹Nixtamal is the preparation of corn (maize) by hulling, soaking and cooking.

¹⁰Marcos: es que cuando era chiquita mi mamá eran como los indígenas y pues no la dejaban casi estudiar y terminó la primaria, terminó la primaria y se vino aquí, se vino con una abuelita porque allá, ya ve que tienen que hacer el *nixtamal* y eso y ya...

Marcos: Yes, they say that they don't want me to be like them, that they only studied until secondary school, so they want me to have a career ... I don't want you to be like us, who didn't learn much and I want you to be more than us¹¹ (Totonaca, 6th grade, 11-year-old).

Marcos' parents do not want their children to be like them, as a judgement based on the educational opportunities they were not able to have. As Bourdieu (1999, p. 507) points out: "the transmission of inheritance depends on the judgements made by the school system; they act as a brutal and powerful reality principle which, by intensifying competition, is responsible for many failures and disappointments". In Marcos' case, it is not the competition the source of disappointment, but the lack of educational opportunities his parents faced. As Bourdieu (1999, p. 507) argues, these experiences contribute to the construction of an identity where schools very often are at the "core of suffering of the interviewees, who have been disappointed either in their own plans or in their plans for their children or by the ways the job market has reneged on the promises and guarantees made by the educational system". There is a clear message of leaving behind part of their past, sacrificing part of the parent's histories, maybe "asking the impossible" of children. During the collective research task where the children were shown different photographs of children around the world, some indigenous children made reference to the differences in clothing and language and said that some of those children, especially those from Mexico, probably had different traditions as well. When I conducted this activity with the 6th grade students, I asked whether some of them were indigenous. All of the children remained silent. I asked whether they knew somebody who was indigenous and Marcos said that his grandfather was indigenous. However, he did not seem comfortable sharing with the group any more details about the ethnicity of his grandfather, who speaks Totonaco and lives in Veracruz. In the group discussion, I asked Marcos whether he considered himself

¹¹ Marcos: Sí me dicen que no quieren que sea como ellos, que nada más estudiaron hasta la secundaria, que quieren que haga mi carrera ... no quiero que seas como nosotros que no aprendimos mucho, y quiero que seas más que nosotros.

indigenous, since his grandfather was. He nervously laughed and chose not to answer the question by saying: “Who knows?”

Interviewer: So, your grandparents, only your grandparents are indigenous? Marcos: And my parents too...

Interviewer: And, are you indigenous?

Marcos: Who knows...? (He and the rest of the children laughed)¹² (Totonaca, 6th grade, 11-year-old).

This instance offers also a good opportunity to show critically the role of the researcher in perpetuating dominant stigmas around indigeneity. I intervened after this incident by showing my admiration and respect for indigenous cultures to decrease tensions among children; however, the fact of asking the question about “being or not indigenous” was a way to reinforce dominant relationship of oppression from the very beginning.

Like Marcos, other children seemed uncomfortable discussing these topics in front of their classmates. Influenced by their families or by their own or others’ experiences, indigenous children seemed to decide that it was better not to discuss their ethnicity in the school in order to avoid conflict and stereotyping.

“If I learned Totonaco like my parents, I would also teach it to my children”: Marcos

Later on, in an individual interview after some months of fieldwork, Marcos reflected a little more on his ethnic identity and said:

Interviewer: Do your parents consider themselves indigenous?

Marcos: Yes.

Interviewer: And you?

Marcos: I’d say yes, because my parents are indigenous. Interviewer: And your children?

Marcos: I won’t know very well, because if I marry an indigenous [woman] then yes, they will be indigenous, but if [she] is from here, from Guadalajara, then not quite. And if I learned Totonaco

¹² Interviewer: ¿Entonces, tus abuelos, nada más tus abuelos son indígenas? –Marcos: Y mis papás también. –Interviewer: Y tú, ¿eres indígena? –Marcos: Sabe... (se ríe y los demás niños también).

like my parents, I would also teach it to my children. It would be like a legacy that my mother leaves me¹³ (Totonaca, 6th grade, 11-year-old).

Marcos' quote illustrates another important element of ethnicity which is the legacy of the parents. Legacy and tradition are crucial elements in the formation of ethnic identity of indigenous children even within the contradictions of their own ethnic identity formation based on their parents' messages (Bourdieu, 1999). Marcos recognizes that learning Totonaco and passing it on to his children is continuing his mother's legacy. However, Marcos is only expressing this idea as speculation and not as a real possibility. At the end, learning an indigenous language is not part of the dominant cultural capital that is valued in the cities and he might be aware of the difficulties implied in wanting to learn Totonaco and bequeath it to his children. In addition to this, the diversity of opportunities that the city brings in terms of forming an ethnically mixed family represents for Marcos the possibility to marry a non-indigenous woman; however, the legacy of his family seems to be strong enough to maintain his own ethnic identity.

Legacy is also related to the attachment to their communities of origin. Marcos and Luis Miguel, his brother, had inherited a piece of land in their community of origin. Having a piece of land in the community gives children a feeling of collective duty, a visit that seems to have a meaning beyond spending the holidays and seeing the family. Marcos explained:

Marcos: ... my granddad grows corn and he sells, he sells bananas and pineapples, he grows pineapple and banana and that's why ... they don't live in the house they used to live anymore, they bought another land and now my mum bought land and my mum says that she will give it to me as my inheritance, she says, there is banana and avocado already...

¹³ Interviewer: ¿Y tus papás se consideran indígenas? –Marcos: Sí. –Interviewer: ¿Y tú? –Marcos: Yo digo que sí, pues mis papás son indígenas. –Interviewer: ¿Y tus hijos? –Marcos: No voy a saber muy bien, porque si me caso con una indígena, pues sí van a ser indígenas, pero si es de aquí, de Guadalajara, ya casi no. Y si aprendiera el totonaco, así, como mis papás, les enseñaría también a mis hijos. Sería como una herencia que me dejaría mi madre.

Interviewer: Do you know how to harvest?

Marcos: More or less. When I go to clean the corn, when I was little I went and I didn't know very well because I used to take down everything, even the [plant], you see how [the corn] is small, I took everything down, and they told me: no, those [plants] grow with sorrow and effort because you see how we grow a whole field and half of it is eaten by the birds and rats, they said, and that's what they do...

Interviewer: Would you like to be in charge of that land that your mum bequeathed you?

Marcos: Yes... to stay there for a while, to know how their traditions are and what they do over there, what they eat and what they do...¹⁴ (Totonaca, 6th grade, 11-year-old).

There is a learning process that children are aware of if they want to adapt to the life of the communities of their parents. Marcos refers to a community habitus that he needs to learn.

“I rather don't say anything, because I see what it looks like and one must feel bad”: Marcos

Marcos, like many other indigenous children in this study, encounters a climate of hostility within the field of the school if they share their ethnic origins:

Interviewer: Have you noticed any difference in how people treat indigenous speakers?

Marcos: No, because I hardly ever tell my classmates because they make fun of you, they say I don't know what and they start telling you things, I better don't say anything...

Interviewer: Have you never told them?

¹⁴ Marcos: ...mi abuelito, como siembra maíz y vende, vende plátano y piña, cultiva piña también y plátano y ya por eso ... ya no viven en la casa donde vivían antes, ya compraron otro terreno, y ya pues, mi mamá compró un terreno y ya y me dice mi mamá que ése me va a dejar de herencia, dice, ya allá hay plátano, aguacate... –Interviewer: ¿Tú sabes cultivar? – Marcos: Más o menos. Cuando voy a limpiar el maíz, cuando estaba más chiquito iba y no le sabía muy bien, porque tumbaba junto con la milpa, ya ve que está chiquita, lo tumbaba todo y me decían, “no, ésas, con la pena y el esfuerzo crecen, porque ya ves que sembramos todo un cultivo y la mitad se lo comen los pájaros y las ratas dice, y es lo que hacen ellos... –Interviewer: ¿Te gustaría hacerte cargo del terreno cuando tu mamá te lo herede? – Marcos: Sí... estar allá un buen tiempo, para saber cómo son sus costumbres y qué hacen allá, cómo comen allá y qué hacen...

Marcos: More or less, I only tell them that they live in Veracruz and speak Totonaco.

Interviewer: Did you decide that or your parents recommended it?

Marcos: No, I decided it, because they made fun of a classmate and that's why I don't want them to make fun of me and that's why I haven't told them.

Interviewer: What type of mockery did they do?

Marcos: They say that your parents I don't know what and they start speaking, you see how in the TV they [speak] like that, and they start speaking like that and they say, they make fun of it, that's why I rather don't say anything.

Interviewer: Have they made fun of you?

Marcos: No, that's why I rather don't say anything, because I see that it looks and one must feel bad, how it looks that [others] make fun of you, and I don't want to feel like that...¹⁵ (Totonaca, 6th grade, 11-year-old).

Marcos had clearly made an individual decision to avoid discrimination by opting not to say anything about his family's language. He identified himself with the territory of his parents and with their language, but he seemed to refuse to be called "indigenous" when he was in the field of the school.

"I feel ashamed of telling them": Luis

Luis also shared with me experiences of discrimination related to his family's ethnicity. Luis was a boy in 3rd grade whose parents were from Pachuca, Hidalgo and were both Nahuatl speakers. He and his brothers were born in Guadalajara, but he spent some months in Pachuca in the kindergarten, while his parents were building his house in Guadalajara.

¹⁵ Interviewer: ¿Tú te has dado cuenta de alguna diferencia en el trato con las personas que hablan lengua indígena? –Marcos: No porque no les platico casi yo a mis compañeros porque también te hacen burla, te dicen sabe qué y te comienzan a decir así de cosas, yo mejor no les digo nada... –Interviewer: ¿Nunca les has dicho? –Marcos: Más o menos, nada más les digo que viven en Veracruz y que hablan totonaco. –Interviewer: ¿Eso lo decidiste tú o tus papás te lo recomendaron? –Marcos: No, yo lo decidí porque un compañero también le hacían burla y por eso yo no quiero que me hagan burla y por eso no les he dicho –Interviewer: ¿Qué tipo de burla le hacían? –Marcos: Le dicen que su papá sabe qué, y le comienzan a hablar, ya ve que sale en la tele. –Interviewer: ¿A ti nunca te han hecho burla? –Marcos: No, por eso mejor yo no digo nada, porque yo veo que se ve y se ha de sentir muy mal cómo se ve que le hacen burla y yo no me quiero sentir así...

Luis would have liked to live in Pachuca because it was more fun, but he remembered feeling ashamed in his school because he did not know how to speak Nahuatl. However, even though he said that he did not understand the language of his parents, he said that some of his neighbors here in the city made fun of the way he spoke.

Luis: ... some children, who live by my house, make fun of me.

Interviewer: What do they say to you?

Luis: They say different things and make fun and say different things. They make up [things] and I don't know what they say... the other day they made fun of me a lot because I went outside to, I was going to, to buy an ice cream and they made fun of me...

Interviewer: What did they tell you?

Luis: They said that, like I don't know what they said, but they made fun. They said, like, they said, they called me "guachuchao" or I don't know how they called me...

Interviewer: And how come these children who make fun of you, who live close to your home, knew that your parents speak Nahuatl?

Luis: It's that they hear them when they are speaking, when they are chatting or when, when [my dad tells my mum] to make him some coffee; they speak in their language, and then [the children] hear¹⁶ (Nahuatl, 3rd grade, 8-year-old).

As seen in Luis' quote, the neighborhood is not only a site of positive multicultural encounters but also a site of discrimination among different groups, not only against indigenous peoples but maybe against the "different other" in terms of gender, class, (dis)ability, and ethnicity.

Like Luis, for most of the indigenous children talking about discriminatory experiences was a painful event. Most were not able

¹⁶ Luis: ...porque unos niños se burlan, este, que viven cerca de mí en la calle - Interviewer: ¿Qué te dicen? -Luis: Me dicen cosas diferentes y se burlan y me dicen cosas muy diferentes. Ellos inventan y quién sabe qué dicen... y la otra vez se burlaron mucho de mí porque yo salí afuera a, iba a ir a, iba a ir a comprarme este, una nieve y se burlaron de mí -Interviewer: ¿Qué te decían? -Luis: Me decían que, sabe cómo me decían, qué me dijeron, pero se burlaron. Me decían, que sabe qué decían, me decían que, me decían "guachuchao" o sabe cómo me decían... -Interviewer: ¿Y cómo es que estos niños que se burlan de ti aquí, que viven cerca de tu casa, supieron que tus papás hablaban Nahuatl? -Luis: Es que a ellos los oyen cuando están hablando, cuando están platicando o cuando, cuando le dice que haga un poquito de café hablan en su idioma y luego los escuchan.

to describe in great detail the insults of the other children, they rathered say “I don’t know what they said” or “I don’t remember what they said”. I noticed a sense of uneasiness during the interviews when children talked about these incidents.

It seems that Luis understood and probably spoke more Nahuatl than he thought he could, or more than he said to me during our interview. He spent some of his early years in Pachuca and he remembered that all the people mostly speak Nahuatl.

Interviewer: Do you know an indigenous person, Luis?

Luis: No.

Interviewer: No?

Luis: I don’t know how to speak.

Interviewer: Is an indigenous Nahuatl someone who knows how to speak? Luis: Well, yes.

Interviewer: Are your parents [indigenous]? Luis: Yes.

Interviewer: Then, are you?

Luis: No¹⁷ (Nahuatl, 3rd grade, 8-year-old).

It seemed that he experienced a divided feeling of uneasiness between the communities of origin of his parents and his current neighborhood. Luis also felt uneasy when he went to the community of origin because he did not speak Nahuatl:

Luis: [I like studying here in the city better], because here they speak Spanish and there they speak Nahuatl, I felt embarrassed because I didn’t know to speak like that...¹⁸ (Nahuatl, 3rd grade, 8-year-old).

Luis felt embarrassed “there” in the community of his parents because he was not able to communicate. He also felt ashamed “here” of sharing that he could speak some words in Nahuatl with his classmates:

¹⁷ Interviewer: ¿Tú conoces alguna persona indígena, Luis?–Luis: No –Interviewer: ¿No? –Luis: Yo no sé hablar –Interviewer: ¿Únicamente es indígena Nahuatl el que sabe hablar?– Luis: Pos sí – Interviewer: ¿Tus papás sí son?–Luis: Mj –Interviewer: ¿Entonces tú eres?–Luis: No.

¹⁸ Luis: [Me gusta más estudiar aquí], porque aquí hablan en español y allá hablan en Nahuatl, como que tenía vergüenza porque yo no sabía hablar así...

Interviewer: Do you feel embarrassed about saying that you know a little Nahuatl or that your parents speak Nahuatl?

Luis: Yes, because some children [who live] by my house say that I speak like, I don't know how... they make fun...

Interviewer: They make fun, what do they tell you?

Luis: That they are, like: "they speak in another language"...

Interviewer: Have they told you something like that here in the school, too?

Luis: No, because I feel ashamed of telling them, I've only told one classmate whose name is Jose. He [wanted to know] how they spoke and I've said that I don't know...¹⁹ (Nahuatl, 3rd grade, 8-year-old).

For Luis and his family, schooling was important because he wanted to be "someone in life". Schooling is the access to middle class occupations, as Luis mentioned, and he wanted to become a lawyer, a doctor, or an architect to accomplish his parents' expectations:

Interviewer: Why is it important for your parents that you study?

Luis: So I learn more (he laughs)...

Interviewer: Why do they want you to learn more?

Luis: So, when I grow up, I become someone in life.

Interviewer: What do you mean by someone? Like whom?

Luis: Like a doctor, a lawyer, an architect, a policeman, a soldier, and that's it, I don't know more...²⁰ (Nahuatl, 3rd grade, 8-year-old).

¹⁹ Interviewer: ¿Aquí te da vergüenza decir que sabes poquito Nahuatl o que tus papás hablan Nahuatl? –Luis: Sí, porque unos niños de por mi casa dicen que hablo como, como sabe cómo... se burlan... –Interviewer: ¿Se burlan? ¿Qué te dicen? –Luis: Que ellos son, que hablan en otro idioma... –Interviewer: ¿Aquí en la escuela también te han dicho eso? –Luis: No porque me da vergüenza decirles, nomás le he dicho a un compañero que se llama José. Me ha dicho cómo hablan y yo le he dicho que no sé...

²⁰ Interviewer: ¿Por qué es importante para tus papás que tú estudies, Luis? –Luis: Para que aprenda más (se ríe) –Interviewer: ¿Para qué quieren que aprendas? –Luis: Para que cuando sea grande, sea alguien en la vida –Interviewer: ¿Cómo alguien? ¿Cómo quién? –Luis: como doctor, como licenciado, como abogado, como arquitecto, como policía, como soldado, y ya nomás, ya no sé...

Schooling seems to give, at least in discourse, the tools to have access to middle class occupations, and to aspire to a better quality of life; the educational process does not seem to be concerned with strengthening the children's identities and promoting the construction of multiple ways of living or developing individual talents. It seems that the options for success are limited to four or five professions, most of them still associated with men as figures of power. Even though Luis wanted to live back in Pachuca where he said there was no pollution, no traffic, and life was more secure and fun, the city and the aspirations of urban life through schooling offered better possibilities to improve their living conditions.

CONCLUSIONS AND SIGNIFICANCE

This paper has attempted to show the complexities of the children's identity formation processes, beyond the use of the indigenous language.

Firstly, the relationships of *compadrazgo* promote the development of stronger family links between family members who live here and those who live there. The identity processes are re-signified in the cities in an individual and collective way, through social networks and *compadrazgos* as a survival strategy in new contexts (Czarny & Martínez, 2013). As Chávez (2014, p. 20) argues, "the ethnic groups persist beyond its territorial movements since part of their integration is based on the setting of the kinship relationships. Within the families, all the elements that articulate the ethnic belonging are negotiated and reproduced, especially in those cases where there are processes of urban migration" (my translation).

The quality of the affective relationship within the family is an important indicator in the transmission of the ethnic identity (Chávez, 2014). As it was possible to see in some of the children's interviews, they receive different messages from their parents regarding the value of their languages, and this affects the way children perceive their own identities.

Parents who have a resistance to using the language or do not feel comfortable with their ethnic identity, usually based on discriminatory experiences, seem to have an influence in the way children signify their own ethnicity.

Secondly, it seems that children feel a stronger attachment to the communities of origin of their parents when they participate in the agricultural activities on their family land. Having a piece of land to work on during the children's visit seems to promote a feeling of responsibility and cooperation to take care of the family inheritance. The relationship of the children with their communities of origin is very important in the strengthening of their ethnic identities, however, the territory is also a "symbolic resource" (Czarny & Martínez, 2013, p. 255); it is place that inspires nostalgic feelings, and the identification with a collective identity, with a history that gives them a sense of ownership. It is important to problematize the concept of migrants, as they can be stigmatizing concepts when peoples are outside their communities of origin. Most indigenous peoples have negotiated their extraterritoriality and they assign a membership from the outside, they create 'moral communities' (Martínez-Casas & De la Peña, 2004) within the extraterritoriality. They experience what Bartolome (1997, p. 73) calls a "cultural transfiguration".

Thirdly, visiting the grandparents or other family members in the communities of origin often exposes children to highly enriching cultural experiences that connect them to the origins of their parents. It also provides children with the background to better understand the experiences of their parents and grandparents before migrating to the cities. For some children, however, visiting the communities of origin of their parents also presents facing the challenge of feeling lonely or inadequate because of their lack of language proficiency. Rescuing the indigenous children's mother tongue is a very important element in the process of dignifying and legitimizing their ethnic identity. Most indigenous children expressed their motivation to learn their family's languages and joy for visiting their communities of origin for the aesthetic of the place and the contact with nature, the more relaxed rhythm of life and the security they experience, in contrast with the violence and dangers of the urban city.

Fourthly, the school does not represent a safe place for indigenous children to share their ethnicities. They prefer to remain invisible within a discriminatory environment that is intimidating to cultural and linguistic differences, and this seems to be part of the emotional habitus of indigenous children within urban settings

(Cottingham, 2016; Reay, 2015). The school promotes a kind of homogenizing citizenship in an active way (Bertely, 2006).

According to Bertely (2006), Mexican anthropology was mistaken when considering that citizenship and indigenous identities were mutually exclusive. Education policies should be directed towards reinforcing the identities of all children, not only the indigenous ones, in a way that promotes the recognition and celebration of all types of cultural differences.

Indigenous children learn how to use their cultural capital within the discriminatory context of the school. They use their identities and their languages strategically, but their languages do not have a legitimate visibility in the school space, it is not linguistic capital. "Schools and the life in the city would not annul the cultural and ethnic identity, moreover, it is through [the school] that these indigenous immigrants are able to translate their new situations of life" (Czarny, 2006, p. 255). More research should be conducted to find out how languages operate as linguistic capital in the informal spaces of the schools, among indigenous children.

Finally, as a methodological note I find that critical ethnographic method requires the accountability of the researcher's preconceptions in order to be loyal to the children's voices. This means making bias explicit, since it is assumed in this theoretical perspective that it is not possible to bracket it. By doing so there is a risk of masking or hiding the power influences of the researcher or others in the field. In addition, it was my objective to follow a critical ethnographic approach, not only in the research process itself, but also in terms of the dissemination of the results by making the inequalities within schools visible to a diversity of social groups, including policy-makers, who would not have access to those findings otherwise. This is one of the biggest challenges of conducting urban ethnographies, as Smith cogently argues, "the challenge is not just to find ways to surface these voices but to do so in format and through vehicles where they cannot be ignored, where they are not filtered through researchers' dominant cultures of their theories, and where they promote movements of solidarity" (as cited in Parker, Deyhle, & Villenas, 1999, p. 35). I consider this argument to be the main catalyst for keep doing educational research within a sociological and anthropological standpoint. I feel a strong commitment to promoting

spaces that give voice to indigenous children's perspectives in several social and political spheres in Mexico, especially since their schooling experiences are embeded within a strong structure of racism and inequalities.

REFERENCES

- Bartolome, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Mexico: Siglo XXI-INI.
- Behar, R. (1996). *The Vulnerable Observer. Anthropology that Breaks your Heart*. Boston: Beacon Press.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Wade, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London: Taylor & Francis.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Mexico: Paidós.
- Bertely, M. (Ed.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Busquets/CIESAS.
- Bourdieu, P. (1999). The Contradictions of Inheritance. In P. Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud, F. Bonvin, E. Bourdieu, P. Bourgois, S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin, J. Faguer, S. Garcia, R. Lenoir, F. Euvarard, M. Pialoux, L. Pinto, D. Podalydes, A. Sayad, C. Soulie, & L. Wacquant (Eds.), *The Weight of the World* (pp. 507-513). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Chávez, M. (2014). *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*. Mexico: CIESAS. Colegio de San Luis.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage Publications.
- Coffey, A., & Delamont, S. (2000). *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Comboni, S., & Lucas, L. (2012). La construcción identitaria en contextos de diversidad cultural. Veredas. *Revistas del Pensamiento Sociológico*, 2(13), 261-287.

- CONEVAL. (2012). *La pobreza en la población indígena de México*. Mexico City: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Cottingham, M. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society*, 45(5), 451-470. doi:10.1007/s11186-016-9278-7
- Czarny, G. (2006). Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares. In M. Bertely (Ed.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 239-259). Mexico: Publicaciones de la Casa Chata.
- Czarny, G., & Martínez, E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. In M. Bertely, G. Dietz, & M. Díaz Tepepa (Eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 253-282). Mexico: COMIE, ANUIES.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Foley, D. (1997). Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest. In R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice* (pp. 113-131). London: The Falmer Press.
- Foley, D. (2002). Critical Ethnography in the Postcritical Moment. In E. Trueba & Y. Zou (Eds.), *Ethnography and Schools. Qualitative Approaches to the Study of Education* (pp. 139-170). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., & Robinson, C. (Eds.) (2004). *Doing research with children and young people*. London: Sage.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Época II*, V(9), 25-57.
- Giménez, G. (2003). Los efectos de la globalización sobre las comunidades campesinas tradicionales del centro de México. In R. Cortina & M. Gendreau (Eds.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar* (pp. 131-165). México: Universidad Iberoamericana.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, VII(17), 8-24.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Conceptual, Methodological and Ethical Issues in Researching Children's Experiences. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods* (pp. 1-21). London: Sage Publications.
- Gutiérrez Martínez, D. (2008). Revisitando el concepto de etnicidad: a

- manera de introducción. In D. Gutiérrez Martínez & H. C. Balslev Clausen (Eds.), *Revisar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad* (pp. 13-40). Mexico City: El Colegio de Sonora, El Colegio Mexiquense, Siglo Veintiuno Editores.
- Ingram, N. (2011). Within School and Beyond the Gate: The Complexities of Being Educationally Successful and Working Class. *Sociology*, 25(2), 287-302.
- Martínez-Casas, R., & De la Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara. *Revista de Antropología Social*, (13), 217-251.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Parker, L., Deyhle, D., & Villenas, S. (1999). Critical Race Theory and Praxis: Chicaco(a)/Latino(a) and Navajo Struggles for Dignity, Educational Equity and Social Justice. In D. Deyhle & D. Villenas (Eds.), *Race is... Race isn't. Critical Race Theory and Qualitative Studies in Education* (pp. 31-52). Colorado: Westview Press.
- Reay, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9-23. doi:10.1080/0305764X.2014.990420
- Reay, D., Hollingworth, S., Williams, K., Crozier, G., Jamieson, F., James, J., & Beedell, P. (2007). 'A Darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling. *Sociology*, 41(6), 1041-1060.
- Rouch, J. (1995). *The Camera and Man*. In P. Hocking (Ed.), *Principles of Visual Anthropology*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Saatcioglu, B., & Ozanne, J. (2013). Moral Habitus and Status Negotiation in a Marginalized Working-Class Neighborhood. *Journal of Consumer Research*, 40(4), 692-710.
- Scheurich, J. (2002). The Destructive Desire for a Depoliticized Ethnographic Methodology: Response to Harry F. Wolcott. In E. Trueba & Y. Zou (Eds.), *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education* (pp. 49-54). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. United States: State University of New York Press.
- Wade, P. (1997). *Race and Ethnicity in Latin America*. London: Pluto Press.

Yosso, T., & Solorzano, D. (2005). Conceptualizing a Critical Race Theory in Sociology. In M. Romero & E. Margolis (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Inequalities* (pp. 117-146). Malden: Blackwell Publishing Ltd.

“No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana

“You Are Not So Smart, Computer”: Required Articulations between Digital Literacies and Identity Reconfiguration in the Mexican Adult Education

Irán Guadalupe Guerrero Tejero
UNAM, México
iranguerrero@gmail.com

RESUMEN

Las políticas mundiales destacan la urgente necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medio y fin de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En México existen múltiples iniciativas que promueven la denominada “alfabetización digital”; sin embargo, muestran escasa reflexión sobre elementos importantes para el desarrollo exitoso de programas en EPJA. Se presentan aquí algunos resultados de una investigación cualitativa, de corte etnográfico, realizada a partir de la implementación de talleres experimentales de usos de TIC desarrollados con mujeres en Michoacán, México. Los objetivos de esta investigación fueron: 1) caracterizar a la población que participa en talleres de uso de TIC, 2) identificar aprendizajes relevantes de los participantes, 3) analizar sus procesos de apropiación y relación con el conocimiento. Se analizan algunas situaciones educativas relacionadas con la percepción de las participantes sobre sí mismas y los dispositivos digitales. Quedan, como tareas pendientes de la EPJA, y de los programas de usos de TIC destinados a adultos, la generación de espacios educativos que permitan no sólo una alfabetización digital, sino la reconfiguración identitaria, así como la consideración de las dimensiones sociales del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: brecha digital, tecnología digital, alfabetización tecnológica, educación de adultos.

ABSTRACT

The introduction of computers and connectivity in several countries has caused numerous policies which demand the use of ICT in education, including adult education. Mexico has not been the exception and has developed different programs referred to digital literacy. However, few reflection and analysis about these initiatives have been developed. This paper examines experimental technology workshops that focused on developing more contextual approaches for adult learners. The workshops were implemented in Michoacan, Mexico. We use a qualitative approach which incorporates an ethnographic perspective to analyze participants' interactions showing the self-image that participants have and how this influence their relationship with digital devices. The findings reveal that computer training originates identity reconfiguration. We argue that digital initiatives must consider not only digital literacies but also the social dimensions of learning to promote successful initiatives on adult education.

KEY WORDS: digital divide, digital technology, digital literacies, adult education.

JÓVENES Y ADULTOS DE LA EPJA: NI NATIVOS NI INMIGRANTES DIGITALES

Los conceptos nativos e inmigrantes digitales fueron acuñados por Mark Prensky en 2001 y se han vuelto de uso recurrente e incuestionable. La noción de inmigrantes digitales se refiere a las personas nacidas antes de 1980, quienes vivieron en una era analógica y han tenido que adaptarse a un mundo altamente digitalizado. Por otra parte, los nativos digitales (Prensky, 2001) nacieron después de 1980, pertenecen al mundo de las computadoras o videojuegos y se presume que tienen una mejor adaptación al mundo digital. A pesar de que las nociones han sido ampliamente aceptadas, diversos académicos han declarado que el concepto de nativos digitales es cuestionable, pues los jóvenes pueden tener un uso de la herramienta intuitivo, pero no académico o productivo (cfr. Dussel, 2015; Cas-sany, 2015).

El concepto es cuestionable desde otro punto de vista: no todas las personas nacidas después de 1980 disponen de condiciones y espacios que les permitan apropiarse de un uso profundo de estos dispositivos; sin embargo, tampoco pueden clasificarse como “analfabetas digitales”, pues viven en un mundo altamente digitalizado en el que la tecnología circula de diferentes modos. Algo similar ocurre con los llamados inmigrantes digitales, dado que no todas las personas han tenido experiencias graduales de apropiación de tecnología ni participan de ésta del mismo modo. Las personas muestran diferentes grados de apropiación de tecnología, diferentes alfabetizaciones digitales.

Este matiz es especialmente necesario ante los datos sobre usos de computadora e Internet en nuestro país. En México existen 119 millones 938 mil 473 habitantes, de acuerdo con información del INEGI actualizada a 2015. Los datos publicados en 2018 (INEGI, 2018a)¹ muestran que 45.4% de los hogares cuenta con una computadora y 50.9% de dichos hogares con una conexión fija o móvil a

¹ La ENDUTIH constituye la principal fuente de estadísticas sobre disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares del ámbito urbano y rural de cada entidad del país, ya sean ciudades con 100 000 o más habitantes o localidades menores de 2 500 habitantes. La muestra total de viviendas para la ENDUTIH 2017 fue de 151 200 a nivel nacional (INEGI, 2018a).

Internet. El incremento en el uso de Internet se atribuye a los teléfonos celulares: 72.2% de los mexicanos de seis años o más usa celular y 92% de ellos se conecta a Internet por medio de estos dispositivos.

Adicionalmente, 71.3 millones de mexicanos son usuarios de Internet (INEGI, 2018a), y son los jóvenes de 18 a 34 años los que más se conectan, pues “conforme aumenta la edad, decae el uso de Internet” (INEGI, 2016, p. 2). El porcentaje de población no usuaria de Internet es de 36.1% (40.4 millones de personas). Se estima que 66.5% de las personas de 55 años y más son no usuarias de Internet, y que 48% de la población entre 35 y 54 años tampoco se conecta a dicha red, mientras que estos porcentajes son notablemente menores entre los jóvenes de 18 a 34 años, con 16.3%, y de 6 a 17 años, con 28.1% (INEGI, 2018a). Esto obliga a precisar aún más cómo es esta población no usuaria al diseñar programas educativos orientados al uso de TIC.

Los datos de la ENDUTIH 2017 muestran que “86 de cada 100 usuarios de Internet en el país se ubican en áreas urbanas, y el resto (14 de cada 100) se encuentran en áreas rurales” (INEGI, 2018a, p. 6). Asimismo, “el mayor porcentaje de aquellos que se conectan a la red tienen estudios de nivel superior, mientras que el menor, tiene estudios de educación básica” (INEGI, 2018b, p. 1). Es decir, la población no usuaria de Internet tiene tres características distintivas: 1) cuenta con escasa o nula escolaridad, 2) vive en entornos rurales, 3) conforme incrementa su edad, menores son sus posibilidades de convertirse en usuaria.

El uso de Internet está asociado de manera importante con el nivel de estudios. Nueve de cada diez personas que usan Internet cuentan con estudios de nivel superior, mientras que sólo cinco de diez de las que únicamente cuentan con educación básica, son usuarias. El reporte aclara que se “excluye a la población sin escolaridad o que omitió indicar su nivel de escolaridad” (INEGI, 2018b, p. 3). A pesar de que la población mexicana continúa elevando su nivel de escolarización, persisten desigualdades entre las poblaciones vulnerables (de bajos ingresos, en pobreza, en localidades rurales) o en grupos de edad avanzada (mayores de 65 años): 78.1% de la población mexicana cuenta con educación básica completa, pero 21.9% de la población aún no la concluye (INEE, 2018); por otro lado, la población total de 15 años y más cuenta con 9.2 años de escolaridad

en promedio, equivalente a secundaria terminada; mientras que las personas en pobreza extrema tienen 5.2 años de escolaridad. Asimismo, el índice de analfabetismo a nivel nacional es de 5.5%, pero asciende a 12.9% entre personas que habitan en localidades rurales, y a 19.4% en subpoblaciones con alto grado de marginación.

La segunda característica es que la población no usuaria vive en comunidades rurales, pues “el uso de las tecnologías de la información es predominantemente un fenómeno urbano” (INEGI, 2016, p. 10). De acuerdo con los datos más recientes disponibles, se observa que en México 78% de la población vive en localidades urbanas y 22% en localidades rurales. Existen 188 mil 593 localidades rurales con menos de 2 500 habitantes, en las cuales 6.8% de los hogares tiene computadora y 2.5% de éstos, conectividad (INEGI, 2011). Los centros que brindan acciones de capacitación digital se instalan en los centros urbanos, donde pueden atender a cantidades mayores de gente y dejan sin opciones a las personas que viven en localidades rurales.

La tercera característica —relativa a la edad— obliga a indagar no solamente sobre las personas de la tercera edad, sino también sobre aquellos jóvenes que permanecen sin poder usar recursos tecnológicos con otros fines diferentes de la recreación o la consulta de redes sociales. Un indicador estadístico nacional pendiente es el cruce de datos entre los no usuarios de las poblaciones rurales y sus grupos de edad.

El panorama anterior muestra algunas de las características de la población que no es usuaria de computadora e Internet que tendrían que considerarse en el diseño de programas de alfabetización digital. Los resultados de esta investigación permiten confirmar este supuesto, en cuanto analizan la implementación de dos talleres experimentales de usos de TIC desarrollados en Michoacán, México.² Los objetivos de esta investigación fueron: 1) caracterizar a la población que participa en talleres de uso de TIC, 2) identificar aprendizajes relevantes de los participantes, 3) analizar sus procesos de apropiación y relación con el conocimiento.

Los talleres fueron dirigidos a mujeres de escasa escolaridad y tuvieron una duración de año y medio. Los resultados muestran cómo

² Agradezco las discusiones con Joaquín Guerrero, Cecilia Fernández y Eduardo Fernández que permitieron enriquecer este proyecto.

las prácticas educativas graduales, sostenidas en el tiempo y basadas en las prácticas sociales que las personas desarrollan, posibilitan modificaciones de las percepciones identitarias de las participantes y de su relación con el conocimiento y con los dispositivos tecnológicos. Uno de los desafíos de la EPJA es la creación de espacios de alfabetización digital que tomen en cuenta la dimensión social, pedagógica y humana, y no sólo las dimensiones físicas o de infraestructura. Sólo así estaremos en condiciones de pensar en una educación para jóvenes y adultos potencialmente transformadora, que procure la justicia social, la equidad y el derecho a la educación.

LAS ACCIONES PARA SUBSANAR LA "BRECHA DIGITAL" MEXICANA

El gobierno 2018-2024 ha manifestado interés por ampliar y garantizar la conectividad en México. Sin embargo, a tres meses de haber iniciado el sexenio aún existe imprecisión sobre el significado e importancia que se atribuye a las tecnologías de la información y la comunicación y las medidas que se implementarán. Durante los sexenios anteriores imperó un discurso grandilocuente sobre el poder atribuido a las TIC; por ejemplo, en la administración 2012-2018, el gobierno mexicano planteaba que:

En la medida en que los individuos, empresas y gobierno integren y adopten las TIC en sus actividades cotidianas, habrá mejoras en la calidad de vida de las personas, en la eficiencia de los procesos productivos de las empresas y en la eficiencia de los procesos de gestión, provisión de servicios públicos, transparencia y rendición de cuentas del gobierno (Presidencia de la República, 2013, p. 15).

Esta afirmación atribuye a las TIC el poder de mejorar la calidad de vida de las personas. Una concesión similar a la que se otorgó en los años sesenta del siglo pasado a las acciones de alfabetización, cuando se asociaba el hecho de saber leer y escribir al desarrollo económico; lo que puede apreciarse ahora, sin embargo, es que el incremento de los índices de alfabetización no se ha traducido, necesariamente, en la mejoría económica de las personas.

Es innegable que tanto la alfabetización como las tecnologías forman parte de la agenda política y económica de los países. En México, durante el sexenio 2012-2018 se desarrollaron varias acciones orientadas a subsanar la denominada “brecha digital”. Una de ellas fue la Reforma en Telecomunicaciones promulgada en 2013, la cual originó modificaciones constitucionales. Por ejemplo, el artículo 6º constitucional garantizaba la libre manifestación de ideas y, después de ser reformado, establece que el Estado procurará condiciones de competencia efectiva en la prestación de servicios para garantizar el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones (banda ancha e Internet).

La Estrategia Digital Nacional 2013 presentó otras acciones para lograr una economía digital y una educación de calidad. Entre las acciones orientadas a mejorar la conectividad y las habilidades digitales de la población estuvo el Programa México Conectado, el cual pretendía brindar conectividad gratuita a través de 250 mil sitios públicos³ como escuelas, universidades, bibliotecas, clínicas y hospitales, así como oficinas de gobierno. Este programa incluyó la creación de 32 Puntos México Conectado, uno en cada estado de la República. Estos centros ofrecen cursos para niños y adultos sobre robótica, negocios, idiomas, administración o informática para tratar de disminuir la brecha digital y atender a 160 mil personas por año. Los cursos de alfabetización digital básica que ofrecen tienen una duración de 12 horas presenciales y están destinados a mayores de 18 años.

Estos cursos se suman a otras iniciativas que han existido en el país como los Centros Comunitarios Digitales, el proyecto Vasconcelos, las Plazas Comunitarias del Instituto Nacional para la educaci[on de los Adultos (INEA) o el programa de Servicio Social Unamita ¡Ciérrale a la Brecha Digital!, que ofrecen una primera oportunidad de alfabetización en este ámbito. Si bien es cierto que existen numerosas iniciativas, aún se requiere analizar su implementación. La investigación mexicana realizada en la década comprendida entre 2002 y 2011 muestra solamente cinco estudios

³ Al cierre del sexenio se reportaron 101 mil sitios y espacios públicos conectados (Gobierno de la República, 2018).

que documentan la presencia de nuevas tecnologías en procesos de formación de personas jóvenes y adultas (Salinas, 2013). Algunas de estas investigaciones destacan la importancia de vincular las TIC a la vida cotidiana de los participantes o de promover el acceso de la población marginada a las nuevas tecnologías a través de las plazas comunitarias del INEA, en especial a través de la educación a distancia (Ruiz, 2003). Otras argumentan que las TIC pueden representar un medio de acceso a la cultura escrita, en vez de ser un prerrequisito para acceder a la cultura digital (Solari, Cerisier y Aravedo, 2008).

Investigaciones posteriores a 2011 muestran que la alfabetización digital se confunde con lo mínimo que las personas pueden aprender sobre informática. En algunos cursos de cómputo para jóvenes y adultos, por ejemplo, se promueve que las personas enuncien aspectos formales como las partes del teclado o de la computadora, copien dibujos del cuaderno a la computadora, ejerciten el uso del *mouse* y memoricen expresiones como *hardware* y *software* (Kalman y Hernández, 2013; Hernández, 2015).

De lo anterior surge el interés de crear talleres de mediana duración destinados a personas jóvenes y adultas, atendiendo a las múltiples dimensiones que propone Warschauer (2003) para enriquecer los programas de inclusión social con TIC: físicas, humanas, digitales, sociales y culturales. Los talleres también incorporan el enfoque de las alfabetizaciones digitales (Guerrero, 2014 a y b) y una visión amplia de la EPJA.

EPJA, ALFABETIZACIÓN DIGITAL E IDENTIDAD

La EPJA se ha asociado a la creación de espacios destinados a procesos de alfabetización, escolarización y certificación que permitan a las personas modificar su situación de “rezago educativo” o exclusión de la educación básica. A pesar de que la EPJA atiende a sectores marginados de población y se ha reconceptualizado como campo político de lucha (Paiva, 2005), se le sigue visualizando como un modelo compensatorio y remedial, o como una réplica de la educación primaria para niños (Schmelkes y Kalman, 1996; Kalman y Hernández, 2013; Hernández, 2015).

La EPJA, por lo tanto, enfrenta retos importantes. Uno de ellos es modificar la perspectiva que reduce la alfabetización a “lo míni-

mo” y otro es trascender la visión compensatoria y escolarizada de las políticas (Salinas, 2013). Algunos autores han señalado que estas perspectivas deben promover una educación transformadora del entorno y reconceptualizar al sujeto de la EPJA como constructor y transformador (Picón, 2013; Tasso, 2013). Un reto más es reconstruir los espacios educativos y reinterpretar el vínculo escolar-no escolar para “crear nuevas formas de solidaridad y redes que se tejan desde las diversas alternativas educativas con la participación central de los sujetos en formación” (Hernández, 2012, p. 505).

Los retos de la EPJA se complejizan con la llegada de las TIC. La intención de usarlas se enunció por primera vez en la IV y en la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos⁴ en 1985 y en 1997, respectivamente. A varias décadas de distancia, la EPJA entiende a las TIC como: 1) un medio “innovador” para el aprendizaje de otros contenidos, 2) “competencias” para participar en la sociedad y tener mejores oportunidades de desarrollo, y 3) como posibilidad de ampliar la cobertura (Hernández, 2015). Aún existen pocas investigaciones y propuestas de intervención que indaguen acerca de cómo la incorporación de TIC puede contribuir al logro de esa educación transformadora, de sujetos que “se piensen” de manera diferente, o de espacios educativos que reinterpreten el vínculo de lo escolar y lo no escolar. Un concepto que puede ayudar a transitar hacia esa educación transformadora es el de alfabetizaciones digitales.

Estar alfabetizado, desde el sentido común, puede entenderse como descifrar el código escrito para leer o escribir letreros, cartas, avisos o firmar documentos. A las personas que pueden desempeñarse en la vida, “a pesar de ser analfabetas”, se les clasifica como “analfabetas funcionales”. Esta mirada restringida de la alfabetización impide ver los diversos y profundos conocimientos que las personas pueden tener sobre cómo opera la cultura escrita (Lorenzatti, 2009).

Desde los ochenta, diferentes teóricos de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita trataron de expandir esta noción: ser alfabetizado no es sólo usar el código sino tener acceso a las estructuras políticas, económicas y culturales de la sociedad. Esto significa que las personas participen, mediante el uso de la lectura y la escritura, en

⁴Estas reuniones internacionales son organizadas por la UNESCO. Tienen como propósito discutir y revisar ciertos referentes comunes para la comunidad internacional en materia de educación de jóvenes y adultos.

diferentes prácticas sociales; que comprendan los diversos modos y medios en los cuales circula y funciona la escritura. Esto sugiere la existencia de múltiples alfabetizaciones y no de una alfabetización (Street, 1984).

Lo que actualmente se entiende como alfabetización digital también se ha transformado desde la década de los sesenta. En sus orígenes, nociones como alfabetización computacional o informática, alfabetización informacional, alfabetización visual o mediática, aludían a habilidades relacionadas con el manejo operativo de computadoras, de Internet o con procesos de búsqueda de información (Martin, 2008). En 1997, Paul Gilster argumentó que la alfabetización digital es más amplia, pues se relaciona con ideas y con su uso en la vida.

Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita las alfabetizaciones digitales –o nuevas alfabetizaciones– se refieren a las prácticas sociales mediadas por la tecnología. Se caracterizan por ser más participativas, más colaborativas y por promover otras formas de relacionarse con el conocimiento. Estas prácticas ocurren cotidianamente en nuestros entornos: jugar, hacer *memes*, animar digitalmente, escribir ficción, *bloguear*, comerciar, participar en redes sociales (Lankshear y Knobel, 2008).

Pensar en alfabetizaciones digitales dista de pensar en una alfabetización informática mínima que consista en conocer los elementos de la computadora o usar paquetería básica; en cambio, implica identificar las prácticas sociales y la participación de las tecnologías en dichas prácticas (Guerrero, 2014b). Éste es un punto de partida para potenciar los usos que los participantes de la EPJA pueden hacer de las TIC. Siguiendo la idea de Street (1984) de que no tendría que haber iletrados en un mundo letrado, sería difícil encontrar alfabetas tecnológicos en un mundo altamente digitalizado; lo que podremos identificar serán variaciones de apropiación de tecnología en las personas, es decir, múltiples alfabetizaciones digitales.

Por ello es pertinente analizar cómo las alfabetizaciones digitales contribuyen a la agencia, a crear en las personas cierto control de sus destinos en una sociedad líquida e inestable (Martin, 2008; Lankshear y Knobel, 2008). Asimismo, es relevante analizar cómo ocurren aprendizajes a través de la participación en un entorno social y cultural (Vygotsky, 1995; Lave y Wenger, 1991).

Lo anterior demanda también analizar los procesos de configuración identitaria. Identidad, en este contexto, no se entiende como un estado acabado o último, sino como un proceso de “llegar a ser”. En los procesos de configuración identitaria ocurren múltiples identificaciones en las cuales incorporamos diferentes recursos históricos, lenguaje y cultura (Hall, 1996; Miedema y Wardekker, 1999). Esta construcción identitaria ocurre en procesos de alfabetización (Bartlett, 2007; Moje, 2010), lo que demanda comprender por qué en las prácticas letradas hay huellas de reconfiguración identitaria (Moje y Luke, 2009). Esto es especialmente relevante en EPJA, pues se suele dar mayor valor al saber institucionalizado que a los saberes que las personas poseen y usan en su vida cotidiana (Fernández, 2015).

METODOLOGÍA: LA CREACIÓN DE LOS TALLERES, LOS MODOS DE IMPLEMENTAR Y ANALIZAR

Los referentes empíricos que aquí se analizan se obtuvieron de una investigación cualitativa, de corte etnográfico, realizada en dos comunidades de Michoacán, México. Se efectuaron talleres experimentales sobre usos de TIC destinados a personas jóvenes y adultas. Los talleres surgieron con la intención de plantear acciones educativas que contemplaran las especificidades de los sujetos involucrados y que permitieran generar insumos y reflexiones sobre la actividad docente de los formadores de la EPJA, aspectos que son ignorados en diferentes programas de este tipo (Lorenzatti y Ligorria, 2016).

Los talleres se efectuaron semanalmente durante un año y medio, en una localidad urbana y en otra rural. La asistencia era voluntaria y no se ofrecía certificación. Asistieron aproximadamente 45 participantes, en su mayoría mujeres; algunas eran itinerantes y otras regulares. Sus edades oscilaban entre 18 y los 60 años. Contaban con primaria concluida y algunas con secundaria; es decir, entre seis y nueve años de escolaridad. Las principales ocupaciones de las integrantes del taller urbano eran la venta de artesanías y la distribución de materiales de construcción. Las integrantes del taller rural se dedicaban, principalmente, al cultivo de hortalizas.

Al inicio de la implementación, los centros digitales en Michoacán eran uno por cada 23 mil habitantes (Casanueva-Reguart, 2013) y estaban ubicados en localidades urbanas, distantes de

las localidades rurales. Las investigadoras e implementadoras⁵ integramos un modelo de equipamiento portátil mínimo conformado por una *netbook*, tabletas y una banda ancha de Internet que llevábamos a cada sesión semanal del taller.

En la localidad urbana conseguimos un salón que contaba con una conexión casera a Internet. Algunas computadoras eran provistas por las participantes. En la localidad rural, iniciamos el taller en una sala de reuniones que nos proporcionó la autoridad y gestionamos en un café Internet el préstamo de su señal de Internet para extenderla hasta la sala. Semanas después, ante las dificultades para acceder al lugar, las integrantes solicitaron el aula de medios de la escuela primaria. Ya no fue posible contar con la señal de Internet, pero sí con computadoras donadas por migrantes.

Por ser una investigación cualitativa realizamos registros escritos, fotográficos y videográficos de cada sesión. Incorporamos una aproximación etnográfica para analizar qué es lo que ocurre al diseñar o promover, experimentalmente, ciertos ambientes educativos. Esta mirada permitió analizar los aspectos cotidianos del taller, las prácticas que ahí tienen lugar, así como los elementos contextuales que dan forma y sitúan la producción de significado de los actores (Green y Bloome, 1997). Las preguntas que guiaron el análisis fueron: 1) ¿qué aspectos son relevantes para el diseño de programas de alfabetización digital o de usos de TIC dirigidos a estas personas?; 2) ¿qué características puede tener la población que no es usuaria de computadora e Internet, destinataria de este tipo de programas?; 3) ¿cómo influyen las TIC en su percepción identitaria y en su relación con el conocimiento?

Algunas características de los talleres

Las implementadoras aclaramos a las personas interesadas en asistir a los grupos que no dábamos clases, sino que “tallereábamos”; es decir, nos reuníamos para escribir recetas, hacer calendarios, redactar textos creativos, diseñar videos. De manera simultánea, aprendíamos aspectos de informática, como el uso de procesadores de textos, editores de video, paquetería básica y modos de búsqueda en

⁵ La investigación se derivó del programa Más que computadoras, el cual fue financiado por el CREFAL durante 2012 y 2013. El proyecto estuvo a mi cargo y contó con la valiosa colaboración de la M.Cs. Nancy Hilario Coronel.

Internet. Los procesos centrales, sin embargo, estaban relacionados con escritura y diseño con TIC.

Los proyectos eran de mediana duración (creación de una lotería, diseño de calendarios o historias digitales, búsqueda de información) y trabajábamos en ellos colectivamente por varias semanas. Las participantes propusieron actividades como la descarga de libros o audiolibros, la traducción de canciones, actividades para aprender inglés, la búsqueda de información relacionada con medicamentos, la escritura de cartas, y la edición de fotografías. La computadora, en este contexto, era una herramienta que posibilitaba el diseño, aunque no tuviera conectividad. El error era una oportunidad para la crítica constructiva y la revisión. Una de las expresiones frecuentes de las participantes era “tú pícale” para aludir a la posibilidad de experimentación.

Los proyectos tenían como punto de partida las actividades cotidianas de las personas, como el cultivo, sus viajes para vender, su trabajo. Esto nos permitía reconocer sus prácticas sociales, es decir, las tareas que las personas llevan a cabo para lograr algunos propósitos reconocidos socialmente y en las cuales emplean ciertas tecnologías de uso compartido (Scribner y Cole, 1981). Las actividades del taller intentaban tomar en cuenta los saberes de la gente, sus preocupaciones e intereses para articularlos con los contenidos que deseábamos trabajar.

Las participantes recuperaban sus saberes y los de sus familiares para llevarlos al taller: Ana, Karla y Miriam consultaban a su mamá sobre la preparación de comidas; Carolina consultaba con el abuelo de su esposo historias sobre la localidad. Esto permitía superar la escasez de conectividad, pues nuestras fuentes eran las propias personas y sus experiencias.

Los procesos al interior del taller se basaban en prácticas colectivas de diseño y de escritura. Escribir, como leer, son prácticas comúnmente percibidas como un acto individual y no colectivo (Kalman, 2004). En los talleres propusimos siempre el trabajo colectivo para discutir ideas, crear o revisar. Esto permitía la incorporación de nuevos participantes en cualquier momento del taller, pues recibían apoyo de las participantes más expertas (Lave y Wenger, 1991). Algunas mujeres tenían computadora propia (compradas o donadas por familiares o por migrantes), otras no, de manera que debían

compartirlas; también se compartían saberes, comida, bromas y preocupaciones. La convivencia ocupaba un lugar central (Kalman, 2004). Una integrante dijo: “no sólo aprendimos de la computadora”, para señalar aspectos personales que construyó durante su paso por el taller. Otra integrante se refirió al taller como la escuela, “porque aprendes de español y de todo”. Estas interpretaciones sugieren que en los espacios de la EPJA es necesario “iluminar potencialmente las conexiones entre alfabetizaciones (cultura escrita), aprendizaje, significados (semánticos y existenciales), y experiencias de agencia, eficacia y placer”. (Lankshear y Knobel, 2008, p. 9).

Estos procesos también ocurren en otros espacios de la EPJA; por ello resulta imprescindible enriquecer el análisis y la documentación de este tipo de experiencias (Fernández, 2015), pues sustentan la importancia de promover una colaboración y convivencia sostenida en el tiempo, donde se otorgue centralidad a las personas y sus ideas y no sólo a los aprendizajes técnicos o rápidos.

ANÁLISIS DE LAS ARTICULACIONES ENTRE PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA

Desde la perspectiva etnográfica adoptada en este trabajo, los eventos son momentos completos asociados al discurso en los cuales ocurren las conversaciones. Se seleccionaron eventos que ejemplifican cómo las integrantes del taller se percatan de que la inteligencia no está en la computadora, sino en ellas. Los dos eventos ocurrieron durante la elaboración del proyecto colectivo denominado Lotería Michoacana con TIC. Las integrantes de ambos grupos (urbano y rural) elaboraron una lista de palabras y en cada una de las sesiones redactaban y revisaban definiciones. Las implementadoras actuábamos como mediadoras y almacenábamos los avances en una memoria USB debido a la ausencia de conectividad.

Retomando la definición de Hall (1996) sobre identidad —entendida como un proceso de construcción continua, nunca acabado o definitivo—, en este trabajo se emplea la noción de reconfiguración identitaria para aludir a los momentos que permiten una modificación en la identidad. Los eventos señalados aquí no son, en sí mismos, cambios identitarios, sino indicios de procesos identitarios más

amplios que viven las personas. La duración del taller nos permitió dar seguimiento y documentar estas modificaciones en las participantes que asistieron durante casi año y medio.

Una de las asistentes regulares desde el inicio del taller fue Dorita, de 52 años. Una de sus hijas administraba un café Internet, pero las circunstancias familiares no favorecían que Dorita se acercara al uso de dispositivos por esta vía. Ella era de las participantes más puntuales y entusiastas, disfrutaba compartir café o atole⁶ con el grupo.

Su entusiasmo se veía interrumpido por una expresión frecuente: “tengo la cabeza dura”. Al preguntarle por qué afirmaba esto, respondía: “será por la educación que nos dieron nuestros papás ... nos decían ‘es que no sirven para nada, son mujeres’”. En una de las actividades nos percatamos de que Dorita borraba sus avances y volvía a comenzar todo. Esto ocurría aun cuando ella sabía cómo guardar un archivo y modificarlo. La solución inmediata no fue impedirle que borrara y volviera a empezar cada vez, sino generar una discusión amplia sobre sus motivos y las posibilidades de edición, mejora y ajuste que ofrecía la computadora. Le propusimos opciones para retomar su trabajo y mejorarlo a través de las revisiones.

Las actitudes de Dorita reflejan marcas de exclusión, es decir, vivencias de fracaso escolar que inciden en los modos de aprender (Kurlat, 2014). Esto no refiere sólo a la exclusión escolar, sino también a la social: aunque Dorita había concluido la escuela primaria, sus experiencias estaban marcadas por expresiones que demeritaban su trabajo y sus acciones.

La interacción sostenida con Dorita generó oportunidades para que ella llevara a término diferentes actividades: concluyó un calendario en el que mostraba fotos de los tejidos que hacía, elaboró un recetario sobre calabacitas, y participó activamente en la elaboración de la lotería. Dorita animaba a nuevas participantes a incorporarse y permanecer en el taller; sus meses dentro del grupo le otorgaban autoridad y legitimidad. Un ejemplo de esto fue cuando llegó al grupo Sonia, una mujer que llevó un encargo. La implementadora animó a Sonia a quedarse, pero ella respondió: “no sé escribir”. Dorita intervino diciéndole con notable seguridad “aquí te enseñas”.

⁶ Bebida que se consume frecuentemente en México, se prepara cociendo maíz o harina de maíz en agua hasta obtener una consistencia espesa. Se endulza con azúcar o miel.

Lo anterior ejemplifica cómo ella percibía al taller: como un espacio para “enseñarse” a sí misma. También sugiere pertenencia y apropiación de este espacio educativo. Dorita, como en otros casos, animó la participación de Sonia en el taller con apoyo e información.

Un evento que muestra cómo la reconfiguración identitaria de Dorita se relaciona con las actividades específicas de usos de TIC ocurrió durante la elaboración de la lotería. Ella redactaba con Elsa una definición divertida de las cocuchas, unas ollas tradicionales de Charapan, comunidad michoacana. Las definieron como: “grandes jarrones que parecen viejos panzones”.

Dorita y Elsa conocían el uso del corrector ortográfico y gramatical de textos, pues la consulta de por qué aparecían las palabras señaladas en rojo era reiterada en el taller. Las implementadoras mostrábamos la opción de desplegar el menú para revisar o corregir la palabra. También comentábamos la posibilidad de que la computadora ofreciera una opción de corrección equivocada o descontextualizada, pues el diccionario de los procesadores de texto puede no incluir nombres propios, tecnicismos o acrónimos, lo que origina los subrayados en rojo. Por ello recomendábamos consultar a sus compañeros o buscar en otras fuentes.

Al ver el subrayado rojo que la computadora marcaba en la palabra cocuchas, Dorita y Elsa dudaron. Elsa señaló: “según nosotras es cocucha, pero ahí nos marcaba que es cococha”. Una de las implementadoras mencionó: “pero acuérdense que la computadora no sabe purépecha”; es decir, cuestionó a las integrantes sobre lo que era correcto para ellas y no para la computadora. Dorita y Elsa afirmaron, convencidas, que se trataba de cocucha y agregaron la palabra al diccionario del procesador. Dorita afirmó: “la computadora no sabe purépecha y ahora yo le enseñé”. Ése fue uno de los momentos en los cuales se percató de que ella sabía algo que la computadora era incapaz de reconocer.

Cuando Dorita hablaba de lo que significaba el taller para ella, expresaba que su familia la notaba “diferente”, pues le decían: “es que tú eres bien diferente ahora, no sabemos si es porque estás tomando el curso... o por qué, pero estás diferente”.

Otro de los eventos ocurrió con Martha, de 28 años. Ella es hermana de Ana, de 20, y Karla, de 19. Las tres trabajan cultivado hortalizas y cuentan con primaria concluida. Asistieron regularmente a

las sesiones semanales. Al cuestionar a Karla sobre la continuidad de su escolarización, dijo: “no quise y tampoco mis papás me dejaron, así que fue lo mismo, yo no quería, pero aunque hubiera querido, no me dejaron”. Los padres de las tres les permitieron asistir al taller para que se distrajeran de sus actividades cotidianas.

Karla y Ana solían decir que las tareas que ellas realizaban eran fáciles: cultivar cilantro, preparar atole o tortillas, proteger las verduras de las heladas. Durante el taller discutimos, en varios momentos, que todas las actividades tienen cierto grado de dificultad y que éste varía de acuerdo con lo que implica cada actividad. Martha, la mayor de las hermanas, era la que menos demeritaba sus actividades; ella solía describir con detalle por qué era importante el tipo de alimentación o vida en el campo.

En una de las primeras sesiones a las que asistió Martha, consultó a las implementadoras sobre los subrayados en rojo. Una de ellas le dijo que esas marcas aparecen ante alguna omisión en la captura o cuando la computadora identifica un error ortográfico. Le mostró opciones para corregir una palabra o agregar una nueva. Martha bromeó con la implementadora: “Entonces va a estar en chino, porque nunca pongo nada de acentos [risas]”.

En una sesión posterior, Martha redactaba con Karla la definición de la palabra *pirekua*,⁷ la cual apareció subrayada en rojo. Ella preguntó a Karla:

M: ¿Qué le falta ahí?

K: Que las separes seguramente. Bórrale.

M; No, ni aun así. A ver, onde quedé [se refiere al puntero].

M: Acento, seguro.

I: Acuérdense que puede ser que no reconozca la palabra.

K: ¿Ves?

I: Entonces, por eso, aunque le busquen, como es una palabra purépecha, no se la va a saber.

M: *Entonces no eres tan inteligente, computadora.*

I: Efectivamente, no hay que creerle todo lo que te diga (SPP10713).

⁷ Canción tradicional del pueblo purépecha del estado de Michoacán.

Martha identificó que algo faltaba en la palabra escrita al verla subrayada en rojo, Karla sugirió corregir la palabra separándola. Martha lo hizo, pero la marca no desapareció. Ella pensó que podría ser el acento. La implementadora, que escuchaba el diálogo, les recordó que podía ser que la computadora no reconociera la palabra, algo que Karla ya le había sugerido a Martha previamente (“¿ves?”). Finalmente, Martha afirmó, subiendo el volumen de su voz, “Entonces no eres tan inteligente, computadora”. Esto sugiere que las participantes atribuyen a la computadora la propiedad de “ser inteligente”, lo que puede originar que se sientan intimidadas o con temor de usarla. La expresión muestra el reposicionamiento de Martha ante esa computadora, la cual no es tan inteligente como ella creía.

Este tipo de eventos ilustra la importancia de discutir que la computadora no puede discriminar de la manera en la que lo hacemos los seres humanos. El uso de las opciones de edición del procesador de textos es una oportunidad para ejemplificarlo. Los eventos anteriores muestran que estas breves discusiones son de utilidad para promover reflexiones en las cuales las participantes se resitúan ante ese artefacto, que siempre se presenta como más poderoso o “inteligente”. Emilia Ferreiro (2013) señaló la necesidad de explorar cómo las herramientas de corrección ortográfica de la computadora brindan oportunidades para revisar textos propios; sin embargo, los eventos muestran que estas oportunidades no se limitan a la revisión, sino que además permiten la reflexión sobre lo que los usuarios podemos hacer con la computadora. En los casos anteriores, añadir un saber propio a las palabras que la computadora conoce permite a las participantes reconocer que la inteligencia está en el usuario, no en la máquina.

El uso del corrector ortográfico no se “enseñó” de manera intencionada en el taller como un contenido, sino que fue una inquietud de las participantes que surgió de la revisión de sus textos. En el taller, conceptualizábamos el error como oportunidad y la ortografía formaba parte de esa perspectiva. Primero trabajábamos en las ideas que daban forma al proyecto, buscábamos información o reuníamos insumos, redactábamos y revisábamos y, finalmente, ajustábamos la ortografía. Para revisarla en pantalla nos apoyábamos en el corrector automático del procesador de textos. En otras ocasiones usábamos versiones impresas para que las participantes opinaran sobre lo que

sus compañeras habían escrito. Marcábamos las palabras que debían ser ajustadas, sin tacharlas. Posteriormente, destinábamos tiempo a hacer las modificaciones necesarias.

Una situación que puede parecer irrelevante, como discutir sobre el uso del corrector ortográfico, fue una oportunidad para mostrar a las mujeres que la inteligencia radica en ellas. Los eventos formaron parte de numerosas interacciones en las cuales ocurrieron reconfiguraciones identitarias que fueron más evidentes en casos como el de Dorita o Carolina, otra de las señoras que ya se animaba a ir sola a un café Internet, usar las computadoras y pedir ayuda cuando era necesario.

Esto confirma el supuesto de que las identidades se reconfiguran en las interacciones: la cultura escrita incide en la identidad y viceversa (Moje y Luke, 2009). Mejorar la valoración social que los adultos hacen de sí mismos tiene que formar parte de las aspiraciones de la EPJA (Schmelkes y Kalman, 1996). Esta tarea aún está pendiente en los programas de alfabetización digital. Para ello es importante reconocer que en las prácticas letradas hay huellas de nuestras historias y de quiénes somos (Moje y Luke, 2009). Un desafío de la EPJA será superar las visiones estrechas sobre la escolarización que han promovido que “muchas almas hayan sido dañadas en el proceso” (Lankshear y Knobel, 2008, p. 8).

CONCLUSIONES

Sobre los aspectos relevantes para el diseño de programas de alfabetización digital. La disponibilidad, referida a la presencia o ausencia de dispositivos (Kalman, 2004), no basta para usarlos o apropiarse de su lógica y potencialidades. Las personas conocen de tecnología, pues viven en un mundo altamente digitalizado; sin embargo, cuentan con oportunidades diferenciadas de uso y exploración de dispositivos. Los talleres documentados muestran que es posible crear espacios educativos, en localidades rurales o urbanas, en condiciones de escaso equipamiento y conectividad. Para ello es necesario contar con formadores que tengan claridad en un enfoque pedagógico que privilegie la creación y el diseño, el reconocimiento de prácticas sociales y la colaboración, y no sólo el manejo operativo, o el consumo y transmisión de información. Los proyectos y actividades de

aprendizaje pueden ser de mediana duración y concentrarse en la producción escrita o el diseño, como sugiere el enfoque de las nuevas alfabetizaciones. Además, es importante que se articulen con la vida cotidiana y saberes de los participantes. Las políticas nacionales orientadas a las alfabetizaciones digitales podrían tomar en cuenta estos aspectos si desean que sus acciones tengan efecto a mediano y a largo plazo.

Sobre las características de la población que no es usuaria de computadora e Internet y que es destinataria de este tipo de programas. Las estadísticas citadas al inicio muestran que, en México, casi un tercio de la población aún no es usuaria de Internet. Si bien la edad es un factor importante, la población que aún no es usuaria se caracteriza por vivir en comunidades rurales y por tener escasa escolaridad. En entornos urbanos, siete de cada diez personas son usuarios de Internet, mientras que en entornos rurales la cifra es de cuatro por cada diez personas. El análisis de los talleres experimentales, aunque no es representativo, confirma esta diferencia entre entornos urbanos y rurales y añade elementos a la caracterización de la población rural. Asimismo, señala la importancia de discutir la distinción urbano-rural en lo relativo a las acciones de conectividad necesarias para la equidad.

Las participantes en los talleres podrían definirse a sí mismas como poco conocedoras de tecnologías porque la mayor parte no había usado una computadora. A pesar de que, por su edad, algunas de ellas podrían haberse clasificado como nativas digitales, no lo eran; sin embargo, tampoco eran analfabetas digitales en sentido estricto, pues conocían otras tecnologías y lo que posibilita la computadora. La presencia o ausencia de un equipo, vivir en una localidad urbana o rural o tener escasa escolaridad no basta para definir a las personas como nativas o migrantes digitales.

Las características que sí compartían las integrantes de los talleres eran la carencia de un espacio educativo común y las marcas de exclusión de sus trayectorias escolares. Recordemos que el uso de la tecnología requiere posibilidades de exploración y de error, de contar con redes sociales de apoyo que permitan enfrentar o resolver problemas técnicos. Los talleres se convirtieron en estos espacios.

Como se ha dicho, las participantes, de población urbana o rural, tenían huellas de exclusión escolar y, en algunos casos, social.

Más que la escolaridad, la dificultad para apropiarse del uso de TIC parecía radicar en las marcas que dejaron en ellas las experiencias de aprendizaje previas. Cualquier intento fallido al tratar de aprender algo, probablemente fue calificado en la escuela como “tener la cabeza dura”, lo que sugiere que, en sus experiencias tempranas de escolarización, no había posibilidad de error o construcción gradual de conocimiento. Las reflexiones promovidas durante el desarrollo de actividades con TIC pueden contribuir a que las participantes reposicionen sus saberes ante el uso de los artefactos y reconozcan que la inteligencia radica en ellas. Esto posibilita y permite procesos de reconfiguración identitaria.

Sobre la influencia de las TIC en la percepción identitaria y en su relación con el conocimiento. Las modificaciones en la configuración identitaria inciden en la relación no sólo con los dispositivos, sino con la construcción del conocimiento. Los aprendizajes se caracterizan menos por el miedo y más por la seguridad y placer, experiencias que muchos destinatarios de la EPJA probablemente no han vivido en experiencias escolares previas.

Por ello es crucial mover la discusión sobre las alfabetizaciones digitales “de una lista de habilidades hacia los roles que desempeña lo digital en el crecimiento de lo individual, de un estudiante, de un trabajador, de una persona” (Martin, 2008, p. 173). Es importante reconocer que la brecha digital no está en los recursos, sino en las prácticas sociales; es decir, en lo que la gente puede hacer con la tecnología disponible. Los efectos de las alfabetizaciones digitales pueden no ser los planteados en los documentos oficiales, pero sí estar vinculados con cambios en las percepciones identitarias y con la forma de relacionarse con el conocimiento. Si bien esto no genera un desarrollo económico inmediato al país o a las personas, sí crea condiciones a los participantes de la EPJA para seguir aprendiendo. La alfabetización digital no es, por lo tanto, un asunto técnico o de equipos; es un asunto humano relacionado con la idea de la educación a la que aspiramos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartlett, L. (2007). To seem and to feel: Situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, 109(1), 51-69.
- Casanueva-Reguart, C. (2013). Mexico's Universal Telecommunications Service Policies and Regulatory Environment in an International Perspective, 1990–2010. *Journal of Information Policy*, 3, 267-303.
- Cassany, D. (2015, octubre). *Redacción especializada: razones, propósitos, prácticas y resultados*. Conferencia presentada en el IV Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Tlaxcala, México.
- Dussel, I. (2015, 19 de noviembre). “Inés Dussel: No es cierto el concepto de nativos digitales” [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blog.tiching.com/ines-dussel-no-es-cierto-el-concepto-de-nativos-digitales/>
- Fernández, C. (2015). El aprendizaje a lo largo de la vida en diálogo. La revista Decisio número 39. *Sinéctica. Revista Electrónica de Investigación*, (45). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/589/783>
- Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. México: Siglo XXI.
- Glister, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva Jersey: John Wiley and Sons.
- Guerrero, I. (2014a). “Aquí te enseñas”. La generación de espacios para escribir y leer con personas jóvenes y adultas. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, 37, 61-65.
- Guerrero, I. (2014b). “Echar tortillas” no requiere clases de informática: los múltiples recursos necesarios para la apropiación de cultura escrita y usos de TIC. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(2), 66 -85.
- Green, J., y Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. En S. Heath, J. Flood y D. Lapp (Eds.). *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts* (pp. 181-203). Nueva York: Macmillan.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita la identidad? En S. Hall y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Madrid: Amorrortu.
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 485-511.
- Hernández, O. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la*

- ciudad de México* (Tesis doctoral). DIE/Cinvestav/IPN, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018a). En México 71.3 millones de usuarios de internet y 17.4 millones de hogares con conexión a este servicio: ENDUTIH 2017 [Comunicado de prensa]. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDUTIH2018_02.pdf
- INEGI. (2018b). Estadísticas a propósito del día mundial de internet (17 de mayo) [Comunicado de prensa]. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/internet2018_Nal.pdf
- INEGI. (2016). Estadísticas a propósito del día mundial de internet (17 de mayo) [Comunicado de prensa]. México: INEGI.
- INEGI. (2015). México en cifras. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00>
- INEGI. (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html>
- Jonassen, D., Kyle L., y Brent G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública, UIE, Siglo XXI.
- Kalman, J., y Hernández, O. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 73(21), 1-22.
- Kurlat, M. (2014). El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(1), 58-90.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies: Concepts, policies and practices. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp.1-16). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lorenzatti, M. (2009). ¿Qué me impide a mí no saber leer y escribir? Prácticas de cultura escrita en diferentes contextos sociales. En J. Kal-

- man y B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 171-185). México: Siglo XXI, CREFAL.
- Lorenzatti, M., y Ligorria, V. (2016). Formación docente inicial en educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur. *Integración y Conocimiento*, (4), 183-191.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the “digital society”. En C. Lank-shear y M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp.151-176). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Miedema, S., y Wardekker, W. L. (1999). Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repolitization of Critical Pedagogy. En T. Popkewitz y L. Fendler (Eds.). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 67-83). Nueva York: Routledge.
- Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez (Coords.). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). México: Plaza y Valdés.
- Moje, E. B., y Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Paiva, J. (2005). *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. (Tesis doctoral). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Picón, C. (Ed.). (2013). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. México: CREFAL.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ruiz, M. (2003). Educación a distancia y uso de nuevas tecnologías: experiencias, desafíos y oportunidades educativas para jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 25(1), 13-26.
- Salinas, B. (Ed.). (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México 2002-2011*. México: ANUIES-Comie.
- Schmelkes, S., y Kalman, J. (1996). *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: INEA.

- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts y Londres: Harvard University Press.
- Solari, M., Cerisier, J. F., y Aravedo, L. (2008). Una comunidad blog como vía de acceso a la cultura escrita en las plazas comunitarias mexicanas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 111-124.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tasso, P. (2013). La huella histórica de una educación transformadora. En C. Picón (Ed.). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe* (pp. 13-25). México: CREFAL.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria*

Love, Cell Phones and Prayers: Vernacular Literacy Practices in an Elementary School

Esther Tapia
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CINVESTAV, MÉXICO
ugandita9@gmail.com

RESUMEN

Se presenta el análisis de las prácticas letradas vernáculas de dos grupos de niños de tercero y sexto de primaria en la Ciudad de México, desde un enfoque sociocultural y con base en los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*). La escuela ha privilegiado prácticas dominantes de lectoescritura, de manera que las vernáculas han sido invisibilizadas o colocadas en la periferia, por lo que aquí se recuperan y reivindican para comprender la relación entre la escuela y la escritura. La investigación empleó una perspectiva etnográfica y se realizó observación participante en dos grupos de una primaria, durante un año. Con apoyo de la sociolingüística, se analizaron los discursos de los niños, así como sus textos vernáculos, estos últimos con base en un enfoque multimodal. Los hallazgos revelan que los niños llevan a cabo diversas prácticas letradas dentro de la escuela en distintos ámbitos: religión, convivencia, diversión y en comisiones extracurriculares; otras, producto de sus relaciones familiares y para apropiarse de las tareas escolares. En éstas, los niños despliegan saberes y habilidades sobre las funciones y usos de la escritura en el mundo, que provienen de fondos de conocimiento letrados.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, prácticas letradas, infancia, escuela primaria, fondos de conocimiento

ABSTRACT

This article presents a research on the vernacular literacy practices of two groups of children in third and sixth grade in Mexico City, from a sociocultural perspective and based on the New Literacy Studies. Traditionally, the school has privileged dominant practices of literacy, so that the vernacular ones have been put aside or have stayed in the periphery. In this study, the vernacular practices are recovered and claimed to understand the relationship between school, writing and children's interests. The methodology is based on an ethnographic perspective, by means of a one-year participant observation in both groups. With the contributions of sociolinguistics, we analyze the children's discourse and interactions, as well as their vernacular written texts, through a multimodal approach. Our findings reveal that children perform various literacy vernacular practices within the school, in different domains: religion, relationships, fun, extracurricular activities, family relationships and to apprehend school tasks. Children display knowledge and skills about the functions and uses of writing in the world, which come from their funds of knowledge.

KEY WORDS: literacy, literacy practices, childhood, primary school, funds of knowledge

* Este artículo se inscribe en la investigación de tesis doctoral de la autora, *Prácticas de lectura y escritura de alumnos de Educación Primaria en Iztapalapa: una perspectiva sociocultural*, bajo la asesoría de la Dra. Iliana Reyes y la colaboración de la Dra. Judith Kalman, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

INTRODUCCIÓN

Los niños que viven en la Ciudad de México ponen en práctica día a día múltiples usos de la lectura y la escritura en la escuela primaria, más allá de las impuestas por sus maestros. Ellos redactan diversos tipos de textos como recados, cartas y cuentos. También como otros niños con acceso a tecnologías, chatean en el celular, leen instructivos de videojuegos y comparten libros traídos de casa. Sin embargo, en México y Latinoamérica, estas prácticas vernáculas en escuelas urbanas y monolingües, al igual que los conocimientos que los niños despliegan a través de ellas, han sido poco estudiados.

Un estado del arte sobre Lenguaje y Educación publicado en México (Carrasco y López-Bonilla, 2013) señala que los estudios socioculturales centrados en las prácticas letradas están dirigidos en su mayoría a adultos de baja escolaridad, bajo nivel socioeconómico y casi siempre ubicados en el área urbano marginal (Hernández, 2013, p. 248). Según esto, los niños en México han sido poco estudiados desde esta perspectiva y las investigaciones que llegan a considerarlos se concentran sólo en procesos y temas escolares. Las investigaciones adscritas a enfoques socioculturales en la región se han concentrado principalmente en escuelas de contextos indígenas, bilingües o multilingües (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; De la Piedra, 2006; Rockwell, 2008; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007). En lo que respecta a estudios realizados en escuelas primarias urbanas donde se habla una sola lengua, la prioridad ha sido resolver el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no se ha indagado sobre el conocimiento de sus prácticas.

La literacidad en la escuela se asocia únicamente con procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje (Zavala, 2002), pero no con la presencia de prácticas letradas vernáculas, producto de la vida cotidiana de los niños en ese espacio institucional. La estructura dominante y jerárquica de la escuela ha privilegiado la lectura de determinada literatura y ha promovido algunas prácticas letradas consideradas dominantes (Cook- Gumperz, 1988) como escribir con buena ortografía, leer de manera fluida y responder preguntas a partir de la revisión de textos. Ante estas prácticas institucionalizadas dentro del campo del lenguaje y la comunicación, los textos generados por los niños dentro de las aulas han merecido menos in-

terés (Cassany, Sala y Hernández, 2008). En palabras de Blommaert (2008, p. 11), las literacidades vernáculas caracterizadas por su heterografía y la construcción de textos sobre la base de recursos localmente disponibles, no tienen el mismo peso institucional y, por lo mismo, “cuando se mueven a otros espacios sociales o geográficos, pierden la voz”. Por ejemplo, Barton y Lee (2012) encontraron que las prácticas letradas vernáculas entre adolescentes son bien aceptadas y reconocidas en las redes sociales, pero fuera de estos espacios, como en la escuela, son menos valoradas.

Este estudio considera la premisa de que es necesario vincular las prácticas letradas vernáculas con las prácticas institucionales promovidas por la escuela entre los niños, si se quiere lograr una mayor inclusión en las aulas y la apropiación de los conocimientos para comunicarse por escrito (Cassany, Sala y Hernández, 2008; Gutiérrez, Baquedano- López y Tejada, 1999).

Los resultados de este estudio muestran que existe una diversidad de prácticas letradas en dos grupos de niños de una primaria urbana (de tercero y sexto grados), en las que se evidencian distintos conocimientos sobre los usos de la escritura vinculados con sus experiencias familiares y sociales. Leer y escribir en el aula se manifiestan como prácticas sociales de los niños para participar de la vida escolar, resolver desafíos diarios en el marco de sus relaciones sociales y afrontar las vivencias que surgen en el día a día.

El surgimiento de nuevas literacidades, caracterizadas por la integración de imágenes, videos y sonidos en un texto (Lankshear y Knobel, 2008), han ampliado y complejizado el espectro de prácticas letradas de los niños. Leer revistas de anime en el aula, revisar el Facebook en el celular, chatear y publicar *creepypastas*,¹ entre otras cosas, son ejemplos de prácticas que interpelan a la reflexión de los adultos para comprender la relación entre literacidad y escuela. Para su análisis, se propone una perspectiva sociocultural que posibilite el reconocimiento de estas prácticas y la valoración de la diversidad lingüística en cualquier contexto escolar. En este artículo se reivindica el poder de agencia de los niños de una zona urbana marginada para usar, crear y reconfigurar el lenguaje escrito como algo vivo.

¹ Las *creepypastas* son historias ficticias publicadas normalmente en un foro, blog o sitio web con el fin de asustar a ciertos usuarios. Generalmente, las *creepypastas* adjuntan una imagen o un video impactante en relación con lo que se dice en la historia (fenómenos extraños, fantasmas, caras terroríficas, imágenes sangrientas o fotos antiguas).

PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS: ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS

Las prácticas letradas son “formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Barton y Hamilton, 1998, p. 112); ocurren bajo condiciones de producción contextualizadas, situadas y son resultado de las necesidades comunicativas de las personas. Cuando existe la intención de resaltar la posición desigual y asimétrica de estas prácticas ante otras consideradas dominantes, algunos investigadores las denominan “vernáculos” para destacar su origen social y a menudo ilegítimo en espacios “formales” (Cammita, 1993; Barton y Hamilton, 1998; Blommaert, 2008; Cassany, Sala y Hernández, 2008). Un estudio pionero sobre prácticas letradas vernáculos dentro de la escuela es el de Miriam Cammita (1993, p. 228), quien recolectó información durante tres años en la secundaria donde trabajaba, en Filadelfia, para desentrañar el significado de los textos generados por sus alumnos adolescentes, como cartas y poemas. Por primera vez, ella usó el vocablo “vernáculos” en la descripción de prácticas distantes de los “estándares uniformes e inflexibles de las instituciones”, como la escuela. Más adelante, Barton y Hamilton (1998) retomaron el mismo término para caracterizar las prácticas letradas de los habitantes de la comunidad de Lancaster, en Inglaterra.

Los hallazgos de éstas y otras investigaciones más recientes (Cassany, Sala y Hernández, 2008; Pahl y Roswell, 2010) son referentes básicos en el proceso de análisis de este estudio. Por ejemplo, se partió de la idea de que, aunque las escrituras vernáculos carecen de valor dentro de la escuela, tienen una marcada influencia en sus experiencias de vida, tal como lo concluyó el estudio de Cammita (1993), quien mostró que los alumnos podían transformar sus relaciones sociales, transitar de experiencias solitarias a otras más sociables, o pasar de un estado de inactividad a otro de actividad, a partir de lo que escribían. Las escrituras vernáculos fungían como “un medio de poder y un recurso para crear y compartir una versión verdadera de sí mismos” (Cammita, 1993, p. 240), además de que eran resultado de la puesta en práctica de sus habilidades (Cassany, Sala y Hernández, 2008; Pahl y Roswell, 2010). Estos antecedentes guiaron el trabajo de investigación al entrar a la escuela, desde una posición antideficitaria sobre la relación de los niños con la cultura escrita.

Algunas de las características principales de las prácticas letradas vernáculas es que son informales, son aprendidas en la vida cotidiana y son generadas por las personas; sin embargo, esto no significa que estén libres de presiones y normas. Barton y Hamilton (1998), Cas-sany, Sala y Hernández (2008) observaron que las personas escribían bajo una especie de negociación implícita, a sabiendas de lo que otros esperaban de ellos. En la escuela, por ejemplo, los niños también negocian con sus pares las formas en que configuran sus textos, de acuerdo con la función que les asignan, el tipo de tecnología que ocupan y el propósito con el que los crean. De acuerdo con ello, pueden ser aceptados, invitados o rechazados en ciertas actividades sociales o escolares.

En los grupos observados, se desplegaban diferentes discursos de forma simultánea. Por un lado, se encontraba el diálogo entre la maestra y los alumnos (el de la clase). Por otro, múltiples diálogos entre los niños, así como monólogos sigilosos. La vida cotidiana, las experiencias y los afectos eran, por lo general, el eje alrededor del que giraban estos discursos, acompañados de acciones y de textos vernáculos.

Para los niños, no había una separación nítida ni tajante entre las prácticas letradas dominantes que provenían de las tareas escolares y las propias. Es decir, las mezclas e hibridaciones entre lo aprendido en la escuela y otros ámbitos de su vida social en sus textos eran comunes. Esta hibridación es un rasgo también identificado por Barton y Hamilton (1998) en el estudio de Lancaster, sólo que, en este caso, el reconocimiento de esta característica cuestiona una idea que ha prevalecido desde una perspectiva rígida, positivista y tradicional de la escuela sobre la necesidad de aislar y concentrar a los niños en lo pedagógico, como si pudiera separarse de los demás ámbitos de su vida.

De acuerdo con lo observado, la escuela es un espacio donde, además de aprender, los niños van a vivir, a existir y a construir experiencias. Es un espacio poroso, permeable, donde los niños se involucran con todas sus vivencias y recursos. La concepción de la escuela como un espacio físico puro y delimitado es imposible. Las dicotomías para distinguir las prácticas letradas de los niños como “fuera-dentro” de la escuela (Prinsloo, 2004), “oficiales no oficiales” (Dyson, 1989 y 2013) y prácticas de la “escuela hogar” (Heath,

1983; Reyes y Moll, 2008) se consideran insuficientes, ante la superposición de conocimientos y experiencias que los niños pueden expresar dentro de la escuela.

Las preguntas planteadas en esta investigación fueron: ¿Cuáles son las prácticas letradas vernáculas de los niños en esta primaria? ¿Con qué propósitos escriben y qué funciones dan a la escritura? ¿Qué conocimientos y experiencias llevadas de casa y de la comunidad se vinculan con algunas de estas prácticas?

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El estudio se realizó en la localidad denominada “Pueblo² de Santa Martha Acatitla”, ubicada en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, una zona de bajos recursos económicos y un alto nivel de delincuencia. El horario de la jornada escolar era de 8:00 am a 12:30 pm. A la escuela asistían casi 300 alumnos distribuidos en siete grupos de primero a sexto. El trabajo de campo se realizó sólo en tercero y sexto grados, debido a que cada uno representa un periodo distinto de las edades de los niños que asisten a la primaria. Sexto año estaba integrado por 35 niños –19 varones y 16 mujeres–, próximos a transitar hacia la adolescencia, con edades entre 11 y 12 años. El grupo de tercero tenía 38 niños entre ocho y nueve años, de los cuales 20 eran varones.

La investigación se realizó bajo una perspectiva etnográfica, concebida como “una aproximación centrada en el estudio de aspectos particulares de la vida diaria y las prácticas culturales de un grupo social” (Green y Bloome, 1997, citados en Street, 2015, p. 112). Las prácticas letradas “sólo pueden ser entendidas, en relación con los contextos sociales, culturales, históricos y políticos en las cuales toman lugar” (Street, 2015, p. 111) y eso sólo puede lograrse mediante una inmersión profunda en el aula y la escuela por medio de la observación participante, de la interacción y el involucramiento en los mundos de los niños. Mi experiencia como maestra fue un factor que facilitó este proceso, porque conocía la dinámica cultural de la escuela y de los alumnos; sin embargo, también ignoraba los mundos que iba a descubrir.

² A pesar de estar en un contexto urbano, Santa Martha Acatitla, al igual que otras localidades de Iztapalapa, se hace llamar “pueblo” por sus antecedentes históricos y ancestrales.

Las técnicas de investigación dentro de este marco teórico y metodológico implicaron una toma de conciencia sobre mi posición ante el problema y el contexto. Al transitar de maestra a investigadora, hacer etnografía no implicó únicamente una recopilación de datos, sino el establecimiento de una “conversación compartida” en la que intenté, de forma empática, producir conocimiento con los demás (Pink, 2015; Tapia, 2015). Caminaba, hablaba, jugaba y realizaba las actividades con los niños a partir de mis propias experiencias. Estas condiciones favorecieron la interpretación émica de lo observado, pues en mi rol de investigadora, me asumí como una compañera más en cada grupo (Dyson, 2013).

El reto ético y metodológico inicial fue ser aceptada por los niños y ser parte del grupo. Por eso, en los primeros cuatro meses, sólo registré notas de campo y tomé fotografías de los textos producidos por los alumnos. Después de ese tiempo, con el consentimiento de los niños y sus padres, hice grabaciones de audio de las conversaciones, tomé videos de algunas clases y fotografié a los niños en distintas actividades. La confianza, factor vital para ser partícipe de la vida en la escuela, ya estaba afianzada para entonces. Casi al finalizar la investigación, hice entrevistas semiestructuradas a ocho niños de sexto y a seis de tercero para profundizar en sus historias de vida, así como para ampliar y triangular parte de la información recabada. Los alumnos entrevistados son los que participaban asiduamente en los eventos letrados. En el siguiente cuadro se resume el corpus empírico de la investigación:

■ CUADRO 1. Instrumentos para recopilar la información

Fase	Instrumentos	
Primer periodo octubre 2014 enero 2015	Observación participante	Notas de campo 300 fotos de producciones escritas
Segundo periodo febrero-julio 2015		Notas de campo Bitácora analítica 550 fotos de producciones escritas y de los niños en distintos espacios de interacción (aproximado) 100 horas de audio (aproximado) 50 horas de video (aproximado) 8 entrevistas a niños de sexto grado 6 entrevistas a niños de tercer grado

ANÁLISIS DE DATOS

La forma de llegar al conocimiento e interpretación de prácticas letradas es a través del estudio y observación de eventos letrados (*literacy events*) (Street, 2015). A principios de los años ochenta Shirley Brice Heath (1983, p. 50) expuso el concepto de evento letrado como “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de la interacción de sus participantes y sus procesos interpretativos”. Un evento es entendido como una situación concreta en la que las personas usan la escritura para sus propios fines: escribir una carta, redactar un cuento o leer el contenido de una página de Internet. Los eventos letrados, categoría teórica y metodológica tomada del trabajo de Heath (1983), constituyeron la unidad de análisis para este estudio.

Los eventos letrados se suscitaban en cualquier momento, bien fuera durante la clase, o bien en los intersticios escolares. Desde mi ubicación física y mental en el aula, mis ojos estaban alerta para identificar el momento en que surgiera algún evento letrado.

Cuando observaba que los niños escribían o leían por su cuenta me acercaba, dialogaba con ellos para comprender mejor lo que sucedía o registraba sus conversaciones espontáneas. En algunas ocasiones, mi papel consistía en estar ahí, escuchar y conversar, más que preguntarles de forma explícita sobre lo acontecido. El análisis de estas conversaciones requirió de una perspectiva sociolingüística (Cook-Gumperz, citado en Edwards y Lampert, 1993) no sólo para enfocar el análisis de los significados de los episodios de habla, sino también para explorar las características de los procesos sociales y culturales en los que se insertaban (Blommaert, 2008).

A diferencia de la literacidad dominante de la escuela, que ha colocado la importancia y la creación de significado en el uso exclusivo del sistema de escritura oficial, las literacidades vernáculas de los niños de este estudio se caracterizaban por el uso de diversos modos de representación escrita para comunicarse. Por lo tanto, se integró también un enfoque multimodal, asentado en el estudio de la semiótica al marco metodológico (Kress, 2000).

Las imágenes, dibujos o símbolos, como los emoticones, fueron considerados representaciones de modos de escritura válidos, cargados de significados. También, desde este enfoque, se asumió que los

procesos comunicativos letrados no se reducían sólo a la creación de textos, sino a todo el proceso que abarcaba desde su diseño hasta su socialización. A partir del surgimiento de la situación que provocaba un acto de escritura, los niños empleaban gestos, movimientos y miradas para comunicarse. Estos aspectos, señalados por el enfoque de la multimodalidad como modos que producen significado a través del lenguaje, junto con el análisis de los signos paralingüísticos —como entonación, pausas, tiempo de intercambios y ritmos, y cambios de episodios turno por turno— (Cook- Gumperz, citado en Edwards y Lampert, 1993) fueron aspectos básicos en el proceso de análisis e interpretación de los resultados.

Cabe señalar que, a diferencia de otras metodologías experimentales o cuantitativas, en la perspectiva etnográfica no existe una ruta analítica predeterminada, sino que todo “depende de las características particulares de cada problema” (Rockwell, 2009, p. 65). Por lo tanto, el análisis consistió en una secuencia de ida y vuelta de los datos, pasando por momentos de transcripción, descripción, interpretación, contextualización, reconstrucción y explicitación (Rockwell, 2009).

Para responder a la pregunta ¿cuáles son las prácticas letradas vernáculas de los niños dentro de la escuela? se decidió retomar de la investigación en Lancaster de Barton y Hamilton (1998) la forma en que ellos identificaron y analizaron seis ámbitos o dominios de prácticas de los residentes adultos de esa localidad. Estos dominios representaban los tipos de prácticas letradas vernáculas: de organización de la vida diaria, comunicación personal, ocio o pasatiempos privados, documentación de la vida, creación de sentido y participación social (Barton y Hamilton, 1998, p. 249).

También se consideraron categorías analíticas producto de la interrelación entre los datos y la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1984; Barton y Hamilton, 1998) y de los aportes de las investigaciones sobre prácticas letradas vernáculas centradas en niños y en la escuela (Heath, 1983; Dyson; 1989; Cammita, 1993), para examinar a profundidad los eventos letrados. Estas categorías se muestran en el cuadro 2.

■ CUADRO 2. Categorías de análisis de eventos letrados

Categorías de análisis	
Acciones	Qué hacían los niños en el marco de los eventos letrados.
Motivaciones	Para qué o por qué escribían los niños.
Artefactos	Qué tipo de materialidades mediaban la escritura de los niños.
Modos de representación gráfica	Qué letras, símbolos, dibujos, imágenes, colores u otros signos integraban al texto y cómo los distribuían.
Movilidad	Hacia qué destinatarios y lugares viajaba el texto.
Condiciones de producción	En qué momento escribían los niños, qué decisiones tomaban para el diseño y socialización de sus textos y qué criterios influían en sus decisiones.

El análisis de las acciones y artefactos se llevó a cabo porque ningún evento letrado puede ser comprendido al margen de la participación; es decir, la actividad que desarrollan las personas. Éste es un principio que se desprende de la teoría vigotskyana y sociocultural en el que se enmarca esta investigación (Wertsch *et al.*, 1997). También se identificaron las motivaciones de los niños, pues son aspectos que sustentan el desarrollo del evento letrado y responden a las preguntas: ¿por qué escriben?, ¿en qué situación?, ¿qué ocurrió?, ¿cuál es el propósito y los destinatarios? (Barton y Hamilton, 1998; Dyson y Dewayani, 2013).

Además del enfoque del uso del lenguaje en los niños, también se observaron las características de los procesos sociales y culturales en los que se insertaban. De acuerdo con esto, Blommaert (2008) argumenta que, al analizar los significados de las prácticas letradas es necesario observar la movilidad de los textos; es decir, hacia dónde viajan y cómo es percibido el texto por sus destinatarios. También propone reconocer las condiciones de producción de dichos textos; es decir, cuáles son los momentos en que se generan, cómo son creados y qué relaciones de poder se construyen por los niños cuando deciden con quién compartir o no lo escrito.

Con base en estos procesos de análisis se obtuvo, primero, una tipología de los dominios de prácticas letradas vernáculas de ambos grupos, de acuerdo con los usos y funciones que daban a la escritura. También se describieron las características de estas prácticas. Uno de los rasgos que resaltó en el desarrollo de los eventos letrados fue el vínculo entre las motivaciones y las decisiones de los niños al escribir

sobre sus experiencias familiares y sociales. Con ello se desprendió otro análisis más profundo en la identificación de *fondos de conocimiento letrados*. Distintas investigaciones muestran que, lejos de ser cuestiones aleatorias o desatinadas, las prácticas vernáculas se basan en y producen fondos de conocimiento (González, Moll y Amanti, 2005; Pahl y Roswell, 2010; Barton y Lee, 2012). Este artículo considera estos fondos como los conocimientos, funciones y usos de la escritura que los niños adquieren en la familia, la comunidad y la escuela de una forma tácita y se concretan en los sucesos cotidianos, prácticas y experiencias que los estudiantes traen a las aulas (González, Moll y Amanti, 2005; Pahl y Roswell, 2010, p. 142). Así que, además de la creación de una tipología de dominios de prácticas, con sus características y significados para los niños, también se detallaron algunos fondos de conocimiento infundidos en estas prácticas a través del análisis de una serie de eventos letrados. A continuación, se muestran dichos resultados.

PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS EN LA PRIMARIA

Durante la investigación se registraron 250 eventos letrados entre ambos grupos. La producción escrita generada por los niños en la escuela era diversa e incipiente. Los niños aprovechaban diferentes espacios y varios momentos de su estancia en la escuela para escribir en el marco de situaciones sociales y culturales de la vida diaria. El surgimiento o la interrupción de relaciones de amistad o noviazgo, el desarrollo de su vida familiar, las tareas de la escuela, los festejos, los juegos o conflictos entre compañeros, entre muchos otros sucesos, originaban que los niños escribieran en cualquier espacio: en el patio, el aula, los pasillos, la dirección o el aula de cómputo. En el día a día, los niños no sólo iban a la escuela a estudiar, sino a aprender a vivir usando como recurso la palabra escrita.

A continuación, se describen los ámbitos en que los niños desplegaron sus prácticas letradas. Estos ámbitos o dominios letrados no son entidades puras pues, aunque cada uno se refiere a cierto tipo de actividades letradas, en realidad existen hibridaciones y mezclas entre ellos. Por ejemplo, una práctica de dominio religioso, como leer la biblia en el camino de casa a la escuela, también tiene rasgos de una práctica letrada de convivencia, ya que un niño lo hacía de-

lante de sus amigos para compartir con ellos esta actividad. Varias prácticas agrupadas en el dominio de diversión pueden incluirse también en el de convivencia. La decisión de mostrar estos distintos ámbitos responde al propósito de organizar y mostrar la diversidad de prácticas letradas de los niños. Al visibilizar estos ámbitos y dominios es posible refutar la idea o el imaginario de la existencia de una sola literacidad dominante dentro de la escuela primaria.

1. *Transformaciones de las tareas escolares.* Los niños escribían textos como resultado de los procesos de apropiación de las tareas y de las clases impartidas por la maestra; ellos ponían su propia voz y acento a las actividades curriculares, transformándolas en tareas híbridas (Bajtín, 1999). A los elementos normativos y prescritos en las clases, los niños agregaban los propios transformando los ya establecidos o planeados. Por ejemplo, en clase de Ciencias Naturales de sexto, la maestra Malena³ pidió a los niños llevar a la escuela un huevo vestido como bebé para una actividad de Ciencias Naturales sobre el tema “embarazo y reproducción sexual”. La maestra trataba de promover la reflexión de los niños acerca de las implicaciones de responsabilizarse de la vida de un nuevo ser —en este caso, un huevo— al que debían conservar intacto y sin romper durante dos semanas. Los niños lo llevaron y trajeron de casa a la escuela todos los días.

Durante dos semanas emergieron los siguientes eventos: André y David elaboraron una guardería acondicionada con un celular, televisión, cómics y una computadora portátil para los huevos bebé (figura 1). Joshua registró en una libreta los nombres de los huevos bebés de sus compañeros y también escribió invitaciones de fiesta para convocar a sus amigos al bautizo de su huevo bebé, el cual se realizó en el receso escolar. Evelia diseñó una cartilla de vacunación para simular que llevaba a su hijo al médico.

Después de tres días, la maestra se dio cuenta de lo que hicieron los niños y cambió el plan original de la clase. Dejó de lado el tema del embarazo y decidió abordar el tema de “la biografía” como parte del campo de Lenguaje y Comunicación. A partir de lo que hicieron los niños, ella les solicitó que elaboraran el acta de nacimiento del huevo bebé y escribieran su biografía en el cuaderno.

³ Los nombres de las maestras y los niños son ficticios. La investigación fue autorizada por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI). No obstante, se acordó con la comunidad escolar mantener el anonimato de los niños y las maestras por cuestiones éticas.



En el grupo de tercer grado, la maestra solicitó de tarea elaborar un directorio telefónico. El propósito era aprovechar este tipo de texto para que los niños aprendieran a ordenar los nombres y palabras de forma alfabética. Josué llegó con dos directorios telefónicos, el que iba a entregar a la maestra (figura 2) y otro que dijo “es el mío” (figura 3). Al preguntarle por qué decía que era el suyo, explicó que ése lo había hecho él solo, y el otro con ayuda de su mamá. El que iba a entregar a la maestra estaba hecho en computadora, mientras que el suyo lo había dibujado a mano. En la portada dibujó un teléfono con muchos colores, como una copia del impreso por su mamá. En la contraportada también coloreó la hoja y pegó estampas de personajes de su videojuego favorito, *Angry birds*. A su directorio le puso su nombre, mientras que al impreso no.

El ejemplo del directorio y el de la guardería tienen en común que las actividades letradas surgieron de las consignas de la maestra, pero los niños se las apropiaron. Una forma de hacerlas suyas, de apropiarse de estas tareas, fue a través de la elaboración de textos propios, o bien, agregando elementos gráficos y materiales que daban a esas tareas su propia identidad.

■ FIGURA 2. Directorio telefónico hecho por una mamá



■ FIGURA 3. Directorio telefónico hecho por el niño



2. *Convivencia y relaciones sociales.* Una característica de las prácticas letradas ubicadas en este ámbito es su carácter público. Los niños de ambos grupos hacían dibujos y escribían recados y cartas para sus amigos con el fin de mostrar afecto, pero también para expresar enojo, diferencias o resolver alguna situación de conflicto. Los niños se hacían declaraciones de amor y, aunque en sexto era más común ver estas situaciones, también ocurrían en tercer grado.

En el caso de sexto, los niños que llevaban teléfono celular escribían y leían sus publicaciones de *Facebook* y frecuentemente platicaban sobre las conversaciones en esta red social. Otra práctica consistía en hacer dibujos con caricaturas o personajes de series animadas para regalarlas a sus amigos. Algunos niños de sexto grado escribían el nombre de su mejor amigo, y ponían empeño en adornar la letra. Las declaraciones de amor se planeaban con los amigos y los recados pasaban de mano en mano de forma que en el grupo todos sabían de los problemas entre compañeros. La vida social y afectiva era muy importante.

3. *Relaciones familiares.* La familia proporcionaba a los niños acercamientos a la cultura letrada de diversas formas. En ambos grupos los niños llevaban libros que sus padres les habían comprado, o bien, que habían encontrado en casa y llamaban su atención. A veces los problemas familiares eran también un motivo para que los niños escribieran o leyeran. En sexto grado, por ejemplo, las madres de dos niñas habían ido a terapia cuando se separaron de su pareja. Una de ellas, Romelia, llevaba a la escuela el libro que el psicólogo había recomendado a su mamá. Nayeli, por otro lado, buscaba en internet información sobre el divorcio. Ángela, de tercer grado, escribía un diario personal. Ella también asistía a un taller de poesía con su abuela. Debido a esa experiencia, redactaba poemas en una libreta que llevaba a la escuela sólo para ese propósito. Los abuelos, tíos y primos eran una especie de mediadores, impulsores del acercamiento de los niños a la cultura letrada (González, Moll y Amanti, 2005). La mayoría de veces estos acercamientos eran naturales y no planeados.

4. *Religión.* Tres cuartas partes de los niños de ambos grupos practicaban la religión católica. Los alumnos de tercer grado tenían la edad promedio para estudiar el catecismo en la parroquia cercana y, por eso, algunos de ellos cargaban el catecismo en la mochila. Con frecuencia hablaban de las clases impartidas por la catequista y discutían acerca de los temas revisados, las tareas y las normas para tomar apuntes en esas clases. Estrella, del grupo de sexto, era monaguilla en la parroquia y cargaba en la mochila un cuaderno con apuntes sobre las actividades que debía realizar en las misas dominicales. Pedro llevaba la biblia y les enseñaba a sus compañeros las lecturas que hacía de la escuela a su casa. Otro evento muy importante

era el carnaval de Semana Santa. En el mes y medio que duraban las festividades, los niños visitaban un sitio en *Facebook*⁴ donde solían publicar videos de las comparsas y bailes de los diferentes barrios de Iztapalapa. También leían comentarios y publicaciones o escribían sus propios comentarios.

5. *Comisiones y tareas diversas*. Las docentes encargaban a los niños algunas tareas llamadas comisiones: vigilar el comportamiento de sus compañeros, vender productos alimenticios a la hora del receso, cobrar las fotocopias de los exámenes o del trabajo diario, solicitar a los maestros que entregaran el dinero de venta de agua en el recreo y controlar el préstamo de libros de la biblioteca del aula. Para cumplir con cada una de estas actividades, los niños escribían distintos tipos de listados que les permitían sistematizar información. Anotaban el nombre de los niños que se habían portado mal o marcaban en una lista quién hacía el pago de las fotocopias o quién no había regresado el libro de la biblioteca de aula. Como parte de la dinámica escolar, las docentes recordaban a los niños una diversidad de cosas: entregar tareas para días posteriores, llevar algún material específico para alguna clase, terminar una tarea o leer un texto. Todos los estudiantes llevaban una libreta para anotar la tarea que iban a realizar en casa, pero algunos escribían en ella por cuenta propia los recordatorios, pues no querían olvidar lo solicitado por la maestra. Las comisiones asignadas a los niños eran estrategias que usaban para organizar el trabajo cotidiano. Estas tareas extracurriculares producían prácticas de escritura como ocurre en los ámbitos laborales de la gente joven y adulta. Los registros que los niños hicieron en estos casos, fueron de uso personal y sólo en casos necesarios eran mostrados a su maestra o a los demás.

6. *Diversión*. Los dibujos de personajes de series animadas, videojuegos y animes circulaban con mucha frecuencia y los niños los usaban para entretenerse y divertirse. En ambos grupos, algunos niños escribían pequeñas historias cuyos protagonistas eran del gusto popular. Jonás, de sexto grado, dibujaba y escribía episodios imaginarios del videojuego de *Five nights at free*. Daniel, de tercero, hacía lo mismo con el de *Plantas y Zombies*. La consulta de instructivos en Internet para mejorar en el nivel de sus videojuegos favoritos, como *Assassin's Creed*, era una práctica recurrente de Roy y sus amigos.

⁴Véase <https://es-la.facebook.com/321976147908043/videos/carnaval-cdmx-2015/677429425696045/>

Sergio, de tercero, tenía un memorama con los personajes de la caricatura Cars, con los nombres escritos en inglés, y los leía en voz alta ante sus compañeros. Éste es el ámbito en el que existía mayor presencia de herramientas digitales y tecnológicas. Dentro de la escuela, los niños no podían acceder con frecuencia a Internet, con excepción de los que llevaban teléfono celular; no obstante, en sus conversaciones se hacía presente la relación que tenían con sitios como *You Tube*, además de *Facebook*. Algunos niños, sobre todo de sexto, crearon canales de videos con tips para resolver desafíos de videojuegos. En estos textos era posible ver la incorporación de personajes e historias, donde era frecuente la mezcla del inglés y el español, debido al consumo de videojuegos de origen anglosajón o del anime japonés.

FONDOS DE CONOCIMIENTO LETRADOS EN LAS PRÁCTICAS VERNÁCULAS

En las prácticas letradas descritas se encontraron diferentes evidencias de conocimientos que los niños poseían sobre las funciones y el uso de la escritura en la sociedad. Uno de los casos más representativos de estos conocimientos se manifestó en la tarea del huevo bebé. Este “artefacto textual”⁵ (Pahl y Rosswell, 2010) fue el detonante de una serie de eventos letrados en los que los niños, situados como papás de los huevos, les asignaron el desarrollo de actividades propias de un niño en la vida real. En una especie de *performance*, durante esas dos semanas pusieron en práctica todo lo que sabían sobre el cuidado de un niño pequeño. Fue entonces que apareció la escritura en distintos eventos, como el de la guardería, que se analiza a continuación.

Entre las acciones que los niños realizaron, estuvo el acondicionamiento de espacios en forma de cunas o casitas para los huevos bebé (figura 1). David y André, dos niños del grupo, crearon una guardería para cuidar a los huevos:

⁵ El concepto de “artefacto textual” (Pahl y Rosswell, 2010) amplía la noción tradicional de texto, al considerar que las materialidades, tecnologías y diversos objetos simbólicos en la vida de los niños representan discursos y mensajes que llegan a transformarse en cultura escrita.

1. La maestra dice: “¡a ver esa guardería!”.
2. André y David acondicionaron una caja como guardería para otros huevos
3. En ella pusieron televisión, área de lectura, computadora y celular...
4. “Para que no se aburra”, dice David.
5. André toma el celular y marca de forma ficticia para hacer que su hijo huevo hable con el huevo de otro compañero...

(Dos horas más tarde)

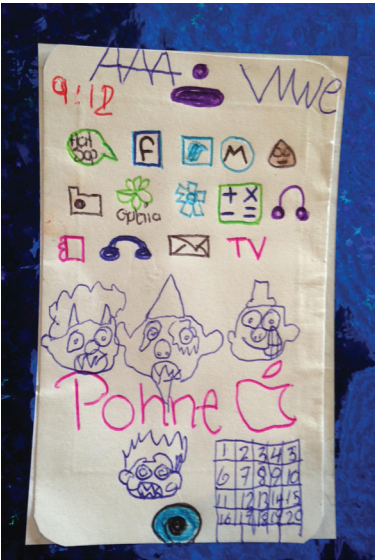
6. David se acerca y me enseña que los huevos leen sus comics.
7. Algunos niños se han parado de su lugar y, en medio de la clase de matemáticas, van a encargar sus hijos a André.
8. Le pregunto a Yahir: “¿para qué se lo encargas?”.
9. Y dice: “es que ya no quiero cuidarlo (se ríe) y ahí va a estar entretenido” (Notas de campo).

En el renglón 4 del diálogo, “Para que no se aburra” (el huevo), David adjudicó al teléfono móvil y a la computadora funciones de entretenimiento para los huevos bebé. En los renglones 5 y 6 se pueden ver acciones concretas que los niños asignaron a los huevos como leer comics y hablar por teléfono. En otro momento, simulaban que sus hijos escribían en la laptop. ¿Cuáles son los fondos de conocimiento que se identificaron en estos niños? André, de 11 años, hijo único de madre soltera y trabajadora, había vivido su primera infancia en una guardería. Él y sus compañeros tenían conocimiento tácito sobre el funcionamiento de este espacio porque, a la fecha, algunos de sus hermanos o familiares asistían a ellas por necesidad. En primer lugar, sabían que la finalidad del espacio era mantener al huevo bebé ocupado mientras ellos, los padres, “trabajaban” en la escuela. Para ello pusieron una televisión, juguetes, una cama y hasta simulaban la época navideña, aunque el mes que transcurría era octubre. Pusieron en la guardería de huevos una computadora portátil (figura 4), un teléfono móvil (figura 5) y comics en miniatura (figura 6).

■FIGURA 4. Computadora portátil del huevo bebé



■FIGURA 5. Teléfono celular del huevo bebé



■ FIGURA 6. Comics del huevo bebé



Pregunté a André, mientras llevaba la guardería de un lado a otro: “¿copiaste los dibujos y letras de las teclas de tu teléfono?” y él respondió: “no, me las sé de memoria”. En el celular miniatura, André dibujó las aplicaciones de *WhatsApp* y *Facebook*, usó una palomita para *Twitter*, dibujó audífonos para representar la música, representó la calculadora con signos (+ x =), incluyó un block de notas, usó un sobre para representar el correo electrónico y consideró la aplicación para videos (TV) y fotos (cámara). Además de las teclas, agregó otros elementos como la hora, cuatro rostros de duendes que, según él, simulaban ser estampas pegadas en el teléfono. También puso las siglas AAA y WWE relacionadas con la lucha libre, una de sus aficiones. El celular miniatura pasaba de mano en mano entre sus compañeros para simular que los huevos bebé mantenían conversaciones o chateaban.

Por su parte, David dibujó la computadora portátil en una hoja (figura 4). En la pantalla resalta la palabra “portada” y, como fondo, un personaje de *Angry birds*. Al lado de este personaje, como parte del “escritorio” de la laptop, incorporó algunas teclas para acceder a aplicaciones digitales. Escribió la “F” de *Facebook* y la TV de televisión. En otras teclas escribió los nombres completos como *Google*, *YouTube*, espacio y *enter*.

Al igual que en el caso del celular de André, David incluyó las teclas que recordaba de memoria, pero no en el orden original de las computadoras reales. Las teclas de las letras, por ejemplo, esta-

ban colocadas en orden alfabético. Al preguntarle por qué escribió el nombre completo de estas funciones y aplicaciones, en lugar de usar los símbolos que las representaban, dijo: “porque no me acordaba cómo están en la compu”. Además, agregó teclas que no existen en realidad, como las de *Hotmail* o “güecam”, pero aclaró que eran importantes, por si acaso los huevos querían chatear por videollamada o conectarse por *Hotmail*, como hacía él con sus primos. Él era uno de los pocos niños que no tenían computadora en casa, por lo tanto, aprovechaba la cercanía de unos familiares para visitarlos y acceder a las redes sociales. Algunas visitas a estas redes, juegos u otras páginas virtuales, las hacía en compañía de sus primos, quienes, según David, “le compartían trucos para ganar videojuegos o le recomendaban qué sitios visitar”.

En este caso, David mostraba su adquisición de fondos de conocimiento sobre el manejo del internet y la computadora. El uso que daba a la computadora, según él, era cada tercer día y aprendía junto con sus primos. Con André ocurría algo similar. En más de la mitad de los niños se encontró que aprendían a usar el teléfono móvil y la computadora en la interacción con otros familiares o amigos.

Por otro lado, el área de lectura constaba de pequeños comics, revistas miniatura que incluían imágenes de caricaturas (Goku), dibujos y enunciados cortos para señalar los títulos: Hora de Aventura (cómic naranja) y Bob esponja (cómic azul) (figura 6). Al mostrármelos, André dijo: “pueden ver la tele, pero también pueden leer... qué tal si no hay luz”. Estos cómics eran muestra del consumo cultural que los niños hacían de la televisión. En ellos la imagen aparece como un elemento comunicativo relevante.

En su vida cotidiana los niños se habían apropiado de distintos dispositivos digitales para fines de entretenimiento, conectarse con sus amigos o familiares. Durante el año escolar, André llevó al salón un celular del tamaño de una tableta electrónica y en varias ocasiones chateaba con sus compañeros e incluso con su mamá. En una charla me explicó que estaba mucho tiempo solo y que ésta era una forma de estar comunicado y hacer algo con otros, como jugar y dialogar. Estas actividades proveían fondos de conocimiento letrados de los niños. La mayoría me contó que solía chatear por las tardes en su casa, o bien, iban a casas de familiares cercanos, con primos de su edad y a veces más grandes que ellos para ver videos

en *YouTube* o jugar. Leer y escribir en estos artefactos formaba parte de su cotidianeidad.

En una de las charlas con André, me comentó que había creado un canal en *YouTube* para subir videos sobre anime japonés. Él hablaba de manera frecuente sobre la búsqueda de videos, música y publicación y envío de mensajes en *Facebook*. Estas prácticas también eran comunes entre los otros niños.

El diseño del teléfono móvil y del teclado de la laptop expresan la forma en que André y David se habían apropiado de lenguajes emergentes en los dispositivos digitales. Aunque no se apegaron a la forma de un teléfono móvil o una computadora originales, dieron cuenta de sus conocimientos sobre el uso de aplicaciones digitales en su vida diaria. En ambos artefactos, los niños hicieron uso de la escritura multimodal (Kress, 2000). Ahí convergieron distintos modos de representación de lo escrito como dibujos, símbolos y letras y cada uno de ellos comunicó una idea o una acción.

En el desarrollo de las prácticas letradas se encontraron vínculos de conocimientos traídos por los niños desde casa y su comunidad, que se mezclaban con los escolares. Estos conocimientos se referían a cómo y de qué forma usaban la escritura para resolver sus problemas y necesidades, como escribir recordatorios, enviar recados a sus amigos, hacer declaraciones de amor por medio de un cartel, resolver una sopa de letras, chatear, escribir en *Facebook* o hacer historias sobre sus videojuegos. Todos estos usos y algunos otros provenían de actividades sociales o familiares, pero una vez apropiadas, llegaban al espacio escolar para incorporarse a todo lo que la escuela era capaz de aportar a la cultura escrita de los niños.

DISCUSIÓN

El análisis sociocultural de las prácticas letradas de los niños de esta escuela urbana muestra que ellos usaban la escritura en distintos tipos de dominio: religioso, familiar, social y recreativo, aunado al de transformación de tareas escolares y de comisiones. Esta revelación clama por el reconocimiento de la complejidad de la vida escolar para los niños, porque ellos no acuden a la escuela sólo a recibir instrucción, sino a participar de la vida social y a vivir con todo lo que eso implica: hacer amigos, resolver conflictos y tareas, enamorarse,

decepcionarse, crear e imaginar. Los niños atendían distintos tipos de intereses en la escuela y no sólo se ocupaban de ir a aprender el currículo o a centrarse en los aspectos rudimentarios y formales de la escritura. Desde esta complejidad, fue posible reconocer el espacio escolar en un sentido amplio, no sólo como un espacio físico e institucional, sino como una arena de prácticas sociales y culturales. Al igual que en otras investigaciones socioculturales realizadas en la última década, se observó que la religión, la familia, los medios de comunicación y las tecnologías potencian la participación de los niños en diversas actividades de escritura en la escuela (Reyes y Guittart, 2013).

El poder de agencia de los niños y los procesos de apropiación de lo escolar que se encontraron en sus prácticas letradas, al transformar las tareas propuestas por las maestras o en la resolución de comisiones extracurriculares, evidencia una interrelación estrecha entre lo escolar y la vida social. Prinsloo (2004) y Lisanza (2011) argumentan que los niños construyen atributos dialógicos para relacionarse con culturas dominantes en especial en la escuela, al escribir y usar sus recursos comunicativos para participar de sus mundos a otros. Ellos, al igual que Dyson (1989), señalan que los niños emplean herramientas gráficas para mediar su participación social en la escuela y poner su propio acento en las prácticas sociales propias del espacio, como ocurrió en esta escuela.

A través de sus discursos, intervenciones y acciones, los niños pudieron en más de una ocasión hacer que la maestra replanteara las actividades o marcara nuevos rumbos. Dyson y Dewayani (2013, p. 261) afirman que “a través del juego los niños asumen el control de lo que pueden hacer en un mundo confuso: examinan las funciones del mundo alrededor de ellos, asumen roles, negocian acciones y enfrentan las consecuencias de esas acciones”. A través del juego con los huevos bebé en la guardería, los niños se apropiaron de la tarea propuesta por la maestra mediante el uso de artefactos, acciones y cultura escrita.

Lo mismo que en estudios previos, como los de Barton y Hamilton (1998) o Barton y Lee (2012), se encontró una mezcla de aspectos dominantes y vernáculos en las prácticas letradas de los niños. La maestra de sexto, por ejemplo, quería enseñar en Ciencias Naturales el proceso biológico y las responsabilidades implicadas en

un embarazo, pero la actividad propuesta, criar a un bebé huevo en el aula, llevó a los niños a relacionarla con sus experiencias y conocimientos. Se dio en varias de estas prácticas un encuentro entre los conocimientos escolares y los del hogar.

En las prácticas vernáculos letradas en la escuela los niños traían conocimientos de la familia y la comunidad, pero también construían saberes con sus pares a través del diálogo y la interacción. Los conocimientos heredados por la escuela también se hacían presentes. Un rasgo de los fondos de conocimiento letrados que se observaron es que no sólo involucraban los saberes comunitarios y familiares, sino también los que la escuela había transmitido a los niños en su corta trayectoria de escolarización. Cuando André y David a funcionar la guardería, hubo un momento en el que se retroalimentaron mutuamente para el diseño del teléfono móvil y la laptop. André señaló a David que las teclas no correspondían con un diseño real, pero él dijo “está lo que debe estar”. El diseño del escritorio decía “portada”, como si fuera el frente de un libro o un trabajo escolar. Otros compañeros les hicieron notar, en algún momento, que el teléfono móvil era mejor que la lap, aunque aprobaron ambos artefactos.

El rasgo colaborativo de estas prácticas, observado por Barton y Lee (2012) entre adolescentes en redes sociales, apareció con frecuencia en las prácticas de los niños. Además de ser la escritura un acto social, donde se registraba o creaba un texto para otros, se observó un tránsito de la escritura vernáculo de un ámbito privado a uno más público. Las tecnologías, como sugieren Barton y Lee, han provocado que ciertos textos, antes íntimos, se hagan del conocimiento de otros. En *Facebook*, por ejemplo, escribían sobre sus sentimientos a otros y socializaban bromas. En el aula circulaban recados, cartas y carteles para expresar declaraciones de amor hechas por los niños de forma pública. El grupo de niños funcionaba como una gran familia donde todos sabían lo que les sucedía. A partir de esto, surgían negociaciones tácitas para aliarse o separarse en grupos de amistad. Lo escrito era aprobado o no por las voces más fuertes en términos de reconocimiento y liderazgo por sus habilidades en la escritura y lo social. Jonás, quien diseñó la invitación para bautizar al bebé huevo, era muy aceptado por su “letra bonita” y siempre estaba involucrado en prácticas vernáculos.

Por último, estas prácticas tenían un carácter multimodal y en muchas ocasiones integraban “repertorios lingüísticos” (Cook-Gumperz y Berenz, 1993), conocidos sólo entre los niños: usaban emoticones, símbolos, palabras relacionadas con videojuegos o programas de televisión que los destinatarios debían conocer para la comprensión de los significados que estaban comunicando. A pesar de que se trataba de una escuela monolingüe, la diversidad de representaciones gráficas, de palabras y de motivaciones que tenían los niños al escribir, muestran una complejidad suficiente para reconocer la presencia de multialfabetizaciones en la escuela (Cope y Kalantzis, 2000).

Es, pues, importante revalorar las prácticas letradas vernáculas de los niños, porque actualmente se habla con mayor frecuencia de una “infancia en riesgo”, bajo un enfoque moralizante que expone el peligro al que se encuentran sometidos los menores frente al uso de internet (Buckingham, 2008), pero poco se ha dicho sobre lo que realmente hacen.

La tendencia es valorar lo que hacen los niños a través de la mirada de los adultos, y no a través de sus propios intereses y preferencias.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva sociocultural, este artículo muestra distintas prácticas letradas vernáculas en una localidad citadina de bajos recursos económicos en la Ciudad de México, donde el español es la lengua dominante. Con el surgimiento de las tecnologías, estas prácticas han transitado de un carácter privado a uno más público. Son colaborativas, aunque también generan marcos de exclusión e inclusión dentro del grupo, porque no siempre surgen marcos de empatía entre sus protagonistas, o los niños no se sujetan a las propias reglas de los autores.

En el desarrollo de estas prácticas los niños despliegan fondos de conocimientos letrados, entendidos como un manual de funciones y usos de la escritura que los niños adquieren en la familia, la comunidad, así como con sus pares en la misma escuela (González, Moll y Amanti, 2005). Los fondos de conocimientos son usados también

para comunicarse por medio de textos con otras personas, dar sentido a sus acciones y apropiarse de los mundos que habitan.

Los resultados corroboran algunos hallazgos de estudios previos realizados en países como Estados Unidos e Inglaterra: escribir en la escuela es un acto social vinculado a los intereses, las experiencias y la vida cotidiana de los niños (Dyson, 1989 y 2013). Al escribir textos vernáculos, los niños se hacen escuchar por otras personas como los docentes, con quienes generan diálogos y logran transformar las tareas propuestas e incidir en ellas. Más que actos individuales, las prácticas letradas vernáculos dentro del aula son actos cooperativos (Goodwin, 2012) impregnados de significados sociales que los niños comprenden y construyen de forma tácita. Aunque estas prácticas son generadas por los niños, también incorporan rasgos heredados por la escuela, de forma que se consideran híbridas. Conocimientos locales que los niños construían en los distintos espacios de socialización como ir a la iglesia, asumir tareas extracurriculares o comisiones dentro de la escuela y jugar videojuegos con sus primos o amigos, les permitían apropiarse de recursos comunicativos, de repertorios lingüísticos que aparecían en sus textos vernáculos. Ejemplo de ello fueron la escritura y el diseño del celular y la laptop del bebé huevo y el cuento de *Five nights at Free*.

LOS RETOS Y LAS PERSPECTIVAS

La implementación de la perspectiva etnográfica y de la sociolingüística se contempló desde el inicio de la investigación como base teórica y metodológica para documentar y analizar los eventos letrados. Sin embargo, fue necesario considerar, además, los aportes de la teoría de la multimodalidad (Kress, 2000), ante la diversidad de representaciones que los niños usaban al comunicarse por escrito. En el proceso se tuvieron que ampliar las concepciones de espacio escolar y de texto, para comprender el significado de las prácticas letradas de los niños. Sus voces evocaban en todo momento experiencias de mundos que iban más allá de la arquitectura escolar; además, sus textos contenían distintos tipos de materialidades y de representaciones gráficas. Estas situaciones resumen la complejidad metodológica para estudiar las prácticas letradas vernáculos dentro de la escuela.

En el proceso de inmersión etnográfica surgieron, además de los desafíos anteriores, otros que es necesario considerar en futuras investigaciones, por ejemplo; ganar la confianza de los niños y asumir una postura ética ante la información que ellos comparten, porque en ese proceso involucran sentimientos, experiencias y, a veces, pasajes íntimos o delicados de su vida.

Al centrar el foco de la investigación en la escuela, se dejó de lado la observación de prácticas letradas en los hogares de los niños. Algunas investigaciones han involucrado la observación en ambos espacios (Heath, 1983; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007), porque se puede obtener mayor información para explicar cómo se vinculan los conocimientos que los niños traen de casa a la escuela y de la escuela a la casa. En este estudio quedaron abiertas interrogantes sobre los hallazgos que pudieron hacerse al conocer las prácticas en los hogares de los niños, pero el diseño de la investigación, desde un inicio, se centró en saber qué ocurría sólo dentro de la escuela.

Otra veta de investigación pendiente es la de las prácticas de las maestras. ¿Cómo conciben las docentes de estos grupos la lectura y la escritura en la escuela? ¿En qué basan sus decisiones para considerar, o no, los textos generados por los niños durante las clases?

¿Influye el tipo de práctica docente en un mayor o menor despliegue de prácticas letradas vernáculas en el aula? También es necesario indagar con mayor profundidad de qué depende que las docentes aprovecharan, o no, estas prácticas en la vida escolar. Por último, las prácticas letradas vernáculas llevadas a cabo en este contexto mostraron rasgos diversos, por lo que una comparación con las de otros contextos latinoamericanos sería enriquecedora.

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible profundizar en el estudio de algunos rasgos encontrados en los niños, por ejemplo, explicar con más detalle cómo se expresa su creatividad en estas prácticas.

Para las políticas educativas en México y en la región latinoamericana existe el desafío de retomar esta perspectiva de investigación y sus resultados en la toma de decisiones. En tiempo recientes el currículo mexicano ha incorporado la noción de prácticas sociales al campo de Lenguaje y Comunicación (SEP, 2017). Se considera que su significado en el currículo podría revisarse a partir de un conjunto de estudios desde esta perspectiva y avanzar en la incorporación de

un enfoque sociocultural, necesario ante la complejidad y diversidad de escuelas e infancias que existen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barton, D., y Lee, C. (2012). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Nueva York: Routledge.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Cammita, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students. En B.Street, *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 228-246). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Carrasco, A., y López-Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.
- Cassany, D., Sala, J., y Hernández, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *El valor de la diversidad (meta)* lingüística. Actas del VIII congreso de Lingüística General. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cook-Gumperz, J. (1988). Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable? En J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización* (pp. 15-29). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (1999). Sociocultural Knowledge in Conversational Inference. En A. Jaworski y N. Coupland. (Eds.), *The discourse reader* (pp. 78-85). Londres: Routledge.
- Cook-Gumperz, J., y Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. En J. Edwards y D. Lampert. (Eds.), *Talking Data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 91-122). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- De la Piedra, M. (2006). Literacies and Quechua oral language: Connecting sociocultural worlds and linguistic resources for biliteracy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 306-383.

- Dyson, A. (1989). *Multiple world of child writers: Friends Learning to write*. Nueva York: Teacher College Press.
- Dyson, A. (2013). The Case of the Missing Childhoods: Methodological Notes for Composing Children. *Writing Studies*, 30(4), 399-427.
- Dyson, A., y Dewayani, S. (2013). Writing in Childhood Cultures. En K. Hall *et al.* (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 258-274). Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- Edwards, J., y Lampert, D. (Eds.) (1993). *Talking Data: Transcripción and coding in discourse research*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, N., Moll, L. C., y Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodwin, C. (2012). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8-23.
- Gutiérrez, K., Baquedano-López, P., y Tejada, C. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture and Activity*, 6, 286-303.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco y G. López-Bonilla. (Coords.), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 239-286). México: Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.
- Kress, G. (2000). Design and Transformation: new theories of meaning. En B. Cope y M. Kalantzis. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 153-161). Londres: Routledge.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (Eds.) (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Nueva York: Peter Lang.
- Lisanza, E. (2011). *What does it mean to learn oral and written English language?: A case study of a rural Kenyan classroom*. (Tesis doctoral). University of Illinois, Chicago.
- Pahl, K., y Rosswell, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every object tells a story*. Nueva York: Teachers College Press.
- Prinsloo, M. (2004). Literacy is child's play: Making sense in Khwezi Park. *Language and Education*, 18, 291-314.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Londres: Sage.
- Reyes, I., Alexandra, D., y Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Cultura y Educación*, 19(4), 395-407.

- Reyes, I., y Moll, L.C. (2008). Bilingual and biliterate practices at home and school. En B. Spolsky y F. M. Hult. (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 147-160). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Reyes, I., y Guitart, M.E. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-cultural Comparative Analysis. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L.C. Moll. (Eds.), *The International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 155-170). Oxford: Wiley.
- Rockwell, E. (2008). Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales. *Lingua Escrita*, (4), 1-17.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: SEP.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Street, B. (2015). *Academic Writing: Theory and Practice*. Londres: King's College.
- Tapia, E. (2015). De ser maestra a ser investigadora: para comprender la infancia en mi contexto. *Revista Internacional Magisterio*, (76), 22-27.
- Wertsch, J., Del Río P., y Álvarez, A. (Eds.) (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

La práctica educativa de profesores en escuelas rurales.

La homogeneización imposible The Educational Practice of Teachers in Rural Schools. The Impossible Homogenization

Alma Elizabeth Vite Vargas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO, MÉXICO
aevitevargas@yahoo.com.mx

RESUMEN

Con el propósito de mostrar las carencias y necesidades en que viven los grupos escolares vulnerados por la pobreza, el olvido, la ignorancia, la discriminación, entre otros, el escrito muestra las prácticas docentes en tres escuelas rurales del estado de Hidalgo, México. Se observa que en ellas, los profesores se empeñan en dar contenido a las demandas derivadas de los planes y programas de estudio que los conminan a la homogeneidad en los procesos, al tiempo que atienden las demandas que el contexto depauperado les impone. El uso de la metodología cualitativa en este estudio trata de recuperar la voz de los participantes en los procesos escolares y en el lugar donde desarrollan sus prácticas para comprender el fenómeno educativo desde los significados de los involucrados. La primera describe las características de las escuelas en que se desarrolló la investigación. La segunda recupera algunas aristas de la práctica que desarrollan los profesores: la organización del trabajo, la relación entre profesor y alumnos y el proceso de enseñanza aprendizaje para dar cuenta de lo que ocurre al interior de las aulas donde asisten niños del medio rural. PALABRAS CLAVE: educación rural, práctica educativa

ABSTRACT

With the aim of showing the shortcomings and needs in which school groups live compromised by poverty, neglect, ignorance, discrimination, among others, the text shows the teaching practices in three rural schools in the state of Hidalgo, Mexico. These show that teachers strive to give content to the demands from the curricula and study programs that encourage them to homogeneity in the processes, while they have to meet the demands the impoverished context imposes on them. The use of qualitative methodology in this study seeks to recover the voice of participants in school processes, in the place where they develop their practices, to understand the educational phenomenon from the meanings of those involved. The first part describes the characteristics of the schools in which the research was developed. The second part recovers some aspects of the teachers' practice: work organization, the relationship between teacher and students, and the teaching-learning process in order to give an account of what happens inside the classrooms where children from rural areas attend.

KEY WORDS: rural education, educational practice

INTRODUCCIÓN

La escuela rural en México, configurada en la posrevolución, se sustentaba en que “la escuela era central para transformar la mentalidad de los campesinos y de los indios, ya que la ignorancia, la superstición, la enfermedad, la pereza, el abuso del alcohol y la utilización de técnicas y herramientas anacrónicas para trabajar la tierra impedían el progreso del país” (Civera, 2013, p. 41). Había una concepción amplia del impacto que la escuela tendría en las comunidades y, desde luego, en las personas.

Raby (1974) señala que fue José Vasconcelos, en su carácter de secretario de Educación Pública, quien más impulsó la educación rural vía los “misioneros”; junto con Moisés Sáenz y Rafael Ramírez promovió la creación de escuelas y la incorporación de “profesores”. Invitaban a personas de la misma comunidad –que no habían cursado, en muchos casos, ni la instrucción primaria–, se les alfabetizaba y con ello podían acceder al servicio docente. Para sus promotores, la educación rural era “la espina dorsal del sistema educativo mexicano” (Martínez, 2013, p. 382), formularon el programa de Misiones Culturales y lo apoyaron con la lectura de otras formas de pensamiento para los campesinos y los indígenas que, durante el régimen porfirista, fueron olvidados.

El profesor Rafael Ramírez proponía a los profesores rurales al menos tres grandes retos: enseñar a los niños, enseñar a los adultos y convertirse en líderes de sus comunidades, porque la escuela era el único medio disponible en las poblaciones rurales para sentar la idea del progreso. Esto implicaba para los profesores un trabajo de tiempo completo en los poblados, a cambio de un bajo sueldo, pero eran respetados por padres y alumnos, a pesar de sus métodos de disciplina que, con frecuencia, se apoyaban en castigos corporales o quizá justamente ésa era la fuente del respeto de los padres y de éste, acompañado de temor, de los alumnos. Mucho ha ocurrido en las aulas rurales desde entonces, pero en ningún otro periodo la política educativa ha mostrado un apoyo tan vigoroso y decidido a la escuela rural como en el señalado anteriormente. En la actualidad, la práctica en las escuelas rurales, en aras de una homogeneización nacional, ha perdido parte de estas características que la hicieron especial durante el siglo pasado, ya no se marca diferencia entre lo

rural y lo urbano, los libros de texto son iguales y los profesores, de manera puntual, atienden el proceso de enseñanza aprendizaje y para ello trabajan con el currículo establecido en planes y programas de estudio para la enseñanza primaria, que es el mismo para todas las escuelas del país. La atención a los padres de familia ya no es una demanda para los profesores, en términos de enseñanza y aprendizaje; ahora se limitan a atender las cuestiones que, en sentido estricto, apuntan al fortalecimiento de los procesos de los alumnos. Quedó muy lejos la idea de que los profesores eran líderes sociales, al menos en las escuelas de referencia, y esto se tiene que relativizar precisamente a estas escuelas, en cuanto están cerca de centros urbanos de mayor densidad de población que les aportan otros referentes y formas de organización, a diferencia de los poblados alejados de las urbes, que todavía tienen como centro de la vida comunitaria a la escuela.

En un estado como Hidalgo, donde alrededor de 40% de la población vive en zonas rurales, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), poner la mirada en los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas de esos espacios es prioritario, pues las carencias de toda índole son ahí el pan de cada día. Los profesores dan atención a niños y niñas que llegan al aula sin alimento en el estómago, sin la higiene indispensable, sin los útiles que se requieren para el desarrollo de sus actividades, lo que demanda a los docentes apoyar a sus alumnos de diversas formas: les dan comida, llevan de casa ropa para regalarles, llevan libros, juguetes, objetos diversos que les sirven como materiales de trabajo, incluso invitan a algún alumno a pasar un día o un fin de semana en su casa para que, al menos, conozcan otro ambiente, según lo relatado por una profesora. Si les resulta posible, compran computadora y cañón para tenerlos en el aula y apoyar sus clases, porque las familias o la misma escuela no pueden ofrecer el sostén indispensable.

Para mostrar cómo desarrollan su trabajo los profesores en las escuelas seleccionadas, en la primera parte del escrito se recrean las características generales de tres de ellas, y en la segunda se muestran algunos aspectos de la práctica educativa desarrollada, en la que los profesores luchan por dar contenido a dos demandas contradictorias: la homogeneización derivada de la puesta en práctica de planes y programas de estudio que marca contenidos y exige tiempos con-

trolados y, por otro, las exigencias provenientes del contexto en que viven los alumnos, que no puede dejarse de lado.

DE LA METODOLOGÍA

Derivado de un proyecto de investigación cuyo propósito se centró en la evaluación docente e involucró la visita a 25 escuelas de diferentes características, seleccioné, para este trabajo, tres planteles, porque comparten varias condiciones: son escuelas rurales con grupos de menos de veinte alumnos; se ubican cerca de ciudades y su jornada es de tiempo completo.¹ Con la intención general de conocer la práctica educativa en las escuelas rurales, se plantearon las siguientes preguntas específicas: ¿cómo es la práctica educativa de los profesores rurales?, ¿cómo cumplen las demandas de un currículo nacional en ese contexto rural? Hablo de práctica educativa diferenciándola de la práctica docente, porque considero que la segunda se centra en las actividades áulicas, mientras la primera tiene una estrecha relación con las condiciones de los contextos próximo y lejano en que se inserta la escuela.

En cada escuela se hizo observación de contexto inmediato y de aula a un docente, a quien se entrevistó con profundidad; de igual forma se revisaron las producciones de los alumnos (cuadernos, libros de texto, entre otros), se realizaron entrevistas breves a otros docentes de la misma escuela que mostraron disposición, a directores, al menos a cinco alumnos del grupo observado y al menos a cinco padres de familia del mismo grupo, en entrevista colectiva, con el propósito de recrear las condiciones de trabajo en las escuelas rurales.

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, cuyo principal instrumento de investigación es el propio investigador, que intenta llegar al campo con la mente abierta, pues lo que importa es recuperar lo que sucede en el espacio escolar y comprender el fenómeno desde la posición de los involucrados; por tanto, la práctica de los profesores ha de reconocerse en el lugar en que se desarrolla y en

¹ Las Escuelas de Tiempo Completo pertenecen a un programa implantado por la Secretaría de Educación Pública en la educación básica, brinda servicio 200 días al año, al igual que el resto, pero amplía la jornada a 8 horas diarias e incorpora nuevas estrategias y contenidos de trabajo (SEP, 2009).

la escucha atenta de los participantes. Por ello se trata de evitar los prejuicios y evaluaciones o bien convertirlos en preguntas abiertas con posibilidades de transformación por la misma escucha (Roc-kwell, 2009; Weiss, 2016).

La intención fue hacer una descripción lo más detallada posible de las condiciones de desarrollo de la práctica educativa en estas escuelas para comprender cómo el plantel y el aula misma se convierten en espacios cotidianos de producción cultural y de conocimiento que involucra el contexto específico en que se desenvuelve la interacción; en este sentido, no pareció pertinente la construcción de un aparato crítico riguroso ni exhaustivo, sin dejar de reconocer que la teoría permite formas de intelección e interpretación de la realidad estudiada.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

Las tres escuelas son catalogadas como rurales. Según INEGI, las comunidades rurales son aquellas que tienen menos de 2 500 habitantes, aunque cada vez es más difícil establecer características específicas, como se ve en las descripciones siguientes:

Una escuela con la urbe al frente

Lucha cada día por sobrevivir; es una escuela pequeña, alberga a menos de un centenar de alumnos en seis grupos, con quince niños en promedio, cada uno; tiene la particularidad de que muchos son niños cuyas familias necesitan cambiar de lugar de residencia, por lo que en cualquier mes del año escolar se producen cambios, niños que se van o niños que piden ingreso, otros que se van unos meses y vuelven a la escuela. Esta movilidad se relaciona con el tipo de empleo de los padres, pues se trata de albañiles, jornaleros, que van donde les ofrezcan un modo de subsistencia y les resulta más rentable ir con la familia.

Son pocos los niños que asisten a esta escuela y el espacio que la alberga es amplio; un extremo del terreno, poco menos de la mitad de éste, está ocupado por las aulas, la dirección, la biblioteca y el patio cívico; en la otra mitad hay una casa pequeña que es utilizada por la persona que se encarga del aseo y la vigilancia; el resto es espacio libre para que los niños jueguen y corran. Dos árboles de pirú se han

convertido en el territorio del más rápido a la hora de recreo, el grupo que lo gana puede subir a sus ramas, sentarse, platicar o jugar en su “casita”, como ellos lo llaman, les resulta agradable estar en ese sitio y sólo invitan a algún adulto cuando éste ha ganado su confianza.

Esta escuela se ubica en los límites entre el estado de Hidalgo y el estado de México, dista de la capital de Hidalgo, aproximadamente, 80 kilómetros; se rodea de veredas polvorientas e irregulares, de amplios terrenos sin aparente ocupación. Las escasas construcciones cercanas son pequeñas casas en obra negra. Frente a la escuela hay una pequeña y precaria construcción de block y madera que funciona como tiendita, en la que los niños pueden comprar dulces, frituras, algunos alimentos y bebidas. A un costado se encuentra el preescolar de la comunidad y, más adelante, ya no se ven ni veredas ni construcciones, estas dos escuelas son lo más alejado; adelante, sólo se ve el campo árido, algunas pequeñas lomas, mucho matorral, piedras, tierra y basura.

Por la parte del frente, la escuela está rodeada de una barda de block sin reja ni pintura, y en la parte superior de la misma se pueden ver pedazos de vidrio encajados en el cemento para evitar la entrada de ladrones. Un zaguán pintado en color negro es el único acceso a la escuela; por éste entran tanto las personas como los automóviles que son propiedad de los profesores. De acuerdo con la directora, esto es incorrecto y piensan abrir un espacio de entrada para peatones, así como poner en condiciones la entrada por el zaguán, que no tiene protección sólida y se les ha venido abajo varias veces.

Este contexto contrasta con el que se puede apreciar desde la propia escuela a escasos uno o dos kilómetros en línea recta, donde se ve una carretera de cuatro carriles y un edificio de la cadena comercial Liverpool. A cinco kilómetros está la “Ciudad del Bicentenario”, conjunto de edificios multifamiliares que alberga a un importante número de personas, algunos niños de estas familias son alumnos de la escuelita rural desde cuyo patio se puede mirar tanto la carretera como los edificios de la ciudad. A quince minutos, en el municipio aledaño considerado como el de mayor Producto Interno Bruto del estado de Hidalgo, se localiza un parque industrial que hace, junto con otras empresas como Pemex, una zona de alto crecimiento en el estado. Desde la escuela se puede ver el crecimiento muy cerca, pero está muy lejos de llegar hasta esas aulas.

La escuela de la avioneta

La segunda escuela se ubica en una comunidad rural cuyos habitantes se dedican a actividades como agricultura, ganadería, comercio; algunos son obreros y madres de familia que no tienen una ocupación remunerada, otros están en el ramo de la costura en pequeños y precarios talleres. Esta colonia se ubica a unos seis kilómetros de una autopista. Algunas calles están pavimentadas, pero la mayoría son de terracería y serpenteantes. Para llegar a la comunidad hay transporte público como combis, camiones o taxis que llevan hasta el centro de la ciudad más próxima.

Lo más representativo de esta comunidad es un parque que está a pocos metros de la escuela. Se trata de un jardín de reciente construcción para el esparcimiento y la práctica de algún ejercicio; en un extremo se asienta una avioneta que, en sus tiempos de uso, perteneció al aeropuerto “Villasana” de la capital del estado. Por las mañanas se ve a algunas personas caminar o correr en el parque y, a la hora de salida de la escuela, hay gente que aprovecha la sombra que proyecta la avioneta para colocar sobre la tierra alguna lona y usar este espacio para vender ropa y zapatos de segunda mano.

La escuela forma parte de unos terrenos donde hace años había un jagüey, es por eso que, en tiempos de lluvia, algunos salones se inundan. Todavía queda una parte de ese pozo que aún tiene bastante agua; los niños dicen que hace unos meses un señor se ahogó ahí. Una alumna cuenta, con lágrimas en los ojos, que su abuelo era dueño de esos terrenos y los vendió para que sus nietos tuvieran una escuela donde estudiar.

En este contexto, es posible observar el contraste entre esta pequeña población y lo circundante a partir de que se llega a la carretera, donde hay comercios de distintos giros, desde los modestos, como puestos de comida, hasta los de grandes cadenas nacionales o internacionales. Por otra parte, este poblado se comunica con la segunda ciudad en importancia económica y tamaño del estado, a través de distintas vías de transporte. El crecimiento de la ciudad ha hecho que este poblado forme parte de la mancha urbana de la misma; en este sentido, se encuentra muy cerca de la ciudad, lo que supondría una interacción habitual; sin embargo, no necesariamente ocurre así para las cuestiones culturales o escolares.

Una escuela rural rodeada por la ciudad

La tercera escuela se ubica en un municipio conurbado al de la capital del Estado; muchas de sus comunidades se han integrado a la ciudad capital, de tal forma que ésta queda “encerrada” por dos grandes concentraciones urbanas: una es el fraccionamiento “Políticos”, que es una de las vías de entrada a la comunidad de referencia. Entre estas dos poblaciones no media ningún terreno baldío o de uso agrícola, se puede ver dónde termina una e inicia la otra por la diferencia en el tipo de viviendas y el trazado de las calles, mientras en el fraccionamiento las construcciones son muy parecidas, dado que son casas de interés social, con calles rectas y en clara retícula; en el “Fresnillo” las calles son angostas y sinuosas, algunas sin pavimentación y las viviendas corresponden a la imagen rural donde se ven aún patios grandes, jardines o espacios para la cría de animales como pollos, guajolotes y algunos borregos.

La otra concentración urbana que rodea “El Fresnillo” es “La Divina”, lugar que agrupa centenares de viviendas de distintos fraccionamientos. La amplitud de este sitio, así como la densidad de su población, llevó a su municipio a ocupar el primer lugar en aumento poblacional en la República, según datos del INEGI. A dicho espacio han llegado habitantes no sólo de otras poblaciones hidalguenses sino de otros estados del país. Además de la densidad poblacional que la caracteriza, se ha convertido en uno de los lugares más peligrosos de la capital de Hidalgo.

La escolaridad de los habitantes de “El Fresnillo” es, en su mayoría, educación básica; algunos hicieron estudios de preparatoria. Se emplean en fábricas, algunos negocios, otros en tareas agrícolas. Las mujeres son, por lo general, amas de casa sin empleo remunerado y son, por tradición, quienes están al pendiente de las tareas y actividades escolares.

La escuela está ubicada en lo que antiguamente era el centro de la población, confluyen tres calles que dejan al centro un espacio amplio. En ese lugar se encuentra la iglesia del poblado; se trata de una construcción pequeña, con capacidad para unas 60 personas sentadas. La escuela está cerca de la iglesia, al cruzar la calle. Frente a la escuela hay mucho movimiento de autos particulares, camiones de carga y transporte público como taxi o combi.

La escuela es de tiempo completo, además de las clases que marca el plan de estudios tendrían clases de música, inglés y computación, según se asienta en los horarios del grupo, pero lo cierto es que sólo cuando empezaron con la ampliación de tiempo tuvieron apoyo para la compra de instrumentos musicales o para pagar a profesores especialistas; después se terminó el apoyo y los niños ya no reciben atención en actividades diferentes a las señaladas en el currículo oficial.

Las similitudes y diferencias son:

- a) Tienen un contexto ambiguo, con costumbres, paisajes y condiciones rurales que contrastan con centros urbanos cercanos y lo que éstos ofrecen. Familias y alumnos que, teniendo cerca posibilidades para complementar su aprendizaje, no cuentan con los recursos económicos, culturales o sociales que posibiliten otros consumos; por tanto, aunque estén geográficamente cerca de los medios que podrían ofrecerles otras miradas, se encuentran muy lejanos no sólo de poder pagar, sino incluso de conocer estos medios y, por tanto, de aprovecharlos.
- b) Son escuelas carentes de los servicios indispensables, como agua entubada. En la segunda descrita, el líquido vital se almacena en grandes botes colocados afuera de los baños; los niños y los profesores deben sacarlo con cubetas para asear los sanitarios, lo que induce a meter y sacar constantemente las cubetas del tinaco, las que luego se depositan sobre la tierra o en el piso de los sanitarios, mientras que de ahí mismo toman el líquido necesario para lavarse las manos y con ello se provocan frecuentes problemas gastrointestinales en niños y profesores.
- c) El servicio de energía eléctrica, que bien no existe o es deficiente, impide o limita el uso de la tecnología en apoyo de los procesos educativos. En la primera escuela, hay un cable que hace llegar energía a la dirección y a algunos salones, pero es un “arreglo” improvisado por los padres de familia, dado que es una zona a la que no ha entrado la comisión de electricidad correspondiente. Esta instalación improvisada permite el paso de energía en horas específicas y con cortes constantes, pero no permite a los profesores usar equipos que requieran de energía eléctrica.

- d) La escuela de la avioneta sí cuenta con servicio de electricidad, pero no tiene los medios para que en las aulas haya una computadora, un cañón o un proyector. Si los profesores disponen de estos recursos por su cuenta, pueden, ocasionalmente, llevarlos a su aula.
- e) Algunos han encontrado en el teléfono móvil una opción para la enseñanza, bajan una fotografía o alguna información y pasan el aparato de mano en mano para que los niños vean el contenido.
- f) Las tres son escuelas de jornada de tiempo completo donde las actividades complementarias, si existen, son cubiertas por los mismos profesores, lo que causa tedio y cansancio en niños y docentes. A pesar de la disposición oficial que señala las horas a cubrir, los horarios de trabajo son diferentes: una de ocho de la mañana a dos de la tarde, otra de ocho a dos y media y la otra de siete cincuenta a cuatro de la tarde. El caso de más amplitud es el de la escuela de la avioneta, que retiene a los niños más de ocho horas diarias y escasamente puede ofrecer una clase de educación física de media hora a la semana impartida por un especialista; el resto del tiempo lo pasan con el mismo profesor, que se ve agobiado por proponer actividades que entretengan a los niños. En Hidalgo hubo un programa de trabajo para las escuelas de tiempo completo en ciclos escolares anteriores, que establecía las formas de operación de estas escuelas, así como los apoyos que recibirían profesores, directivos, la escuela en general y los niños. Los profesores comentan que el apoyo para pagar especialistas fue escaso y ahora ya no existe.
- g) El servicio de alimentación que ofrecen a los niños es distinto en las tres escuelas: en una no existe más que la cooperativa escolar, donde les venden algunos alimentos, comida chatarra y dulces; en otra hay un comedor improvisado, los padres de familia acondicionaron un espacio entre las aulas más antiguas, le colocaron techo de lámina y elaboraron con tableros unas mesas rústicas y largas de color blanco. Los grupos salen a comer por turnos, les sirven una comida al día elaborada por personal contratado para ello que, además, lava los trastos utilizados. En la escuela de la avioneta les ofrecen un desayuno ligero (generalmente leche y cereal) a las ocho de la mañana y una comida más consistente alrededor de la una de la tarde, en que pueden degustar una

- sopa de pasta, guisado, tortillas y agua; como no tienen un lugar habilitado como comedor, guardan los platos, las cucharas y los vasos que se ocupan diariamente en las aulas. Hay niños que se encargan de repartir lo necesario a sus compañeros en cada salón, cuando las personas del servicio de comida avisan que ya les toca, enseguida llega una señora con los alimentos y pasa de fila en fila sirviendo las raciones respectivas; cuando el profesor mira que los niños ya han terminado la comida, pide que pasen a depositar sus utensilios a una caja de plástico, que después envía a la cocina para su respectivo lavado. Más tarde regresan al aula la caja con los trastos limpios. Los padres deben pagar una cuota para que sus hijos reciban la alimentación, y aunque ésta es de bajo monto, hay quienes no pueden cubrir el costo por lo que esos niños no la reciben.
- h) Son escuelas de fácil acceso; en la primera, los profesores viajan juntos en un solo auto que pertenece a quien vive más lejos; se organizan de tal modo, que éste pasa diariamente por sus compañeros, que viven en distintos lugares sobre la ruta para llegar a la escuela. Son dos horas de recorrido de quien vive más alejado, de modo que conviven a diario en ese recorrido dos horas de ida y dos de regreso.
 - i) La jornada larga incomoda a profesores porque “les pagan poco, cuando quieren y el desgaste es doble”. Por otro lado, no tienen apoyos para proponer actividades diferentes a los niños. Los padres se quejan del horario largo por dos razones: en un caso, los niños no tienen tiempo para ayudar en las tareas cotidianas. y en otro, señalan que no les enseñan nada nuevo como puede ser deporte, danza, teatro y, en general, la percepción es que se pierde el tiempo.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En estos contextos tan parecidos, y a la vez tan diferentes, se cristaliza la práctica educativa con sus múltiples aristas. La política educativa ha intentado borrar esas diferencias en una pretensión de homogeneizar; sin embargo, al documentar las prácticas, se hace evidente que no es posible ni deseable lograr tal fin. Algunos aspectos que destacan en el trabajo en estas escuelas son:

Organización y tiempo de trabajo

Una de las quejas constantes de los profesores es la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades. La cuestión del uso del tiempo es importante porque de ello deriva, en gran medida, la selección de contenidos a trabajar en el aula, en el acuerdo de que “el contenido es un proyecto de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran, como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente, clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros” (Gimeno y Pérez, 1994, p. 138). Así pues, la forma en que los profesores encaran el uso del tiempo está en estrecha relación con aquello que consideran importante trabajar, a qué dan prioridad y cómo los elementos circundantes apoyan u obstaculizan sus elecciones.

En estos tres casos se ha extendido la jornada, pero el tiempo sigue como un problema que tiene un importante referente en la organización de las actividades cotidianas. Desde luego, la organización está en relación estrecha con la planeación que, en los tres casos, se hace en función de un formato bimestral un tanto obligatorio que, a su vez, está anclado a las actividades del Consejo Técnico, donde los profesores deciden en grupo cuáles, en qué tiempos y cómo se desarrollarán. Si bien este tipo de decisiones no son tomadas de manera autónoma, pues se sujetan a la camisa de fuerza que representan los planes y programas de estudio, cuando se llevan a la práctica pueden sufrir modificaciones.

La planeación es uno de los instrumentos con que se pretende controlar y homogeneizar el trabajo de los profesores. Sin duda, una buena planeación permite orientar las actividades, prever los recursos a utilizar, considerar el tiempo disponible, las dificultades o posibilidades de los alumnos y, desde luego, los retos que se pretende alcanzar con determinados contenidos, entre otras cuestiones. Esto, que sin duda es benéfico para el trabajo docente, termina por convertirse en una simulación, porque los profesores pueden entregar sus planeaciones en formatos preestablecidos que tal vez a nadie sirvan, pero cumplen con el requisito, y en algunos casos es incluso un elemento que permite u obstaculiza la entrada al aula. Por otro lado, mediante la estandarización de formatos o dispositivos de control como los de planeación, se espera que todos los profesores de cada grado desarrollen los mismos contenidos en tiempos específicos.

La simulación es, entonces, indispensable, y la gráfica que muestra públicamente el cumplimiento de los profesores, se exhibe para que todos sepan en qué condición se encuentra cada uno pero, al interior del aula, se requiere de otro tipo de planeación. Cada profesor encuentra la forma de hacer práctica la tarea y diseña otras estrategias que le son realmente útiles para preparar su trabajo. De modo que la homogeneización es parcial, puede ser que se visiten varios grupos del mismo grado en distintas escuelas y se vea el trabajo con los mismos contenidos, porque las evaluaciones están programadas con periodos específicos, pero las formas de trabajo y lo que priorizan los profesores no puede ser controlado ni homogeneizado.

En los casos observados se pueden ver, en acto, las formas en que los profesores dan contenido a estas exigencias y sus posibilidades: la profesora Ana María,² que trabaja en la escuelita cercana a los multifamiliares, prefiere elaborar una planeación a la que llama “contundente”, y es así porque su primer supervisor escolar le señaló que no se deben elaborar planeaciones largas, porque después no se llevan a cabo. La contundencia, en este caso, significa ir a lo concreto, como una forma de simplificar y, en el mejor de los casos, dar atención especial a los contenidos que se han cribado como esenciales; sin embargo, cuando se le solicitan, elabora un formato más amplio para presentar a sus autoridades. Otro profesor tiene tres niveles de planeación: uno es la planeación bimestral, que sólo elabora para cumplir el requisito y presentarse a las reuniones de Consejo Técnico. Se trata de un “mamotreto” difícil de consultar por la gran cantidad de cuartillas que guarda en una carpeta de argollas y se le hace engorroso examinar, según él mismo señala; la planeación diaria, el segundo nivel que emplea, le permite recuperar los contenidos que trabajará en cada asignatura y estos formatos se entregan semanalmente al director, pero la que realmente le sirve es la planeación “instantánea”, que implica hacer diariamente un resumen de actividades, objetivos, ejercicios, entre otros que se desarrollarán en la clase y en este nivel de planeación calcula los tiempos que los alumnos tardarán en realizar cada actividad, porque incluso anota los ejercicios matemáticos con sus respectivas soluciones o las preguntas con respuesta que trabajará en historia, por ejemplo. Este

² Por razones de confidencialidad de los participantes, sus nombres fueron cambiados.

nivel le resulta mucho más práctico y útil, porque escribe todo en hojas tamaño carta que puede doblar en cuatro y meter en sus bolsillos para consultarlas cuantas veces sea necesario, aunque confiesa que hacer los tres tipos de planeación le consume mucho de su tiempo libre. En el tercer caso, la profesora trabaja con una planeación semanal que siempre tiene que ser validada por el director. En los formatos que utiliza anota el bloque, los propósitos, los aprendizajes esperados y las actividades a desarrollar. En este caso, esa forma de proceder le sirve y además puede preparar las evidencias de su trabajo que, en cada reunión de Consejo Técnico de zona, comparte con sus compañeros de grado.

Dado que el maestro de la escuela primaria no es alguien que aplica mecánicamente en el salón de clases reglas y métodos (Rosas, 2003), la planeación es importante, pero no suficiente para la organización adecuada del tiempo de trabajo; esto representa una seria dificultad en los casos observados: por una parte, la queja permanente es la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades, pero son escuelas de tiempo completo y no cuentan con profesores para el trabajo con otras actividades como inglés o computación que, aunque aparecen en el horario, no se desarrollan y ese tiempo es empleado en las asignaturas del currículo oficial. Curiosamente, en la escuela de jornada más breve que, eventualmente, sí tiene otras actividades complementarias, existe menos problema al respecto.

Las dificultades son distintas: por ejemplo, largas sesiones de una asignatura que pueden prolongarse hasta tres horas, porque los profesores dejan demasiado tiempo para el desarrollo de actividades, sobre todo de prácticas como recortar, dibujar, colorear, copiar. Si bien ya no es el copiado mecánico en planas de oraciones, palabras o letras, sí hay una copia maquinales de textos que están en los libros, en las guías, en el diccionario o en algún otro material que los profesores utilicen. Los niños pueden dedicar horas a copiar dos o tres párrafos en pliegos de papel bond o en cartulinas; incluso hacen borradores y tratan de que su letra sea legible, pero lo que presentan al final es un texto plagado de faltas de ortografía, de palabras mal copiadas, de ideas truncas, de letras mal hechas. Hay poca reflexión en torno a lo que copian; además, estos productos se presentan a los compañeros y a veces quedan pegados en las paredes como evidencia del trabajo desarrollado. El tiempo invertido en este tipo de

actividades se antoja demasiado para el escaso resultado que aporta. En este sentido, los contenidos seleccionados se plasman en los documentos de planeación suponiendo que serían los prioritarios, pero el trabajo en el aula permite identificar otras prioridades para los profesores, por ejemplo, sigue como contenido fundamental la ortografía que, sin negar su importancia, no tendría que ser importante en aislado, sino producto del trabajo con la noción de comunicación, en sentido amplio.

Junto con lo anterior, la importancia excesiva que se otorga a la “bonita letra”, que es motivo de “trabajo” en el aula. Ambas cuestiones se miran como un resabio de los contenidos fundamentales que históricamente han sido prioridad para la escuela primaria en nuestro país y que impactan en la disciplina no sólo corporal, sino sobre todo de la mente (Querrien, 1979), para no pensar más allá de lo establecido; esto, desde luego, no es algo que racionalmente hagan los profesores, sino que se ha filtrado como uno de los aspectos quizá más fuertes del currículo oculto en el nivel básico de la escuela mexicana.

Otro tipo de contenidos que ocupan a los profesores son los referidos a los valores, pues dedican tiempo a cuidar la relación entre los niños mediante acciones como ofrecer disculpas en público a quien se ha ofendido, prestar ayuda a quien lo necesita en la organización de sus actividades, prestar útiles a quien no los lleva completos, buscar lo que alguien perdió, tolerar las formas distintas de pensar o de actuar. Éstos son contenidos transversales en el plan de estudios; sin embargo, por su propia naturaleza es difícil plantearlos de una sola forma. Se necesita reconocer el contenido que, en el contexto de referencia, hayan adquirido esas nociones y que están en la práctica cotidiana para encontrar formas de modificar o fortalecer, según sea el caso, dichos contenidos.

Es así que el currículo oficial se plantea como una guía que busca la homogeneización, y pareciera que no hay forma de soslayarlo, porque el control mediante las evidencias y los exámenes supondrían dispositivos útiles para hacer que todos marcharan en la misma ruta, pero lo cierto es que no se logra del todo ese propósito, pues los profesores hacen valer su experiencia, su formación, sus ideas y hasta sus conocimientos, por pobres o errados que éstos sean, para modificar los procesos en el aula.

Otra dificultad con el uso del tiempo es que, al consumirlo en estas actividades prácticas y repetitivas, es frecuente que no se concluyan las acciones planeadas y éstas se queden como tarea para hacer en casa, lo que ocasiona una ruptura en la adquisición de los conocimientos pues, al no haber un cierre o conclusión, no se precisan ni enfatizan los conceptos involucrados.

En suma, ser escuela de tiempo completo garantiza estar más al interior de ésta, pero no implica necesariamente mejor aprovechamiento del mismo, ni mayor rendimiento escolar. Las actividades complementarias que pudieran apoyar el desarrollo de los niños son inexistentes, porque no hay recursos para el pago de especialistas o de materiales o porque lo prioritario es avanzar en los contenidos marcados por planes y programas de estudio, como sea que lo signifiquen los profesores; con ello se limitan las posibilidades para los niños en la escuela. Se tendría que pensar en que la ampliación y uso del tiempo pueden contribuir a aumentar el aislamiento en un ambiente artificial (Fernández, 1994), si se entiende esta ampliación sólo de esta manera, como más tiempo en la escuela, sin la mediación de dispositivos claros de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, es indiscutible que los niños se aislarían más del espacio de vida cotidiana por estar en ese ambiente escolar contradictorio que, en términos generales, estimula y exige comportamientos específicos y homogéneos y no propicia que los sujetos y los grupos actúen en consonancia con sus estilos y criterios, donde se encubre la violencia propia de todo proceso que tienda a la homogeneización, más que a permitir la existencia y el respeto por las diferencias.

RELACIÓN PROFESOR ALUMNO

En la escuela primaria un núcleo de trabajo básico es la relación que se establece entre profesores y alumnos. La cuestión emocional en esta etapa es fundamental. Los niños que se desarrollan en un ambiente cálido tienen, a su vez, una mejor relación con sus procesos de aprendizaje. La convivencia sana y pacífica que se pregonaba ahora en la escuela primaria, más que un eslogan, una moda o un contenido, tendría que ser asumida como una práctica en la que todos los involucrados mantengan claras disposiciones a la escucha, a la tolerancia, al respeto; donde la autenticidad de profesores y alumnos

sea lo cotidiano. Si bien, como antes se dijo, los profesores dedican parte de la jornada escolar al trabajo con valores, éstos tratan de ser recreados en consonancia con las demandas del currículo oficial pero, necesariamente, se involucra el sentir de los profesores, así como los elementos culturales propios del contexto en que la escuela y los niños se encuentran.

En los casos estudiados, para los niños es importante que las clases sean divertidas; quieren aprender, pero también reír y bromear, que sea posible escuchar chistes, historias, cuentos, sin que sus profesores se molesten o sean demasiado estrictos. Asimismo, piden la diversificación de actividades, quieren aprender mediante juegos, viendo películas o con canciones, todo ello habla de la necesidad de establecer un ambiente de aprendizaje que permita la emergencia de relaciones diferentes. Esto parece ser complicado para los profesores porque la prioridad para ellos es cumplir con los planes y programas de estudio que les marcan los contenidos específicos a desarrollar y, por otro lado, tienen que atender los compromisos que derivan de las reuniones de Consejo Técnico y que se convierten en otra llave que les obliga a trabajar para mostrar evidencias a los compañeros con quienes se han tomado los acuerdos correspondientes; por tanto, los esfuerzos han de dedicarse a estas tareas y no a establecer relaciones diferentes con los niños. Este tipo de demanda hacia los profesores ha generado un “estilo de instrucción pasiva, con horarios y programas obsesivos, que no deja a nadie ningún margen de acceso a la cultura. Las lecciones y los deberes son medios y no fines en sí, cosa que a menudo se olvida” (Doltó, 2009b, p. 34). Importa, entonces, que los niños sepan responder preguntas y exámenes, lo mismo que mostrar evidencias ante quien corresponda y no tanto que haya aprendizaje significativo.

En tanto es así, los profesores marcan una distancia en el trato con los niños. En el caso de la profesora Ana María, de la primera escuela, con apenas tres años de servicio, trata de establecer una relación abierta y franca, lo que logra parcialmente, pero pierde el control del grupo y su única posibilidad de recuperarlo es elevar tanto el tono de su voz, que se convierte en grito, y entonces, los niños responden igual, elevan el tono de la voz de tal forma que el aula se convierte en una plaza donde se atiende a quien grita más fuerte. En este caso, la intención de la profesora sí es estar más cerca de los

niños en el plano emocional y se involucra con sus problemas, está al tanto de lo que les pasa, pero ello no garantiza la relación cordial con todos pues, conocer sus problemas la hace inclinar la balanza hacia los que considera vulnerables, como un niño huérfano que demanda atención constante, situación que es perfectamente percibida por el resto del grupo, que reprocha a la profesora que tenga “consentidos”.

La profesora Lulú, de la segunda escuela, de un carácter tranquilo y pacífico, no permite que en su aula haya desorden y gritos; eso contiene la relación con los alumnos, que se ven tratados siempre en colectivo, no hay lugar para el acercamiento individual ni para palabras o tonos cariñosos ni de bromas; esta aula es un espacio donde poco se escucha la risa o, al menos, el bullicio propio de más de veinte niños encerrados en poco más de veinte metros cuadrados durante siete horas al día. Impresiona, en este caso, el silencio y la pasividad de los alumnos en la etapa de adolescencia temprana, que tanto necesita de la comunicación y la actividad.

Más allá de la personalidad de las profesoras, lo que se advierte es esa necesidad de dar contenido y respuesta a la normatividad que, a su vez, les exige acciones concretas, visibles y mensurables, cosa que las relaciones interpersonales no admiten. Por otro lado, cabe preguntarse si las profesoras en cuestión poseen los conocimientos y aptitudes que les permitan dar solución a la demanda de los niños por mantener un clima de trabajo con relaciones cercanas, respetuosas y con la confianza necesaria para plantear sus ideas.

En el caso del profesor Esteban, de la tercera escuela, con ocho horas diarias de convivencia con los niños, mantiene una relación muy cercana, sabe de los problemas que cada uno enfrenta fuera de la escuela en cuestiones de salud, de relación familiar y se interesa por saber cómo sobrellevan ese clima, les pregunta por su tratamiento médico, por cómo va el problema con su hermano o con su mamá, según sea la situación. Por ejemplo, está el caso de una niña con problemas de violencia sexual, quien tiene pánico de pasar al frente del aula para decir algo, el profesor intenta que participe en otras actividades, pero no siempre lo logra.

Asimismo, diseña otras actividades en las que los niños puedan expresarse con libertad, ha construido junto con ellos un tablero de ajedrez en plástico, y con envases de bebidas que han pintado en negro y blanco simulan las piezas. Les enseñó las reglas y jue-

gan a la hora de recreo, los niños se han entusiasmado y algunos llevan su propio tablero pequeño, para que el tiempo que queda entre las tareas escolares, jueguen alguna partida. Este profesor logra una relación cercana y cordial con sus alumnos, permite que los niños puedan preguntar y resolver sus dudas, no sólo en relación con los contenidos de aprendizaje curriculares, sino también cuando tienen interrogantes personales o familiares. Es una buena relación, aunque, en ocasiones no pone límites y, en su afán de estar cerca y ayudarles, no les da oportunidad de que razonen, pues les da las respuestas de manera inmediata.

Desde luego es complejo pensar en un término medio y en una relación ideal de enseñanza aprendizaje; intervienen factores como la formación, el propio carácter del profesor, la confianza que los padres depositan en el docente y en la escuela, el contexto en que se desarrolla la escolaridad junto con todas las experiencias construidas al respecto. Un factor importante en este sentido es la formación que los profesores tienen para el manejo de las relaciones emocionales tanto propias como grupales, cuestión poco abordada en los programas formativos, pero que es esencial para la enseñanza y el aprendizaje. Es menester considerar que “educar a un niño es siempre difícil cuando el adulto no tiene confianza en el ser humano que crece; cuando a toda costa quiere imponerle una forma de vida rígida. En tanto que, si tiene confianza en las potencialidades del niño, así como en lo que en su propio deseo le concierne, el adulto dará el ejemplo de alguien que asume en plenitud sus deseos y sus contradicciones y que no las oculta” (Doltó, 2009a, p. 13). Ésta es una cuestión muy compleja, si no hay un dispositivo pertinente que proporcione soporte a los profesores.

ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La característica central de estas escuelas es que la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo las cataloga como rurales, pero las tres están cercanas a poblaciones urbanas que posibilitan un ensanchamiento de las experiencias formativas; no obstante, hay límites impuestos por la propia cultura circundante: hay padres que opinan, por ejemplo, que la entrada de Internet en las escuelas es pernicioso y va en detrimento de la educación y que, por tanto, debiera supri-

mirse. En el mismo sentido, la nula existencia de otras alternativas como bibliotecas o museos, no porque estén geográficamente fuera del alcance, sino por un distanciamiento cultural que ocasiona que padres, niños e incluso algunos profesores, no sepan de la existencia de tales recursos.

En este sentido, los profesores que laboran en comunidades rurales tienen un doble trabajo; por un lado, el desarrollo de los contenidos propuestos en planes y programas de estudio y, por otro, la información y el convencimiento hacia los padres que, dada la condición en que se desenvuelven, pueden obstaculizar algunas iniciativas como el que algunos no acepten asistir a conferencias organizadas por la escuela o no quieran ir al aula de sus hijos para contar alguna experiencia, leer con los niños o participar en alguna otra actividad propuesta porque les da pena, o porque consideran que sus saberes no son suficientes ni importantes para ser compartidos en público.

En la actualidad no hay una formación específica para profesores rurales, la escuela Normal Rural “Luis Villarreal”, que existía en el Mexe, Hidalgo, fue cerrada en 2005; era la institución formadora de docentes en el estado que preservaba los principios de la enseñanza rural en las prácticas sedimentadas, aunque no en la prescripción curricular. Pero los retos a que se enfrentan los profesores parecen no haber cambiado en gran escala; sólo se han actualizado y, si bien no se advierte una identidad de profesores rurales en sentido estricto, el trabajo en comunidades rurales tiene sus particularidades, entre otras, la escasez de recursos tanto institucionales como familiares que, por un lado, obstaculiza el desarrollo, pero por otro, fortalecen la creatividad como el hecho de que un árbol se convierta en el lugar preferido de reunión, porque hace las veces de casa, donde se puede platicar lo que en el aula no es posible; o los muñecos hechos con cucharas de madera, que deleitan a los niños. No obstante, hace falta una conciencia más clara de lo que implica no sólo la pobreza económica, sino la diferencia cultural, que impide aprovechar los recursos disponibles para canalizar las inquietudes naturales de los niños. Es el caso en una de las escuelas de referencia, en cuya comunidad se habla *hñäññu* (otomí), pero sus costumbres y cosmovisión no tienen un correlato explícito en la escuela. Cómo se introduce esa cosmovisión en el aula o cómo se deja fuera de ella plantea un nuevo problema de investigación.

Por otra parte, y aunque esto no sería privativo de las escuelas rurales, surge la cuestión de cómo lograr que los profesores acepten las preguntas más genuinas de los niños y éstas se incorporen como disparadores de aprendizaje y no se queden en el aire, porque es más importante dar cuenta de los contenidos explícitos de los planes y programas de estudio, tan caros a la escuela y a los profesores. En las observaciones realizadas, cuando un equipo exponía lo que lograron encontrar respecto a las adicciones y la salud para dar contenido a una ficha enciclopédica, surgió el tema de las horas de sueño que debe tener una persona; ante ello, una niña se interesó por saber si todas las personas necesitan el mismo número de horas para dormir; el profesor Esteban le contestó que su pregunta era interesante, pero que en ese momento veían dudas respecto de las características de las notas enciclopédicas. Una situación similar ocurrió con la profesora Ana María cuando, en el tema de la población mundial, un niño señaló que el libro de texto era de 2011 y que, por tanto, los datos ya no eran correctos ni confiables si ya era 2017, a lo que la profesora contestó que se limitara a responder lo que el libro le estaba solicitando.

Este tipo de preguntas e inquietudes se dejan de lado sin advertir que se puede aprovechar su potencial para disparar el aprendizaje en cuestiones que son de interés para los niños, pues “la relación con el saber no designa el dominio de un saber específico, sino más bien el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y hacer” (Baquero, Diker y Frigerio, 2007, p. 2); sin embargo, nuevamente se impone la necesidad de atender a las demandas de planes y programas de estudio, lo que se convierte en un nudo difícil de reconocer y, por tanto, de desatar.

Una práctica que ha logrado penetrar al aula es la presentación de los temas; se ha vuelto costumbre que, al iniciar un tema, éste sea ubicado señalando explícitamente el bloque al que corresponde, el título y el aprendizaje esperado; es común que los profesores escriban en cartulinas esta información para presentarla, y luego quede en un lugar visible dentro del aula. Es el primer paso de la secuencia pedagógica más o menos estandarizada. El siguiente es que esta información sea copiada por los niños en sus respectivos cuadernos; luego, los profesores exponen oralmente la información relevante del tema, van a los libros de texto para repetir la información y,

posteriormente, desarrollan los ejercicios que marcan los libros u otros que hayan preparado previamente. Algunos temas son fortalecidos con materiales como carteles, proyecciones, juguetes, entre otros, o bien con el desarrollo de actividades como narraciones, cantos, juegos o con la participación de padres de familia.

En estas escuelas es preciso que los profesores provean materiales, pues la falta de referentes de los niños es evidente; en una clase, cuando el profesor preguntó si en su casa tienen libros, pues bajaría el tema de las fichas enciclopédicas, un chiquillo manifestó que “una vez vio uno en casa de su tío”; al día siguiente, el profesor llevó al aula una enciclopedia general de diez tomos y otra de bailes regionales de tres tomos, para que los alumnos las conocieran y hojearan. Esto fue posible con un profesor que llega a la escuela en su propio automóvil, pero es imposible para la profesora que se traslada en camión y todavía ha de caminar un tramo para llegar a la escuela. Ella misma platicó que, para hacer un experimento en la clase de ciencias naturales, el día previo tuvo que perder toda la tarde en la búsqueda de los elementos necesarios (no sabía dónde conseguir azufre), porque sabía que, de encargarlo a los niños, no hubiera desarrollado el experimento. Aun así, fue ella quien manipuló los elementos, pues sólo compró lo necesario para un ejemplo, cuando todos los niños debieron sentir texturas, valorar pesos u oler los ingredientes.

Aun cuando todos los profesores tuvieran la buena voluntad para desarrollar de la mejor manera su trabajo, las condiciones no siempre son favorables y, por tanto, no todos los niños tienen las mismas oportunidades para su relación con el conocimiento.

COMENTARIOS FINALES

Sin duda, cada profesor y cada escuela disponen de posibilidades distintas para cumplir con el cometido a su cargo. Entrar a la escuela es advertir en cada una un mundo diferente, donde se supone que se pueden movilizar recursos, conocimientos, estilos para enseñar y para aprender, estilos de gestión, por mencionar algunos y, a pesar de las múltiples posibilidades y diferencias, se puede apreciar de manera evidente que los planes y programas de estudio se entienden como una camisa de fuerza que impediría a los profesores proponer

otros contenidos porque, además, las pruebas estandarizadas para los alumnos remiten a los señalados en el currículo oficial, y a los profesores se les califica en función de los resultados que obtienen sus alumnos.

Desde luego, no es evidente para los profesores que exista esa camisa de fuerza; para ellos el programa es la guía y la orientación. Por tanto, si no se mira como un problema cuya superación permitiría ampliar la mirada de los profesores, la práctica educativa seguirá sujeta a la restricción que implica un planteamiento de carácter nacional que, ante todo, busca la homogeneización. No obstante, la fuerza del contexto no se puede despreciar porque, a pesar del reiterado intento por la reproducción, lo cierto es que hay reproducción y ésta comporta diferencias que son evidentes cuando se entra al complejo mundo escolar y se advierte otra vez que es más lo desconocido que lo conocido de ese mundo. En este sentido, los profesores observados se mueven entre la rutina que favorece la continuidad, lo mecánico y entre la construcción de experiencias que permite ampliar el “horizonte significativo” (Dewey, 1995).

Estas escuelas tienen una forma específica de proceder, valdría la pena considerar que la escuela rural “tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, al alumnado, a la familias; el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículum escolar” (Boix, 2004, p. 15).

Por otro lado, si las escuelas han perdido la estrecha relación que otrora tuvieran con la comunidad, también se puede apreciar que los padres valoran bien a los profesores que están al frente de sus hijos, aunque puedan tachar al gremio, en su conjunto, de irresponsable o revoltoso. Quizá hace falta que se vuelva a la integración escuela-comunidad, y para ello sería necesario reconocer que la marginación social, cultural, económica en que viven las personas de las comunidades rurales tiene impacto en las escuelas, porque se replican esquemas en las aulas y porque tanto la escuela como el profesor se mantienen al margen de lo que ocurre afuera, por dar prioridad a ultranza a la enseñanza aprendizaje de contenidos, ignorando que tal vez a muchos niños no les resulte provechoso lo que se les obliga a memorizar o aprender. Sin duda, es todo un reto para la política

educativa, para la escuela y para los profesores dar atención, desde otra postura, en las condiciones particulares de las escuelas rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero R., Diker, G., y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: Fondo Editorial Estado de México/El Colegio Mexiquense.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Doltó, F. (2009a). *La dificultad de vivir. 1. Familia y sentimientos*. Barcelona: Gedisa.
- Doltó, F. (2009b). *La dificultad de vivir. 2. Psicoanálisis y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, J., y Pérez, Á. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Martínez, L. (2013). Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México. *Historia educativa*, 32, 381-397. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/.../1/Rafael_Ramirez_Castaneda_y_los_grandes_p.pdf
- Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SEP Setentas.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/SNTE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.
- Weiss, E. (2016). *Estudio exploratorio del modelo de Telebachillerato Comunitario y de su operación en los estados*. Informe final, México: DIE-Cinvestav, IPN.

Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA) An Educational Strategy Looking at the Context: The Agricultural Family School

Patricia Divinsky
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
pdivinsky@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se propone analizar el modelo de educación en alternancia que proponen las Escuelas de Familia Agrícola (EFA). Este tipo de instituciones planifican su estrategia educativa planteando una serie de aspectos innovadores vinculados a una concepción integral sobre la educación, con la mirada centrada en los estudiantes y su realidad. Este documento surge de un importante trabajo de sistematización de la información existente sobre la metodología de alternancia, así como de la construcción de información empírica sobre una temática apenas abordada tanto en el ámbito de las políticas educativas, como en el espacio académico. A lo largo del documento se analizará la vinculación entre educación y desarrollo, poniendo el foco en este modelo educativo, en los actores involucrados, los instrumentos y herramientas pedagógicas que utiliza. Además, se expondrá brevemente un estudio de caso ubicado en el noreste de Argentina, desde una metodología cualitativa, con un alcance descriptivo. PALABRAS CLAVE: escuela de familia agrícola, metodología de alternancia, educación, desarrollo territorial, territorio

ABSTRACT

This article aims to analyze the model of education in alternation proposed by the Agricultural Family Schools (EFA). This type of institutions plan their educational strategy by proposing a series of innovative aspects linked to a comprehensive conception of education, with a focus on students and their reality. This document arises from an important work of systematization of existing information on the methodology of alternation, as well as the construction of empirical information on a subject that has hardly been addressed both by the field of educational policies and by the academic space. Throughout the document the link between education and development will be analyzed, placing the focus on this educational model, on the actors involved, the pedagogical instruments and tools that it uses. In addition, a case study located in northeastern Argentina will be briefly presented, from a qualitative methodology, with a descriptive scope. KEY WORDS: agricultural family school, methodology of alternation, education, territorial development, territory

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se busca analizar un modelo educativo que tiene una mirada no sólo orientada a la enseñanza curricular, sino también al entorno en el cual se halla cada institución que participa del mismo. Este modelo, llevado a cabo por las Escuelas de Familia Agrícola (EFA), da cuenta de la posibilidad de encarar la educación desde otra perspectiva a la tradicionalmente conocida. Es un tema de vacancia que es importante abordar a fin de profundizar en una estrategia que se está desarrollando en ámbitos rurales, considerando sus especificidades y necesidades particulares.

A lo largo del documento se plasmará la vinculación entre educación y desarrollo, poniendo el foco en este modelo educativo, en los actores involucrados, los instrumentos y herramientas pedagógicas que utiliza, intentando dar cuenta del aporte que este tipo de escuelas realiza en las comunidades de incidencia. Para ello, se expondrá brevemente un estudio de caso ubicado en el noreste de Argentina, desde un abordaje cualitativo, con un alcance descriptivo. El trabajo aquí presentado refleja el análisis de la tesis de maestría elaborada recientemente en la Universidad de Buenos Aires, para lo cual se han utilizado tanto fuentes de datos primarias (entrevistas en profundidad, observaciones y registros fotográficos), como secundarias, tales como el análisis de registros y documentos escritos, sumado a una exhaustiva revisión del estado del arte sobre la temática.

LA RELACIÓN TERRITORIO-EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN DE ALTERNANCIA

La escuela es una institución fundamental en el proceso de inserción en la sociedad de los niños y jóvenes que asisten a ella, ya que, entre otros factores, es un espacio en el que se promueve la formación tanto personal como social de los individuos. Se la puede entender como frontera, como un pasaje, un horizonte de posibilidad, que simboliza, a su vez, la apertura de una cadena de significantes (Duschatzky, 1999). También como canal a través del cual es posible que cada ser humano ponga en valor sus potencialidades como seres autónomos y como integrantes de un colectivo mayor, creando un sentido de pertenencia e involucramiento con la realidad que los rodea.

La escuela es un lugar de construcción social, de luchas ideológicas y posible generadora de espacios y alternativas que pueden permitir proyectos pedagógicos más acordes con situaciones particulares de los educandos, contemplando especificidades y realidades, para promover su desarrollo.

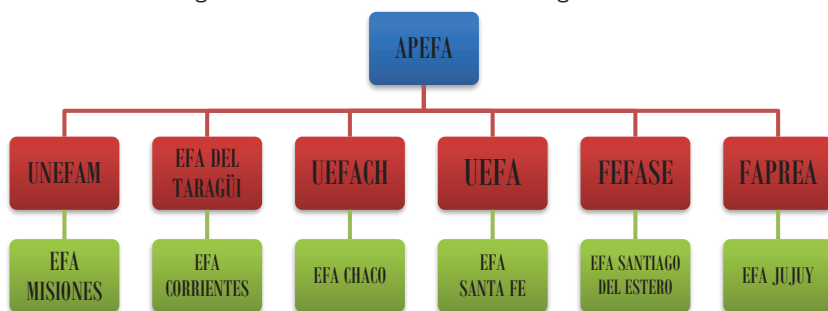
Es preciso pensar el sistema educativo basado en el contexto y la idiosincrasia del estudiantado, ya que la educación no se da solamente en el establecimiento educativo, sino también a través de la experiencia y el contacto con el medio, y ambos espacios se complementan. Además, es clave, junto a otras variables, en el proceso de desarrollo territorial, y por ello es necesario un enfoque de territorio para planificar su abordaje. En este marco surgen propuestas educativas que buscan llevar la educación más allá de la institución escolar, permitiendo conciliar, además, la continuidad de estudios con las necesidades del grupo familiar. Una de dichas propuestas refiere a las EFA, que conciben a la educación como un medio para el desarrollo de las personas, de la comunidad y del territorio, y no simplemente como un fin en sí mismo. El rol que este tipo de instituciones adquieren en el territorio es central, porque pretende ser transformador. Proponen una idea de educación integral y popular, basada en la realidad rural y en la vinculación estrecha entre la teoría y la práctica en la que una no posee valor, si no es en función de la otra.

Las primeras experiencias de EFA aparecen en Francia a mediados de la década de los treinta, por iniciativa de productores y padres de adolescentes que buscaban una mejor educación para sus hijos. Se llamaron *Maisons Familiales Rurales* (MFR, casas familiares rurales) eran una respuesta a la necesidad de desarrollo de la región y de contar con un modelo pedagógico adecuado a la realidad de los hijos de los agricultores. “Paso a paso se construía un método pedagógico pertinente y original, basado en el respeto y la consideración de la cultura, los conocimientos y valores educativos del medio de vida” (Gimonet, 2009, p. 32).

En Argentina, nación donde se encuentra el caso de estudio, las primeras EFA se registran en el centro del país, a finales de la década de los sesenta. El primer objetivo central de estas escuelas, que luego se amplió hacia el desarrollo integral del joven, fue evitar la migración masiva de los jóvenes del campo a la ciudad.

Un poco más de una década después (1972), se crea en el país la Asociación para la Promoción de Escuelas de Familia Agrícola (APEFA), que representa a nivel nacional e internacional al Movimiento de las Escuelas de la Familia Agrícola de Argentina. Sus objetivos son promover a las EFA, formar a los agentes que participan en ella y asesorarlas. El crecimiento de la cantidad de EFA en dicho país promovió la creación de organizaciones intermedias, para poder realizar un seguimiento más exhaustivo y personalizado. Así, nacen distintas organizaciones provinciales, como muestra el gráfico 1.

■ GRÁFICO 1. Organización del movimiento EFA en Argentina



Fuente: elaboración propia, según fuentes consultadas.

Las EFA surgen en contextos rurales como una estrategia para contribuir a la promoción del medio en el cual están inmersas; por eso elaboran su línea curricular en esencia vinculada a lo agropecuario, con una mirada en “la nueva ruralidad”, entendiéndola desde un enfoque ampliado de lo territorial y orientada a la multifuncionalidad de la agricultura. De esta forma, el territorio emerge como una categoría de análisis y a la vez es una propuesta política sobre el mundo rural que intenta dar cuenta de la serie de transformaciones que rebasan los límites convencionales, asumiendo un enfoque integral, transdisciplinario y local-global. La visión de la nueva ruralidad asume que lo rural tiene una importancia estratégica para el desarrollo de la sociedad en su conjunto (Grajales y Concheiro, 2009). Las acciones relacionadas con esto se anclan fuertemente en la formación y la educación como medios para revalorar la cultura rural y agropecuaria, mejorar la capacidad de autogestión, innovar y valorar los recursos locales y consolidar su identidad.

El territorio, entendido como “la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (Claval, mencionado en Corbetta, 2009, p. 270), es central desde la mirada de las EFA. Allí es donde se da la interacción social y la participación para la construcción de una territorialidad determinada y se constituye como un espacio político, administrativo y ecológico, donde coexisten distintos factores, actores y circunstancias, y en el que se materializan y simbolizan los procesos de desarrollo. Se puede decir, como sostiene Corbetta (2009, p. 271), que “el territorio es el resultado de una red de relaciones entre sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan geográficamente”. Es un espacio producido socialmente y representado, tanto física como simbólicamente, por sus redes, relaciones y particularidades identitarias. Como construcción social, posee límites a partir de los cuales es posible diferenciar un “nosotros”, de los “otros” (Manzanal, Arzeno y Nussbaumer, 2007) y donde se vincula y articula un abanico de actores que, nucleados en diversas instituciones, se enmarcan en una territorialidad y en un proceso de desarrollo determinados. La territorialidad aquí es entendida como la identidad del territorio, a partir de la cual la sociedad genera sus propias representaciones, como una manera de comprender, dar significado a su propia historia, constituyendo un sentido de pertenencia. Es un ámbito favorable para el desarrollo de procesos comunitarios, en los que la participación y la implementación ciudadana en asuntos colectivos deben estar presentes. Es un hecho cultural que se da en la relación entre el espacio y la sociedad, y que determina la idiosincrasia de ese territorio, vislumbrado como un lugar en el que se dirimen diferentes intereses en pugna (Divinsky, 2018).

En este contexto, se busca promover el desarrollo territorial, proceso en el que están involucrados, de alguna u otra manera, todos los actores de un territorio definido y en el que la educación es un factor esencial para alcanzarlo. Con este tipo de desarrollo se busca generar cambios cualitativos que tiendan a mejorar la calidad de vida de la población, partiendo de aquello que les sucede, su historia, idiosincrasia y razón de ser del territorio de influencia. Es una forma de mirar el desarrollo con una perspectiva orientada a acciones a partir de la construcción de un proyecto colectivo y, como tal, es un proceso endógeno en el que pueden diferenciarse e integrarse

múltiples dimensiones [que] interactúan en el territorio, delineando las características de esa realidad socioespacial: dimensión económico-productiva, donde se apunta a lograr la competitividad en todas las actividades económicas que se llevan a cabo en la localidad, sean productivas o no; dimensión sociocultural, para la cual lo fundamental es el fortalecimiento de la identidad y del capital social del territorio como camino hacia la equidad en la distribución de recursos; dimensión ambiental, cuyo objetivo principal es la sustentabilidad, mediante la implementación de un proceso de desarrollo sostenible, que es aquél capaz de satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para atender a sus propias necesidades... dimensión político-institucional, enfocada hacia el logro de la gobernabilidad, definida como la capacidad de los actores para garantizar una gestión democrática de la sociedad local, asegurando a todos los habitantes del territorio la posibilidad de acceder a los foros de toma de decisiones (INTA, 2007).

Las EFA ponen el foco en el desarrollo territorial, teniendo en cuenta estas dimensiones, ya que como las definen González, Díaz y Constantini (2011), son instituciones educativas de nivel medio que se constituyen en función del medio rural, con un fuerte arraigo en las comunidades donde desarrollan sus actividades. Por ello, su propuesta puede entenderse no sólo como un espacio educativo, sino como un movimiento asociativo que fomenta la participación social y la construcción colectiva, bogando por la autonomía y libertad de las personas, en consonancia con la definición de desarrollo y la mirada que tienen del territorio. Entonces, las EFA buscan fomentar el desarrollo de las personas, a partir de la integración entre la producción del conocimiento y el desarrollo del medio, a través de un sistema pedagógico de formación y gestión compartida entre la escuela y la familia.

Para alcanzar sus objetivos, ponen en práctica una estrategia pedagógica, *la alternancia*, que permite acercar la escuela a la sociedad y viceversa, con un método activo y un aprendizaje reflexivo, que contempla tanto cuestiones técnicas, como didácticas y pedagógicas. Introduce herramientas que hacen posible la formación profesional en el medio en el cual el estudiante ha crecido, generando un equili-

brio entre lo educativo y la realidad que los rodea (que por sí misma enseña y educa), complementando y alternando ambos espacios. A partir de su puesta en marcha, se espera que los estudiantes puedan ir construyendo el camino para llegar a ser verdaderos agentes de desarrollo.

Por todo esto, si bien este tipo de instituciones conforman una red donde todas comparten ciertos criterios y herramientas, cada una posee sus particularidades; “el carácter situacional de los procesos educativos debe llevar, indefectiblemente, a la preocupación por las particularidades sociales y escolares de cada escenario” (Corbetta, 2009, p. 266, citando a López, 2005). Se trata de reflexionar, analizar y observar lo que sucede alrededor, resignificándolo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea es superar la simple transmisión de conocimientos, potenciando y estimulando las capacidades con las que cuentan los estudiantes. Para este tipo de institución es importante brindar a los jóvenes herramientas que les permitan adquirir las habilidades adecuadas y generar buenas ideas para implementar mejoras en el entorno.

Tal como sostiene Gimonet (2009), la EFA tiene dos finalidades; por un lado, la formación integral de la persona y su inserción socio-profesional y, por el otro, la contribución al desarrollo del territorio. La primera se alcanza a partir de la propuesta educativa, la cual se construye de manera participativa por el equipo docente, junto con los estudiantes y sus familias. La formación personalizada genera que el estudiante se sienta protagonista de su propio proceso educativo, en un momento tan determinante para su vida futura, como es la etapa de educación secundaria.

Para alcanzar la segunda finalidad de la EFA —la contribución al desarrollo del territorio— es necesario partir del escenario, contemplando allí las posibilidades reales, involucrándose en generar y promover acciones para el logro de los objetivos. Por eso, la escuela trabaja en dos sentidos: educación y desarrollo. Un desarrollo dinámico que puede ser visto como un proceso de transformación social, productiva, institucional y ambiental para articular la economía del territorio a mercados internos y externos, promoviendo el crecimiento y la eficacia económica, la equidad social, la preservación del entorno, acciones que implican, necesariamente, generar interacción y acuerdos entre los distintos actores, tanto locales

como extra locales. En este marco, las distintas instituciones que se encuentran dentro de un territorio, como el municipio, la iglesia, organizaciones de la sociedad civil, el club y la escuela, entre otros, cumplen un rol fundamental y hacen un aporte a la constitución del mismo. Y cabe destacar que son los propios actores del territorio los que pueden alcanzar un verdadero desarrollo territorial, a través de propuestas que valoren el territorio, que sean sustentables y sostenibles, lo cual implica una relación armónica entre sociedad y naturaleza, en un determinado espacio y tiempo (Corbetta, 2009).

Por lo expuesto, se entiende que el territorio y la escuela son ámbitos de interdependencia e influencia recíproca; la escuela se encuentra en un territorio determinado y no puede desconocerlo a la hora de plantear su currículo. Las EFA, a través de su metodología pedagógica —la alternancia—, se nutren de la identidad comunitaria que permite generar redes y vínculos de confianza, basados en reciprocidades que acaban construyendo sentimientos de pertenencia y voluntad de participación en la búsqueda de soluciones a los diferentes problemas. Por eso, proyecta sus actividades en interacción con el territorio. Es importante destacar esto, ya que, como menciona Corbetta (2009, p. 264):

existe la fuerte tendencia a interpretar la escuela en forma desterritorializada. Es decir, muchas de las investigaciones educativas y las propias políticas sectoriales colocan a menudo a la escuela “ficticiamente” por fuera del sistema de relaciones territoriales al cual pertenece, para abordarla de forma homogénea y sin un domicilio particular. La desterritorialización de la escuela ha sido y es consecuencia de entenderla como el último eslabón integrante de un sistema sectorial, jerárquico y autorreferencial pero, ante todo, exento de un “suelo” particular.

En este sentido, aplicar estrategias homogéneas a contextos singulares y heterogéneos es a riesgo de no contar con la escuela como ámbito donde se valoriza el territorio y el entorno del estudiante, fomentando su capacidad de hacer construcciones y reconstrucciones de la territorialidad. Los habitantes de un territorio (del que la escuela es una pieza fundamental) forman parte de un colectivo social con códigos culturales, lenguajes, simbologías, costumbres, entre

otros. Las dinámicas y procesos que allí se generan son una fuente de motivación para la construcción del conocimiento, porque el territorio es el sitio donde la escuela es implantada y debe propiciar la participación en su desarrollo; es un espacio vivido que tiene una identidad e historia propia y en el que los habitantes se constituyen en un colectivo mayor. “El carácter situacional de los procesos educativos apunta a instalar una preocupación por la heterogeneidad de escenarios que conviven en cada una de nuestras sociedades, y la especificidad que cada una de ellas requiere desde la perspectiva de las políticas sociales y educativas” (López, 2005, p. 16). Por ello es tan importante la relación entre las acciones y reflexiones, entre las experiencias y las conceptualizaciones y que, en esta dialéctica, los jóvenes se vinculen con su medio convirtiéndose en verdaderos protagonistas.

En síntesis, el vínculo entre la escuela y la comunidad da sentido a aquello que se trabaja dentro del ámbito educativo y, a su vez, recrea lo aprehendido en el medio en el cual están insertos. Promover espacios en los que se relacione directamente el territorio con la educación y se identifiquen mutuamente, puede redundar en el fortalecimiento de la comunidad, generando mayor cohesión social y las EFA así lo entienden.

EL MODELO EDUCATIVO DE LAS EFA

Las EFA son escuelas de nivel secundario y gestión privada comunitaria (con co-gestión familiar) y están incorporadas a la enseñanza oficial. Esto quiere decir que, aunque tienen subvenciones del Estado, tanto la organización educativa, como la selección de los docentes, de la forma como se desarrolla el currículo, son decisiones tomadas por la propia institución, de manera consensuada entre los distintos actores que la componen.

Cabe resaltar que, si bien la unidad de indagación y análisis son las EFA, la mirada está centrada en los estudiantes que asisten a ellas, quienes, en su mayoría, provienen de zonas rurales y son jóvenes que trabajan en sus chacras, colaborando con la producción familiar; eso implica que necesitan distribuir su tiempo en ambas actividades, complementarlas y potenciarlas. Cada medio requiere de especificidades en el proceso de enseñanza, y el rural no es la excepción. El

hecho de que este tipo de escuela no sólo tenga en cuenta la realidad que la rodea, sino que elabore las actividades en función de la misma, es un factor fundamental para fomentar la participación y el arraigo a la comunidad de estos jóvenes.

La EFA es tal si cumple con cuatro requisitos básicos: 1) la alternancia educativa (que se analizará más adelante); 2) el desarrollo local, a partir de procesos que crean tejido social; 3) la educación integral de la persona, que favorece la animación social y cultural, contemplando distintos aspectos del desarrollo de una persona: su formación educativa, las relaciones interpersonales, la autonomía, la valoración del entorno y sus costumbres e historia, entre otros, y 4) la auténtica asociación de base, la cual implica una estructura en la que se distinguen roles, tareas y responsabilidades, incluyendo la participación de las familias en la gestión, en el funcionamiento cotidiano de la escuela y en el desarrollo del medio rural. Esta participación hace a la idiosincrasia de este tipo de institución, que pretende el involucramiento no sólo del estudiante. Toda EFA tiene que conformarse como una asociación jurídicamente constituida, que nuclea a quienes cogestionan este proceso, en tanto comunidad educativa que busca un objetivo común (García Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2007).

El modelo educativo de las EFA plantea que la educación debe hacer seres autónomos y debe formar para el trabajo. Este postulado está pensando en el presente, pero fundamentalmente en el futuro del estudiante; “La alternancia puede ser un facilitador del desarrollo personal provocando procesos de relaciones y distanciamiento, de encuentros y confrontaciones con otros y con las realidades, es decir, de personalización y socialización” (Gimonet, 2009, p. 118). Aquí el aprendizaje tiene, por un lado, un carácter constructivista, en el sentido de que el conocimiento se construye por el propio individuo a partir de los significados; y, por otro, experiencial en cuanto que se aprende partiendo de las propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas. Se asume, en general, que la verdadera educación es diálogo, que se genera en un contexto y momento histórico determinados. Es problematizadora y liberadora, lo cual requiere de una postura transformadora y una actitud que no se quede en las palabras, sino que busque la práctica, además de desarrollar el pensamiento crítico, analizando por uno mismo, de modo de te-

ner mayor capacidad de acción frente a distintas situaciones que se puedan presentar en la vida (Barreiro, 1976). Como plantea Freire (2000), los seres humanos no tienen que ser meros espectadores, sino actores de su propia historia; por eso, más que enseñar, lo que se busca es promover el aprendizaje, a través de una metodología reflexiva, contextualizada y dinámica.

Este modelo educativo se encuentra en consonancia con el Movimiento de Educación Popular. La educación popular es una herramienta que parte de las experiencias, las historias de vidas personales y colectivas, los territorios y sus identidades. Aquí el conocimiento está en constante resignificación, contrariamente a quienes opinan que es algo dado y acabado.

La educación popular no es cualquier tipo de educación, es una educación comprometida con el pueblo y el fortalecimiento de sus organizaciones... Como práctica social es una herramienta liberadora que permite una lectura transformadora de la realidad y el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los sujetos, recuperando los lazos sociales solidarios (Ministerio de Desarrollo Social, 2001, p. 7).

La educación popular, tal como sostiene María Teresa Sirvent (2002), parte de una perspectiva de transformación social, apunta a servir de instrumento de apoyo a la participación y concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y práctica, entre conocimiento científico y cotidiano. El punto de partida es la realidad y la práctica social de esa realidad, buscando el cambio dentro y fuera de la escuela. En ella, hay un educador-educando y un educando-educador; esto significa que tanto el docente como el estudiante tienen cosas para enseñar y para aprender; educando y educador relacionan sus conocimientos para, a través de este intercambio, generar nuevos. En este sentido,

conocer no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere una acción transformadora frente a la

realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención (Freire, 2001, p. 10).

Como se mencionara anteriormente, la alternancia es uno de los cuatro requisitos básicos de una EFA. Esta metodología es una estrategia educativa de inclusión y desarrollo que está presente en los diferentes espacios y momentos de los estudiantes, ya sea en la escuela, la familia o la comunidad. Los espacios en los que participan los estudiantes se integran a partir de ella, no sólo aprendiendo, sino también aprehendiendo. “La alternancia es un componente de un sistema de formación que contribuye al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto” (García Marirodrida y Puig-Calvó, 2007, p. 56). Lo que se busca es promover espacios participativos auténticos, ya que la única forma de que esta estrategia funcione es con el involucramiento de los estudiantes, de los padres y de la comunidad. Por eso, para poder construir este proceso se requiere del fortalecimiento del capital social, generando un alto grado de confianza entre los actores y un sentido de pertenencia, siendo la proximidad y la vecindad aspectos decisivos.

Teniendo en cuenta esto, la alternancia es una propuesta vivencial, a partir de la cual los estudiantes se forman valorando su entorno social y actúan en función de este aprendizaje, a través de proyectos productivos aplicables a la zona. De esta manera, pueden desarrollarse dentro de su comunidad, descubriendo las potencialidades del territorio y cómo aprovecharlas. La puesta en marcha de este sistema requiere de una metodología específica, con actividades, planificaciones y herramientas particulares que permitan su aplicación.

En la práctica, los estudiantes alternan un tiempo en sus chacras y el entorno, y un tiempo en la escuela, como diferentes espacios de aprendizaje que se complementan (generalmente son 15 días en cada lugar). El hecho de que se queden un tiempo en la institución, sin tener que viajar diariamente, reduce el riesgo de deserción escolar y permite continuar con las actividades que desarrollan en las chacras. Pero, tiene una concepción ideológica, como se mencionó anteriormente, vinculada a la educación popular, que va más allá de estas problemáticas. Es decir, la alternancia no implica solamente ese ir y venir de los estudiantes para garantizar su asistencia a la escuela. Encierra una forma particular de hacer educación que trasciende

el establecimiento educativo y está relacionada con una propuesta dinámica y transformadora. Entonces, no remite únicamente a estar dos semanas en la escuela y dos semanas en el medio ni en cursos nocturnos, pasantías o prácticas laborales. Es más que eso; implica aprender a convivir y estimular la curiosidad crítica para repensar la realidad que los rodea, generando un compromiso por parte de todos los involucrados y con el entorno.

Los estudiantes llevan prácticas que incorporan en la escuela para transmitirlos en sus hogares; y cuando los estudiantes están en las chacras, investigan distintos temas para convertirlos en conocimiento y luego poder aplicarlos. Es una rueda que, una vez en marcha, motoriza a los estudiantes en la búsqueda de un mejor futuro. No se puede hacer alternancia si no hay relación entre trabajo y educación, si no se capitalizan los conocimientos que traen de las casas para vincularlos con los saberes que construyen en la escuela y viceversa. La educación promueve las potencialidades de cada uno de los sujetos en cuanto productores y transformadores de la realidad social y productiva en la que viven, para alcanzar un desarrollo como ciudadano que garantice la vida que desean tener, valorando y contemplando el contexto que los rodea. Éste es un insumo fundamental para lograr una integración de los jóvenes al mercado laboral, ya sea en la chacra familiar o donde la vocación los guíe cuando finalicen la educación secundaria. Para ello, la EFA tiene que facilitar las herramientas que permitan al estudiante generar su propio proyecto personal y profesional.

La relación entre educación y trabajo es una articulación compleja, que abarca diferentes dimensiones y en la que ambas áreas interactúan de manera complementaria. Por eso, la educación se orienta a la formación para el trabajo, poniendo la mirada en especial en las necesidades y posibilidades existentes en el lugar donde viven, sobre todo en las áreas rurales, donde están ancladas con más fuerza las EFA, ya que es allí donde los jóvenes tienen el contacto más próximo y temprano con el mundo del trabajo, por ser fuerza laboral en la chacra familiar. Así, las EFA ponen en marcha una estrategia educativa que promueve el acceso de los jóvenes a la educación y su desarrollo de competencias para la empleabilidad. Como menciona Monge (2011, p. 12), “La articulación de la educación secundaria y el trabajo es un tema fundamental dentro del sistema

educativo formal, ya que constituye un espacio clave para desarrollar competencias laborales en los jóvenes”. Así, saber y saber hacer se integran en el proceso de aprendizaje. De este modo, buscan que los estudiantes construyan capacidades emprendedoras para aportar al desarrollo de su entorno más próximo y de la comunidad. “El joven en formación, es decir el ‘alternante’, ya no es un estudiante en la escuela, sino un protagonista en un medio ambiente de vida y en un territorio que compromete a la familia en su educación, en su formación” (Gimonet, 2009, p. 27).

Además de las EFA, en Argentina (país donde se realizó el estudio de campo) han ido surgiendo otras instituciones que llevan a cabo sus actividades a partir de la puesta en práctica de la metodología de alternancia: los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) y los Centros de Formación Rural (CFR). El cuadro 1 presenta un comparativo entre los tres tipos de instituciones vinculadas a la metodología de alternancia:

■ CUADRO 1. Comparativo de instituciones con metodología de alternancia

	EFA	CEPT	CFR
Metodología	ALTERNANCIA		
Ubicados	Diferentes provincias	Buenos Aires	Buenos Aires/ Mendoza/ Santa Fe
Origen	Sectores progresistas de la iglesia católica con influencia del modelo de alternancia de Francia	Influencia del modelo de alternancia de Francia	Influencia del modelo de alternancia de España
Gestión	Escuela Pública de gestión privada – comunitaria,* con subvención estatal para los formadores. Los estudiantes abonan una cuota mínima	Escuela pública de cogestión del Estado Provincial y las asociaciones de productores. Con subvención estatal	Escuela privada con gestión y subvención mixta del Estado Provincial para los formadores y privada (cuota de estudiantes y donaciones)
Internado	Mixto	Mixto	Separados varones y mujeres

* Los establecimientos públicos de gestión privada incorporados al sistema educativo provincial son aquéllos autorizados por el Estado provincial para funcionar de acuerdo con los planes y programas aprobados oficialmente en los distintos niveles, ciclos, modalidades y regímenes alternativos y cuyos educandos obtienen el reconocimiento oficial de su aprendizaje.

Fuente: elaboración propia con base en los textos consultados y las entrevistas realizadas.

Tanto las EFA, como los CEPT y los CFR pertenecen al movimiento educativo Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) mundial, según García Marirrodiga y Puig-Calvo (2007).

ACTORES INVOLUCRADOS EN LA EFA

Dentro de una EFA hay distintos actores que participan y hacen de esta institución un espacio de desarrollo del ser humano. Allí aprenden el estudiante, los padres, el equipo docente y la comunidad. Todos encuentran en la escuela un lugar de desafíos y posibilidades. A continuación, se realizará una descripción de los diferentes actores que participan en la EFA: estudiantes, egresados, equipo docente, familias, asociación civil y comunidad.

Los estudiantes son los actores por excelencia. Este sistema educativo está pensado como una alternativa que contribuye a solucionar las dificultades de la formación de los jóvenes del medio rural (Puig-Calvó, 2009) y, por ello, el foco está puesto en este actor particular. Ellos desarrollan tanto en la EFA, como en el entorno, la capacidad de pensar, de preguntar, de dudar, de experimentar, evitando programas impuestos que nada tienen que ver con su realidad (Freire, 2001). En este proceso de enseñanza-aprendizaje pueden formarse como jóvenes con personalidad, capaces de adaptarse a los cambios y ser dinamizadores de procesos de desarrollo. El estudiante es el principal responsable de su formación (González *et al.*, 2011), ya que debe constituirse en un actor activo de la vida social, cultural, política y económica de su comunidad.

Un segundo actor relevante para la educación de alternancia es el egresado. Su particularidad es que no se desvincula de la escuela, sino que empieza a tener otro tipo de relación, aportando a la institución mediante iniciativas de promoción y participación profesional. Es el médico de las escuelas, es el docente o monitor que se incorpora, es el productor que aporta materiales y saberes, es el padre o madre que acompaña a sus hijos a la EFA.

El tercer actor relevante es el equipo de formadores, que está compuesto por los docentes, monitores, director, tutores. Si bien cada uno cumple funciones diferentes, todos son importantes para la educación (García Marirrodiga y Puig-Calvó, 2007). A continuación, se detallan cada uno de los roles.

El rol del docente no se reduce a la transmisión de conocimiento, sino que busca ayudar a los estudiantes a que ellos mismos lo construyan, guiándolos, conteniéndolos y ofreciéndoles las herramientas adecuadas. Dadas las especificidades de este sistema educativo, la

formación y vocación del docente tienen que estar orientadas a las especificidades de este tipo de educación, porque requiere llevar a cabo proyectos personalizados con cada estudiante. Conocen cómo viven, a su familia, cuáles son sus problemáticas y parten de allí para desarrollar su estrategia pedagógica.

Los monitores son educadores y facilitadores, que acompañan a cada estudiante a realizarse en su desarrollo individual. Como sostiene Daignay (2005), el papel del monitor se centra en cuatro acciones centrales: acompañar a los jóvenes a emprender sus proyectos; promover proyectos grupales generando encuentros con las familias y fortaleciendo la cooperación entre los distintos actores; movilizar las competencias de los estudiantes; involucrarse y ser un animador social y cultural. Entonces, el monitor es formador, animador, educador y tutor, y por eso su perfil tiene que ser el de un profesional polivalente.

El director/rector en una EFA realiza tareas vinculadas a la gestión de los recursos humanos y económicos, la gestión global de la escuela y la administración de la institución. Pero, sobre todo, coordina y promueve que los distintos integrantes del equipo docente trabajen de acuerdo con los principios de la EFA y su Proyecto Educativo Institucional.

El equipo de formadores tiene que tener una preparación especial, ya que deben estar atentos de las diferentes circunstancias por las que atraviesa cada estudiante, para poder responder con equidad ante las mismas. Así, tal como manifiestan García Marirrodriga y Puig-Calvo (2007), deben poseer cualidades como madurez y equilibrio (a nivel personal), capacidad de trabajo en equipo, facilidad para las relaciones sociales, creatividad, la utilización de un lenguaje simple y comprensible, aptitudes pedagógicas, opción personal de trabajar en el medio rural, competencia profesional, un conocimiento profundo del medio y, por sobre todas las cosas, vocación, sabiendo que su trabajo no se limita al espacio del aula o en las cuatro paredes de la escuela. Además, tienen que conocer y acordar con las consignas del sistema de alternancia, para lo cual pasan por distintos momentos de preparación, como cursos de formación de formadores.

Otro actor que está presente es la familia. Su participación, representada especialmente por los padres, es importante, entre otras

cosas, porque es necesario generar criterios comunes que no sean disruptivos ni en las casas, ni en la escuela. Son ellos quienes más conocen a los jóvenes y pueden decidir qué iniciativas tomar. Por eso, son coeducadores y cumplen el rol de “profesores de la realidad”, tal como expresan los monitores y director de la EFA. Así, padres y equipo de formadores se convierten en socios para trabajar en una tarea común. Uno no reemplaza lo que el otro puede brindar.

Como se mencionó, toda EFA está conformada como asociación civil, es decir, una entidad privada sin fines de lucro que posee personería jurídica para el cumplimiento de los objetivos que se propone. Los padres son miembros activos de la misma y participan en la toma de decisiones. Este involucramiento es parte del proceso de aprendizaje y se canaliza, por un lado, en las tareas que los estudiantes llevan a sus casas para compartir y, por otro, en formar parte de la asociación civil, con todo lo que ello implica (participar de reuniones periódicas, tomar decisiones sobre la educación, organizar actividades educativas y culturales, entre otras).

Y, por último, la comunidad, la cual, como actor, constituye un entramado complejo, donde se entreteje una red de relaciones. Las EFA requieren de la participación de todos los actores que están en esta red; es necesario que exista una interacción educativa entre el medio socio-profesional y la escuela, ya sea a través de las chacras y el trabajo de los jóvenes en ellas, a través de las empresas que se encuentran en la zona, de organizaciones e instituciones que llevan a cabo acciones que complementan la labor de la EFA o del gobierno local que acompaña la iniciativa. Tal como fue mencionado, el territorio debe ser un elemento integrador y esperanzador para los estudiantes, que favorezca el desarrollo de redes sociales que fortalecen la cohesión y el capital social. De esta manera y con la participación de todos los actores, las posibilidades de acción y de expresión de las EFA se multiplican y se canalizan por diferentes vías, llegando a toda la comunidad.

LAS HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS DE LA EFA

Las EFA utilizan diferentes herramientas pedagógicas propias de la metodología de alternancia: 1) el plan de formación, 2) el plan de búsqueda; 3) el cuaderno de la realidad, 4) el momento de reflexión,

5) las visitas, 6) las tutorías, 7) las pasantías y 8) la evaluación. El marco de referencia de estas herramientas es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), instrumento que nuclea y presenta todo el desarrollo de estas instituciones.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una construcción cultural, un proyecto social y educativo donde se plasman los objetivos, que son pensados por los diferentes actores que conformaron la escuela, a partir de reflexiones en las que se hacen explícitas sus concepciones: “Eso no puede ser nunca una construcción en soledad, tiene que ser así, en conjunto, con la participación de todos... y fue así” (Rector de la EFA, San Pedro, Misiones, Argentina). El PEI se va modificando por periodos, adaptándose a las diferentes realidades y a las prácticas sociales. Es mucho más que un programa escolar, la selección de contenidos o un currículo manifiesto; es también aquello que les sucede a los estudiantes en el aula, en las chacras, en el medio y en el ámbito escolar. El PEI además, como se mencionó, es el que da marco a todas las herramientas pedagógicas que se ponen en práctica en la escuela:

4. El plan de formación. También es elaborado de manera colectiva por los distintos actores que participan en la escuela. Es una herramienta de enseñanza que acompaña a los estudiantes en todo el proceso y facilita la relación familia-escuela-comunidad. El mismo se va adecuando conforme cambian las leyes educativas, se modifican el currículo y las estrategias pedagógicas (Díaz Espeche, 2006).
5. El plan de búsqueda. Es una metodología de investigación que desarrolla el principio central de la alternancia: “La vida educa y enseña”. A través de este instrumento, el joven busca su identidad y reflexiona sobre su realidad, valorándola a través del diálogo y la pregunta. Se comparten y se recuperan las costumbres e idiosincrasias de su comunidad y de la cultura en general. A través de él, los estudiantes se reconocen en el pasado de sus orígenes y raíces, valorando aquello que hoy en día empieza a quedar en el olvido, poniendo a dialogar saberes populares con saberes académicos. Los diferentes ejes temáticos a trabajar, que tienen preguntas como disparadores, son elegidos en función de cada grupo y del contexto en el que viven los estudiantes, su

familia y la comunidad. “Es una instancia en que el estudiante decide qué estudiar de acuerdo con su interés y/o necesidad propia y de su familia, con lo cual se constituye en un momento de activo acercamiento e integración de la familia y de la comunidad a la actividad escolar” (Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1988, p. 141).

Se concreta a través de una guía de investigación, elaborada de manera conjunta entre estudiantes y docentes, para poner en práctica durante la estadía de los jóvenes en su chacra. Es una herramienta que cruza a todas las actividades que se desarrollan tanto en la escuela como en su medio de vida. La curiosidad de los estudiantes es el factor más enriquecedor de esta estrategia. Los elementos constitutivos pueden ser: la inquietud, la participación, la investigación, el registro o sistematización, la socialización de los saberes cotidianos, la problematización de los mismos y la acción superadora de la realidad. Las temáticas que se trabajan pueden ir variando de acuerdo con la idiosincrasia del grupo, pero rondan entre éstas: 1) Mi historia familiar; 2) Profesiones de mi comunidad. El mundo del trabajo; 3) La familia y sus relaciones; 4) Nosotros y lo que nos rodea; 5) Despertando mi interés laboral. Imaginando mi pasantía; 6) Herencia familiar (Proyecto Educativo Institucional, EFA San Pedro¹).

6. El cuaderno de la realidad. Consiste en un registro de observaciones, datos y labores realizadas en distintas producciones de bienes y servicios. Se materializa en una guía de estudios, donde se vuelcan los resultados de lo indagado en el medio y las observaciones del docente y monitor. Los registros de este cuaderno están a disposición de las distintas instancias educativas, complementándose, principalmente, con el plan de búsqueda.
7. El momento de reflexión. Son instancias que se dan dentro de la institución para evaluar avances y dificultades que se van presentando en cada estadía o actividades reflexivas en horario de clases y que involucra a todos los cursos para trabajar valores y construcciones colectivas.
8. Las visitas remiten a un recurso didáctico muy valorado porque generan un vínculo entre el cuerpo docente, el estudiante y la

¹ Puede variar entre una y otra EFA.

familia; permiten conocer a esta última, comprender el entorno de cada estudiante y entender cuál es su rol en la organización familiar. Así, es posible llevar a cabo una estrategia educativa acorde con el medio en el que se encuentran quienes asisten a la EFA y disponer de información para optimizar las herramientas de formación, planificar y adaptarlas de acuerdo con lo observado.

9. Las tutorías son instrumentos de formación personalizada en las que el referente del estudiante lo acompaña en las diferentes situaciones y problemáticas que puedan sucederle. Los tutores van a las visitas que realizan los monitores cuando concurren a las casas, saben cómo les va en el colegio y, si tienen algún problema, lo contienen y tratan de solucionarlo si está dentro de sus posibilidades. Esto permite que un formador conozca en profundidad al estudiante y lo pueda acompañar en su proceso de desarrollo educativo.
10. Las pasantías conforman una herramienta pedagógica que permite que los estudiantes conozcan en la práctica sobre distintas profesiones, oficios y actividades para que tengan conocimiento a la hora de elegir su futuro una vez finalizada la escuela secundaria y determinar, así, si es lo que desean desarrollar en el futuro. Es entendida como una etapa de preparación para el trabajo e incluye, además, capacitación y disciplina para el trabajo (Forni *et al.*, 1988). Para ello, las EFA realizan convenios con diferentes empresas e instituciones que están dispuestos a recibir a los estudiantes, mostrarles lo que allí se hace y darles actividades para que se involucren con la tarea.
11. La evaluación. Se la concibe como una herramienta pedagógica, ya que es una vía para ampliar el conocimiento y mejorar la práctica docente. Pero se entiende como un instrumento que está al servicio del proyecto educativo y no un fin en sí mismo. Es un momento de reflexión e intercambio entre educadores y educandos y que debe ser participativa y cooperativa.

UN ESTUDIO DE CASO: LA EFA SAN PEDRO (MISIONES, ARGENTINA)

Para conocer más en profundidad este sistema educativo se tomará como ejemplo la EFA San Pedro, ubicada en la provincia de Misiones (Argentina) donde se realizó un trabajo de campo exhaustivo, el cual incluyó la realización de entrevistas (tanto individuales, como grupales) a diferentes referentes de la EFA (director, docentes, monitores, alumnos, padres, egresados) y de la comunidad (representantes de otras comunidades educativas, técnicos profesionales locales, el intendente en ejercicio al momento de la entrevista, integrantes del gobierno municipal, de las comunidades y de organizaciones locales). A partir de las entrevistas se indagó acerca de sucesos, situaciones e historias de los entrevistados y el contexto, lo cual hizo posible conocer la perspectiva de los actores sociales relevantes en este estudio de caso, en cuanto informantes clave. También se realizaron observaciones participantes y no participantes y registros fotográficos (en ambos casos, tanto dentro de la EFA, como en la comunidad) que complementaron las entrevistas.²

La EFA de San Pedro (Misiones, Argentina), comienza a funcionar el 25 de abril de 1988 (casi 20 años después de la creación de la primera escuela de estas características en el país) con 31 estudiantes, provenientes de las distintas colonias del Departamento. Para que este proyecto se concretara, se conformó una asociación civil denominada Escuela de la Familia Agrícola San Pedro (con personería jurídica otorgada en 1991). En 1999 el estatuto fue modificado, pasando a llamarse Escuela de la Familia Agrícola y Biblioteca Escolar Popular. La EFA se encuentra frente a la Terminal de micros de esa localidad y está ubicada en una de las rutas principales (Ruta 14), que atraviesa el centro de la provincia en sentido suroeste-noreste. El pueblo está a unas 10 cuadras.

El objetivo que se propone la EFA San Pedro, y plasma en su PEI, es “educar asumiendo la realidad sociocultural y rural, propiciando espacios de interacción, impulsando el respeto a toda forma de vida

² A fin de sistematizar la información recabada en campo, se elaboró una matriz de trabajo, compuesta por los ejes de indagación, sus respectivas dimensiones desagregadas y los actores según su tipología: agentes escolares, familias y otros actores del territorio. Éste fue un recurso que permitió organizar la información y su posterior análisis.

y la formación de espíritu crítico, fortalecido en la fe y la autoestima, revalorizando sus raíces con criterios de producción y promoción” (Díaz Espeche, 2006, p. 21). Este objetivo está en consonancia con la razón de ser del Movimiento de las EFA, la cual está orientada, como se mencionó, a la formación integral de la persona y su inserción socio-profesional y a la contribución al desarrollo del territorio.

Además del nivel medio, la EFA San Pedro posee como oferta educativa la Carrera de Técnico Superior en Inspección Bromatológica desde 2006. Esta propuesta, orientada a la alternancia en la educación terciaria, tiene como objetivo “formar técnicos que no sólo estén capacitados para garantizar la calidad de los alimentos, sino también de controlar que todos los productos disponibles para el consumo humano cumplan con los requisitos de higiene, que no hayan sido adulterados accidental o deliberadamente, que carezcan de toxicidad y no estén contaminados y que además respondan a las normas establecidas en el Código Alimentario Nacional y en las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud” (PEI de la EFA San Pedro, Misiones). Este tipo de estrategia, que pretende ser ideológicamente humanista, pedagógicamente dinámica y sociológicamente integradora (Puig-Calvó, 2006), se organiza teniendo en cuenta tiempos y posibilidades de los estudiantes. En este caso, éstos asisten viernes y sábados, dos veces por mes. A ello se suman pasantías y prácticas en el medio socio-profesional.

Según diferentes fuentes consultadas, podría decirse que la estrategia de desarrollo territorial en San Pedro, que cuenta con 65% de población rural minifundista, está orientada a mejorar la calidad de vida de los pequeños productores y a revitalizar la agricultura familiar. Para ello se tiene como meta la inclusión de las familias rurales pobres, promoviendo su inserción económica y política, la producción agroecológica y sustentable (respetuosa del medio ambiente y de las pautas culturales del pequeño productor), y promocionando su organización y participación (Nardi, 2007). Como se puede observar, el eje central del desarrollo está puesto, principalmente, en la zona rural que, en el caso de San Pedro, dinamiza a todo el departamento.

Los aportes que realiza la EFA San Pedro, en consonancia con su estrategia de desarrollo territorial, se pueden distinguir respecto a tres actores (uno incluyente del otro): los estudiantes, la familia y

la comunidad (gráfico 2). La EFA se va expandiendo y trasladando su incidencia desde el estudiante, pasando por la familia, hasta la comunidad. Desde la escuela se realizan acciones pensando en esta integridad, pero abordando cada uno de estos niveles. Por lo que, aquello que suceda en un espacio, repercute en el otro.

■ Gráfico 2. Actores centrales para la EFA



Fuente: elaboración propia.

En relación con los estudiantes, como se proponen desde el PEI, los aportes están orientados a: I. una educación centrada en la persona, generando un vínculo estrecho entre el grupo docente y los estudiantes, acompañando los primeros a los segundos en diferentes circunstancias y poniendo el eje en su realidad y vivencias. Para eso desarrollan distintas propuestas curriculares, complementando las diferentes instancias educativas de la alternancia; II. una mirada crítica para formar agentes de desarrollo que puedan participar activamente en la comunidad, promoviendo transformaciones que redunden en el alcance de los objetivos de desarrollo planteados; III. una formación integral, donde las diferentes materias están integradas en un proyecto común, que busca formar líderes comunitarios, insertarse en el mundo laboral o continuar estudios superiores; IV) un ámbito de armonía en el que se aprende a convivir, a respetar y a

valorar lo que le pasa al otro. Por lo que el momento del aula no es el único, ni el principal, sino que cada espacio tiene su razón de ser en el proceso de aprendizaje.

Para materializar estos aportes y el impacto que genera en su entorno de incidencia, la EFA San Pedro, entre otras acciones, otorga herramientas para la gestión de la chacra; genera oportunidades de crecimiento, fomentando el desarrollo personal, familiar y comunitario; pone en marcha herramientas pedagógicas para ampliar la mirada de los estudiantes, como el desarrollo de pasantías pre-profesionales; promueve el arraigo del joven a la comunidad realizando actividades que ponderan la identidad de los estudiantes, el respeto por la idiosincrasia, historia y valores de la comunidad; ofrece una diversidad de propuestas educativas (de nivel secundario, terciario y educación para adultos) teniendo en cuenta el contexto y necesidades de San Pedro; organiza encuentros sobre producción orgánica y agroecológica para que los estudiantes lo implementen en sus chacras; realiza capacitaciones sobre clasificación y separación de la basura. Todas estas estrategias están pensadas para que la formación sea integral y situada.

En relación con la familia, los aportes que realiza la EFA están destinados a la población con mayores niveles de vulnerabilidad de la zona. En este sentido, además de generar estrategias para facilitar el acceso de los jóvenes a la educación, permitiendo que continúen trabajando en la chacra familiar y promoviendo la formación en esa instancia, ofrece un espacio de contención y orienta actividades que fortalecen la relación familia-escuela. Así, aporta a la reducción del abandono escolar por las distancias entre sus hogares y las instituciones educativas y las dificultades respecto a la infraestructura de los caminos. Además, promueve la participación de las familias a partir de la Asociación y de las actividades de vinculación que programan durante el año, ya que son las responsables de tomar muchas de las decisiones que determinan el rumbo de la institución.

A fin de acompañar a las familias en este proceso, la EFA elabora diagnósticos sobre las chacras para desarrollar mejoras y planificar las cosechas; organiza encuentros sobre producción orgánica y agroecológica para que se implementen allí y asesora para el mejor uso y aprovechamiento de la chacra; promueve diferentes actividades dentro de la institución que los comprometa para alcanzar diferentes metas propuestas.

En relación con la Comunidad, los aportes que realiza la EFA están vinculados, por un lado, al cuidado del ambiente, fomentando la producción orgánica y agroecológica en la zona, libre de agroquímicos; realiza un desarrollo experimental de enriquecimiento y restauración en áreas degradadas del Bosque Atlántico del Alto Paraná, rescates de las semillas nativas y preservación de la biodiversidad. Y, por el otro, al desarrollo de la comunidad local, proponiendo diferentes estrategias que mejoran la calidad de vida del pequeño productor. Para lograrlo, capacita para la obtención del carnet sanitario para la manipulación y posterior comercialización de alimentos y en el área de bromatología y zoonosis para la optimización de los recursos existentes; también promueve y acompaña a emprendimientos productivos, de agroturismo y turismo rural y realiza análisis de bruqueros y erradicación de tuberculosis. Posee una biblioteca que presta servicio a toda la comunidad; acompaña y promueve estrategias de inclusión, fortaleciendo el tejido social; participa y organiza diferentes eventos: ferias, exposiciones, y presta sus instalaciones para realizar encuentros entre los pequeños productores u otras instituciones.

Es posible poner en práctica las diferentes estrategias a través del uso de herramientas, la generación de compromisos, articulaciones, sinergias y saberes que se van construyendo. Las alianzas con diferentes actores (del sector público y privado, como áreas del Estado local y provincial, organizaciones, otras instituciones educativas, empresas, por nombrar las centrales) para alcanzar los objetivos son fundamentales para la construcción de un sistema de acuerdos compartidos y acciones conjuntas que potencien los esfuerzos e iniciativas; ya que la sinergia que se genera al complementar capacidades, miradas, recursos y conocimientos es la que hace posible llevar adelante todas las propuestas, entendiendo que esa articulación implica más que la suma de las partes y que requiere, sobre todo, confianza, procesos de negociación y objetivos comunes.

Así, la EFA San Pedro participa y promueve un proceso en el que, tal como sostiene Nardi (2007, p. 190):

los actores y sus mutuas vinculaciones han conformado allí una trama institucional con posibilidades de construir un modelo alternativo de desarrollo, focalizado en la inserción socioeconómica

y política de los productores familiares y la sustentabilidad de su producción. Los espacios institucionales creados han permitido el acercamiento de actores y el surgimiento y fortalecimiento de un enfoque compartido sobre un desarrollo agroecológico, sustentable, participativo, más autónomo del gran capital, diversificado, integral, centrado en la familia rural. Las estrategias promovidas suponen una clara lucha por la autonomía productiva de los productores familiares y su posicionamiento político y social como un actor con voz.

En algunas de las entrevistas realizadas (Divinsky, 2018) se dio cuenta del impacto positivo que la EFA tiene en la enseñanza de los jóvenes y que pudieron trasladarla a la producción familiar, e incluso sobre la comunidad en general:

Los productores de las colonias, en general, son de bajos recursos y baja formación y poseen poca técnica. Suelen traer lo que los padres y abuelos enseñaron. Por eso enseñamos dentro y fuera del aula, experimentamos en la escuela y lo llevamos a las chacras. Hay egresados que volvieron a su chacra y mejoraron lo que tenían y hoy tienen mejores recursos. Sin perder el rescate cultural y la mirada agroecológica, pero sumando tecnología y experimentación. Eso es a lo que apuntamos (Heidi, Monitor).

Hay familias que, por haber plantado tabaco por mucho tiempo tenían las parcelas con capoera.³ Los hijos pudieron reemplazarla con plantación de pinos. Y no sólo en sus chacras, sino en distintos lugares de San Pedro (Marcelo, profesional técnico de organismo nacional).

Hubo prácticas que se modificaron desde que fueron los hijos a la EFA, con la curva a nivel que se profundizó y la cubierta verde que se implementó cuando la tierra empezó a erosionar (Óscar, docente EFA).

Son muy importantes las capacitaciones que reciben los padres. Ayuda al movimiento de las organizaciones de pequeños productores.

³ La capoera es lo que se conoce como un baldío.

res, que poseen una mirada más ambientalista, contraria al uso de productos químicos que no sólo deterioran el suelo, sino también a las personas. Por ejemplo, en la producción de tabaco, que es una de las más importantes del departamento, pero también perjudica mucho, se está tratando de promover su reemplazo por otro tipo de cosecha. Es un choque que nosotros acá, como escuela, tenemos, porque sabiendo todos los venenos que tienen, que son perjudiciales para la salud, no es algo que enseñemos en la escuela, pero sí se sigue desarrollando en la chacra (Elvio, Monitor EFA).

En la EFA se dictan cursos de producción de alimentos, tecnicaturas, que los chicos salen capacitados para, por ejemplo, hacer un análisis de los alimentos; hay una carrera de bromatología también, que después el municipio puede contar con mano de obra calificada; de hecho, este año va a tomar chicos recibidos en bromatología para hacer inspecciones bromatológicas que es lo que nosotros necesitamos para controlar la distribución de los alimentos en la población (Mirta, directora de acción social del municipio).

La EFA es una escuela que brinda a las colonias la oportunidad para ir a estudiar. Es importante el funcionamiento de la EFA, por las posibilidades que genera. Muchas personas mayores han terminado sus estudios que, de otra manera, no lo podrían haber logrado. También es fundamental la enseñanza sobre procesos de cultivos (María del Pilar, directora escuela privada de San Pedro).

Las acciones arriba detalladas y los testimonios de sus protagonistas hacen referencia a una institución que lleva adelante una formación integral, a través de diferentes estrategias, con una mirada ampliada hacia la concepción del desarrollo territorial presente en San Pedro, vinculado a la mejora de la calidad de vida del pequeño productor y a revitalizar la agricultura familiar. Esto está atado al logro de una producción que los fortalezca y les permita ponderar sus tareas, teniendo en cuenta otros aspectos, además de las instancias educativas intrínsecas a la institución. Es decir, trascendiendo el currículo estipulado, vinculándolo con la idea de desarrollo territorial que está presente en San Pedro y con los objetivos que se propone respecto a la formación profesional del joven. En rela-

ción con ello, uno de los mayores esfuerzos de la EFA está puesto en la formación de líderes comunitarios y agentes de transformación, para que puedan potenciar la zona donde viven, sosteniendo que la educación es una herramienta para el cambio y que el cambio debe orientarse hacia el desarrollo territorial.

ALGUNAS REFLEXIONES

A modo de cierre, se puede decir que la EFA es una institución que contempla actividades educativas y productivas que se complementan entre sí, y posee una inserción en el territorio, a través de la cual busca acompañar a la comunidad e intenta mejorar su calidad de vida, poniendo en marcha diferentes estrategias. Por eso, asume como eje y razón de ser el desarrollo territorial en el medio rural donde está inserta, integrando la función específica de la escuela y la promoción comunitaria, en cuanto proceso continuo y dinámico que permite conciliar la continuidad de estudios con las necesidades del grupo familiar, a través de acciones que colaboran para jerarquizar el trabajo rural y la elevación del nivel de enseñanza, investigación, extensión y el desarrollo integral de la población local. Asimismo, favorece el arraigo del joven al medio rural y a su cultura, incentivando el diálogo, la participación (con la voz, opinión y decisión de todos los miembros de la comunidad educativa) y el trabajo común. En este sentido la escuela, trasciende los objetivos netamente educativos, y se focaliza en una fuerte labor de promoción rural, que permite implementar programas de desarrollo local buscando generar más y mejores condiciones, para lograr una inserción exitosa de los egresados en el sistema productivo y en la concreción de proyectos productivos propios.

Una de las cuestiones a destacar y a aprender de este sistema educativo es que, mientras en el sistema educativo tradicional el desafío pasa por reducir la brecha entre la escuela y el contexto, “en muchos casos la escuela educa y se visibiliza a sí misma como algo externo al lugar donde se encuentra implantada” (Corbetta, 2009, p. 265), para la EFA es el corazón de su propuesta, a partir de la cual busca una articulación dialéctica entre la educación y lo territorial. Esto habla de una estrategia comprometida con la realidad del estudiante, su familia y su comunidad. Aquí residen los puntos que deben

inspirar a las políticas educativas, entendiendo que la educación implica, necesariamente, un anclaje territorial y, en este sentido, a nivel general, se puede decir que las EFA realizan un trabajo importante para instalar y sostener esta modalidad de enseñanza. Y si bien la gestión y vinculación con el territorio varía de una EFA a otra, es un movimiento que se encuentra en construcción permanente.

En estos años han obtenido grandes logros en Argentina: promovieron y gestionaron el reconocimiento de la Metodología de Alternancia Educativa para el medio rural en la Ley de Educación Nacional y distintas legislaciones provinciales; fomentaron el incremento en las tasas de matrícula escolares, en especial en los sectores rurales; han ido propagando el sistema de alternancia a otras regiones e instituciones como los CFR, de Fundación Marzano, y los CEPT; rescatan la valoración del sector rural ampliando la mirada como espacio multifacético y, no sólo como un área agropecuaria, sino alineándose a la idea de nueva ruralidad; utilizan una metodología que pone el eje en los contenidos procedimentales (investigación) y actitudinales (observación y reflexión) como camino a los contenidos conceptuales, realizando una vinculación entre práctica y teoría, entre el saber y el hacer. En este sentido, la escuela aprende del territorio y el territorio de la escuela, potenciando los saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreiro, J. (1976). Educación y concientización. En P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (pp. 3-10). México: Siglo XXI.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios* (pp. 263-304). Buenos Aires: IIPE.
- Daignay, J. (2005). La función del monitor. En *Familia, Alternancia y Desarrollo*. Ponencia presentada en el 8º Congreso internacional. Argentina y Brasil.
- Díaz Espeche, L. (2006). *El sistema de alternancia frente a las tensiones entre las prácticas agrícolas familiares y el desarrollo rural sostenible*. (Tesis de grado). Universidad Austral. Argentina
- Divinsky, P. (2018). *El desarrollo territorial y las Escuelas de Familia Agrícola (EFA). El caso de la EFA San Pedro, Misiones (2009-2013)*. (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Dustachtsky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., y Sabatino, J. (1988). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Argentina: Ediciones Ciccus.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas y otros escritos*. San Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2001). *¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural*. Argentina: Siglo XXI Ediciones.
- García-Marirrodiga, R., y Puig Calvo, P. (2007). *Formación en Alternancia y desarrollo local. El movimiento educativo de los CEFFA en el mundo*. España: Colección AIDEFA.
- Gimonet, J. C. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia. De los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA)*. Guatemala: AIMFR.
- González, I., Díaz, L., y Costantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En Plencovich, M. C. y Costantini, A. (Coords.), *Educación, ruralidad y territorio* (cap. 7). Buenos Aires: CICCUS.
- Grajales, S., y Concheiro, L. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales. *Veredas*, 10(18), 145-167.
- INTA (2007). Enfoque de Desarrollo territorial. Documento de Trabajo N°1. Buenos Aires: Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Argentina: IIPE, UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Manzanal, M., Arzeno, M., y Nussbaumer, B. (Comps.) (2007). *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y le conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2001), *Aportes para la formación de educadores populares*, Cuadernillo “Aportes para la Formación de Educadores Populares”, Argentina.
- Monge, Y. (2011). *Formación en alternancia de jóvenes rurales. Proyectos profesionales y desarrollo de competencias. Experiencias educativas en Perú*. Perú: Noveduc.
- Nardi, M. A. (2007). Desarrollo rural y tramas institucionales. La construcción de un modelo alternativo en San Pedro, Misiones. En M.

- Manzanal, M. Arzeno y B. Nussbaumer (Comps.), *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto* (pp. 167-196). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Puig-Calvó, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. (Tesis Doctoral). Universitat Internacional de Catalunya, España.
- Puig-Calvó, P. (2009). Formación para la vida y para el trabajo: la pertinencia en educación. En R. García Marirrodiga (Coord.), *Educación, juventud y empleo* (pp. 45-66). Guatemala: AIMFR/UNESCO.
- Sirvent, M. T. (2002). La educación popular: características básicas y proceso histórico. En *Educación, resistencia y creación. El pensamiento de Paulo Freire desafía a los educadores argentinos hoy*. Ponencia presentada en la Primera Reunión Nacional del Espacio Freire, Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, Argentina.

Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción

Building Cultures of Effective Collaboration in Chilean School Networks: An Evolving Theory of Action

Santiago Rincón-Gallardo

EQUIPO DE CONSULTORÍA DE MICHAEL FULLAN, CANADÁ

rinconsa@gmail.com

Carolina Villagra

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

cvillagra@uct.cl

María Elena Mellado

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

mmellado@uct.cl

Omar Aravena

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

oaravena@uct.cl

RESUMEN

En este artículo se explora el rol que pueden jugar facilitadores externos en la construcción de culturas de colaboración profesional eficaz en redes de escuelas. En particular, se enfatiza su rol como "amigos críticos" para favorecer el cambio cultural que supone la colaboración profesional eficaz. Se presenta un estudio de caso que describe la experiencia de acompañamiento a diez redes de directivos escolares en La Araucanía chilena por parte de un centro de desarrollo de liderazgo de la región. Se reconstruye la historia y evolución de la estrategia de acompañamiento a estas redes a través del análisis documental de reportes de las sesiones formales del trabajo de las redes, encuestas y entrevistas con líderes escolares, comunales y regionales que participan de las jornadas de red, así como de conversaciones con el equipo de académicos que diseñó y dio acompañamiento a las redes de directivos escolares entre mayo de 2016 y diciembre de 2018. Se delinea, además, una teoría de acción organizada en siete principios de acción que se proponen para construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas.

PALABRAS CLAVE: liderazgo educativo, liderazgo escolar, colaboración profesional, comunidades profesionales de aprendizaje, redes escolares, cambio educativo, teoría de acción

ABSTRACT

This paper explores how external facilitators can support the development of cultures of effective professional collaboration in networks of schools. It emphasizes the role they can play as "critical friends" to facilitate the cultural change that is required to establish cultures of effective collaboration. It presents a case study that describes the experience of a centre of leadership development in the Chilean region of Araucanía in supporting the development of ten networks of school leaders in the region. Through the analysis of reports of formal network meetings, surveys and interviews with participating school, community and regional leaders, as well as conversations with the team that designed and accompanied the networks between May 2016 and December 2018, it reconstructs the history and evolution of the strategy to support the development of the networks. It also outlines a theory of action organized in seven principles of action to build cultures of effective collaboration in school networks.

KEY WORDS: educational leadership, school leadership, professional collaboration, professional learning communities, school networks, educational change, theory of action

PROPÓSITO

¿Cómo pueden las redes de escuelas construir culturas de colaboración eficaz? ¿Qué rol pueden jugar facilitadores externos en esta tarea? Este artículo esboza una respuesta a estas interrogantes mediante el diseño y desarrollo de un estudio de caso que describe la experiencia de acompañamiento durante dos años y medio a diez redes de directivos escolares en la región de La Araucanía, Chile. Como parte de un proyecto del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (Cedle), que diseña e implementa la Universidad Católica de Temuco (UCT), estas redes tienen la intención de desarrollar capacidades directivas y de mejoramiento escolar. En este artículo se delinea la historia y la evolución de la estrategia de acompañamiento a las redes y se destila una teoría de acción para construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas. La metodología incluye el análisis documental de reportes de las sesiones formales del trabajo de las redes; encuestas, entrevistas y grupos focales con líderes escolares y autoridades educativas comunales y regionales que participan de las jornadas de red, así como conversaciones con el equipo de académicos que diseñó y dio acompañamiento a las redes de directivos escolares entre mayo de 2016 y diciembre de 2018.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Las redes escolares han emergido en las últimas dos décadas como estrategia para la mejora escolar en varios sistemas educativos a lo largo del mundo. En gran medida, su popularidad proviene de evidencia reciente sobre el impacto que la colaboración entre maestros y líderes escolares puede tener tanto en su práctica profesional como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bell *et al.*, 2006; Hadfield y Jopling, 2006; Leithwood, 2019; Lieberman y Grolinck, 1996). No obstante su popularidad, las redes como estrategia de mejora han proliferado a un paso mucho más acelerado que su efectividad (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Muchas agrupaciones, ahora denominadas “redes”, pueden ser intrascendentes o incluso nocivas (Chapman y Mujis, 2014; De Lima, 2010; Hargreaves y O’Connor, 2018). A final de cuentas, la colaboración en un grupo y, en particular, la colaboración al interior de una red escolar puede

servir lo mismo para mantener el *status quo* que para cambiarlo; lo mismo para imponer mandatos al interior de un grupo, que para desencadenar mejoras potentes en su modo de operar. Cuando se trata de mejorar el desempeño de los estudiantes, las escuelas y los sistemas educativos, no es la existencia o la creación de redes *per se* lo que más importa, sino cómo funcionan y cuáles son las actividades específicas y los principios de acción a través de los cuales operan.

De ahí la importancia de identificar y fomentar la colaboración eficaz en las redes escolares. Rincón-Gallardo y Fullan (2016) distinguen tres ventajas que puede tener la colaboración eficaz:

12. Mejora el aprendizaje de los estudiantes.
13. Fortalece el capital profesional de educadores y líderes
14. Se convierte en fuerza para la mejora del sistema educativo en su conjunto.

En años recientes se han comenzado a identificar los rasgos característicos de la colaboración eficaz al interior de y entre instituciones educativas (véanse, por ejemplo, Earl y Katz, 2005; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Hargreaves y O'Connor, 2018; Leithwood, 2019). Pero es poco lo que se sabe, desde la investigación disponible, sobre cómo pueden construirse culturas de colaboración eficaz en las redes escolares, y más específicamente, qué rol pueden jugar facilitadores externos para estimularla y fortalecerla.

Como parte de la política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar que impulsa el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), en 2015 se pusieron en marcha las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) como una estrategia de apoyo al desarrollo de capacidades de los líderes educativos (en escuelas, comunas y regiones), para favorecer el proceso de mejoramiento educativo a lo largo del país. Además, se crearon dos Centros de Liderazgo Escolar, cuya intención es construir conocimiento para informar y orientar el diseño de políticas públicas para el desarrollo del liderazgo en las escuelas, liceos y el sistema educativo en su conjunto. El Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (Cedle) es uno de estos dos centros y está constituido por cuatro instituciones nacionales con una reconocida trayectoria en materia de liderazgo educativo: Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Universidad de

Talca y Universidad Católica de Temuco. El Cedle ha establecido, además, una alianza con la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de California, Berkeley. Su principal misión es desarrollar capacidades de liderazgo directivo a nivel de organización escolar y en los niveles intermedios del sistema para mejorar la calidad de la educación impartida y, en particular, los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El Centro tiene cuatro líneas de acción: Investigación y Política; Innovación y Desarrollo de Modelos y Práctica; Formación, y Desarrollo de Capacidades en Instituciones Formadoras.

El estudio de caso que aquí se presenta da cuenta del trabajo que desarrolla un equipo de académicos de la Universidad Católica de Temuco (UCT) como institución que forma parte de la alianza Cedle. Una de las tareas principales de Cedle-UCT consiste en desarrollar formas de trabajo innovadoras que puedan provocar una transformación en el modo de acompañar las RME. Se busca que las redes sean espacios de aprendizaje y trabajo colaborativo que congregan a los líderes escolares organizados por localidad y representantes del municipio encargados de los servicios educativos (Departamento de Administración Educativa Municipal y próximamente Servicios Locales de Educación Pública). Las RME son apoyadas técnicamente por supervisores ministeriales de la región. El trabajo de acompañamiento del Cedle-UCT a las RME comenzó a partir de mayo de 2016, un año después del lanzamiento de éstas en el país.

Las jornadas de redes se realizan, generalmente, una vez al mes, en sesiones que duran entre cuatro y cinco horas. Cada una de las redes está conformada por líderes escolares (director y jefe de UTP), un representante de la administración educativa (Municipalidad o Servicio Local) y una dupla de supervisores del Ministerio de Educación, más uno o dos profesionales del Cedle-UCT, que asumen el rol de “amigos críticos”. Para la selección de las redes que serían acompañadas, se trabajó en conjunto con el Ministerio de Educación del nivel regional para resguardar el apoyo en diferentes territorios de la región (norte, centro, sur, este y oeste). Un criterio clave utilizado por las autoridades regionales para definir las diez redes a acompañar fue la disposición de la dupla de supervisores del Ministerio de Educación a participar del proyecto.

A dos años y medio de la incorporación de facilitadores externos en roles de “amigos críticos” del Cedle-UCT en diez RME de la

región, se observan cambios en la cultura de colaboración al interior de las redes (esto se discutirá en mayor extensión en la sección de hallazgos). Existe evidencia preliminar de mejoras significativas en las percepciones que tienen los participantes de la calidad de la colaboración, y del impacto de este enfoque colaborativo en las prácticas de liderazgo y gestión escolar al interior de las escuelas. Esta evidencia incluye testimonios de la gran mayoría de los participantes, que dan cuenta de los cambios que han vivido tanto en la forma de operación de las redes, como en sus propias creencias y prácticas como líderes escolares, descripciones de nuevas prácticas por parte de los equipos directivos que participan en las redes, así como incrementos estadísticamente significativos en diversas dimensiones del funcionamiento de las redes y las prácticas de los líderes escolares antes y después de la llegada del Cedle-UCT como acompañante de las RME.¹

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para propósitos de este artículo, entenderemos la construcción de culturas de colaboración eficaz en las RME como un proyecto de cambio cultural respecto de la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995), que opera lo mismo en las escuelas que en los sistemas educativos en que éstas funcionan. Las prácticas y principios de acción característicos de la colaboración profesional eficaz —estructuras horizontales de poder, diálogo abierto, reflexión continua sobre la propia práctica profesional, transparencia en las prácticas y resultados, responsabilidad compartida— van a contrapelo de la cultura escolar convencional —estructuras verticales de autoridad y control, operación a través de mandatos e información “de arriba hacia abajo”, énfasis en la implementación de los mandatos de la autoridad, entre otros.

Con el término “cultura” nos referimos a las ideas, creencias, valores, artefactos, prácticas y patrones de comportamiento desarrollados históricamente y que constituyen lo que se considera como “dado por hecho” en un grupo humano (Kroeber y Kluckhohn, 1963; Schein, 1992). La cultura sirve como una matriz de significa-

¹ Estos resultados se presentan en mayor detalle en un artículo que los autores del presente artículo están elaborando, cuyo título provisional es: *Transformación de las Redes de Líderes Escolares de La Araucanía Chilena en Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Valoración inicial de avances*. Los autores tienen la intención de publicar este artículo en el transcurso de 2019.

dos en y a través de la cual se reproducen los valores sociales y prácticas de un grupo humano específico (Norton, 2004). La cultura es, inherentemente, una fuerza conservadora que ejerce una influencia poderosa sobre las creencias, actitudes y acciones de la gente para garantizar continuidad y minimizar el cambio (Evans, 1996). La fuerza conservadora de la cultura opera sin importar qué tan convincente pueda ser la necesidad del cambio desde una perspectiva externa. A final de cuentas, “ninguna institución puede abandonar con ligereza las estructuras profundas de las que depende su coherencia y sentido” (Evans, 1996, p. 50).

Ahora, nuestras acciones no sólo son moldeadas por la cultura, sino que también crean cultura. Es decir, la cultura puede tanto reproducir valores sociales, prácticas y relaciones de poder de un grupo humano específico (Bernstein, 1977; Bourdieu, 1974; Willis, 1977), como transformarlos (Giroux, 1983; Norton, 2004; Scott, 1990). En este sentido, la cultura no es un fenómeno estático, sino un proceso dinámico a través del cual las fuerzas del status quo y las fuerzas del cambio están en interacción constante.

Muchos autores han hecho referencia al proverbio francés *plus ça change, plus c'est la même chose* (mientras más cambian las cosas, más permanecen iguales) para ilustrar la resiliencia de la cultura escolar convencional (Cuban 1984; Elmore, 1996; Sarason, 1982). Algunos de sus rasgos distintivos incluyen: la separación jerárquica entre quien dice lo que se tiene que hacer y el que debe acatar las instrucciones de la autoridad (en el aula, la separación entre el maestro y el estudiante; en los sistemas educativos, la separación entre política y práctica educativa); la concentración excesiva de la autoridad y el control en manos de la autoridad (el maestro sobre el estudiante, la autoridad educativa sobre el educador); un gran énfasis en cubrir actividades curriculares predeterminadas al mismo paso para el grupo entero, y priorización de “cubrir” contenidos o “implementar” acciones, por sobre asegurar la comprensión y el aprendizaje por parte de estudiantes y educadores.

Como se mencionó al inicio de esta sección, la construcción de culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas o directivos escolares va a contrapelo de la cultura escolar convencional, del modo de operar de las aulas, escuelas, y de los sistemas educativos en su conjunto. Dicho en una frase, la buena colaboración profesional es

contracultural. Así, la creación por mandato de redes escolares de mejora, por sí misma, no es suficiente para cambiar la cultura escolar convencional. Es necesario establecer estrategias intencionales que, al mismo tiempo, identifiquen y debiliten las prácticas y creencias que mantienen el *status quo* y que construyan y fortalezcan prácticas y creencias consistentes con lo que se sabe sobre la colaboración eficaz.

Una vez establecida la naturaleza cultural del cambio que supone la colaboración profesional eficaz entre directivos y escuelas, el concepto de teoría de acción (Argyris y Schön, 1978) es especialmente relevante. Una teoría de acción es una serie de proposiciones relacionadas entre sí que vinculan acciones intencionales con resultados esperados. Una buena teoría de acción tiene tres características clave. En primer lugar, propone relaciones de causa y efecto, es decir, explica de qué manera ciertas acciones específicas producirán los resultados que se esperan. En segundo, es empíricamente falsable. Esto quiere decir que debe poder ponerse a prueba y confirmarse o rechazarse en función de los resultados de las acciones tomadas. Y en tercero, una buena teoría de acción es abierta, no acabada, de modo que puede y debe revisarse, refinarse o incluso descartarse con base en los resultados que se producen o no al ponerla en práctica (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009).

Las teorías de acción pueden funcionar como una herramienta para diseñar y refinar continuamente estrategias de mejora educativa. Existen dos conceptos clave que subyacen a la teoría de acción que se articulará en este artículo: Las comunidades profesionales de aprendizaje y el rol del facilitador externo como “amigo crítico”. A continuación definiremos y discutiremos brevemente estos dos conceptos.

El concepto de comunidad profesional de aprendizaje hace alusión a un grupo de personas que aprenden juntas y comparten un compromiso por mejorar su práctica profesional, tanto individual como colectivamente (Bolívar, 2012; Westheimer, 2008; Buchelli y Romo, 2005). Entre los rasgos distintivos de las comunidades profesionales de aprendizaje eficaces (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Earl y Katz, 2005; Hord, 2004), pueden identificarse:

- a) Confianza, respeto y apoyo mutuo.
- b) Visión y objetivos comunes.
- c) Responsabilidad compartida

- d) Aprendizaje colaborativo
- e) Liderazgo distribuido.

El “amigo crítico” es un actor que puede fungir como agente clave para favorecer el aprendizaje y los procesos de mejoramiento organizacional (Swaffield, 2008; Gurr y Huerta, 2013; Costa y Kallik, 1993). El concepto “amigo crítico” describe la función de un agente externo, cuya perspectiva es valorada por el grupo u organización; su misión es aportar una mirada externa acerca de los procesos de trabajo al interior de una organización (Huerta, 2014). El término implica la doble función como “amigo” cercano y confiable de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, como “crítico” que mantiene una actitud abierta y cuestionadora que ayuda a los distintos actores educativos a identificar “puntos ciegos”, concepciones erróneas, y perspectivas alternativas. Entre las estrategias de asesoramiento colaborativo, la incorporación de un “amigo crítico” ha captado la atención de diversos investigadores en virtud del efecto que éste puede tener como estimulante de la reflexión crítica y la transformación de los modos de pensar y actuar de los miembros de un grupo.

Un amigo crítico es una persona de confianza que hace preguntas provocativas, proporciona evidencia, ofrece lentes alternativos para examinarla, ofrece críticas y retroalimentación al trabajo de una persona o grupo como lo haría un amigo (Costa y Kallick, 1993). Éste toma el tiempo para comprender el contexto del trabajo presentado y los resultados en los que la persona o el grupo está trabajando, lo que le permite mantener un equilibrio adecuado entre apoyo y desafío. El amigo crítico persigue los siguientes fines: a) crear una relación de aprendizaje entre iguales, basada en el respeto constructivo y la confianza; b) recabar información conveniente sobre lo que está pasando y por qué; c) realizar un análisis y reflexión crítica, y d) extraer implicaciones y líneas de actuación para el logro de mejoras (Escudero, 2009).

Un rol fundamental del amigo crítico es formular preguntas pertinentes y desafiantes que enriquezcan el nivel de reflexión y provoquen cambios en las acciones de los equipos directivos (Figuerola, Soto y Sciolla, 2016; Figuerola y Muñoz, 2014). El amigo crítico debe ser capaz de generar preguntas y comentarios que provoquen quiebres cognitivos y ayuden a develar las creencias, supuestos y valores que subyacen o están en la base de las prácticas educativas

(Turner y Bash, mencionados en Inostroza, Jara y Tagle, 2010). Se encarga, por tanto, de realizar una crítica sincera respecto de la práctica directiva con el propósito de resignificarla y orientar su transformación (Figueroa y Muñoz, 2014; Schuck y Russell, 2005).

METODOLOGÍA

Tres preguntas de investigación orientaron el estudio que presentamos en este artículo:

- ¿Cómo se construyó una cultura de colaboración eficaz en las redes de líderes escolares?
- ¿Qué rol jugaron los amigos críticos en la construcción de culturas de colaboración?
- ¿Qué principios de acción subyacen a la estrategia de apoyo de los amigos críticos a las redes de líderes escolares?

Con la intención de articular una respuesta a estas interrogantes, se diseñó un estudio de caso (Yin, 2014) centrado en el trabajo de acompañamiento a diez RME que el Cedle-UCT realizó entre mayo de 2016 y diciembre de 2018. Las fuentes de evidencia utilizadas para construir el estudio de caso incluyen:

- 30 reportes mensuales y anuales elaborados por la unidad del Cedle-UCT para el Cedle nacional.
- 30 planes de trabajo y reportes internos de trabajo del Cedle-UCT.
- Dos encuestas pre y post-test con la totalidad de los líderes escolares y supervisores participantes de las RME de la región de La Araucanía (126 personas en 2018).
- 42 entrevistas individuales a líderes escolares y supervisores participantes de las RME de la región de La Araucanía, realizadas por profesionales externos al proyecto.
- Diez grupos focales, cada uno con entre 9 y 14 participantes, alcanzando la totalidad de los líderes escolares y supervisores de las RME de La Araucanía (126 participantes en 2018), realizados por profesionales externos al proyecto.
- Registro de conversaciones informales al interior del equipo del Cedle-UCT, facilitadas por un asesor externo.

Estas fuentes de información fueron analizadas con la intención de formular la teoría de acción del Cedle-UCT, es decir, el conjunto de acciones diseñadas y puestas en marcha por este grupo con la intención de cultivar culturas de colaboración eficaz en las redes y su desarrollo a lo largo del tiempo. El equipo investigador, conformado por un observador/asesor externo y tres integrantes del equipo líder del Cedle-UCT, se reunió en jornadas de trabajo durante cuatro días consecutivos para analizar la información existente, reconstruir la historia de la estrategia del equipo, e identificar los componentes esenciales de su teoría de acción. Durante estos cuatro días de trabajo intensivo, las actividades de los miembros del equipo fueron un vaivén constante entre análisis documental, discusión, y articulación de la historia y la teoría de acción subyacente al trabajo desarrollado. Este movimiento de ida y vuelta entre historia y teoría de acción, por un lado, y fuentes de información por otro, sirvió como estrategia de validez interna de los principios de acción identificados como centrales en la estrategia de acompañamiento a las redes de líderes escolares.

Como ejercicio adicional de verificación de la validez de las conclusiones construidas por el equipo investigador respecto de la teoría de acción del Cedle-UCT y su evolución, se entregaron copias impresas del borrador de este artículo a 27 líderes educativos participantes en las diez RME acompañadas en La Araucanía, a quienes se solicitó leerlo y ofrecer retroalimentación. El cuadro 1 enlista las preguntas guía que se pidió considerar a los revisores internos.

De los 27 líderes educativos a quienes se entregó el borrador para revisión, 24 ofrecieron retroalimentación, lo que se traduce en una tasa de respuesta de 89%. De estos 24 participantes, 17 son directivos escolares que representan a las diez RME, cuatro son administrativos de educación municipal y tres son supervisores ministeriales. En términos generales, los 24 lectores expresaron sentirse identificados con las ideas, la historia y los principios de acción que se presentan en este artículo. Algunos lectores ofrecieron sugerencias menores de asuntos que cambiar o que agregar en el escrito. Todas estas sugerencias fueron incorporadas en la versión final del artículo.

<p>Respecto al relato general del desarrollo de las RME entre 2016 y 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es consistente con su propia experiencia en la red de mejora escolar? • ¿Hay algo crucial que falte decir? • ¿Hay algo que hay que quitar, corregir o modificar? <p>Respecto a la estrategia de acompañamiento realizada por el Cedle que se describe en el artículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es consistente con su propia experiencia en la red de mejora escolar? • ¿Hay algo crucial que falte decir? • ¿Hay algo que hay que quitar, corregir o modificar?

HALLAZGOS

Esta sección está organizada en dos partes. Primero, se describe la estrategia de acompañamiento a redes por parte de los amigos críticos del Cedle-UCT, su evolución a lo largo del tiempo, y los cambios que se fueron produciendo en las dinámicas de interacción al interior de las RME en el transcurso de dos años y medio. La segunda parte expone los principios de acción esenciales que explican cambios observables en la cultura de trabajo de las redes.

Evolución de la Estrategia de Acompañamiento a las Redes de Escuelas

Las RME en la región de La Araucanía comenzaron a operar en 2015. Un equipo formado por seis académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco con experiencia en gestión y liderazgo escolar, que forman parte del equipo del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo en la región, llegó a acompañar el trabajo de diez de estas redes un año después, entre mayo y junio de 2016. En el acompañamiento a estas RME se procuró que al menos dos miembros del equipo se sumaran como amigos críticos a las reuniones de trabajo de cada red.

Las reuniones de las redes operaban básicamente de la siguiente manera: la jornada de trabajo de medio día se realizaba por lo general en una de las escuelas o liceos que forman parte de la red. La reunión comenzaba con la llegada del o los supervisores, quienes se ubicaban de frente al grupo, en una mesa distante de los demás participantes de la red y, mientras encendían el proyector, se preguntaba a los directivos de la escuela sobre algunas novedades de la organización escolar. El resto del día consistía en presentaciones por parte

de los supervisores en las que éstos comunicaban a las escuelas sobre nuevas iniciativas, orientaciones y normativa del Ministerio de Educación. Cada presentación tenía una duración de 45 minutos a una hora, con momentos para que los participantes hicieran preguntas para clarificar dudas. En algunas ocasiones, los directivos escolares exponían su experiencia sobre algún tema, sin muchas posibilidades de intercambiar ideas o de reflexionar sobre lo que podría cambiarse o hacerse de mejor manera. La agenda del día era diseñada por los supervisores y sólo se daba a conocer a los participantes de la red el día de la reunión. A veces también se incluían en la agenda temas definidos a sugerencia de los participantes (por ejemplo, liderazgo, gestión del currículo, convivencia escolar, entre otros), que después se trataban y discutían como temas discretos, separados entre sí de otros temas, y desconectados de la propia práctica de liderazgo. La disposición física de los participantes semejaba la de un aula de clase convencional: el presentador parado al frente con una presentación en *Power Point*, y el resto sentado, escuchando. El rol del coordinador de la red era fundamentalmente logístico: servir café, preparar la sala, asegurar que se cubrieran las actividades de la agenda, etc. Los planes de mejoramiento escolar, como herramienta principal de planeación estratégica de cada escuela, permanecían ocultos a la discusión al interior de las redes, y tan sólo se presentaban al ministerio al final del año, para dar cuenta de si se realizaron o no las acciones planeadas al inicio del ciclo escolar.

Dos años y medio después, hacia finales de 2018, en una reunión típica de las diez RME que acompaña el equipo del Cedle-UCT, se observa lo siguiente: todos los participantes –independientemente de su cargo formal en el sistema educativo– están sentados alrededor de una mesa, o bien en mesas de trabajo. El coordinador de la red abre la jornada con una breve bienvenida y da oportunidad de expresar a los participantes las emociones y expectativas con que llegan a la red; luego recuerda la agenda de trabajo del día, que ha sido definida en conjunto entre los participantes de la red al final de la jornada del mes anterior. Los participantes pueden sugerir modificaciones o adiciones en función de intereses o necesidades que emergen entre la jornada anterior y la presente. Tras la apertura por parte del coordinador, se comienza el análisis de las prácticas directivas con respecto a la mejora del desarrollo profesional del profesorado

y al aprendizaje de los estudiantes. En esta discusión de liderazgo pedagógico surge, de manera natural, la retroalimentación de los supervisores sobre la coherencia o discrepancia entre las políticas educativas y las prácticas de los líderes escolares que evidencian en la jornada o afloran de la discusión.

Durante la jornada de red, el amigo crítico del Cedle-UCT centra la discusión colectiva de los líderes escolares en diálogos reflexivos que examinan sus prácticas de liderazgo en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, y develan las creencias pedagógicas que subyacen y resignifican sus representaciones sobre el aprendizaje, tanto a través en la revisión de fuentes teóricas, como de la discusión entre pares. En una jornada, por ejemplo, una o más escuelas presentan su Plan de Mejoramiento Escolar y reciben retroalimentación de todo el grupo de participantes de la red como “amigos críticos”. En otras ocasiones la jornada comienza con la lectura de un texto breve sobre algún tema relevante para el funcionamiento de la red y el desarrollo de capacidades de los líderes escolares (por ejemplo, uso de datos, liderazgo pedagógico, retroalimentación de la práctica pedagógica, evaluación como aprendizaje, entre otros). En ocasiones, el trabajo incluye también la revisión de nuevas políticas del ministerio, aunque a diferencia de las reuniones del primer año, los participantes revisan, discuten y responden a la información con argumentos teóricos y ejemplos prácticos de gestión escolar en lugar de simplemente escuchar una presentación por parte del expositor (supervisor, coordinador, líder escolar).

Al contrastar los objetivos y la naturaleza de las actividades en las RME, antes y dos años después de la llegada de los amigos críticos del Cedle-UCT a las reuniones de estas redes, es posible identificar una transición de la “gramática escolar” hacia una cultura de colaboración consistente con los principios de las comunidades profesionales de aprendizaje. Mientras que antes era común observar relaciones verticales de autoridad y control entre líderes y participantes de la red, así como un gran énfasis en la mera transmisión de información, a dos años de la llegada de los amigos críticos se observan más relaciones horizontales de diálogo, aprendizaje mutuo, con un énfasis en la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional. En el cuadro 2 se contrasta el antes y el ahora de las actividades en las RME en la región de La Araucanía.

El acompañamiento del equipo Cedle-UCT a diez RME de la región de La Araucanía se originó con la intención de diseñar un modelo que favoreciera el logro de objetivos de la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación de Chile, específicamente el desarrollo de capacidades de los líderes escolares y el mejoramiento de la gestión y el liderazgo en las escuelas y liceos. En un inicio, el equipo del proyecto comenzó a participar en las reuniones mensuales de las redes sumándose como un integrante más de la misma. A cada reunión de las RME acudiría uno o dos miembros del equipo para observar las dinámicas de funcionamiento de la red, escuchar atentamente, interpretar los discursos de los participantes, y ofrecer preguntas y sugerencias como amigos críticos de las redes.

Un aspecto crucial de la estrategia de acompañamiento a redes escolares por parte del Cedle-UCT fue la definición, desde el inicio, de una serie de principios educativos compartidos sobre las prácticas y condiciones que hacen posible el buen aprendizaje. Antes de incorporarse al trabajo de las redes, los miembros del equipo desarrollaron una visión compartida sobre cómo se aprende mejor y, con base en ésta, establecieron principios pedagógicos que guiarían su práctica de acompañamiento a las redes de líderes escolares. Estos principios se presentan en el cuadro 3.

¿Qué sucedió entre mayo de 2016 y noviembre de 2018 que explica estos cambios, claros y observables, en la naturaleza del trabajo al interior de las RME? En particular, ¿qué rol han jugado los amigos críticos del Cedle-UCT para cultivar culturas de colaboración profesional en las RME? El resto de este artículo se dedica a describir y examinar las acciones a través de las cuales se ha estimulado la creación de nuevas culturas de colaboración profesional al interior de las RME que acompaña. En primer lugar, se reconstruye la historia de la estrategia que el Cedle-UCT ha diseñado, puesto en marcha, y modificado en el transcurso de dos años y medio. Posteriormente, se articula una teoría de acción que captura los aspectos esenciales de la estrategia de acompañamiento a redes por parte del Cedle-UCT.

■ CUADRO 2. Las actividades de las jornadas de las RME en La Araucanía: antes y ahora

Antes (mayo, 2016)	Tras dos años (noviembre, 2018)
Objetivos de las actividades	
Ausencia de objetivos comunes de aprendizaje profesional.	Objetivo común de mejorar prácticas de liderazgo pedagógico.
Foco en la el cumplimiento de la política y normativa educativa.	Foco en la reflexión y cuestionamiento de la propia práctica de liderazgo educativo y su conexión a la política educativa.
Características de la comunicación al interior de la red	
Transmisión unidireccional de información.	Diálogo, reflexión, co-construcción de aprendizajes.
Temas se tratan de manera compartimentalizada y separada de sus implicaciones para el cambio de las prácticas de liderazgo.	Temas se tratan de manera integral en función de su utilidad para entender y mejorar la propia práctica de liderazgo.
Discusión consiste, principalmente, en comunicar frustración con las acciones o falta de acción por parte de terceros (ministerio, estudiantes, padres de familia).	Discusión de centra en la reflexión sobre la propia práctica de liderazgo y los problemas sobre los que los líderes escolares pueden tener influencia.
Liderazgo al interior de la red	
Coordinador de la red asume un rol primordialmente logístico.	Coordinador de la red asume el protagonismo y desarrolla un rol que dirige la discusión.
Rol pasivo de los equipos directivos (p. e. recibir información, escuchar en silencio, etcétera).	Equipos directivos asumen liderazgo y participan activamente en el diseño y desarrollo de las actividades de la red.
Relaciones asimétricas entre los participantes de la red (entre supervisor y líderes escolares, entre liceos y escuelas, entre colegios con niveles de logro más altos y más bajos, entre colegios urbanos y rurales, entre director y jefe técnico).	Relaciones simétricas y de confianza entre los participantes.

En consonancia con estos principios pedagógicos, el equipo estableció el compromiso de evitar la prescripción de prácticas, el mero intercambio de prácticas y la exposición frontal de información. En las ocasiones en que había exposiciones de algunos de los integrantes de la red, el amigo crítico hacía preguntas que desafiaran a los líderes escolares a reflexionar sobre sus narrativas, a cuestionar su quehacer directivo y a tomar decisiones para transformar los procesos educativos de los cuales son responsables. Además, el acompañamiento de los amigos críticos del Cedle-UCT a las RME buscó favorecer la reflexión dialógica entre los participantes de la red, a través de la articulación de preguntas que:

- a) Ayudaran a los participantes a identificar contradicciones entre su discurso (lo que decían) y su práctica (lo que hacían).
- b) Enfocarán la atención de los comentarios críticos a los discursos y las prácticas de los participantes, no a las personas de quienes éstos provenían.
- c) Dirigieran la atención hacia la evidencia de los resultados en sus escuelas y liceos.
- d) Examinaran las acciones que estaban en sus manos para impactar de manera positiva los resultados.
- e) Recordaran constantemente los fines que dan sentido al liderazgo escolar y la colaboración profesional.

■ CUADRO 3. Principios pedagógicos para el acompañamiento a Redes de Mejoramiento Escolar

- El aprendizaje se basa en el interés de quien aprende.
- Para aprender es necesario reflexionar sobre la propia práctica.
- La reflexión debe focalizarse en el rol directivo y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes.
- El diálogo profesional impulsa el aprendizaje como una construcción social.
- La confianza y la colaboración favorecen el aprendizaje.

A continuación se presenta el extracto de una conversación al interior de una de las RME para ilustrar la naturaleza de las conversaciones facilitadas por los amigos críticos del Cedle-UCT. En este caso, los participantes de la red están discutiendo los resultados de la evaluación estandarizada nacional (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, o SIMCE) y la categorización de sus centros escolares en función de estos resultados.

Director: Estos resultados [puntaje por debajo de la media nacional y alto porcentaje de estudiantes en nivel de aprendizaje insuficiente], en cierta forma, los esperábamos, porque lamentablemente a los profesores les cuesta... además que estos niños tienen bien poco apoyo desde sus casas...

Amigo crítico: Director, ¿y usted tiene alguna reflexión acerca de qué responsabilidad le cabe a usted y al equipo directivo en estos resultados?

Director: O sea, sí, como director tengo responsabilidad, pero igual dependo de lo que hagan los profesores en la sala.

Amigo crítico: Justamente director, por eso recomiendo que centremos la mirada en nuestro quehacer directivo... recuerden que el objetivo de la red es, precisamente, desarrollar capacidades directivas para favorecer el aprendizaje; entonces, es importante que pensemos ¿Cómo estamos apoyando la práctica pedagógica de los profesores? ¿Les estamos ayudando a mejorar la enseñanza? ¿Soy un líder pedagógico en mi escuela?

En sus primeras interacciones con las RME, los amigos críticos del Cedle-UCT notaron que, en la mayoría de las jornadas de la red, los líderes escolares solían limitar sus participaciones a hacer preguntas para aclarar conceptos o información que se presentaban durante las jornadas de la red. También, con mucha frecuencia, solían dirigir sus críticas a las acciones o falta de acción de terceros (los estudiantes, los profesores, los padres de familia, el Ministerio de Educación). En respuesta a estas tendencias, típicas de la cultura escolar convencional, el equipo decidió prestar especial atención a propiciar y dirigir su mirada y el análisis a las propias prácticas de los líderes escolares, uno de los rasgos distintivos de las comunidades profesionales de aprendizaje. Como una primera acción, el equipo identificó el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) como un texto que podría servir como catalizador de la reflexión sobre la propia práctica profesional. Los amigos críticos coordinaron sesiones de lectura individual y compartida, y diálogo reflexivo sobre este texto, con el propósito de identificar y reflexionar sobre el nivel de desarrollo de las acciones de los participantes de las redes en comparación con las prácticas de gestión y liderazgo enunciadas en el documento. Esta acción facilitó la toma de conciencia por parte de los participantes de la red, quienes identificaron la necesidad de desarrollar un liderazgo pedagógico en sus escuelas y liceos para propiciar el aprendizaje tanto de los estudiantes como del profesorado.

El siguiente extracto, tomado de una entrevista con una directora de escuela participante en una red de mejoramiento escolar, ilustra cómo los líderes escolares comenzaron a traer su atención a su propia práctica de liderazgo:

Directora: para mí, analizar el Marco para la Buena Dirección en la red fue muy valioso, porque desconocía, en primer lugar, sus dimensiones, sobre todo lo pedagógico, eso de desarrollar las capacidades profesionales de los profesores en la escuela para mejorar el aprendizaje. Creo que lo más importante fue analizarlo en conjunto con los colegas y entender que no es prescriptivo, que no es una lista de prácticas para llegar y aplicar... nos dimos cuenta... que las dimensiones se cruzan y que uno tiene que tener una visión estratégica para profundizar en algunas prácticas, más que en otras, en los momentos que se requiera. También nos dimos cuenta que muchas de esas prácticas sugeridas en el marco las implementamos, pero más bien inconscientemente, o sea, no responden a un plan directivo, donde nos preocupamos de dejar evidencia o de monitorear sus resultados.

Este ejercicio de lectura crítica de un texto sobre el buen liderazgo escolar marcó el inicio de un esfuerzo, que continúa hasta la fecha, de apoyar a los líderes escolares de las redes en el análisis de sus propias prácticas directivas. Tras identificar las brechas entre lo deseable (el buen liderazgo escolar) y lo real (las prácticas presentes de liderazgo), los participantes de la red construyeron una definición compartida de lo que querían o necesitaban saber o aprender a hacer bien para mejorar sus prácticas de liderazgo. Con base en estas necesidades de formación, el grupo delineó los objetivos específicos que guiarían el trabajo de cada red.

Esta visión compartida de los propósitos de la red continúa construyéndose y refinándose en la medida que los líderes escolares experimentan, en cada una de las jornadas, la posibilidad de aprender y mejorar su práctica. Es decir, la definición de los objetivos específicos de la red no es sólo una decisión que se acuerde en las primeras jornadas del año, sino un ejercicio constante de reflexión y redefinición en función de los conocimientos, habilidades, nuevas ideas, preguntas y necesidades de formación que van surgiendo del trabajo al interior de las redes.

Varios participantes de las redes comenzaron a preguntar y a mostrar interés por conocer otras formas de gestión del currículo. En especial, les interesaba diseñar y poner en marcha prácticas para apoyar el desarrollo profesional docente y prácticas pedagógicas innovadoras, particularmente, desde la perspectiva de la comprensión

lectora y de la evaluación de los aprendizajes. Una vez activada la práctica de identificar áreas comunes de interés, los participantes de la red —líderes escolares, supervisores ministeriales, administrativos de educación municipal, y amigos críticos del Cedle— comenzaron a identificar y a compartir con los compañeros en red experiencias, información y recursos a los que cada quien tenía acceso, que podrían ser útiles para otras escuelas y liceos en la red. En lugar de sólo realizar presentaciones en bloques de tiempo preagendados, el intercambio se convirtió en un proceso en que los participantes compartían conocimiento y reflexiones de sus experiencias en el momento en que se consideraban relevantes para la conversación al interior del grupo. Más aún, los miembros de la red comenzaron a formular nuevas estrategias en común para sus escuelas.

Una de las funciones que más prominencia ha tomado en el trabajo de acompañamiento del Cedle-UCT a las RME es traer constantemente la atención del grupo a la propia práctica de liderazgo de los participantes. Para esto, los amigos críticos permanecen alertas a discursos o prácticas que están en contradicción con los principios y acciones que el grupo ha identificado como característicos del buen liderazgo; al identificar estas contradicciones las hacen explícitas y visibles al grupo. Al mismo tiempo, realizan preguntas que ayudan a los participantes a mirar con mayor objetividad su quehacer, a identificar cuándo se están enfocando exclusivamente en justificar la ausencia de o poca mejora en sus escuelas aludiendo a problemas externos a su propia gestión, y a pensar en aquello que pueden hacer, mejorar, o dejar de hacer para estimular y sostener procesos de mejora en sus organizaciones. Estas participaciones de los amigos críticos, como en las buenas conversaciones, suceden en respuesta a y en los momentos en que surgen estos tipos de argumentos o discursos centrados en responsabilidades de otros, no en bloques de tiempo predeterminados en la agenda de la reunión. A continuación se presenta el extracto de una conversación al interior de una red de mejora escolar que ilustra el rol de los amigos críticos (nótese que aquí el rol de amigo crítico lo juegan tanto el facilitador del Cedle como un líder escolar en el grupo). Esta conversación tuvo lugar después de que los participantes en la red leyeran un texto titulado “Liderazgo Pedagógico: Conceptos y Tensiones”. Tras la lectura los líderes escolares formaron grupos pequeños para discutir el texto.

Directora 1: Acá en la red hemos leído de diferentes autores, pero son otras realidades... porque uno siempre parte con motivación a hacer estas cosas, pero al llegar a la escuela, uno ve que es muy difícil... al final pensamos mucho sin dar soluciones.

Amigo crítico: ¿Y por qué crees tú que no pueden ofrecer soluciones?

Directora 1: Es que el tiempo se hace poco, uno tiene buenas intenciones, pero al final, el tiempo se va en cumplir un montón de tareas administrativas que te piden del departamento de educación municipal, que al final uno comienza las cosas, pero no le damos continuidad.

Directora 2: Ah, pero finalmente nosotros, como líderes, tenemos que priorizar lo importante colega, nosotros mismos somos los que generamos esa cultura del trabajo administrativo. Creo que no puede ser nuestra conclusión eso, que no hay tiempo, sino en qué ocupamos el tiempo.

Directora 1: No, si yo no digo que no se pueda, sólo que es difícil con todo lo que hay que hacer en la escuela. Uno llega y ya te encuentras con problemas que solucionar.

Amigo Crítico: ¿A qué tipo de problemas te refieres?

Directora 1: Mmm... desde atender a apoderados, profesores que tiran licencia médica, de todo...

Directora 2: Pero esos lo enfrentamos todos, pero son momentos del día, tu gestión no se puede basar sólo en eso, de lo contrario ¿cómo impactas en los aprendizajes?

Otro de los roles clave de los facilitadores del Cedle-UCT ha sido traer la atención a la propia dinámica de trabajo al interior del grupo, tanto para identificar y hacer visibles prácticas que son inconsistentes con la buena colaboración, como para modelar, facilitar, y fortalecer buenas prácticas de colaboración. Dicho de otro modo, los amigos críticos están atentos a signos de la “gramática escolar” en las dinámicas al interior del grupo, y fomentan prácticas de colaboración consistentes con las comunidades profesionales de aprendizaje. Para ilustrar este rol y el tipo de cambios que generó en el modo de pensar y actuar de los líderes escolares en la red, incluimos el testimonio de uno de los participantes en las RME:

El rol de nuestra amiga crítica fue fundamental para que la red cambie su forma de hacer... antes dedicábamos mucho tiempo a exponer acerca de nuestros proyectos educativos y también a hacer “bajada” de la política: nos informaban qué planes venían, monitoreábamos el PME [Plan de Mejoramiento Escolar], pero el tiempo que le dedicábamos a trabajar juntos, a interactuar, hablar de nuestros problemas... era muy poco. La amiga crítica nos hizo ver que las redes fueron creadas para trabajar colaborativamente y para que podamos discutir cómo podemos mejorar los aprendizajes, que es una meta común que tenemos todos los colegios de la comuna. Desde ahí, analizamos nuestras prácticas, recibimos retroalimentación, los colegas comparten las experiencias que les han sido útiles, bueno... y las que no también. Pero eso quiero decir, que ahora la red ha cambiado, hemos podido hablar de las cosas que nos interesan, que es mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Los facilitadores del Cedle-UCT han identificado la importancia de crear oportunidades para que los supervisores a cargo de acompañar esta estrategia aprendan nuevas formas de apoyar las jornadas de las redes. Una de las maneras más directas de hacerlo ha sido modelar, con su propia práctica, el rol de amigos críticos. Además, como parte de su estrategia, los amigos críticos se reúnen después de cada jornada de red con los supervisores para evaluar su propia participación en la sesión en virtud del desarrollo profesional de los líderes escolares y las prácticas que desarrollan en sus centros educativos. Gradualmente, el rol de los supervisores en las RME ha ido cambiando, de modo que es más consistente con las culturas de colaboración eficaz. A continuación se presenta el testimonio de un supervisor, que da cuenta de algunos de los cambios que su participación en la red de mejoramiento escolar y la presencia del amigo crítico del Cedle ha tenido en su propia práctica de liderazgo.

El acompañamiento de mi amigo crítico del Cedle me permitió reorientar mi trabajo con las redes, dar otro enfoque a la supervisión y concretamente al apoyo de la red, un enfoque mucho más reflexivo y también más horizontal, en el sentido que ya no es la supervisión la que dirige la red, sino que son los propios directivos escolares, a través de sus intereses, prioridades y necesidades los

que dirigen el trabajo. Ahora mi rol es más de mediador o facilitador, pero son las propias experiencias y prácticas cotidianas de los directivos las que gatillan la reflexión, ellos asumen un rol mucho más protagónico y eso lo valoran. Este sistema de trabajo igual me ha permitido trabajar de la misma forma con las otras redes que acompaño.

Más allá de su rol como facilitadores del trabajo al interior de las RME, el equipo del Cedle-UCT ha diseñado tácticas para mantener una mirada reflexiva sobre su propio rol en las redes y la eficacia de su estrategia, y refinar ambos aspectos a lo largo del tiempo. En primer lugar, los amigos críticos suelen acudir a las reuniones de las RME en pares. Esto les permite observar la práctica de amigo crítico del par y sus efectos tanto en el aprendizaje de los participantes como en la dinámica de trabajo al interior de la red. Además, les permite modificar, en tiempo real, las actividades de facilitación si alguno de los amigos críticos valora que la práctica del otro está siendo poco efectiva. Con frecuencia, estos pares discuten al final de la reunión sobre lo que funcionó bien y lo que puede mejorarse de su práctica. En segundo lugar, los siete integrantes del equipo Cedle-UCT que cumplen el rol de amigos críticos, se reúnen después de cada sesión de trabajo de las RME para compartir avances, reflexionar sobre lo que está funcionando y lo que no, y decidir sobre modificaciones a la estrategia de acompañamiento a las redes. En tercer lugar, en el marco del proyecto se organiza, al finalizar cada año, un seminario en el que los participantes de las redes (directivos escolares, administrativos de educación municipal o pública, supervisores ministeriales) presentan su experiencia y lo que han aprendido. A fines del año 2016, los líderes escolares, en conjunto con sus jefes de departamentos de educación municipal y con los supervisores del ministerio presentaron sus aprendizajes profesionales construidos en la red. En el segundo seminario, en 2017, los participantes expusieron sus prácticas de gestión y liderazgo impulsadas desde el trabajo en red, dando cuenta de los procesos de reflexión y aprendizaje que favorecen estas transformaciones.

Estas instancias de continua revisión de avances y reflexión sobre la efectividad de su acompañamiento a las RME ofrecen al equipo información de primera mano sobre lo que está funcionando bien

y hay que continuar desarrollando, lo que puede mejorarse, y lo que hay que cambiar en la estrategia. Así, por ejemplo, tras las primeras rondas de sesiones de trabajo en red, los miembros del equipo notaron la importancia que su rol como amigos críticos estaba teniendo en el cambio de actitudes y la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional de los líderes escolares de la red. Como resultado, el Cedle-UCT ha dado prioridad al amigo crítico como el principal rol que juegan estos agentes en las jornadas de las redes de escuelas y liceos.

El equipo del Cedle-UCT también comenzó a notar que en muchas ocasiones la dinámica de colaboración al interior de las redes escolares estaba dependiendo mucho de ellos. Por un lado, reconocían la gran importancia de su rol como amigos en la creación de culturas de colaboración eficaz en las redes. Por otro, les preocupaba que, al hacer esto, estuvieran alimentando relaciones de dependencia de los líderes escolares respecto a ellos. Esto llevó al equipo a diseñar una estrategia formativa de amigos críticos en la Universidad Católica de Temuco, que ofrece formación y oportunidades de práctica a líderes escolares de las redes de mejora que apoya el Cedle, pero también de otras redes. De este modo se busca contribuir a la creación de culturas de colaboración efectiva, no sólo al interior de las diez redes originales de mejoramiento escolar, sino también a lo largo de la región.

Así como es claro que las RME apoyadas por el Cedle-UCT han avanzado en la construcción de culturas de colaboración eficaz, el equipo reconoce que queda mucho trabajo por delante. En particular, es aún tarea pendiente generar e instalar en las redes la capacidad de sus miembros para fungir como amigos críticos, tanto al interior de las redes, en las escuelas y supervisiones escolares donde éstos trabajan, como en otras RME de la región. Asimismo, se identifica el desafío de traducir los aprendizajes adquiridos por los participantes en las redes en mejoras sostenidas del aprendizaje de las y los estudiantes en los centros escolares.

UNA TEORÍA DE ACCIÓN EN CONSTRUCCIÓN

Al examinar la estrategia utilizada por el Cedle-UCT en su rol como acompañante y facilitador de las RME en la región y su desarrollo a lo largo de dos años y medio, se pueden destilar los componentes

esenciales de una teoría de acción para la creación de culturas de colaboración eficaz al interior de las redes de escuelas y liceos. Las acciones del equipo Cedle en las redes que parecen coadyuvar a la creación de culturas de colaboración corresponden a dos roles cruciales, y en ocasiones yuxtapuestos, que éstos juegan al participar en las sesiones de trabajo. Estos dos roles son el de “amigo crítico” y el de “educador.” Los “amigos críticos” cultivan relaciones de confianza y cuidado al interior del grupo, al tiempo que identifican y distinguen contradicciones entre discurso y acción de los participantes. Al mismo tiempo, actúan como buenos educadores, en el sentido de que practican la escucha atenta, y plantean buenas preguntas a fin de entender cómo están pensando sus interlocutores, así como para guiarles en la identificación de contradicciones o concepciones erróneas y en la construcción de nuevos aprendizajes. A continuación se enlistan y se describen brevemente siete principios de acción que explican cómo los agentes externos del Cedle-UCT han apoyado la creación de culturas de colaboración más eficaz en las redes escolares de la región. Estos principios de acción se enlistan en el cuadro 4. La teoría de acción que aquí proponemos sugiere la hipótesis de que la puesta en práctica de estos principios de acción resulta en culturas de colaboración más eficaz en las redes de escuelas y liceos.

■ CUADRO 4. Principios de acción para construir culturas de colaboración eficaz

1. Articulación de una teoría pedagógica de acción que explique cómo sucede el buen aprendizaje y que oriente las acciones de apoyo a la red de escuelas.
2. Modelación de las prácticas de liderazgo y colaboración que se esperan de los participantes en la red.
3. Comunicación y actuación honestas y transparentes respecto de los propósitos y la naturaleza del trabajo, tanto al interior de la red como en el sistema educativo en su conjunto.
4. Estimulación de la reflexión crítica sobre el discurso y las prácticas de liderazgo de los participantes.
5. Atención continua a las dinámicas al interior del grupo y retroalimentación en el momento y del modo que se considera más oportuno.
6. Cultivo de la capacidad de los participantes de las redes como agentes de cambio.
7. Reflexión continua sobre la práctica de acompañamiento.

1. *Articulación de una teoría pedagógica de acción que explique cómo sucede el buen aprendizaje y que oriente las acciones de apoyo a la red de líderes escolares.* Desde el inicio, el trabajo del Cedle-UCT ha estado orientado por una visión compartida de cómo aprendemos. Esta visión permea las acciones de los amigos críticos

al participar en las RME. En el caso del Cedle-UCT, los principios pedagógicos que orientan sus acciones incluyen conectar el trabajo a los intereses de los participantes; priorizar el diálogo en el grupo y el uso de buenas preguntas por sobre la explicación frontal; identificar constantemente los conocimientos ya existentes al interior de la red para favorecer la construcción colectiva de nuevos conocimientos; escuchar antes que hablar. Todos éstos son principios pedagógicos que van a contrapelo de la cultura escolar convencional, al tiempo que son compatibles con los modos de operar de las comunidades profesionales de aprendizaje.

2. *Modelación de las prácticas de liderazgo y colaboración que se esperan de los participantes en la red.* En lugar de “hablar” sobre las buenas prácticas de liderazgo y colaboración y “exhortar” a los participantes de las redes a adoptarlas, como se haría en un entorno escolarizado convencional, los amigos críticos del Cedle-UCT modelan, con su propia práctica, el tipo de actitudes y prácticas que buscan cultivar entre los líderes escolares.
3. *Comunicación y actuación honestas y transparentes respecto de los propósitos y la naturaleza del trabajo, tanto al interior de la red como en el sistema educativo en su conjunto.* La posición del Cedle-UCT como externo al sistema escolar, así como el compromiso de sus miembros con la mejora de las oportunidades de aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes de la región, han ofrecido al equipo la oportunidad de señalar, con honestidad y transparencia, las contradicciones que observan tanto en las dinámicas de trabajo al interior de las redes, como en el discurso y la práctica de los líderes escolares que en ellas participan. Como agentes externos, tienen mayor libertad para señalar al “elefante en la sala”, sin tener que preocuparse por posibles represalias por parte de la autoridad o los participantes. En su rol como amigos críticos, combinan el cultivo de relaciones de amistad y camaradería con los miembros de la red con la candidez que se requiere para señalar errores, concepciones erróneas o puntos ciegos. La honestidad y transparencia que modelan contribuyen a crear una cultura de confianza, apertura a la crítica, y responsabilidad compartida.

4. *Estimulación de la reflexión crítica sobre el discurso y las prácticas de liderazgo de los participantes.* En las RME que acompaña el Cedle-UCT, este rol es desempeñado por el amigo crítico, quien guía la atención hacia la propia práctica profesional de los participantes, al tiempo que identifica, señala y cuestiona discursos y prácticas que perpetúan la cultura escolar convencional.
5. *Atención continua a las dinámicas al interior del grupo y retroalimentación en el momento y del modo que se considera más oportuno.* Facilitar la colaboración eficaz, más que simplemente completar una lista predeterminada de acciones, consiste en adaptar las propias acciones a la situación específica en que uno se encuentra. Escuchar antes que hablar, estar atento a lo que las palabras y gestos de los participantes revelan sobre lo que saben y son capaces de hacer, aprovechar y movilizar los saberes disponibles en el grupo para dar sentido a nuevas ideas y reflexiones, leer continuamente la dinámica al interior del grupo, y aprender a identificar el momento y el modo adecuado para intervenir son algunos rasgos que definen tanto la buena pedagogía como la buena facilitación del trabajo colaborativo. Van a contrapelo de la cultura escolar convencional y, al mismo tiempo, son conducentes al aprendizaje individual y colectivo. Esto es algo que continuamente hacen y continúan refinando los amigos críticos del Cedle-UCT.
6. *Cultivo de la capacidad de los participantes de las redes como agentes de cambio.* Hacerse prescindible es una de las marcas distintivas del buen liderazgo. Construir culturas de colaboración eficaz requiere del cultivo intencional de nuevos líderes que puedan sostener el trabajo de colaboración, y en particular el rol de amigos críticos, en el largo plazo, independientemente de la existencia o no de facilitadores externos. El Cedle-UCT está haciendo esto a través de la formación de nuevos amigos críticos, tanto al interior de las RME que apoya, como en otras redes y organizaciones educativas de la región.
7. *Reflexión continua sobre la práctica de acompañamiento.* La creación de culturas de colaboración eficaz requiere que los líderes que las facilitan mantengan un ojo reflexivo sobre sus propias prácticas y estrategias: ¿Qué está funcionando? ¿Qué no? ¿Qué evidencia tengo de que estamos logrando lo que queremos lo-

grar? ¿Qué estoy haciendo o dejando de hacer que está produciendo dicha evidencia? ¿Qué debo hacer de manera distinta la siguiente vez? La reflexión y acción continua alrededor de estas preguntas es lo que asegura la efectividad de la estrategia. Cuando esta práctica de reflexionar continuamente y modificar las propias prácticas y estrategias, con base en la evidencia de sus resultados, se realiza colectivamente, su potencia transformadora es aún mayor.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS

La experiencia del trabajo de acompañamiento a diez RME de directivos en la región de La Araucanía por parte del equipo del Cedle-UCT sugiere que es posible construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas cuyos hábitos y prácticas, al inicio, reproducen la cultura escolar convencional. Hacerlo requiere, en primer lugar, reconocer que cultivar prácticas de colaboración eficaz es, en esencia, un proyecto de cambio cultural. En este sentido, es necesario poner especial atención a los discursos y prácticas al interior de las redes que perpetúan la cultura escolar convencional, hacerlas visibles a los participantes, y cambiarlas por aquellas que promueven el diálogo, el trabajo colegiado, y la colaboración centrada en la reflexión crítica y la mejora de la práctica profesional.

En este artículo hemos esbozado una teoría de acción inicial que, por un lado, captura los rasgos fundamentales de la estrategia que ha utilizado el Cedle-UCT para promover el desarrollo de culturas de colaboración eficaz y, por otro, ofrece principios de acción que otros podrían utilizar para lograr resultados similares. Como sucede con toda teoría de acción, los principios que aquí se presentan han de pensarse y usarse como hipótesis, como una serie de principios de acción que pueden ponerse a prueba en la práctica y descartarse o refinarse a lo largo del tiempo en función de los resultados de su puesta en marcha. Es en este espíritu que esbozamos una teoría de acción que, desde nuestra perspectiva, tiene buenas posibilidades de éxito.

Al inicio de este artículo hicimos referencia a las tres dimensiones sobre las que la colaboración debe tener impacto para considerarse eficaz: el aprendizaje de los estudiantes, la capacidad profesional de

educadores y líderes, y el sistema educativo en su conjunto (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Los avances más fácilmente observables en las RME que ha acompañado el Cedle-UCT han sido en la capacidad profesional de los líderes que en éstas participan y, en cierta medida, de los maestros con quienes trabajan (por ejemplo, a través de los cambios que los directores han hecho en el uso de las horas no lectivas de los profesores, para enfocarse en examinar y mejorar las prácticas pedagógicas de los maestros). La influencia de estas redes en la mejora del sistema educativo en su conjunto es menos evidente, pero comienza a gestarse, como lo muestran: a) el esfuerzo intencional del Cedle-UCT por formar nuevos “amigos críticos” para diseminar su influencia al interior de y más allá de las diez RME que esta organización acompaña; b) la participación en congresos y seminarios regionales y nacionales a través de presentaciones conjuntas entre amigos críticos del Cedle, supervisores y líderes escolares que conforman las redes, y c) el diseño de recomendaciones de política en formación de líderes para el Ministerio de Educación.

Queda por analizar la influencia del trabajo de las RME en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo pronto, podemos sugerir que las teorías de acción de las redes de líderes escolares serán más potentes, mientras más directamente conecten las acciones principales que diseña y pone en marcha la red y las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. Desde nuestra perspectiva, centrar las acciones de las redes en la mejora pedagógica del aprendizaje estudiantil debe ser un aspecto central y más explícito de la siguiente etapa de trabajo del Cedle-UCT y las RME que este grupo acompaña. Sabremos que las RME están moviéndose en esta dirección cuando cualquier participante en las redes, independientemente de su cargo formal en el sistema educativo, pueda explicar con elocuencia, y sin tener que preparar su respuesta, cómo es que sus principales acciones se traducen en mejores prácticas pedagógicas y mejores aprendizajes de los estudiantes.

Crucial para esta tarea será recolectar y analizar, sistemáticamente, información que dé cuenta de las prácticas de colaboración profesional al interior de las escuelas, las prácticas pedagógicas de los maestros en las aulas, y el aprendizaje de los estudiantes, así como el uso de esta evidencia para reflexionar continuamente sobre las propias prácticas de liderazgo y modificarlas en función de sus resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, C., y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, A., y Mitchell, H. (2006). *What is the Impact on Pupils of Networks that Include at Least Three Schools? What Additional Benefits are There for Practitioners, Organisations, and the Communities They Serve?* Nottingham: National College for School Leadership.
- Bernstein, B. (1977). Social Class, Language, and Socialization. En J. Kármán y A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 473-486). Nueva York: Oxford University Press.
- Bolívar, A. (2012). Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 12-13.
- Bourdieu, P. (1974). School as a Conservative Force: Scholastic and cultural inequalities. En L. Eggleson (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, (pp. 32-46). Londres: Methuen.
- Bucheli, B., y Romo, G. (2005). Comunidades de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas sobre experiencias en América Latina. *Revista Praxis*, 16, 1-14.
- Chapman, D., y Muji, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., y Teitel, L. (2009). Theories of Action. En *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning* (pp. 39-57). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Costa, A., y Kallik, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 5, 2-49.
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms (1890-1980)*. Nueva York: Longman.
- De Lima, J.A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21.
- Earl, L., y Katz, S. (2005). *What Makes a Network a Learning Network?* Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.

- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat*, (4), 1-4.
- Evans, R. (1996). The Culture of Resistance. En *The Human Side of Change* (pp. 40-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Figueroa, I., y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Gurr, D., y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. En *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, memorias de la 4th International Conference on New Horizons in Education (pp. 3084-3090).
- Hadfield, M., y Jopling, M. (2006). *The Potential of Collaboratives to Support Schools in Complex and Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together: Changing schools through professional learning communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Masters Research thesis. Melbourne: The University of Melbourne.
- Inostroza, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 117-129.
- Kroeber, A.L., y Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage.
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197. doi:10.1080/13632434.2018.1470503.

- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Norton, A. (2004). *95 Theses on Politics, Culture, and Method*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Sarason, S. (1982). *The Culture of School and the Problem of Change*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Schuck, S., y Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- Scott, J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden transcripts*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Swaffield, S. (2008). Critical Friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 28(4), 323-336.
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: SAGE.
- Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y J. McIntyre (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.756-783). Reston, Virginia: Association of Teacher Educators; Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Reino Unido: Saxon House.

La educación socialista en Yucatán: una aproximación general al estado de la cuestión

Socialist Education in Yucatan: A General Approach to the State of the Question

Freddy Javier Espadas Sosa
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, MÉRIDA, MÉXICO
canek_1999@yahoo.com.mx

RESUMEN

El trabajo pretende ser un balance general sobre el estado que guarda la historiografía educativa en Yucatán durante el periodo cardenista (1934-1940). A partir del análisis de una parte significativa de la producción existente sobre dicha etapa, el texto tiene por objetivos ofrecer una visión panorámica sobre los conocimientos relevantes que se han alcanzado sobre la historia de la educación en el lapso señalado, así como plantear algunos desafíos e interrogantes a los que se enfrentan los historiadores de la educación, toda vez que dicha revisión permitió identificar los grandes faltantes que necesitan ser atendidos por los investigadores interesados en el periodo de referencia.

PALABRAS CLAVE: educación socialista, cardenismo, política educativa, conflicto

ABSTRACT

The work intends to be a general balance on the state of educational historiography in Yucatan during president Cardenas' administration (1934-1940). Based on the analysis of a significant part of the existing production over the period, the paper has two purposes: to offer a panoramic view of the relevant knowledge on the history of education in that period, as well as to pose some challenges and questions that historians of education face, since this review allowed to identify the large gaps that need to be addressed by researchers interested in the reference period.

KEY WORDS: socialist education, *cardenismo*, educational policy, conflict

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación que se ha escrito en Yucatán sobre el periodo revolucionario ha privilegiado el periodo 1910-1924, lapso para el cual se aprecia una importante consolidación de conocimientos al respecto. Estos saberes incluyen formulaciones, descripciones y explicaciones tanto de corte general como los de naturaleza específica, en los que se abordan procesos y conflictos que no habían sido considerados en el quehacer historiográfico regional.

Debe señalarse que en la producción historiográfica educativa de la entidad se ha puesto particular énfasis en la vasta reforma educacional impulsada por el gobernador preconstitucional y comandante militar Salvador Alvarado (1915-1918), así como en los procesos y conflictos generados por la implementación de la Escuela Racionalista durante el efímero régimen socialista de Felipe Carrillo Puerto (1922-1924). Esta preeminencia ha hecho que la época poscarrillista (1924-1934), en especial el periodo cardenista (1934-1940), adolezcan de una palpable escasez de estudios en el ámbito educativo.

En este trabajo se ofrece una aproximación general al estado de la cuestión en el periodo cardenista (1934-1940), a partir de la producción pionera disponible y de los estudios recientes que abordan las implicaciones políticas, sociales, ideológicas y gremiales que tuvo la implementación de la educación socialista en Yucatán.

Se asume aquí el estado de la cuestión como el análisis crítico y sistemático de un acervo de conocimientos existente alrededor de un objeto de estudio, teniendo como meta final la obtención de una propuesta para trascender y acrecentar el saber existente, es decir, avanzar de lo conocido a lo desconocido (Esquivel, 2013). El autor señala que en la elaboración de un estado de la cuestión debe ponerse especial interés en los problemas tratados, los límites encontrados, las líneas metodológicas que se presentan, los rasgos prevalecientes en el alcance de los estudios, derivaciones de las conclusiones y agendas pendientes de abordar según sus contenidos (Esquivel, 2013). De acuerdo con León (s/f), un estado de la cuestión debe proporcionar una síntesis de resultados organizados en torno a lo que sabemos y lo que no conocemos sobre un determinado tema, así como delimitar el problema de investigación y revelar nuevas líneas de indagación, diferenciando entre lo que se ha hecho y lo que queda por hacer.

La investigación de la que se deriva este trabajo está orientada por el enfoque de la historia social aplicado a la educación, el cual postula la necesidad de reconocer la multiplicidad de aspectos que condicionan el ámbito de lo educativo, destacando los contextos sociales, las prácticas discursivas y el papel e influencia de todos los sujetos sociales involucrados en los procesos educativos. Este enfoque exige considerar la capacidad de agencia de los individuos en la realidad social y cultural con la que interactúan; por ende, dicho enfoque

plantea la necesidad de hacer una historia de la educación que supere lo “político” para captar la dimensión social y cultural de lo educativo (Lionetti y Civera, 2010).

Este trabajo contiene cuatro apartados y una conclusión general. En el primer apartado se ofrece un resumen del contexto histórico del estado de Yucatán durante el periodo abordado; en el siguiente se recuperan los avances logrados en la entidad mediante diversos esfuerzos de generalización que brindan una visión panorámica de la historia educativa de aquel estado, en especial a partir de la edición de la Enciclopedia Yucatanense, en 1944. En el tercer apartado se recuperan las aportaciones más relevantes de la producción historiográfica generada en el periodo 2000-2017, y en el cuarto se propone un conjunto de temas o aspectos que se consideran pendientes en el quehacer de la historiografía educativa en Yucatán. Finalmente, en la conclusión general, se plantea que el estudio de la educación durante el periodo cardenista en Yucatán representa un verdadero desafío para la comunidad de investigadores, en razón de la escasa producción que se tiene hasta el presente y debido también a que se ha privilegiado el periodo 1910-1924, situación que ha ocasionado un significativo desinterés por el estudio de los procesos educativos ocurridos en las etapas subsiguientes de la historia de nuestra entidad.

CONTEXTO HISTÓRICO GENERAL DEL ESTADO

El periodo cardenista en Yucatán ha sido examinado por varios autores en sus vertientes social, económica y política. Estas aportaciones ofrecen un contexto más amplio para comprender los procesos educativos que se desplegaron en dicha etapa histórica de la entidad.

El asesinato de Felipe Carrillo Puerto, en enero de 1924, tuvo como consecuencia directa la interrupción de la reforma agraria iniciada por su gobierno en 1923, propiciándose que en Yucatán se viviera una etapa de intranquilidad y enconados enfrentamientos entre diversos actores sociales durante el periodo 1924-1937 (Quezada, 2001). El autor refiere que la decisión del entonces candidato presidencial, Lázaro Cárdenas, de continuar con el reparto agrario en Yucatán, junto con la intensificación de las luchas obreras y campesinas, condujeron a la multiplicación de huelgas y conflictos laborales en la ciudad y el campo, a una lucha encarnizada a través de la

prensa y a la existencia de un constante clima de agitación política en la entidad. Asimismo, ofrece una visión panorámica sobre la forma en que se implementó la reforma agraria, a partir de la visita del presidente Cárdenas a Yucatán, en agosto de 1937, de la cual derivó la creación del Gran Ejido Henequenero en 1938,¹ trascendental hecho que abriría toda una época en la vida económica, política y social de Yucatán (Quezada, 2001).

Para una mejor comprensión del contexto socioeconómico, resulta fundamental la obra de Baños (1989), en la que el autor ofrece un exhaustivo análisis diacrónico sobre la cuestión campesina en general y sobre la implementación de la reforma agraria cardenista en particular. Baños examina el ulterior desarrollo de esta reforma, identifica las contradicciones que estaban presentes en esta nueva forma de tenencia de la tierra y ofrece una visión de conjunto sobre los cambios operados en la estructura social de la entidad desde la época cardenista.

Las investigaciones sobre el periodo cardenista que se refieren enseguida también han hecho plausibles aportaciones sobre la cuestión agraria y obrera en Yucatán y sus implicaciones en los ámbitos político, ideológico y social de esta entidad.

En un amplio estudio, Lapointe (2008) ha examinado el severo impacto que tuvo la crisis económica de 1929 en el estado de Yucatán, así como la impronta que dejó la implementación de la reforma agraria cardenista en la dinámica económica y social de esta entidad, con singular énfasis en las complejas vicisitudes por las que atravesó la principal actividad productiva de Yucatán desde los tiempos del porfiriato: el cultivo, desfibración y exportación del he-

¹ Se entiende por “Gran Ejido Henequenero” el proyecto socioeconómico que se comenzó a implementar en Yucatán a partir del 10 febrero de 1938, en el que el gobernador Humberto Canto Echeverría emite un decreto por el que se liquida la cooperativa privada que se encargaba de la comercialización de la fibra, y se crea “Henequeneros de Yucatán” como ente de interés público, que funcionaría bajo la conducción del gobierno estatal con intervención del gobierno federal (Durán, 1963). Lapointe (2008, p. 117) señala que la nueva institución –cuya creación logró la anuencia del presidente Cárdenas– se encargaría de la exportación de la fibra bruta, y que “los 272 ejidos no formarán más que un sólo gran dominio, el Gran Ejido, para poner fin a las discordias en relación con las tenencias de tierras ejidales de superficie y valor desiguales”. Quezada (2001) apunta que este magno proyecto también implicó la expropiación de las plantas desfibradoras; esta medida –que se consideró necesaria para conservar la unidad agrícola e industrial de la actividad henequenera– propició que sus propietarios recurrieran al amparo de la justicia federal. Durán (1963) ha señalado la forma en que el gobernador Canto Echeverría tuvo que dar marcha atrás a la expropiación de unas treinta desfibradoras, debido a las fuertes presiones que había recibido del gobierno federal encabezado por Manuel Ávila Camacho.

nequén. La autora analiza también el entramado de problemas políticos y conflictos gremiales que surgieron en el periodo 1934-1940, derivados de la participación de los gobernadores que ejercieron el poder en ese lapso, para lo cual analiza la forma en que éstos se condujeron en sus relaciones con el poder presidencial y con los principales actores políticos y sociales de la entidad.

Para una mejor comprensión del contexto histórico de la entidad en la época que se estudia, revisten particular importancia los ensayos publicados por Ben Fallaw (1997a, 1997b, 1997c, 1999, 2000), en los cuales se abordan los procesos políticos que vivió la entidad, desde la etapa de influencia del callismo hasta una parte importante del periodo cardenista.

Fallaw (1997b) describe el vertiginoso ascenso del profesor Bartolomé García Correa, poderoso y autoritario político que fungió como gobernador constitucional durante el periodo 1930-1934, y que dominó la vida política de Yucatán durante más de una década. En otro extenso ensayo, Fallaw (1997c) examina los problemas económicos y los agudos conflictos que derivaron del ascenso de César Alayola Barrera a la gubernatura del estado, quien mantuvo un grave enfrentamiento político con el poderoso grupo encabezado por García Correa, su antecesor en el cargo, circunstancia que le impidió completar el periodo para el cual había sido electo (1934-1938). La pugna mayúscula entre estos dos bandos propició un clima de enorme conflictividad política y gremial; como consecuencia, del 29 de septiembre al 11 de octubre de 1935 se produjo una huelga laboral general que condujo finalmente a la renuncia del gobernador Alayola Barrera y el nombramiento de Fernando López Cárdenas como gobernador interino, hechos abordados con amplitud por Fallaw en el ensayo de 1999.

Después del breve mandato de Fernando López Cárdenas (octubre 1935-julio 1936), asciende al ejecutivo del gobierno estatal Florencio Palomo Valencia, quien fungió también como interino en el lapso julio 1936-enero 1938. La importancia de este gobierno reside en que fue en esta administración donde se produjo la larga visita del presidente Cárdenas a Yucatán en agosto de 1937, en la cual impulsó el reparto agrario de las haciendas henequeneras. Fallaw (1997a) considera que el gobierno de Palomo Valencia fue un periodo trascendental en la historia yucateca, que estuvo impregnado de múltiples conflictos y tensiones políticas y gremiales, dejando un “disputado y lóbrego” legado para los historiadores.

Por otro lado, cabe destacar la singular relevancia que tiene la obra de Echeverría (1985) para comprender la situación sociopolítica que prevaleció en Yucatán durante la etapa previa al cardenismo: el Maximato ejercido por Plutarco Elías Calles en el periodo 1928-1934, en el que se consolidó el poder e influencia del líder del Partido Socialista del Sureste, Bartolomé García Correa, quien luego se convertiría en gobernador de la entidad durante el cuatrienio 1930-1934, fungiendo plenamente como representante conspicuo de los intereses del callismo en la región. El mérito del trabajo del Echeverría consiste en vincular con visión crítica el contexto nacional con el ámbito estatal durante el periodo cardenista. El autor pone énfasis en la agudización de los movimientos de carácter sindical y laboral que sacudieron a Yucatán durante los primeros años de dicho periodo, con especial atención en la gran huelga ferrocarrilera que sacudió al estado en 1935, evento que, como se ha referido, propició la caída del gobernador Alayola Barrera y la persistencia de un clima de permanente inestabilidad política que perduró hasta 1942 (Echeverría, 1985).

En conclusión, el contexto socioeconómico y político en el que se implementó la educación socialista en Yucatán estuvo caracterizado por las implicaciones del reparto agrario y la conformación de los ejidos henequeneros, inaugurándose una etapa en la vida de la entidad que perdurará hasta finales de la década de los ochenta. Igualmente, las reformas sociales derivadas de la política cardenista, propiciaron diversos conflictos de carácter político, agrario y sindical, situación conflictiva que se prolongará hasta 1942.

LA PERSPECTIVA GENERAL EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN YUCATÁN DURANTE EL PERIODO REVOLUCIONARIO: EL HITO DE LA ENCICLOPEDIA YUCATANENSE

La *Enciclopedia Yucatanense* constituye un verdadero hito en la historiografía regional de Yucatán, ya que representó la culminación de un esfuerzo intelectual y académico sin precedente para formular, de manera sistemática e integral, la historia general de aquel estado en sus múltiples aspectos: condiciones naturales, flora, fauna, economía, política, educación, arquitectura, artes y literatura, prensa, comunicaciones, entre otros, desde los mayas prehispánicos hasta 1944.

Para los fines de este trabajo, cabe destacar que el volumen IV de la Enciclopedia Yucatanense incluyó un extenso ensayo titulado: “Historia de la educación pública y privada desde 1911”, escrito por el Dr. Eduardo Urzáiz Rodríguez, destacado intelectual del periodo revolucionario, servidor público de primer orden en el campo de la enseñanza pública y protagonista de importantes sucesos de carácter educativo, científico y cultural en el estado (Urzáiz, 1977). Siguiendo un orden cronológico y un método predominantemente descriptivo, el autor destaca los grandes sucesos educativos, la génesis y desarrollo de las instituciones, las tendencias generales que se abrieron paso en este campo y el papel que jugaron los principales protagonistas, en conexión con el contexto sociopolítico nacional y estatal. No obstante el carácter descriptivo de su ensayo, Urzáiz ofrece una panorámica general sobre los principales aspectos del acaecer educativo —directrices escolares, tendencias educativas, discursos y debates pedagógicos, legislación, papel de los funcionarios educativos, instituciones, planes y programas, entre otros—, los cuales constituyen auténticas vetas para seguir profundizando en torno a cada uno de ellos.

Entre los grandes aspectos que aborda Urzáiz en el periodo cardenista, destacan los siguientes:

- La implantación de la escuela socialista y sus implicaciones político-ideológicas.
- La federalización de las escuelas rurales.
- Cambios en la organización laboral del profesorado y sus vínculos con el poder estatal.
- Creación de la Escuela Normal Socialista “Jacinto Pat” (1936-1939).
- Legislación Universitaria; influencia del poder estatal sobre la Universidad Nacional del Sureste y los conflictos al interior de ésta.

En virtud de que la orientación que domina en el extenso estudio de Urzáiz es marcadamente apologista, en el tema de la implementación de la escuela socialista en Yucatán el autor refiere que ésta no generó ningún conflicto mayor. Señala que la reforma al artículo tercero constitucional, realizada a fines de 1933 para dar a la educación un carácter socialista, “no produjo las protestas e inconformidades que ocasionó en otras partes de la República”, considera

que “si en el terreno oficial no hubo dificultad para aceptar la nueva orientación de las escuelas... si en el terreno de las ideas no se levantó el revuelo de las discusiones ni la polvareda de las protestas, no faltaron los elementos políticos que aprovecharan el momento para sus fines particulares” (Urzáiz, 1977, p. 241).

El citado autor es parco en abordar los conflictos de distinto tipo que, como revelan los ulteriores trabajos historiográficos sobre el periodo cardenista, se produjeron en el estado a raíz de la aplicación de la educación socialista en Yucatán. Debido al impacto que tuvo la participación del profesor Antonio Betancourt Pérez en la política educativa yucateca, Urzáiz señala que este personaje se apoyó en diversas agrupaciones magisteriales y en algunos núcleos comunistas para llegar a ser el jefe del Departamento de Educación Pública en diciembre de 1935. Esta circunstancia, señala Urzáiz, es lo que explica “porqué la transformación de las escuelas conforme al artículo tercero constitucional reformado, se redujo en Yucatán a anteponer el calificativo de ‘socialista’ al nombre de cada escuela y a pintar en sus paredes hoces y martillos cruzados, puños en alto y proletarios en fila” (Urzáiz, 1997, p. 243).

LA PERSPECTIVA GENERAL: NUEVOS ESFUERZOS DE SÍNTESIS

Pasó mucho tiempo desde la edición y la reedición de la *Enciclopedia Yucatanense* para que se hicieran nuevas contribuciones que permitieron tener una visión panorámica de la historia educativa de Yucatán.

La obra de Echeverría (1993) constituye un serio esfuerzo de síntesis realizado con un enfoque crítico-analítico, al considerar los estrechos vínculos que existen entre el acontecer educativo yucateco y el contexto sociopolítico estatal, nacional e internacional. Reviste especial interés el capítulo referido a la educación socialista, en el que se abordan los siguientes sucesos:

- Conflictos político-laborales.
- Conflictos del poder estatal con la prensa.
- Creciente papel protagonista del profesor Antonio Betancourt y del Partido Comunista Mexicano en el gremio magisterial.

Echeverría no abunda en cuanto a la implementación de la política educativa de corte socialista impulsada desde el centro de la república. Refiere, como pistas a seguir, la intensificación del papel que jugó el profesor Betancourt Pérez, quien impulsa y preside un Congreso Pedagógico en pleno cardenismo, el cual se realizó en Mérida del 6 al 16 de enero de 1936, y cuyo objetivo fue fundamentar la educación socialista que debía enseñarse en la entidad. En este evento destacaron las participaciones de los profesores Antonio Betancourt Pérez, Artemio Alpizar Ruz y del Dr. Eduardo Urzáiz Rodríguez (Echeverría, 1993). A pesar de la presumible trascendencia de dicho evento, no existe producción historiográfica que ahonde sobre su desarrollo e impacto en el ámbito educativo.

Otro esfuerzo de síntesis es la obra de Quintal y Aguilar (1998). A pesar de la generalidad que la caracteriza, en su capítulo V se señala que en el periodo previo a la llegada de la escuela socialista no se registraron cambios o avances significativos en el rubro educativo; los autores consideran que desde 1934 se inició en Yucatán otra etapa educativa de la Revolución, mediante el establecimiento de la Escuela Rural, donde la escuela proyectada por Rafael Ramírez se tornó militante y se erigió como centro vital de la comunidad. Entre los principales logros educativos del periodo cardenista, los citados autores destacan los siguientes:

- Establecimiento de las Escuelas Rurales en las haciendas henequeneras.
- Creación de la Dirección de Educación Federal.
- Implementación de la Escuela Socialista.
- Contribución de la Escuela Rural al logro de la Reforma Agraria.
- Creación de la Escuela Normal Rural de Uayalceh.
- Apertura del Internado Indígena de Balantún.

Por otra parte, Quintal (1999) ofrece una valoración de conjunto sobre la educación socialista en Yucatán, señalando que, si bien fue un fracaso en cuanto a su ideología, en la práctica creó la escuela por el trabajo y los establecimientos escolares se convirtieron en centros educativos cuyo objetivo era la capacitación de las masas en materia agropecuaria, industrial y artesanal.

Asimismo, la obra autobiográfica de Betancourt (1991) es de singular relevancia para la recuperación de la memoria política y educativa de Yucatán en el periodo cardenista, en razón de que su autor jugó un papel protagónico en múltiples acontecimientos vinculados al quehacer educativo en la entidad. Se destaca el hecho de que este personaje llegó a ser titular del Departamento de Educación Pública estatal y de la Dirección de Educación Federal en Yucatán durante el periodo examinado.

PRODUCCIÓN RECIENTE

En este apartado se hace referencia a la producción académica más importante que se ha generado en el periodo 2000-2017 en torno a la educación socialista en Yucatán, señalándose los temas o problemas abordados por sus autores. Lo que caracteriza a esta producción es que está basada en el manejo de abundantes fuentes primarias; asimismo, la mayoría de estos trabajos se orienta por el enfoque social de la historia de la educación. Igualmente, los trabajos examinan aspectos, procesos y conflictos más concretos derivados de la implementación de la educación socialista en la entidad.

En un extenso ensayo, Fallaw (2000) describe aspectos relevantes sobre el ascenso político y administrativo del profesor Antonio Betancourt Pérez, protagonista de primer orden en muchos acontecimientos educativos, políticos y sindicales en el periodo 1931-1937.

El autor examina cómo se fue acrecentando la influencia del Partido Comunista Mexicano en el ámbito educativo y en las organizaciones sindicales y magisteriales. También se recrean los múltiples conflictos que se dieron entre los diferentes actores sociales, en sus vínculos con los gobernantes en turno y en su lucha por influir sobre la política educativa y sobre las distintas instancias de decisión. El autor refiere que:

Durante la era cardenista, Betancourt Pérez se desempeñó como director de Educación Federal... y como jefe del Departamento de Educación del Estado... y colíder del Frente Sindical Independiente, la federación laboral más fuerte en el estado. Debido a su influencia administrativa y política en el régimen cardenista nacional y sus fuertes lazos con el Partido Comunista de México, partida-

rios y oponentes de Cárdenas de la misma manera lo reconocieron como un colaborador importante del presidente en Yucatán y uno de los líderes izquierdistas regionales más importantes en México (Fallaw, 2000, p. 3).

Por otro lado, la tesis de Durán (2005) puede considerarse una obra pionera en el estudio de la implementación de la escuela socialista, pues es el primer trabajo que ahonda en los problemas y conflictos que derivaron de dicha aplicación, destacando el involucramiento de los maestros en la lucha social de las comunidades y la férrea oposición de la iglesia católica a la política educativa en curso. La autora concluye que los principales problemas que enfrentó la escuela socialista fueron: la falta de recursos para crear las escuelas con las características requeridas, el gran porcentaje de población maya hablante, las barreras que oponía el clero católico y la complicidad de los gobernadores con los hacendados. Por lo tanto, aduce la autora, el cardenismo sí dejó huella en la reforma agraria, pero en el campo educativo no se pudo recobrar el camino seguido por Alvarado y Carrillo Puerto.

Por su parte, Méndez (2008) hace aportaciones relevantes sobre los siguientes aspectos: la participación del magisterio en la implementación de la educación socialista, los problemas de su preparación, su organización gremial y su involucramiento en la transformación social de las comunidades, a tono con las directrices político-ideológicas emanadas del régimen cardenista. La autora también examina cómo se dio en Yucatán el conflicto Iglesia-Estado, para lo cual documenta las respuestas eclesiásticas a la política educativa y cómo el clero propició el boicot de los padres de familia y alentó la oposición a la educación sexual y atea que propugnaba la orientación socialista de la enseñanza; igualmente, aborda cuál fue la reacción del Estado ante estas posturas de la Iglesia. Concluye que la oposición a la educación socialista se debió al desconocimiento de la sociedad sobre la reglamentación del Artículo Tercero Constitucional, ya que los propios maestros no alcanzaron a comprender en qué consistía dicha educación. Igualmente, advierte que los padres de familia se oponían a ella por considerarla sexual, comunista y atea, lo que iba en contra de la educación tradicional, razón por la cual propiciaban el ausentismo de sus hijos a las aulas.

Por su compromiso con la reforma agraria y con los gremios obreros, los maestros también tuvieron conflictos con los padres de familia, curas y autoridades municipales.

En la escasa producción disponible sobre la historia de las instituciones educativas, destaca el trabajo de Polanco (2010), pues constituye el único estudio exhaustivo que se ha hecho sobre el establecimiento, funcionamiento, prácticas curriculares, vida cotidiana, logros y ocaso de la escuela normal rural de Uayalceh, municipio de Abalá, la cual tuvo una vida de escasos cinco años, pues fue fundada en 1938 y cerrada en 1943.

Otro trabajo de relevancia es la monografía de Pech (2013). Esta autora aborda los aspectos básicos que sustentaban el proyecto educativo: reforma al artículo tercero, el perfil del maestro socialista y los métodos de enseñanza que se propugnaban, así como la forma en que se llevó a la práctica dicho proyecto en los niveles de educación básica. Examina igualmente los contenidos del Plan de Estudios que se aplicaba para las escuelas primarias, el cual proponía la adquisición de conocimientos entreverando tres dimensiones: la naturaleza, el trabajo productivo y la sociedad. La autora destaca, asimismo, los conflictos que se dieron al interior del magisterio, al indicar que Yucatán no estuvo exento de problemas en el seno de las agrupaciones magisteriales, entre los que menciona las presiones electorales, huelgas, protestas por imposición de profesores, quejas contra inspectores y discusiones entre sindicalizados y no sindicalizados.

Todos estos problemas recurrentes repercutieron en la enseñanza de los niños. Sobre la reacción adversa de la sociedad yucateca ante el proyecto de la educación socialista en curso, Pech (2013) recrea la oposición de aquélla en torno a la educación sexual que se propugnaba en los planes de estudio. Con relación a la postura de la Iglesia católica, la autora refiere que la oposición de ésta a la escuela socialista fue de bajo perfil, que se vehiculizaba mediante los sermones de los domingos, “pero sin llegar al extremo de provocar enfrentamientos entre la población” (Pech, 2013, p. 147). La autora concluye que el mayor traspíe de la educación socialista fue la carencia de una guía para que la gente comprendiera la ideología socialista, así como la falta de preparación de los maestros para implementar un proyecto educativo que más bien fue impuesto desde el centro del país.

En esta revisión, es importante señalar que el trabajo de Manzanilla (2013) es pionero al abordar el proceso de establecimiento de las escuelas rurales revolucionarias a nivel municipal en el periodo 1930-1940, iniciando así el estudio de la federalización educativa a nivel de este espacio jurídico, geográfico y social. Siguiendo el enfoque de la historia social, el autor describe la forma en que dichas escuelas se vincularon con la vida de la comunidad, así como los conflictos políticos y sociales que derivaron del papel activo que jugó la escuela en cuanto agente transformador de las condiciones de vida de las comunidades. De acuerdo con el autor:

la principal aportación de la escuela rural se dio en las transformaciones de la comunidad. Se partió de que tanto la comunidad como la escuela son espacios sociales dinámicos y contradictorios que se relacionan entre sí de manera dialéctica, construyendo relaciones y procesos de acuerdo a la evolución histórica de cada una de ellas (Manzanilla, 2013, p. 26).

En una parte de sus conclusiones, el autor considera que durante los años treinta y en la etapa cardenista existió mayor participación de la comunidad en los asuntos escolares y de los profesores en los asuntos de la comunidad. Sin embargo, al concluir las reformas revolucionarias, el gobierno cardenista cedió ante las presiones de los gobiernos estatales, que nunca estuvieron de acuerdo con la reforma agraria. Como consecuencia, los poderes locales tomaron el control sobre la industria henequenera y combatieron el radicalismo que llegaron a tener las escuelas rurales federales revolucionarias. Así, “los maestros rurales cardenistas quedaron a merced del gobierno local y al poco tiempo fueron derrotados... La escuela salió de la comunidad, el Ayuntamiento se ocupó de otros asuntos distintos a los escolares y los profesores quedaron corporativizados y controlados por el partido de Estado” (Manzanilla, 2013, pp. 141-144).

En otro trabajo, Manzanilla (2015) ofrece un breve estudio sobre la federalización educativa que se realizó en el municipio de Espita entre 1922 y 1936, recreando en este nivel las disputas que se dieron al concurrir el funcionamiento de dos tipos de establecimientos educativos: las escuelas rurales estatales y las escuelas rurales

federales. El autor aborda los diferentes conflictos que esta concurrencia generó entre las instancias educativas estatales y federales, así como los que se dieron entre los gobiernos municipal y estatal en torno al control de la educación en aquella demarcación. Manzanilla refiere que la federalización educativa en Espita atravesó por graves conflictos entre los grupos locales de poder, los presidentes municipales y los profesores por el control territorial, en razón de que las escuelas rurales federales y sus organizaciones dependían plenamente de la federación.

Las más recientes aportaciones sobre la educación socialista en Yucatán están contenidas en el trabajo realizado por Padilla (2017). En principio, el autor recupera elementos del contexto sociopolítico del estado, enfatizando los efectos negativos que tuvo la Gran Depresión de 1929 sobre los precios internacionales de la fibra del henequén durante el gobierno de García Correa (1930-1934), circunstancias que generaron una severa crisis económica en el Estado, expresada en un gran desempleo y en las condiciones de miseria y hambre que sufrieron amplios sectores populares.

El autor señala que, si bien el eje central de las disputas entre la federación y el estado fue el tema agrario, la cuestión educativa también figuró como objeto de disputa, dentro de un panorama de inestabilidad y resistencia, sobre todo cuando la SEP empezó sus actividades en los estados a principios de los años treinta (Padilla, 2017). De esta manera, el autor ahonda en el análisis de los múltiples conflictos y confrontaciones que se dieron en el proceso de federalización impulsado por la SEP, que encontró grandes resistencias por parte de varios actores sociales, como el Departamento de Educación Pública del estado, los caciques locales, las Ligas de Resistencia del Partido Socialista del Sureste y las autoridades municipales.

En su análisis sobre los rasgos culturales, políticos y gremiales del magisterio yucateco durante el cardenismo, Padilla considera que el proyecto de revolución cultural y educativa heredado desde Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto, pasando por los subsiguientes regímenes callistas, buscó nueva oportunidad de vida con la educación socialista, cuya radicalización levantó pasiones y generó muchas disputas, en tanto le dio al magisterio la oportunidad de ser partícipe del proceso de transformación política, social y cultural que promovía el cardenismo (Padilla, 2017, pp. 59-60).

Entre las principales aportaciones del autor, destaca el análisis sobre el proceso de configuración del perfil del maestro posrevolucionario, con especial énfasis en el “deber ser” que se proponía desde el discurso oficial. Para ello, Padilla analiza dicho proceso desde el plano nacional para luego abordar la configuración del perfil magisterial en el estado de Yucatán. Igualmente, señala que, con el advenimiento de la Revolución Mexicana, “el papel del maestro cambió radicalmente, de ser un pedagogo encargado de la alfabetización, la aritmética y la cultura libresca, pasó a tener un papel más activo y complejo dentro y fuera de la escuela” (Padilla, 2017, p. 74).

En el análisis de la configuración del perfil del maestro en la era cardenista, el autor considera que el discurso oficial proponía cuatro dimensiones en este perfil: ser al mismo tiempo etnógrafo, actor político, agente social y promotor cívico, aunque advierte que estas dimensiones nunca fueron una realidad concreta. En otro capítulo sustancial, el autor ofrece una reconstrucción sobre la cotidianidad de los maestros en el periodo cardenista, “desde la orientación que le dieron a las políticas educativas y culturales, pasando por las difíciles relaciones con la población en general, hasta la violencia de la que fueron objeto, tanto oficial como extraoficialmente” (Padilla, 2017, p. 119).

Otro de los aspectos relevantes del trabajo es la recreación que ofrece sobre las diversas interpretaciones teóricas y prácticas que realizaron algunas figuras clave de la intelectualidad pedagógica y del magisterio en particular, advirtiendo que “muchos maestros contribuyeron con su interpretación de lo que debía ser la educación socialista, aunque es difícil saber quiénes realmente hicieron suyas las causas del gobierno y quiénes adaptaron su discurso al contexto político” (Padilla, 2017, p. 122).

Otras aportaciones de la obra hacen referencia a las frecuentes confrontaciones y negociaciones que tuvieron que acometer los maestros en su trabajo cotidiano con las comunidades, destacando el tema de la educación sexual, que generó polémica y conflicto con la jerarquía católica y con las clases populares de las áreas rurales, o bien la intervención de los mentores en la reforma agraria y su participación como agentes políticos (Padilla, 2017).

Después de realizar un prolijo examen sobre la organización sindical del magisterio yucateco en la etapa cardenista, hasta llegar a su corporativización por parte del Estado con la fundación del SNTE

en 1943, Padilla (2017) concluye lo siguiente: a) estudiar las relaciones del gremio magisterial fue quizá la labor más ardua del trabajo, pues la heterogeneidad del mismo fue algo muy patente; b) los años abordados representaron la consolidación del ejercicio magisterial plenamente ligado a las directrices del Estado; c) la realización de estudios cada vez más delimitados a los maestros en conjunto permitirá a los historiadores corresponder a la vigencia del magisterio, un grupo que todavía lucha por sobrevivir y que no ha dejado de tener una presencia de primera importancia en nuestra sociedad.

PROPUESTA DE GRANDES FALTANTES

Después de realizar este acercamiento a la producción disponible sobre el periodo cardenista, se hace la siguiente propuesta de temas o problemas que pueden ser objeto de estudio por parte de los historiadores de la educación interesados en ahondar sobre dicho periodo.

8. Estudios de corte general, que permitan tener una visión de conjunto sobre la política educativa aplicada durante el periodo de referencia, tomando en cuenta el contexto sociopolítico y económico en que se produjo la implementación de aquélla.
9. Las tensiones que se dieron entre el Estado y la Federación en el proceso de implementación de la nueva política educativa, así como los conflictos que se derivaron de dichas tensiones. Entre estas tensiones destacan las que se dieron entre el Partido Socialista del Sureste y el Partido Nacional Revolucionario; entre las autoridades educativas estatales y las federales; entre los gobernadores y el Ejecutivo Federal.
10. En el tema de los conflictos, destaca la necesidad de estudiar con mayor detenimiento: a. los que surgieron al interior del gremio magisterial en cuanto a su aprobación o rechazo a la escuela socialista (ES); b) los enfrentamientos de los partidarios de ésta con la prensa y los intelectuales opositores; c) los movimientos del magisterio por sus demandas laborales; el conflicto Iglesia-Estado; d) los movimientos y conflictos sociales a nivel estatal, municipal y comunitario, derivados del involucramiento de los maestros en la problemática sociopolítica de las comunidades,

en especial en el asunto de la reforma agraria; e) conflictos de las autoridades educativas con las escuelas privadas por la aplicación de la ES.

11. Legislación educativa: participación del Congreso del Estado en la adopción de la ES impulsada desde el centro del país.
12. Espacios y formas de discusión de la ES: los Congresos pedagógicos de enero de 1932 y enero de 1936; el discurso pedagógico de los intelectuales a través de la prensa.
13. Medios de discusión y divulgación de la ES: periódicos, revistas, folletos, libros.
14. En el ámbito propiamente pedagógico, hacen falta estudios puntuales sobre los siguientes aspectos: a) planes y programas de estudio; b) utilización de libros de texto; c) formación y capacitación de maestros en torno a la ES; d) prácticas docentes en la implementación de la ES; e) vida cotidiana en las escuelas.
15. La influencia de la ES en otras instituciones, como las Normales y la Universidad.
16. En el aspecto de la gestión y administración educativas faltan estudios sobre: a) actuación del Departamento Estatal de Educación y de la Dirección Federal de Educación; b) asignaciones presupuestales; c) formas de la supervisión escolar; d) situación de la infraestructura física disponible; e) estadística escolar: evolución del número de establecimientos y de la matrícula; asistencia, deserción.

La investigación de estos ejes temáticos o problemas centrales de la educación socialista en Yucatán, puede contribuir significativamente a mejorar la imagen fragmentaria que aún se tiene sobre este importante periodo de la historia educativa de esta entidad.

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión realizada a una muestra significativa de la producción historiográfica sobre la educación socialista en Yucatán, muestra que los estudios de corte general se basaron principalmente en fuentes secundarias, lo que limita grandemente el conocimiento de los procesos, tendencias y conflictos implicados en los proyectos educativos que se pusieron en marcha en los distintos periodos históricos de

esta entidad federativa. En algunos casos, la orientación de estos trabajos es de carácter apologético o de franca condescendencia con los poderes establecidos en su momento.

Esta circunstancia ha comenzado a dar un giro muy relevante, al observar que los trabajos de investigación realizados en los últimos 20 o 25 años se han caracterizado por adoptar el enfoque social y crítico de la historia educativa, así como por utilizar preferentemente las abundantes fuentes primarias de las que se dispone en los principales centros de documentación del estado.

Por otro lado, el estudio de los procesos educativos durante el periodo cardenista en Yucatán representa un desafío para la comunidad de investigadores de este campo, en razón de la escasa producción que se tiene hasta el presente y debido también a que se ha privilegiado el periodo 1910-1924, ocasionando un descuido o poco interés por las subsiguientes etapas históricas de la entidad.

En este sentido, hacen falta estudios de corte general que permitan ofrecer una visión de conjunto sobre los proyectos, tendencias, procesos y conflictos que se abrieron paso durante la adopción e implementación de la escuela socialista en esta entidad federativa.

Como se aborda en el quinto apartado, existen múltiples temas o aspectos que aún no son abordados por la historiografía educativa, y cuyo estudio puede arrojar aportaciones relevantes para una mejor comprensión de la historia de la educación estatal y nacional para el periodo de referencia.

Para acometer tales desafíos, la comunidad de investigadores educativos cuenta con abundantes fuentes primarias que han sido objeto de una mejor preservación, organización y catalogación por parte de los centros de información y documentación que existen en la entidad. Entre estos establecimientos destacan, por su importancia vital, el Archivo General del Estado, la Biblioteca Yucatanense, la Sección Yucateca de la Biblioteca Central de la Universidad Autónoma de Yucatán, la Casa de la Historia de la Educación de Yucatán, la Hemeroteca “Carlos R. Menéndez” y el Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Yucatán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baños, O. (1989). *Yucatán: ejidos sin campesinos*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Betancourt, A. (1991). *Memorias de un combatiente social*. Mérida: Instituto de Cultura de Yucatán-Academia Yucatanense de Ciencias y Artes.
- Durán, A. (2005). *La educación socialista en Yucatán (1915-1940)*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas, Mérida, Yucatán.
- Durán, E. (1963). *Cárdenas y el Gran Ejido Henequenero*. México: B. Costa-Amic.
- Echeverría, P. (1985). *La política en Yucatán en el siglo XX (1900-1964)*. Mérida: Maldonado Editores.
- Echeverría, P. (1993). *Educación pública y privada: México y Yucatán*. Mérida: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Fallow, B. (16 de febrero de 1997a). Cardenismo comprometido (1936-1938). Florencio Palomo Valencia, Temozón y la cuestión agraria. *Unicornio, ¡Por Esto!*, pp. 3-11.
- Fallow, B. (19 de octubre de 1997b). García Correa, los hacendados yucatecos y la industria del henequén, 1930-1933. Los fundamentos económicos del bartolismo. *Unicornio, ¡Por Esto!*, pp. 3-9.
- Fallow, B. (14 de diciembre de 1997c). Cultura política y conflicto en el antiguo Yucatán callista, 1933-1934. Alayola contra el bartolismo. *Unicornio, ¡Por Esto!*, pp. 3-9.
- Fallow, B. (8 de agosto de 1999). Huelga general de septiembre-octubre de 1935. Caída del gobernador César Alayola Barrera. *Unicornio, ¡Por Esto!*, pp. 3-9.
- Fallow, B. (13 y 20 de febrero de 2000). El cardenismo en Yucatán. Antonio Betancourt Pérez, la educación y la izquierda en Yucatán, 1931-1937. *Unicornio, ¡Por Esto!*, pp. 3-10.
- Lapointe, M. (2008). *Historia de Yucatán. Siglos XIX y XX*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- León, A. (s/f). *Cómo hacer un estado de la cuestión*. Logroña, España: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1187/EC_TFG.pdf?sequence=1

- Lionetti L. y Civera, A. (2010). Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación. *Cuadernos Interculturales* 8(14), 15-19.
- Manzanilla, J. (2013). *El municipio de Muna en el Yucatán revolucionario. Escuelas rurales revolucionarias en haciendas y barrios. 1930-1940*. Mérida, Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Manzanilla, J. (verano, 2015). Espita. Federalización educativa: concurrencia y conflicto. 1922- 1935. *Relaciones*, 143, 103-127.
- Méndez, C. (2008). *Educación socialista: Iglesia y maestros en Yucatán durante el cardenismo (1934-1940)*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas, Mérida, Yucatán.
- Padilla, D. (2017). *El magisterio yucateco como agente del Estado mexicano posrevolucionario y su labor frente a la comunidad (1934-1943)*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.
- Pech, S. (2013). *La educación socialista en Yucatán durante el periodo de Cárdenas (1934- 1940)*. (Monografía de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas, Mérida, Yucatán.
- Polanco, J. (2010). *La Normal Rural de Uayalceh (1938-1943): Historia de una escuela*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, Mérida, Yucatán.
- Quezada, S. (2001). *Breve historia de Yucatán*. México: El Colegio de México-FCE.
- Quintal, F. y Aguilar, V. (1998). *Breve historia de la educación en Yucatán, desde los mayas hasta el siglo XX*. Mérida, Yucatán: Maldonado Editores.
- Quintal, F. (1999). Un perfil de la educación en Yucatán durante el siglo XX. *Educación y ciencia*, 5(19), 79-90.
- Urzáiz, E. (1977). Historia de la educación pública y privada desde 1911. En Gobierno de Yucatán, *Enciclopedia Yucatanense*, vol. IV (pp. 197-259). Mérida: Gobierno del Estado de Yucatán.

Escuela rural y territorio: una construcción para la paz

Rural School and Territory: A Construction for Peace

Nidia Yolive Vera Angarita
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA, COLOMBIA
yolivera72@gmail.com

RESUMEN

Los asuntos del tiempo y del espacio tienen una larga tradición y un especial valor en la cultura humana, por lo cual las cuestiones espacio-temporales de la vida hacen parte del bagaje propio de la escuela y de sus procesos educativos. Sin embargo, ello no implica que haya una verdadera formación sobre dichos aspectos. En particular, la cuestión espacial, que se visibiliza tanto en la arquitectura propia de la institución educativa como en la propuesta educativa, no ha generado una formación que conduzca a una relación consciente sobre el territorio y su papel en la vida personal y social, ni sobre las estrechas relaciones que se suscitan entre el modelo de desarrollo y el territorio que conducen a una participación más efectiva de las comunidades en los ordenamientos territoriales. En las actuales circunstancias del mundo rural colombiano, sería deseable que la escuela revisara sus referentes espaciales y, en atención a los desafíos que la situación de posconflicto genera, participe en el proceso de reconstitución de los vínculos comunidad rural-territorio, generando procesos de reconocimiento, apropiación y consolidación de nuevos y renovados ordenamientos espaciales, ecológicos y productivos que movilicen la participación comunitaria.

PALABRAS CLAVE: espacio, territorio, ordenamiento, posconflicto, escuela rural

ABSTRACT

The issues of time and space have a long tradition and a special value in human culture. Likewise, the spatiotemporal issues of human life are part of the school's own background and its educational processes. However, this does not imply that there is a true training on these aspects. Particularly, the spatial issue that is visible both in the architecture of the educational institution and in the educational proposal, has not generated a formation that leads to a conscious relationship on the territory and its role in personal and social life as well as on the close relations that arise between the development model and the territory and that lead to a more effective participation of the communities in the territorial ordinances. Therefore, in the current circumstances that surround the Colombian rural world, it would be desirable for the school to review its spatial references and, in response to the challenges posed by the post-conflict situation, participate in the process of re-constitution of the community rural territory's bonds, generating processes of re-knowledge, appropriation and consolidation of new and renewed spatial, ecological and productive arrangements that mobilize community participation.

KEY WORDS: space, territory, ordering, post-conflict, rural school

*Porque el espacio es, contrariamente,
al tiempo confidencial, amparador
y estimulante; y el espacialismo
restituirá la paz al pensar
y luego al vivir humano.*
Bollnow (1969, p.10)

INTRODUCCIÓN

Es incuestionable el hecho de que las categorías de tiempo y espacio hacen parte del bagaje y la función educativa de la institución escolar; en particular, la arquitectura escolar, la distribución de los espacios, la geometría de las aulas, las clases de geografía, entre otros asuntos, son muestra evidente de la manera como la escuela visibiliza formas de representar el espacio y la espacialidad. Sin embargo, no puede afirmarse, de manera sólida y consistente, que todo ello conduzca a una verdadera educación espacial, entendida ésta como una aprehensión crítica del valor y la importancia del espacio y de la espacialidad en la vida humana y en el desarrollo sociocultural (Harvey, 2000).

En efecto, como ya lo habían planteado Sauvy y Sauvy (1980), en las primeras etapas de la educación se asume dar prioridad a la denominada concepción euclidiana del espacio, obviando otras variantes como la topológica, por ejemplo; más adelante como observan Trepát y Comes (1998), el lenguaje cartográfico hace énfasis en las nociones de distancia, altura y escalas, entre otras; posteriormente, en el mismo proceso educativo, los jóvenes se encuentran con la idea de paisajes humanos y construcciones socioespaciales ya dadas, asentadas en ideas absolutas del espacio, sin llegar a tomar conciencia tanto de su historicidad, como del hecho de que son creaciones sociales que traducen las características, los problemas, las contradicciones y expectativas de la sociedad, como lo plantea García (2018). Todo ello deviene en la ausencia de elementos teóricos y conceptuales que contribuyan a que los escolares puedan concebir la idea de ser partícipes y constructores de espacios (Delgado, 2003, y Harvey, 1979).

La sociedad colombiana y sus instituciones, entre ellas la escuela rural, enfrentan un doble desafío, dada la naturaleza de los tiempos: por un lado, la globalización, que plantea y abre la posibilidad de repensar los referentes que han guiado el desarrollo social (Santos,

2004; Mires, 1986) y, por otro, el posconflicto (Morales, 2015), que convoca a la tarea de recuperar y asumir el territorio como nueva expresión de la espacialidad de un proyecto social identificado por la participación y la convivencia pacífica y democrática (Velásquez, 2016). Se tiene, en consecuencia, la oportunidad de desarrollar procesos formativos y comunitarios que generen nuevas ideas y visiones del espacio, de tal manera que se formen ciudadanos críticos y propositivos que puedan hacerse partícipes de la construcción de ordenamientos espaciales pacíficos, que conduzcan tanto a la reconstitución del tejido rural, como al restablecimiento de nuevas y más democráticas relaciones.

Por ello, la pretensión de este escrito es ofrecer algunas sugerencias que permitan a la escuela rural, frente a los desafíos mencionados, proponer una educación para la vida; es decir, una educación que asuma, de manera especial, la tarea de ir más allá de los conceptos y los tópicos tradicionales con los cuales han trabajado el espacio, y proceder a la revisión y vinculación de las nuevas nociones y sentidos de este referente, así como a destacar su importancia y valor en la vida humana y el desarrollo social (Lussault, 2015). Se trata de contribuir a recuperar la idea del territorio como actor fundamental en la reconstitución del mundo rural (Velásquez 2016), de tal forma que los actores de este ámbito comprendan que lo espacial-territorial no es sólo un asunto técnico, sino también de compromiso y participación (Graves, 1985).

LOS REFERENTES CONCEPTUALES

Sobre el espacio

Las categorías de tiempo y espacio resultan importantes para el ser humano, en la medida que permiten referenciar el acontecer personal y social (Trepát y Comes, 1998). En efecto, los seres humanos viven y desarrollan sus experiencias de vida en tiempos y espacios socioculturalmente definibles. Pero más allá de ello, como observó Harvey (1979), no debe olvidarse que los mismos procesos sociales, como prácticas humanas, implican permanentes interpenetraciones espacio-temporales, de las cuales derivan problemas que no sólo son de orden filosófico, sino, en especial, de orden social, cultural, político y económico; es decir, problemas que tienen que ver

con la realidad misma, en cuanto que estos referentes no son receptáculos, ni actúan en la vida humana como algo aséptico y neutral, sino como posibilidades u obstáculos para el ejercicio de la justicia social, el bienestar social y una plena y total autonomía (Lefebvre, 2013; Delgado, 2003, y Wallerstein, 1997).

Ello hace ineludible la reflexión, por lo menos básica, sobre el carácter espacial de la vida humana como condición necesaria para la creación de ordenamientos espaciales y territoriales, que contribuyan no sólo al bienestar de las comunidades, sino también para que el planeta pueda ser el hogar de cada uno de los grupos que lo habitan (Morín, 2001). En primera instancia, debe plantearse que el espacio de hoy está lejos de ser ése que, según Lefebvre (2013, p. 53), “era contemplado como un medio vacío, un receptáculo indiferente al contenido, pero definido según ciertos criterios no expresados: absoluto, óptico-geométrico, euclidiano-cartesiano-newtoniano”, para dibujar, explicar y justificar la realidad.

Por el contrario, el de ahora es un espacio dinámico, pero igualmente contradictorio, que se vive, se sufre, se modela y se reordena por las interacciones, los juegos de poder y los conflictos propios de cada comunidad. Como lo reitera Lefebvre (2013, p. 54), se está frente a un espacio que requiere afrontar la superación de la contradicción que se da “entre las teorías del espacio y la práctica espacial”, una contradicción sofocada “por las ideologías que enredaban las discusiones sobre el espacio” y no permitían develar su condición de producto socialmente producido, cuestión sobre la que insisten, igualmente, numerosos geógrafos contemporáneos como Harvey (2007) y Soja (1993). Desde esta perspectiva, se está frente a un espacio que se abre y se despliega o se contrae por las mismas condiciones que caracterizan su accesibilidad y las oportunidades que puede ofrecer o negar; que se organiza y se reordena según las necesidades, las expectativas, las opciones y las contradicciones que caracterizan cada grupo humano (Delgado, 2003; Harvey, 2003), pero también frente a su condición dialéctica de producto-productor (Lefebvre, 2013).

Por lo tanto, el espacio social que se vive, se produce a partir de determinadas condiciones sociales, económicas y políticas que orientan su despliegue y su ordenamiento; por ello Lefebvre (2013, p. 55) observa que no hace referencia “a un producto cualquiera,

cosa u objeto, sino a un conjunto de relaciones”, específicamente, las relaciones de producción que deben ser miradas con atención. En efecto, para Lefebvre (2013, p. 56), “en tanto que producto, mediante interacción o retroacción, el espacio interviene en la producción misma: organización del trabajo productivo, transportes, flujos de materias y energías, redes de distribución de los productos, etc.”, de la misma forma que permite visibilizar los juegos de poder y expresa una geometría de la vida comunitaria que, por lo mismo, debe ser puesta en evidencia.

No se reduce, por lo tanto, al paisaje que tantas veces enseñó la geografía, ni a la memoria colectiva sobre el lugar que se habita, sino a un entramado dinámico y conflictivo, donde los seres humanos se juegan posibilidades, se enfrentan a problemas, de distribución y de disfrute, de inclusión o de exclusión (Delgado, 2003, y Smith, 1980), y por eso hace visibles las condiciones de vida que caracterizan a cada comunidad. Se trata de una cartografía de la vida social no sólo de ahora, sino también de la posible, ya que supone un mapa que puede ser permanentemente dibujado y transformado (Serres, 1995).

Como plantea Brown: “los seres humanos somos animales territoriales. Nos relacionamos con fuerza al espacio que nos rodea y continuamente elaboramos mapas mentales del territorio que ocupamos y atravesamos” (Brown, 1985, p. 7); con esto se genera una relación y una elaboración cada vez más simbiótica, identitaria y compleja con los espacios o, si se prefiere, los territorios se viven y se habitan hasta el punto que, en las actuales circunstancias históricas, lo asumimos no como dato o depósito de recursos, sino como interlocutor de una idea de vida y de desarrollo (Medina, 2003), sin el cual resulta imposible pensar un modo de vida, una forma de ser, de habitar el mundo, una idea de desarrollo. Las comunidades y los lugares se construyen y se reconstruyen mutua y permanentemente (Brown, 1985).

Desde otra perspectiva, Bollnow dice que esta categoría va más allá de la noción de espacio vital, que tanto entusiasmo a los geógrafos del pasado; por el contrario, se convierte en una experiencia rica en significados, en la medida que permite tanto el despliegue como la resistencia, que posibilita la identidad y el ser: “la espacialidad es una definición esencial de la existencia humana” (Bollnow, 1969, p. 27), lo cual no debe traducirse en que el ser humano ocupa un

volumen del espacio y que éste es un recipiente dentro del cual se ubica la vida humana, sino más bien que, por su propia naturaleza, el ser humano está en continua realización-posibilidad frente al espacio; es decir, es ontológicamente espacial, tal como lo planteó en su momento el filósofo alemán Heidegger (mencionado en Bollnow, 1969).

Asimismo, Hall (1989), mediante aquello que denominó la proxémica, destacaba la importancia del espacio personal y del enorme papel que juegan las experiencias culturales en la elaboración de los espacios cotidianos y sociales; planteaba, de igual manera, que las formas de organización y vivencia del espacio, como expresiones elaboradas de la cultura, abren un extraordinario conjunto de posibilidades mediante las cuales hombre y naturaleza se moldean mutuamente; de ahí que estas relaciones adquieran matices diferentes, según la cultura a la cual se pertenezca. Pero, de igual modo, llamaba la atención sobre la necesidad de una educación crítica, que permita una adecuada lectura sobre la creación y organización de los espacios. También conviene recordar que, dado que la organización social implica también la expresión de vivencias y relaciones de poder, las cuales suscitan conflictos (Lussault, 2015), se hace necesaria una visión de la geografía del poder que subyace en las diferentes disposiciones y ordenamientos territoriales (Delgado, 2001 y Harvey, 1979), para poner en evidencia el despliegue y la acción de la organización política de la comunidad y la geometría del poder que la caracteriza (Ortiz, 2000).

Ahora bien, si como observa Bruner (2000, p. 31), la educación implica la apropiación de lo que culturalmente se “considera esencial para una forma de vida buena, o útil, o que merezca la pena, y cómo los individuos se adaptan a esas demandas en la medida que afectan sus vidas”, resulta necesaria la pregunta sobre cómo contribuye la escuela rural colombiana a la apropiación de los referentes aquí enunciados, frente a los desafíos de la globalización y el posconflicto, de tal manera que no sólo ayude a la reconstitución de los tejidos rurales y sus territorios, sino también a la formación de sujetos caracterizados por una mirada crítica y propositiva sobre las relaciones sociales y sus ordenamientos espaciales. Se requiere, por tanto, una educación sobre lo espacial, es decir, una formación que permita el desarrollo de lo que Lussault (2015) denomina competencias

espaciales, y que implica tanto la apropiación de las teorías, como el desarrollo de una mirada crítica sobre los procesos y las estructuras espaciales (Delgado, 2001; Graves, 1985; Kuklinski, 1985) lo que, unido al manejo de los mecanismo de participación ciudadana, propicien formas de intervención y participación en la consolidación de su carácter y organización (Velásquez, 2016; González, 1995).

El espacio, entonces, se convierte en el lugar donde las condiciones de vida se materializan y se visibilizan, lo cual permite plantear una cartografía de la vida comunitaria, su grado de bienestar, sus opciones, sus limitaciones, sus alegrías, sus dolores (Arocena, 1995) y, por supuesto, sus contradicciones; pero dado que dicha cartografía es construcción social, es decir, construcción o imposición histórica de nexos y relaciones sociales entre sociedad y espacio (Lefebvre, 2013; Claval, 1979), también abre la posibilidad de su transformación, siempre y cuando se visibilice dicha cartografía y se hagan explícitos tanto sus fundamentos como las posibilidades para la creación de geografías alternativas (Smith, 1980). Para que ello ocurra, la geografía de la vida debe ir más allá de la idea de paisaje que se enseña en la escuela, pues ésta no permite visibilizar esa geometría del poder, o si se quiere, la forma como se distribuyen las condiciones de vida, como producto de la manera en que las comunidades regulan las relaciones de los seres humanos que lo habitan y con la naturaleza misma y que generan tipos específicos de espacialidades humanas.

En efecto, sobre el espacio se disponen, se despliegan y se ordenan los diferentes elementos constitutivos de la vida humana (Claval, 1979), lo cual, a su vez, se traduce en ordenamientos humanos; es decir, en territorios caracterizados por las condiciones y las herramientas que permiten su ordenamiento, generando posibilidades de acceso o no a ciertas condiciones y prerrogativas de vida y de habitar el planeta, pero también a opciones de transformación. De esta manera, estos ordenamientos espaciales no son naturales, sino que deben ser planteados como creaciones humanas destinadas a brindar, en un diálogo entre sociedad, cultura, economía y naturaleza, las mejores condiciones de vida posibles para los seres humanos y la propia naturaleza. Ahí radica la importancia de una educación frente al espacio y la espacialidad humanas, como condición necesaria para la construcción de territorios de vida, de identidad, de convivencia pacífica y de equidad.

Por ello debe ser claro que los asuntos sobre la geografía; es decir, la organización y el ordenamiento espacial, no pueden ni deben ser reducidos a criterios técnicos y descriptivos sobre encuadramientos en pos del aprovechamiento del suelo, la explotación del hábitat o la capitalización de los recursos (Santos, 2000); tampoco a asuntos de una racionalidad dictada al margen de la calidad de la vida y del reconocimiento del territorio como sujeto vivo y participante; debe ser un acto de vida, de solidaridad y de diálogo respetuoso entre dos sujetos que se reconocen y que se requieren: comunidad y naturaleza. Como plantea Morin (2001, p. 53), en la medida que comprendamos que, “como seres vivos de este planeta, dependemos vitalmente de la biosfera terrestre”, estaremos en condiciones de producir ordenamientos territoriales para la vida y no para una visión impuesta, instrumental y poco clara de desarrollo.

Por consiguiente, se requiere movilizar el conocimiento escolar, el saber local y la participación comunitaria para la elaboración de múltiples y diversos mapas, así como imaginar y negociar la construcción de territorios de paz que permitan responder a los nuevos desafíos de este tiempo, a las expectativas de la comunidad, y para saber dónde se está en cada momento de la existencia y de la historia. Por otra parte, la construcción social de dichas representaciones puede convertirse en una herramienta valiosa para afrontar constructivamente el desafío implicado en un conflicto que lesionó gravemente las estructuras básicas de las comunidades y los territorios rurales (Tovar y Erazo, 2000). Al decir de Serres (1995, p. 11), como “colección de mapas útiles para localizar nuestros movimientos, un atlas nos ayuda a responder a estas cuestiones de lugar. Si nos hemos perdido, nos encontramos gracias a él”.

Acerca del territorio

Aunque la perspectiva neoliberal de la globalización proclama el fin de las espacio-temporalidades humanas, sobre el supuesto de que la nueva revolución científico-tecnológica hace de este mundo una aldea donde, presumiblemente, todo está al alcance de todos (Santos, 2000), lo cierto es que la nueva fisonomía de este nuevo mundo exige y plantea otros ordenamientos espacio-temporales, por lo cual, desde la perspectiva espacial, el territorio-la localidad emerge con particular fuerza y reclama el estatuto de actor social; de este modo,

se convierte en aquella idea de espacialidad, es decir, de vida, de sociedad, de economía y de cultura, que exige participación en el proceso de construir y ordenar un mundo mejor (Medina, 2003).

Desde esta perspectiva, el territorio, como nueva expresión del sentido-lugar de lo social, lo cultural, lo político y lo económico se plantea, aquí y ahora, como un actor ineludible y fundamental en todo proceso encaminado a reorganizar la sociedad, el mundo, la realidad (Medina, 2003). Ello, sin embargo, requiere sujetos con una formación que les permita comprender la importancia del territorio, pero también la de ejercer su derecho a la participación en la constitución y ordenamiento del mismo. La escuela rural puede y debe jugar un papel importante en tal sentido.

La noción de territorio tiene una larga tradición tanto en el lenguaje de la cultura humana como en el de la geografía escolar y, en tal sentido, se entiende y se asocia a la posesión por parte de una comunidad, de una superficie determinada que, a su vez, contiene unos recursos y un espacio aéreo (Delgado, 2001; Arocena, 1995). Durante largos periodos esta premisa geográfica privilegió la descripción sobre la interpretación y con ello eludió el sentido y la importancia del territorio como ámbito de vida y de poder; sin embargo, como observa Delgado (2003, p. 17), la crisis de la Modernidad no sólo dio un nuevo estatuto al espacio y a la espacialidad humanas, sino que implicó “el reconocimiento de la importancia del espacio y la espacialidad en todos los fenómenos, sistemas y procesos sociales”. Con ello la noción de territorio asumió una nueva perspectiva y se revistió de un nuevo sentido de gran vigor en los procesos de interpretación y construcción de la realidad.

Asimismo, la denominada crisis del desarrollo (Escobar, 1999) favoreció el surgimiento de la noción de desarrollo local, con lo cual la concepción de territorio adquirió nuevos significados y sentidos e hizo visible la necesidad de atender otros factores y consideraciones a la hora de pensar los ordenamientos territoriales que tendrían que caracterizar los nuevos tiempos. En tal sentido, esta idea de lo local implica la existencia de una relación entre comunidad y territorio, que conforman una unidad “portadora de una identidad colectiva expresada en valores y normas interiorizados por sus miembros, y cuando conforma un sistema de relaciones de poder constituido en torno a procesos locales de generación de riqueza” (Arocena, 1995, p. 21).

Por consiguiente, como observan Montañez y Delgado (1998, p. 1), las nociones de espacio y territorio resultan hoy imprescindibles, si se desea pensar en un proyecto social incluyente, dado “que ellos no constituyen conceptos absolutos, ni neutros, ni desprovistos de contenido; por el contrario, el territorio y la región son expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se derivan”. Esto hace necesaria su clara conceptualización y caracterización, así como una mejor valoración de lo importantes que resultan, cuando se trata de reescribir la relación comunidad-naturaleza, en una afinidad en la cual las comunidades locales buscan redefinir y fortalecer los lazos comunitarios y las condiciones de vida.

En primera instancia, debe observarse que, una interpretación cabal y consistente del territorio, parte del hecho de que las geografías postmodernas asumen el espacio, no como una entidad fija, inmóvil y permanente, sino como el resultado de procesos y estructuras dinámicas que “hablan” cada vez más sobre la realidad social, su dinámica, sus contradicciones y posibles alternativas (Delgado, 2003). Esto es, frente a la crisis interpretativa de la Modernidad, surgen y se imponen nuevas visiones de la naturaleza del espacio y de su impacto real en la vida de los seres humanos, que obligan a miradas distintas para desenmascarar el supuesto carácter inocuo y neutral de las diferentes formas sociales de la organización del espacio, así como del impacto que ellas tienen en las desigualdades, las injusticias y las inequidades sociales (Harvey, 2003).

En tal sentido, las nociones de espacio y territorio pierden el carácter de entidades absolutas e independientes, lo mismo que su concepción de receptáculos de lo social, y se convierten en elementos esenciales para comprender y construir la realidad (Harvey, 1979). Por ello deben ser asumidas como parte integral de todo proceso de construcción y organización de la realidad, pues sin ellas, resulta imposible pensar en un proyecto social, ya sea local, regional o nacional. Es pues, necesario que las comunidades aprehendan y se apropien de ellas, de tal manera que puedan ejercer su derecho a participar en la construcción de territorios y localidades donde sea posible una vida caracterizada por la convivencia democrática, la justicia y la equidad: sólo así el proyecto social y nacional podrá considerarse incluyente (Montañez y Delgado, 1998).

Desde esta perspectiva, el territorio se muestra como un concepto que supera la visión geopolítica y jurídica tradicional, fuertemente asociada a la idea de Estado Nacional, y se convierte en resultado de una nueva relación entre historia y naturaleza, sostenida por las nuevas concepciones acerca del espacio (Delgado, 2003), en la cual una comunidad se apropia de un lugar y lo convierte en elemento constitutivo y esencial de su propuesta de vida y desarrollo. Como lo manifiesta Precedo (2004, p. 14), frente a lo global, el territorio representa “un valor de lo local que va desde la reafirmación de la identidad territorial de los lugares, como antídoto al desarraigo y homogeneización de los procesos culturales, sociales y psicológicos”, que suscitan los ordenamientos de la globalización y que poco contribuyen a una convivencia más justa y equilibrada tanto entre los seres humanos, como con la naturaleza. El territorio es, pues, una posibilidad de humanización de las relaciones entre los habitantes del lugar y de lo local con lo global.

La noción de territorialidad no se asocia exclusivamente con la idea de ser y estar en un determinado trozo de tierra, sino que también es condición clave en la idea de hacerse humano y distinto pues, como observan Montañez y Delgado (1998, p. 124), la territorialidad humana está fuertemente asociada a “un conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y la permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social”. Por lo tanto, la cuestión del territorio no se reduce al espacio físico, al paisaje simple y llano; por el contrario, es un asunto de derecho, de identidad y de afecto, a partir del cual se define dónde se está en el mapa de la vida, quién se es y con qué elementos sociales, culturales, políticos, económicos y productivos se busca participar en el diálogo regional, el proyecto nacional y en la idea de una aldea planetaria que busca acercarnos y comprometernos.

Precisemos, en atención a lo antes dicho, que el territorio no es, por consiguiente, una fortaleza para cerrarse al mundo, sino, por el contrario, la condición básica y fundamental para poder dialogar con el ámbito regional, el país nacional y la aldea global; es la posibilidad real de vencer la fragmentación y la desarticulación que ha originado el centralismo político y que impidió la expresión de las localidades a nivel nacional y global. Como plantea Arocena (1995), los procesos

locales refuerzan su identidad y su capacidad de diálogo, en la medida que establezcan relaciones con otros territorios, que se propicien intercambios en nuevas condiciones. La dinámica de lo local con lo global, sin duda, requiere territorios consolidados, y por ello resulta crucial el fortalecimiento de las relaciones comunidad-territorio. El mismo autor observa que “la identificación de un grupo humano con un trozo de tierra se consolida si hay intercambio con otros grupos humanos: el arraigo a un territorio se hace más fuerte si es posible la comparación, la defensa y la proposición de cambios” (Arocena, 1995, p. 25).

Por consiguiente, la territorialidad como expresión de la nueva espacialidad humana, se presenta como un desafío para un mundo rural que ha sufrido el desarraigo y la ruptura de los lazos básicos, a consecuencia de los procesos de desplazamiento que produjo el conflicto armado y que dejó a cerca de diez millones de personas “lanzadas de forma violenta de sus localidades, sus espacios de vida y de trabajo” (Tovar y Erazo, 2000, p. 7), y que, frente a los procesos del posconflicto, buscan rehacer sus vínculos de vida, identidad y trabajo, lo cual no se resuelve con el simple proceso de retorno, dado que esos lugares ya no son lo que ancestralmente fueron, e imponen nuevos usos, nuevos problemas, nuevas delimitaciones y nuevas expectativas que impelen a crear un nuevo tipo de contrato tanto social como natural; éste exige de las comunidades conocimiento, reapropiación del lugar y, sobre todo, un firme criterio de participación de los ordenamientos espaciales que permitan recuperar la convivencia y la identidad fracturada.

Por lo tanto, territorio y comunidad deben convertirse en el camino para la construcción de escenarios de vida donde se logre fortalecer los lazos y la convivencia comunitaria, pero además generar procesos de participación en la construcción de una perspectiva de vida y de futuro, producto de la iniciativa local, entendida como la capacidad que pueden y deben desarrollar las comunidades tanto para atender sus propias expectativas de vida y de desarrollo, como para vincularse al proyecto social, regional y nacional (Arocena, 1995). Sin embargo, ello requiere de la escuela rural un trabajo educativo y pedagógico que no sólo forme a los actores locales, sino que también contribuya a la aprehensión del territorio como un vital y poderoso aliado en la construcción de las nuevas condiciones de convivencia pacífica y de bienestar social.

Desde esta perspectiva, la escuela rural no debe olvidar que la ancestral relación entre comunidad y territorio, es decir, entre historia y naturaleza, ha sido alimento fundamental de generaciones de pobladores rurales y que existe allí una memoria, unos lazos y unas prácticas de vida que es necesario visibilizar, recuperar y poner en una nueva perspectiva. Como observa Arocena (1995, p. 25), esta relación comunidad-territorio es tan profunda, que es posible verla en la personalidad de la comunidad tanto como en la del territorio y, por lo tanto, “la identificación de un grupo con un trozo de tierra se vuelve un factor de desarrollo en la medida en que se potencie sus mejores capacidades y lo proyecte hacia el futuro, superando inercias, y creando nuevas formas de movilización de los actores humanos y los recursos materiales”. En ello resulta clave la idea de una escuela rural comprometida con el territorio.

Finalmente, vale la pena recordar que el ejercicio de la condición de ser humano, de sentirse perteneciente a un proyecto, así como el de hacer real y concreta la expresión de la verdadera ciudadanía, en el sentido de ser agente y actor de procesos de gestión de aquello que interesa a la comunidad, exige la presencia y la identificación de un territorio. En efecto, la noción de territorio lleva implícita una idea de poder, es decir, la posibilidad de hacerse partícipe de la creación y la participación de una forma de vida, de un sentido del desarrollo y del bienestar de la comunidad.

ALGO SOBRE EL POSCONFLICTO

Con relación a la cuestión del momento histórico que vive la sociedad colombiana, debe plantearse que el acuerdo de paz suscrito entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano, mediante el cual se pone fin a más de medio siglo de una violenta y compleja confrontación, situación ésta que abre paso al posconflicto, es decir, a un proceso en el cual “mediante inversiones en capital humano e infraestructura física para mejorar las condiciones de bienestar social de las poblaciones y territorios afectados por el conflicto armado” (Morales, 2015, p. 15), genera, especialmente para el mundo rural y, por supuesto, para la institución educativa que allí hace presencia, un conjunto de desafíos y expectativas que, como observa Zamora (2005), comprometen la acción de una propuesta educativa perti-

nente y renovada. En efecto, la escuela rural necesita revisarse a sí misma para ponerse a tono con la nueva idea del proyecto social, pero también aceptar que debe asumir una nueva forma de ser y actuar dentro de la realidad nacional y, en particular, dentro del mundo rural, para contribuir de forma significativa al logro de un proyecto social que atienda las nuevas condiciones y sus desafíos (Vera, Vera y Gil, 2018).

Por lo tanto, el posconflicto no sólo debe asumirse como el conjunto de procesos que buscan la recomposición de toda la sociedad colombiana (Gómez-Restrepo, 2003), sino como una verdadera oportunidad para la escuela rural, en una doble perspectiva: hacer de ella una institución que, entendiendo esta historia de violencia, de quebrantamiento de la comunidad, de desarraigo y desplazamiento, pueda revalidar su papel de institución clave en el mundo rural y estar en condiciones de asumirse como un interlocutor válido y creativo, en una comunidad que mira “cómo este tejido social que la contextualiza en su dinámica, que en buena parte le da sentido y ante la cual debe pensarse y proyectarse” (Ramírez, 2007, p. 63).

Ahora bien, ese pensarse y proyectarse debe conducirla al planteamiento de un proyecto educativo institucional que, por un lado, la dirija a la apropiación de los nuevos referentes epistemológicos y conceptuales con los cuales se miran el espacio y el territorio, y por otro, facilite y desarrolle el diálogo de saberes locales y universales, mediante una propuesta pedagógica que contribuya a la formación de sujetos sociales y tejidos comunitarios capaces de construir y organizar un territorio que fortalezca los vínculos comunitarios y a la vez conduzca a un pertinente y sólido sentido de la convivencia pacífica y el desarrollo.

Igualmente, es de esperar que la mencionada propuesta educativa forme sujetos conscientes del valor y la importancia del espacio y el territorio, de manera que estén en condición de hacerse partícipes de la construcción de un proyecto social, dentro del cual puedan ser y actuar como agentes dinámicos y propositivos, que contribuyan al conjunto de transformaciones sociales que habría de suscitar el posconflicto. Sin duda, esta necesaria articulación de la propuesta educativa con la naturaleza, los problemas y las expectativas del mundo rural (reconstitución del territorio, la convivencia pacífica) se antoja como el más importante y definitivo de los retos a que se

enfrenta la escuela rural en este crucial momento de la historia, dado que la debe llevar a repensar, de manera integral, su naturaleza y su misión.

LA ESCUELA PUEDE Y DEBE CONSTRUIR TERRITORIO

Como se ha reiterado, las nociones de tiempo y espacio son inherentes a la organización y funcionamiento de la escuela y a los códigos culturales que identifican y caracterizan la acción educativa y formadora que ésta realiza; el sociólogo Durkheim (mencionado en Varela, 1992, p. 7) “confiere especial importancia a las categorías de espacio y tiempo, pues son estas nociones las que permiten coordinar y organizar los datos empíricos y hacen posible los sistemas de representación que los hombres, de una determinada sociedad y de un tiempo histórico concreto, elaboran del mundo y de sí mismos”. Por ello resultan cruciales en el quehacer escolar y en su tarea de formar niños, niñas y jóvenes que asuman una visión del mundo y de la realidad.

Ahora bien, la presencia de estas dos categorías en la organización y en la propuesta educativa no necesariamente se traduce en la presencia de una consistente y sólida formación espacio-temporal en los escolares, dado que, de por sí, la propia institución impone criterios sobre los diferentes ordenamientos (temporales, mediante los horarios rígidos y lineales o espaciales, como la disposición, igualmente rígida, de los salones y sus mobiliarios), corroborando, con ello, algunos de los presupuestos de Foucault (1996), y evita que éstos sean aprehendidos como construcciones sociales de carácter participativo y susceptibles de ser transformados. De ello se desprende una imposición y un ordenamiento autoritario y poco crítico del tiempo y del espacio, así como su utilización como mecanismos de control y disciplina de los cuerpos a nivel individual y colectivo (Foucault, 1996; Foucault *et al.*, 1991). La existencia de aulas diseñadas bajo los supuestos de la geometría euclidiana es un buen ejemplo de la imposibilidad de vivenciar el territorio como un espacio para la interacción social y la convivencia, así como del hecho de que “los alumnos, como destinatarios del proceso. Asumen unos papeles que descansan sobre la pasividad, la aceptación, la elusión de responsabilidades organizativas” (Santos, 1994, p. 234).

Incluso la enseñanza de estas dos categorías, tanto en la geometría como en la geografía, no abre espacio para su aprehensión como posibilidades; como bien observó Kuklinski (1985, p. 261), si bien es cierto que una disciplina como la geografía hace presencia en los diferentes niveles del sistema educativo, no genera una aprehensión consciente de estas categorías, sino más bien “se crea la impresión de que nuestros poderes para determinar el orden espacial son muy limitados y que la forma de este orden es prácticamente independiente de nuestras decisiones y acciones”. Hay, por lo tanto, una concepción del espacio preestablecida, cuya decisión sobre su naturaleza y valor viene dada por agentes externos.

Ello, por consiguiente, genera lo que Kuklinski (1985) denomina una ausencia de responsabilidad social sobre los ordenamientos espaciales y territoriales, lo que coloca a la institución escolar en la tarea tanto de territorializarse, es decir, de tomar conciencia del ámbito en el que actúa, conocerlo y reconocerlo y apropiarlo de tal manera que pueda generar propuestas que contribuyan a su desarrollo, y adelantar procesos de formación ciudadana y política que contribuyan a la creación de conciencia sobre dicha responsabilidad social, de manera que se pueda contar con sujetos que asuman su papel de protagonistas en la configuración de una nueva relación entre historia y naturaleza, la cual no debe seguirse depositando sólo en las manos de tecnócratas y planificadores cuyos mapas, justamente, carecen de aquella riqueza sociocultural, de la historia y de los significados que los pobladores dan a sus territorios. Se requiere, por lo mismo, una escuela que asuma que su territorio va más allá de las abstracciones del conocimiento sobre el espacio, y que se pueden comenzar a configurar las aulas, los espacios escolares y, lógicamente, la vida y la historia de cada poblador del contexto rural. Sin duda, la Escuela Nueva, con los denominados mapas veredales, generó un importante antecedente (Mogollón y Solano, 2011).

En dicha perspectiva, como plantea Boxi (2003, p. 5), la escuela debe convertirse en un ámbito vital de formación espacial y, para ello, debe “potenciar el territorio rural como un territorio asequible, legible y democrático capaz de crear situaciones de aprendizaje que doten al sujeto de las capacidades básicas para su integración a una sociedad diversa y multicultural a partir del reconocimiento de su propia identidad”. Es decir, de un colectivo educativo y comunita-

rio que no se queda en la descripción del paisaje, sino que dada su cercanía y vivencia en él, tiene la capacidad de recorrerlo, de investigarlo, de leer sus significados, físicos y comunitarios, culturales, económicos y productivos y, por lo mismo, puede cartografiarlo y crear los atlas de lo que allí se ha vivenciado, se vivencia ahora y se podría vivenciar a futuro.

Como plantean Trepát y Comes (1998), se hace necesario que los maestros y las maestras desarrollen un aprendizaje vivencial, en el cual descubrir el espacio sea motivo no sólo para conversar sobre él, sino, fundamentalmente, para pensar el mismo con el fin de descifrar y visibilizar lo que se esconde bajo su orden y su estructura, así como interpretar y entender las motivaciones, las historias, las relaciones, los acuerdos y los conflictos que dieron origen y sentido a su expresión. También, para mostrar cómo una comunidad expresa, en dicho orden espacial, una forma de concebir el espacio y el territorio mediante el trabajo colectivo y las formas específicas de relacionarse para dar un sentido a la naturaleza, así como para hacer visibles unos valores, unas tradiciones, unos intereses y unas expectativas que no son únicas ni definitivas, toda vez que se trata de un proceso de construcción social, mediante el cual se construye y reconstruye un ámbito territorial.

Para ello, la escuela debe abrirse a la comunidad y diseñar aquella cartografía de la vida que exprese el saber y la racionalidad del espacio, pero también la experiencia y la sensibilidad de quienes, tras largas jornadas de relación con la naturaleza, han construido una forma especial de ser y estar en la vida y han dado al territorio una fisonomía particular que ha permitido generar cierta condición de convivencia pacífica, aún en proceso o que, dado el posconflicto, debe reconstituirse.

De esta forma se plantea el mapa y, por consiguiente, los atlas que podrán ser las herramientas que permitan no sólo delimitar el territorio y establecer sus relaciones de vecindad, cercanía o lejanía con otros territorios, como lo ha hecho tradicionalmente, sino también como una herramienta vivencial capaz de ayudar a la visibilización de historias, usos, localizaciones, relaciones, tradiciones productivas, cambios y mutaciones, entre otros, que permiten pensar en un espacio con historia, que es construcción social, que es diálogo permanente entre comunidad y naturaleza y que, en esencia, es el

resultado de historias vividas por una comunidad, en un territorio que está abierto a posibilidades, pero que, igualmente, exige reconocimiento como actor esencial de dichas historias.

Por ello mismo, la propuesta didáctica encaminada a pensar el espacio, debe poner en una nueva perspectiva la cartografía (Trepát y Comes, 1989), de tal manera que la cuestión no se reduzca a identificar los distintos tipos de mapas, sino que, a partir de gráficas sencillas, se cree el sentido de la ubicación socio-espacial y sus implicaciones, se pase luego a la creación de las cartografías básicas, es decir, a aquellas que, como producto de la exploración y la vivencia del terreno, permiten visibilizar e interpretar lo que el territorio es y cómo llegó a ello, para, finalmente, aventurar la creación de atlas sobre el territorio posible, que debe permitir a los sujetos dialogar sobre cuál es el ordenamiento socio-territorial deseable y participar en su constitución.

En esta perspectiva, la escuela rural no sólo se apropiará el territorio, lo reconocerá y lo identificará, sino que también avanzará en la tarea de generar, en la comunidad misma, un sentido de responsabilidad con y para el territorio, de manera que cada sujeto lo identifique y lo reconozca, pero también lo asuma como una creación que debe reflejar la personalidad comunitaria, una forma específica de convivencia comunitaria y la base esencial de un proyecto de vida que pone en evidencia una forma peculiar de desarrollo (Ramírez, 2007). Por lo tanto, se puede generar un proceso de formación sobre lo espacial, que mediante la elaboración expresa de mapas que manifiesten lo vivido y lo sentido por la comunidad, contribuirá a apropiarse y reconstituir el territorio como el escenario de la convivencia democrática que genere el bienestar que las comunidades reclaman.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La escuela rural debe posicionarse en su territorio, que no es otra cosa que el conjunto de ámbitos dentro del cual la comunidad rural vive y desarrolla una historia, pero para ello debe volverse hacia los actores rurales y con ellos redescubrir esa relación historia-naturaleza que da sentido e identidad a la vida comunitaria. Si bien la escuela es portadora de aquella racionalidad de base científica que debe poner a prueba, a su vez, debe reconocer que en dicha comunidad

hay también un sentido, una experiencia de vida y un territorio, que resultan igualmente valiosos y no se pueden desdeñar y que no sólo debe ser parte integral de su proyecto formativo, sino también de interlocución en la idea de contribuir a generar ordenamientos espaciales y territoriales pertinentes.

La situación de posconflicto implica la vuelta al territorio de millones de campesinos colombianos desplazados y, con ello, la reconstitución de la vida comunitaria y sus territorios; por ello ofrece a la escuela rural la posibilidad de proponer y participar en la construcción de aquellos nuevos territorios en los cuales la convivencia pacífica será posible, si los maestros y las comunidades son claros y conscientes de los aportes que pueden hacer para su construcción. La escuela rural, por un lado, debe revisar sus conceptos y prácticas espaciales y, las comunidades rurales, por otro, trabajar en la idea de un nuevo contrato natural, como lo plantea Serres (1991), pues la construcción de nuevos territorios exige el reconocimiento de la naturaleza como otro y otorgarle derechos, para hacer posible el diálogo que permita, a través del territorio, el encuentro entre la comunidad y la naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arocena, J. (1995). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Bollnow, F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Boxi, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital Rural*, 1, 1-8.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brown, E. H. (1985). *Geografía: pasado y presente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Claval, P. (1979). *La nueva geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Delgado, O. (2001). Geografía, espacio y teoría social. En O. Delgado. *Espacio y Territorios* (pp. 39-66). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado, O. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Universidad Nacional.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje*. Bogotá: CEREC.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

- Foucault, M. *et al.* (1991). *Espacios de poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- García, D. (2018). *Una geografía crítica para la geografía escolar*. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá.
- Gómez-Restrepo, C. (2003). El posconflicto en Colombia: el desafío para la psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502003000200001
- González, E. (1995). *Manual sobre participación y organización para la gestión local*. Cali: Nueva Gente.
- Graves, N. J. (1985). La geografía en la educación. En E. H. Brown (Comp.), *Geografía pasado y futuro* (pp. 151-169). México: Fondo de Cultura Económica.
- Hall, E. (1989). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1979). *Urbanismo y desigualdad social*. México: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2000). Reinventar la geografía. *New left review*, (5), 107-126.
- Harvey, D. (2003). *Espacio de esperanza*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.
- Kuklinski, A. (1985). El espacio en el sistema de la educación nacional. En A. Kuklinski (Comp.), *Desarrollo polarizado y políticas regionales*, (pp. 260-266). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capital Swing Libros.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, J. (2003). La transformación de la perspectiva territorial y a formación de los futuristas: etapas, perfiles, desafíos. *Cuadernos de Administración*, (29), 9-46.
- Mires, F. (1986). *La revolución que nadie soñó*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Mogollón, O., y Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Raleigh: FHI 360.
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 8(1-2), 119-134.
- Morales, J. (2015). *¿Qué es el postconflicto? Colombia después de la guerra*. Bogotá: Ediciones B.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, R. (2000). *Modernidad y espacio: Benjamín en París*. Bogotá: Norma.
- Precedo, A. (2004). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

- Ramírez, Á. (2007). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogotá: ECOE.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Granada: Aljibe.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.
- Sauvy J., y Sauvy S. (1980). *El niño ante el espacio*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Serres, M. (1991) *El contrato natural*. Valencia: Pre-textos.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Smith, D. (1980). *Geografía humana*. Barcelona: Oikos-tau.
- Soja, E. (1993). *Geografías Pos-Modernas*. Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro, Zahar.
- Trepát, C., y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Tovar, J., y Erazo, S. P. (2000). *Desplazados por la violencia: entre las memorias, las resistencias y la soledad*. Santiago de Cali: Foro Nacional por Colombia.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Velásquez, F.E. (2016). Diálogo democrático y paz territorial. *Revista Foro*, (67), 1-3.
- Vera, N. Y., Vera, L. Z., y Gil, C. J. (2018). La escuela rural y la construcción de paz: algunos desafíos. En J. D. Demera y M. R. Rodríguez (Comps.), *Escuela, ruralidad y territorio: experiencias y proyectos*. Bogotá: Ediciones Nueva Jurídica.
- Wallerstein, I. (1997). El espaciotiempo como base del conocimiento. *Análisis político*, (32), 1-15.
- Zamora, L. F. (2005). *Huellas y búsquedas: una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio Outline of the Environmental Education Mexican Basic Education Curricula. A Retrospective Review of the Study Plans and Programs

Esperanza Terrón Amigón
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, AJUSCO, MÉXICO
eterron@upn.mx

RESUMEN

El objetivo es presentar una interpretación retrospectiva sobre cómo fue promovida la educación ambiental (EA) en el nivel básico a partir del Programa de Modernización Educativa 1989-1994, resaltando sus particularidades y retos para poder pensar una transformación sustantiva en el momento actual. Como recurso metodológico se recurre a un ejercicio de análisis documental descriptivo y cronológico de las políticas y principales acciones implicadas en la institucionalización curricular de la EA en la educación básica, ya que apelar a la memoria histórica permite comprender qué hemos hecho, qué necesitamos cambiar y hacia dónde queremos ir. Se revisan documentos sobre la política educativa, planes y programas de estudio y los estados del conocimiento en EA en México. Las categorías de análisis que cruzan el texto son los enfoques: educativo, curricular, epistemológico, pedagógico, metodológico y ético. Se identifica que no basta que la EA se haya convertido en un campo de estudio, de desarrollo conceptual y de intervención educativa; es necesario reorientar su sentido en el currículo y sus formas de intervención, formar a los docentes y abrir un espacio curricular propio para la EA con una perspectiva de desarrollo de pensamiento fundado en la complejidad y la transdisciplinariedad inherentes a la EA.

PALABRAS CLAVE: educación ambiental, currículum, educación básica, enfoque educativo, formación de profesores, México

ABSTRACT

The objective is to present a retrospective interpretation of how environmental education (EE) was promoted at the basic level from the 1989-1994 Educational Modernization Program, highlighting its particularities and challenges in order to think about a substantive transformation at the present time. As a methodological resource we resort to a descriptive and chronological documentary analysis of the policies and main actions involved in the curricular institutionalization of EE in basic education, since appealing to historical memory allows us to understand what we have done, what we need to change and where we want to go. We review documents on educational policy, plans and curricula, as well as the EE states of knowledge in Mexico. The categories of analysis that cross the text are the educational, curricular, epistemological, pedagogical, methodological and ethical approaches. It is identified that it is not enough that the EE has become a field of research, of conceptual development and of educational intervention. It is necessary to redirect its meaning in the curriculum and its forms of intervention by training teachers and by opening their own curricular settings for the EE with a perspective of development of thought based on complexity and a transdisciplinary approach, inherent in EE.

KEY WORDS: environmental education, curriculum, basic education, educational approach, teacher upgrading, Mexico

INTRODUCCIÓN

En este momento coyuntural que se vive en México, cuando se habla de impulsar una cuarta transformación de la República, repensar y cambiar la forma en que se ha desarrollado la EA en el currículo de educación básica es dar un paso adelante en educación; de lo contrario, no se estaría ofreciendo una educación integral en ese nivel educativo, ni se estaría respondiendo a la formación educativa indispensable en este siglo XXI. La EA tiene el imperativo de comprender la complejidad del problema ambiental planetario, de pensar nuevas formas de aprender y de enseñar, que sean reflexivas y críticas, y se sustenten en un compromiso ético y social que posibilite la reestructuración de la convivencia planetaria que degrada el ambiente, así como la mejora de la calidad de vida y del mundo en el que vivimos.

La educación básica tiene el potencial de apoyar en la construcción de principios que ayuden a que los estudiantes opten por un desarrollo profesional con responsabilidad ética, por relaciones personales y sociales con sentido humano, por valores ambientales e interculturales fundamentados en el cuidado, el respeto y la responsabilidad planetaria. Sin embargo, la educación básica es un trayecto formativo cuya importancia y complejidad no han sido suficientemente reconocidas, no obstante que en este nivel se erigen bases importantes del conocimiento y formación humanos, que posibilitarán a los estudiantes desarrollar potencialidades para moverse en el mundo con consciencia crítica, así como para transitar a la universidad con un sustento sólido que les impida rezagarse en el camino.

En México, la educación básica es obligatoria. A partir de la reforma de 1993, el periodo para cursarla se amplió a 11 años: dos para preescolar, seis para primaria, y tres para secundaria (SEP, 2009); la edad de los niños en el primer nivel va de tres a cinco años; en primaria, de seis a 12 años; y, en secundaria, de 12 a 15 años. Según cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para el ciclo escolar 2016-2017, de 1 917 237 niños que egresaron de la educación primaria, ingresaron a la educación secundaria sólo 903 389; de éstos, sólo llegaron 642 383 a la educación media superior y 433 580, a la educación superior (SEP, 2017b).

Ante ese panorama, repensar un proyecto educativo de nación compromete la reflexión sobre las cuestiones urgentes, que necesitan

abordarse de manera sistémica en México para evitar el abandono escolar y favorecer el logro educativo en todos sus niveles y contextos, considerando los múltiples factores que concurren en esos problemas y las condiciones socioculturales en las que se desenvuelve la vida de los estudiantes, incluso dentro del seno familiar. Esto requiere no pasar por alto ni restar relevancia y urgencia a los niveles básicos, pues son el cimiento que permitirá consolidar elementos que posibiliten crear las condiciones factibles para generar los cambios que necesita en sus distintos contextos un país como México, diverso en lo ambiental, lo cultural, lo social y lo económico.

La EA, desde el nivel educativo básico, puede ser un potencial para la formación humana, ambiental e intercultural de los estudiantes y para transformar el mundo en que vivimos, en cuanto integra los elementos de la formación que se demandan en este siglo, ante la urgencia de forjar un futuro planetario más armónico y de paz.

En los planes de estudio de educación básica se alude el compromiso de formar sujetos críticos, capaces de comprender la complejidad del mundo, sus interconexiones e impactos, lo que también es un propósito de la EA por la condición planetaria, compleja y sistémica del problema donde, de acuerdo con Morin y Delgado (2016) y Leff (2015), concurren interacciones naturales y sociales que involucran factores cognitivos, económicos, políticos e ideológicos. Pese a ello, en las reformas y sus contenidos, a la EA —cuyo proceso de conocimiento requiere una reflexión integradora de esos factores, así como un enfoque transdisciplinar para encontrar soluciones— se le ha enmarcado en el dominio del conocimiento de las ciencias naturales, se le ha cerrado a la crítica de las causas sociales e históricas del problema y, como se verá en adelante, poco a poco se le ha empobrecido en los cambios curriculares posteriores a la Reforma del 1993.

Sin embargo, la EA es un campo de conocimiento social necesario en la educación de los niños y jóvenes de nuestro país, entre otras cosas, debido a los graves problemas de degradación de nuestros sistemas ecológicos, las situaciones ambientales de riesgo nacional y planetario, como el cambio climático, la contaminación en general, la deforestación por la minería a cielo abierto, así como las enfermedades derivadas de tales situaciones que afectan, principalmente, en la población vulnerable de nuestro país.

De ahí la importancia de recuperar la historia sobre cómo la EA se ha desarrollado en el nivel básico, así como de resaltar sus particularidades y retos como elementos de partida en la edificación de una transformación sustantiva de su práctica, sobre todo en este momento, que nos demanda transformar el afán materialista occidental del bienestar, profundizar en la humanización de las nuevas y las viejas generaciones, así como abrir vías que salven a la humanidad del desastre que la amenaza y que posibiliten mejorar las relaciones entre los humanos, y entre éstos y la Tierra.

A lo largo del artículo se identifican los principales rasgos que han singularizado el desarrollo de la EA. Entre sus logros, se destaca la inserción del estudio de problemas ambientales en algunas asignaturas curriculares, la formulación y desarrollo de cursos con docentes, la producción de libros, artículos y materiales educativos. Por otro lado, entre los retos, se señala la necesidad de superar la orientación positivista y técnica arraigada en el currículo, debido a que ésta se traduce en prácticas instrumentales, dispersas, desarticuladas y mecanicistas que debilitan, distorsionan y revierten el logro de la formación pretendida mediante la EA y la educación general.

Se concluye que no basta que la EA se haya convertido en un campo de investigación, de desarrollo conceptual y de intervención educativa, sino que es preciso reorientar su sentido en el currículo y sus formas de intervención, formar a los docentes y abrir un espacio curricular propio de la EA, con sustento epistemológico, pedagógico y ético, así como con una perspectiva de desarrollo de pensamiento fundado en la complejidad y la transdisciplinariedad inherentes a dicha educación. Esto aseguraría el aprendizaje y el gusto por el conocimiento disciplinar, pero también otras formas de aprender y transformar la realidad aprovechando, en términos de Olivé (2015), aportes de diferentes tipos de conocimientos –locales, tradicionales, científicos y tecnológicos– indispensables para comprender, cambiar y afrontar el mundo complejo en el que vivimos, en permanente interacción e incertidumbre.

El artículo aborda los siguientes puntos: surgimiento de la educación ambiental; introducción de la educación ambiental en el currículo; investigación en educación ambiental; controversias en la práctica de la educación ambiental, y conclusiones.

SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La Educación Ambiental (EA) aflora en un contexto de múltiples tensiones y en un clima de renovación y de cambios en todos los ámbitos de organización social, catapultados por los movimientos ecologistas, ambientalistas, estudiantiles y contraculturales ante el conjunto de crisis mundiales que emergieron en los últimos 50 años del siglo XX, así como en el marco de circunstancias coyunturales internacionales.

La mundialización de la crisis en los órdenes ambiental, económico, energético, alimentario, militar y espiritual, entre otros problemas del mundo que, “por primera vez en la historia de la humanidad se juntan de manera explosiva y catastrófica”, aunada a la globalización de los mercados y de los medios de comunicación, reveló que la crisis ambiental no se trataba de una, entre otras, sino de una crisis de la evolución del modelo civilizatorio predominante en los últimos doscientos o trescientos años, caracterizada por la ideología del “desarrollismo”, del consumismo y la aceleración de la economía ficticia especulativa (Estermann, 2012, p. 151).

A través de un proceso largo de reflexión y en el centro de un conjunto de cambios y movimientos sociales que permearon los años sesenta del siglo XX, se creó la EA con el propósito de atender la necesidad social de enfrentar y de reencausar el sentido de la vida, los valores materialistas, consumistas y despilfarradores que mantienen e intensifican la crisis ambiental en el planeta, cuya complejidad es creciente.

Los fines, objetivos, métodos y principios educativos de la EA —que era necesario impulsar para contribuir en la transformación de los valores y relaciones humanas que inciden en la crisis ambiental— se formalizaron institucionalmente en 1977, durante la Conferencia Intergubernamental de EA llevada a cabo en Tbilisi, Georgia, antes Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia la Cultura y la Educación (UNESCO).

La evolución histórica de la educación, en lo que respecta a la EA, dio un giro trascendente en esa conferencia pues, ante la evidencia de la complejidad de la crisis ambiental y su gravedad, se le confirió un enfoque educativo crítico, complejo e interdisciplinario, diferente del de la racionalidad capitalista (instrumental, lineal, par-

celada), al reconocer que tal crisis es resultado de la interacción de la sociedad con la naturaleza y que en esa interacción concurren aspectos biológicos, físicos, sociales, económicos, políticos, culturales y educativos (UNESCO, 1980; González, 1997; Leff, 2003, y Terrón, 2004, entre otros).

La EA se crea como una alternativa para contribuir en la transformación social, y emerge con un enfoque propio de construcción de conocimiento que otorga un lugar importante a la toma de conciencia reflexiva del sujeto sobre el problema ambiental global y sus correlaciones, así como frente al imperativo de forjar valores que posibiliten cambios en las relaciones humanas que dañan el ambiente y ponen en riesgo la vida en el planeta. En términos simples, se busca aprender de manera diferente y de actuar y relacionarnos de otra forma.

En el marco del clima de renovación y de cambios que demandaba la época, la EA se constituyó como un modelo educativo crítico, complejo e interdisciplinario, alternativo al modelo instrumental técnico prevaleciente, en tanto que superar la crisis ambiental exigía nuevas formas de comprensión del mundo, sustentadas en nuevas epistemologías –más allá de los modelos positivistas– y en una ética del respeto, y de cuidado a la Tierra y a la vida, así como en relaciones armónicas responsables entre los humanos y entre las culturas.

De cara a los valores que inducen a la degradación ambiental, mediante la EA se plantea un proyecto civilizatorio que busca cambiar el paradigma de la vida ponderando el bien común; se pretende una vida no materialista ni consumista, sino el bienestar social planetario, la justicia social y económica, modos de vida sustentables, el respeto a la diversidad cultural y a los patrones tradicionales de subsistencia que veneran y honran a la Tierra y a sus sistemas ecológicos de apoyo a la vida, todo con base en el diálogo de saberes y relaciones horizontales, como posibilidades para garantizar la convivencia planetaria y una cultura de paz (UNESCO, 1977 y 1980; Leff, 2015; Terrón, 2017, entre otros).

De cara a los procesos que mostraron las limitaciones del conocimiento y de los valores hegemónicos instrumentales frente a la tensión de la crisis ambiental, los elementos filosóficos, epistemológicos, conceptuales, metodológicos, educativos y éticos con los que

se dota a la EA señalan nuevos senderos para el desarrollo humano. Se trata de asumir miradas múltiples en busca del conocimiento y su reorganización, para contribuir a la toma de conciencia crítica sobre el problema ambiental con visión compleja, holística, histórica, relacional, inter y transdisciplinar. La EA busca en la ética no sólo un freno a las conductas que degradan el ambiente, sino un proceso de renovación profunda en las relaciones sociales que dañan la convivencia planetaria, lo que involucra un cambio cultural en la forma de concebir el mundo, la ciencia, la naturaleza y la vida.

En México, la incorporación oficial de la EA al sistema educativo del nivel básico se puede ubicar en la Reforma educativa de 1993 y, concretamente, en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PROMODE). Ahí se estableció la incorporación de contenidos sobre la dimensión ambiental con base en tres ejes: 1) los problemas ambientales; 2) alternativas para prevenirlos y disminuirlos, y 3) valores para una mejor convivencia social. Entre éstos se destacaban los valores del respeto mutuo, la responsabilidad, la equidad y la colaboración, entre otros (Poder Ejecutivo Federal y SEP, 1989).

Con todo, el modelo educativo producto de la Reforma de 1993 cambió de un enfoque centrado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje de los alumnos, y de un modelo curricular por áreas a otro por asignaturas, lo cual debilitó la introducción de la EA en el currículo, frente al reto de entender la compleja realidad ambiental y de forjar nuevas formas de pensar el mundo para un actuar consciente e integral en la solución de los problemas ambientales.

La política educativa nacional recogió la demanda internacional de incorporar transversalmente la EA en el currículo de los diversos niveles educativos y, a partir de la reforma de 1993, con diversas reformulaciones, esa política aún orienta la educación del país. En las subsecuentes reformas a la educación básica se ha mantenido el discurso sobre el cuidado y protección del ambiente, la conservación de la naturaleza y el uso racional de los recursos naturales.

INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULO

En México, la entrada de la política nacional para el ambiente tiene varios momentos y matices; se delinea en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988; en el caso de la educación, esa política se respalda en el Decreto Presidencial del 14 de febrero de 1986, cuyo artículo 5º instruye a la SEP a fin de que tome medidas pertinentes para iniciar una pedagogía ecológica formal a nivel nacional (De Alba, en Terrón, 2004). Tal instrucción consistió en: a) introducir la materia de ecología en los planes de estudio de los maestros; b) incorporar contenidos educativos de temas ecológicos en los libros de texto de los diferentes niveles escolares; c) realizar programas de capacitación para el magisterio en esa materia, y d) propiciar que el servicio social de las licenciaturas se oriente a temas ecológicos.¹

Derivado de tales disposiciones, tres años después se suscribieron esas recomendaciones en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (Promode); asimismo, la Ley General de Educación, publicada en 1993, de acuerdo con el decreto presidencial y con el Promode, estableció que la educación básica debía “inculcar el respeto a los derechos humanos, la protección de los recursos naturales y el medio ambiente” (SEP, 1993a, p. 38). En las reformas realizadas a dicha Ley en 2002 y 2011, permanecen entre los fines de la educación el de “inculcar la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad” (Ley General de Educación, 1993, p. 3. Última Reforma DOF 19-01-2018).

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1996), se sostuvo lo que el Promode y la Ley Federal de Educación respaldaron respecto al ambiente. Ello se puede identificar en los aspectos que, de acuerdo con el Promode (Poder Ejecutivo Federal y SEP, 1989), la educación básica tenía que garantizar en sus planes y programas, entre éstos:

¹ Para ampliar la información sobre la fase central de la entrada de dicha política, consúltese Terrón, 2004.

- Crear conciencia en los estudiantes de la gravedad del problema ecológico; de que vivimos en un planeta de recursos limitados y frágiles, y de la necesidad de adoptar conductas que favorezcan su equilibrio y mejoramiento.
- La adquisición de conocimientos para comprender los fenómenos naturales, proteger el ambiente y usar racionalmente los recursos naturales; el fomento de valores y actitudes que cristalicen en conductas democráticas, que contribuyan al respeto de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida social y de convivencia; una práctica educativa que sea la expresión de valores de la democracia, la honradez, el aprecio por el trabajo y por los que trabajan y el sentido de pertenencia a una gran nación, su historia y su cultura.
- Una vida escolar que refuerce la autoestima, el respeto, la tolerancia, la libertad para expresarse, el sentido de responsabilidad, la actitud cooperativa, entre otros. En las ciencias naturales, fomentar el amor por la naturaleza, el entendimiento de cuestiones significativas para la calidad de vida, la preservación de la salud, el desarrollo personal equilibrado, la protección y la preservación de los recursos y del medio ambiente.
- El desarrollo armónico con la naturaleza y la sustentabilidad en el proceso de formación de la sociedad mexicana tienen calidad de prioridad en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Poder Ejecutivo Federal, 2001, pp. 41-42; 73; 91-92; 122-125).

De acuerdo con ello, en el subprograma de educación básica la SEP explicita la necesidad de fortalecer en el currículo los contenidos de la EA y para el desarrollo sustentable (SEP, 2001, p. 144).

Diagnóstico: educación ambiental, contenidos y necesidades educativas

El Promode fue un motor clave en el desarrollo institucional de la EA; en su base se encuentra la realización previa de un diagnóstico que incluyó La Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, ejecutada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) en los primeros meses de 1989; el resultado de la consulta “estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los mé-

todos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos” (SEP, 1993b, p. 11). En el caso de la educación básica, se llevaron a cabo tres investigaciones que buscaban aportar elementos sobre las prioridades y necesidades educativas relativas al ambiente y sobre el estado de la EA en los niveles preescolar, primaria y secundaria. Se analizaron: el currículo, los programas y los libros de texto correspondientes a las reformas de 1972 y de 1974, vigentes en aquel momento (Terrón, 2004).

En educación preescolar, la investigación de Chamizo (1990) *Análisis de los contenidos de educación ambiental en los Programas de Educación Preescolar, 1986-1987* subraya que la EA es escasa en los programas que analizó de diversos contextos: urbano, rural e indígena, excepto en el programa del Conafe. Asimismo, destacó como grave trabajar por líneas durante todo el año escolar, considerando que el problema ambiental se resuelve incluyendo una unidad sobre ecología o mediante acciones informativas que se agotan en la descripción de fenómenos ajenos a la realidad social del niño, en cuanto que la EA no es un problema de contenidos a aprender, sino una concepción ante la vida. También prestó relevancia al hecho de que se estaba perdiendo de vista el valor que tendrá el ambiente, cuando el educando sea mayor, pues encontrará sus raíces en la formación que sobre ello se le ofreció en su niñez.

En educación primaria, de Alba *et al.* (1993b), en su estudio *Dimensión ambiental en el currículum de la escuela primaria, 1985-1986*, resaltan una gran riqueza de contenidos ecológicos, pero recomiendan enriquecerlos en materia ambiental, clarificar la noción de ciencia, método y validez científica desde donde se mira la dimensión y problemática ambiental, así como esclarecer desde dónde se aborda el tratamiento de los contenidos ambientales, tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales.

En la educación secundaria, Jiménez y Hernández (1988) analizaron la EA en los libros de texto, y destacaron que los contenidos de los libros presentaban una incapacidad instrumental y teórica para develar las situaciones ambientales vinculadas no sólo con las condiciones de desarrollo del hombre, sino con la complejidad de la ecología y el origen de la cultura, en cuanto ésta se encuentra en la base de las múltiples interrelaciones y adaptaciones que el hombre ha construido con la naturaleza, amén de que la fragmentación y

parcelación del conocimiento en los contenidos ambientales obstaculizaba una visión de conjunto de la dimensión ambiental.

Los resultados de las investigaciones señaladas son muy similares a los obtenidos en la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, que se enlistan a continuación. Éstos también concuerdan con observaciones críticas que, desde la Conferencia de Estocolmo, en 1972, ya se hacían a ciertas formas de abordar la EA.

La Consulta Nacional para la modernización de la Educación Básica que realizó el Conalite (1992), arrojó los resultados siguientes:²

- Carencia de una cultura ecológica entre los educandos y los adultos, que se refleja en su falta de valores y de respeto hacia la naturaleza, lo que se atribuye al enfoque, organización y desarrollo de los contenidos, métodos y materiales educativos aplicados en las décadas anteriores a la consulta.
- Un enfoque informativo y memorístico, más que formativo, de los temas ecológicos, que inhibe el desarrollo de valores y actitudes de respeto y preservación del medio en el educando. Métodos y procedimientos didácticos que no favorecen el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y participativo, y tampoco estimulan en el educando el interés por la investigación.
- Contenidos sobre aspectos ecológicos que se abordan de manera aislada y fragmentada en los programas y libros de texto, y que carecen de un tratamiento interdisciplinario integrado, como se encuentran los componentes de la naturaleza y programas de ciencias naturales con los contenidos necesarios para que el alumno adquiera los conocimientos básicos sobre el medio natural, pero no ofrecen una propuesta de EA, porque la perspectiva desde la que se abordan deja fuera del análisis las relaciones que las sociedades establecen con el medio ambiente y las tecnologías que han empleado para aprovechar sus recursos. Los hallazgos de la consulta nacional y de las investigaciones

² Los datos mostrados sobre el diagnóstico tienen su fuente en una ponencia suscrita por el CONALTE en la memoria del Foro Internacional para la Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Media Superior, celebrado en la ciudad de Aguascalientes del 7 al 11 de junio de 1992. Ya que esta información se conoce poco, consideré importante plasmar lo que, al parecer, es la única información oficial sobre el enfoque de EA que sirvió como marco de referencia en la elaboración de los programas emergentes 1992-1993, de los planes y programas de estudio de la educación básica y de los libros de texto gratuitos de educación primaria (CONALTE, 1992; en Terrón, 2010).

previas a la consulta fueron parte del proceso de diagnóstico realizado para identificar los principales problemas educativos del país, así como los contenidos indispensables para la formación de las nuevas generaciones. Entre esos contenidos se encuentran: la aplicación de criterios racionales en la utilización de los recursos naturales y la protección del ambiente y su protección, considerados más tarde en los planes y programas de estudio de la Reforma Educativa de la Educación Básica, 1993 (SEP, 1993b).

Enfoque de la educación ambiental y de los planes de estudio de educación básica

Para poner en contexto el trayecto de la política educativa y tener una visión de conjunto del proceso que conlleva el posicionamiento de la EA en la educación básica se presenta el cuadro 1, donde se concentran los eventos referidos líneas atrás hasta su consolidación en la reforma de los planes y programas que se han realizado hasta la fecha.

Como puede observarse, en la parte baja del cuadro 1, la etapa iniciada con la Consulta Nacional y las investigaciones en el nivel básico dieron como resultado el Promode 1989-1994; la prioridad inicial de este programa se concretó con la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza en la Reforma de 1993 del nivel primaria; su tercera prioridad, la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica, “Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)”, inició con la Reforma del nivel de preescolar, en 2004; continuó con la Reforma en educación secundaria, en 2006, y cerró con la educación primaria, en 2009. El objetivo de la RIEB fue concretar la articulación curricular de esos tres niveles educativos, incluso con la reforma integral de la educación media superior (RIEMS), un propósito previsto desde la reforma de 1993 (SEP, 1993a y 2009).

■ CUADRO 1. Momentos relevantes que suscriben la incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica

1986	1986-1989	1989	1991	1992	1993
Decreto Presidencial del 14 de febrero de 1986, Artículo 5º (De Alba, en Terrón, 2004)	Diagnóstico Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 (SEP, 1993b)	Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (Poder Ejecutivo Federal y SEP, 1989)	CONALTE “Nuevo Modelo Educativo” Propuesta para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1993b)	Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (SEP, 1993b) Inicio de la Última etapa, delinea las orientaciones para la transformación de los planes de estudio	Ley General de Educación Pública, 1993
Reforma Educación básica primaria	Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) -Enfoque de competencias -Estándares de desempeño: conocimientos, habilidades, actitudes y valores -Aprendizajes esperados -EA eje transversal (SEP, 2006)			Propuesta RIEB “Integra” las nuevas formulaciones hechas durante el proceso de la RIEB	Aprendizajes clave para la educación integral
1993	2004	2006	2009	2011	2017
Plan y programas de estudio, y libros de texto (SEP, 1993b)	Educación Preescolar Programa (SEP, 2004)	Educación Secundaria Plan y programas de estudio, y libros de texto (SEP, 2006)	Educación Primaria Plan y programas de estudio, y libros de texto (SEP, 2009)	Plan de estudios 2011. Educación Básica (SEP, 2011)	Plan y programas de estudio, y libros de texto de 1º y 2º Grados (SEP, 2017a)

Fuente: elaboración propia.

Las necesidades de formación que en el Promode –resultado de la etapa de consulta– fueron consideradas como indispensables para fortalecer los contenidos de la nueva Reforma de la educación básica son tres: “la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica”, lo cual se expresó en el Acuerdo para la Modernización Educativa 1992, y está en la base de las orientaciones que han servido de fundamento a la Reforma de 1993 y a las subsecuentes (SEP, 1993b, p. 11).

Entre las orientaciones que se priorizan en los planes y programas de estudio se encuentran las siguientes:

- La adopción de un enfoque formativo, constructivista y por competencias (para el aprendizaje permanente, el manejo de in-

formación y de situaciones para la vida, para la convivencia y la vida en sociedad).

- En la asignatura de español, primer nivel de prioridad, el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral.
- En la asignatura de matemáticas, el desarrollo del pensamiento matemático a partir de situaciones prácticas.
- En ciencias naturales, atención especial a los conocimientos relacionados con la preservación de la salud, la nutrición, la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales. Estos contenidos se amplían al conjunto de las actividades escolares y a las asignaturas de geografía y educación cívica.
- En educación cívica, principios éticos que preparen a los estudiantes en el conocimiento de sus derechos y deberes y en la práctica de valores para su vida personal.
- Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva (Diario Oficial de la Federación, 1992, p. 7).
- En educación física y artística, el desarrollo de actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo.

Tales contenidos son el eje de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica en todas sus Reformas, la de 1993, la RIEB (2004, 2006, 2009), el plan 2011, que integra las nuevas formulaciones incorporadas en las diferentes etapas de la RIEB y, el plan 2017, que busca fortalecer esos ejes ante los nuevos retos del mundo complejo y de cambios vertiginosos que vivimos. Para ello, reafirma la necesidad de formar sujetos reflexivos, participativos, con capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar y dispuestos a participar en la solución de problemas naturales y sociales. El plan precisa los aprendizajes clave indispensables para la educación integral del siglo XXI, confirma el enfoque huma-

nista, socioconstructivista y los métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Cabe destacar que, en este artículo, se da seguimiento a lo relativo a la EA y, en este sentido, este ámbito –aunque en un principio no se nombra como tal– se consideró un campo formativo indispensable para fortalecer los contenidos de la educación básica, por lo que se le enmarca en el siguiente propósito:

- la protección del ambiente, el uso racional de los recursos naturales o protección de los recursos naturales.

Es un eje que, con diferente nivel de profundidad, se encuentra en la asignatura de ciencias naturales de todos los niveles educativos de la educación básica, en geografía y educación cívica. En la reforma del nivel secundaria se ubicó a la EA como Eje transversal (SEP, 2006); es el plan en el que se le otorgó un espacio para especificar en qué consiste, con una visión que rescata su complejidad y su carácter crítico. Posteriormente, en educación básica primaria, se fortaleció el modelo educativo por competencias; un logro esperado en el perfil de egreso de este nivel es que los estudiantes asuman el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable (SEP, 2009).

Más adelante, en el plan 2011, que resume las reformulaciones del proceso de la RIEB, se menciona poco a la EA, sin dejar de otorgar vigencia a los problemas ambientales y a la protección de la naturaleza (SEP, 2011). En la reforma de 2017, la EA se sigue centrando en los programas de ciencias (SEP, 2017a), geografía y educación cívica; pero, los aprendizajes esperados se limitan a que los estudiantes hayan aprendido a identificar los problemas ambientales locales y globales, a cómo cuidar el medio natural y acciones para mitigar problemas.

Entre los aspectos relevantes de las potencialidades y limitaciones del enfoque ambiental que se adopta en los planes de estudio de la Reforma de 1993, y que no han cambiado en las subsecuentes reformas, pueden distinguirse los siguientes:

En el programa de educación preescolar, una potencialidad es la aproximación a la realidad desde una visión global, para fortalecer el propósito de interesar al niño en los fenómenos naturales y en el cui-

dado y preservación del medio ambiente; con tal fin, se creó el espacio de la naturaleza dentro de las aulas, un bloque de juegos y actividades denominado Relación con la naturaleza. Los temas que ahí se abordan se enfocan en la ecología, la salud y la ciencia (SEP, 2004). La limitante es que el énfasis se pone sólo en el medio natural, sin reflexionar sobre la participación social y sus valores en el problema.

En educación primaria, el enfoque globalizador de la EA se aplicaría muy bien en sus primeros dos grados, ya que en un sólo texto se integran las asignaturas de ciencias naturales, geografía, historia y educación cívica; sin embargo, se soslaya el enfoque globalizador, pese a la recomendación de utilizar como elemento articulador el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño.

De igual manera, el potencial de las asignaturas integradas modularmente en los primeros dos grados de educación primaria se pierde en el tercer grado, debido a que esas asignaturas se separan y adoptan un enfoque lineal y parcelado. La asignatura de ciencias naturales se comienza a trabajar de manera independiente a partir del tercer grado; su estudio se organiza en cinco ejes temáticos, organizados de forma lineal: a) los seres vivos; b) el cuerpo humano y la salud; c) el ambiente y su protección; d) materia, energía y cambio, y e) ciencia, tecnología y sociedad.

Las asignaturas de historia, geografía y educación cívica en tercer grado se trabajan de manera modular, articulando temas sobre la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños, pero a partir del cuarto grado, cada una de esas asignaturas se estudia de manera independiente, con su propio propósito.

Otro factor que debilita el desarrollo de la EA en el plan de educación primaria es el tiempo asignado a cada asignatura. Testimonios de profesores señalan que, en la lectura, la escritura y la formación matemática se distribuye más de 50% de las horas de trabajo y, si a ello se le suma el tiempo exigido por las actividades administrativas que se han añadido a la tarea docente, las juntas escolares y los problemas imprevistos de los niños, que deben ser tratados con los padres, el tiempo de estudio que resta para las demás áreas es menor (Terrón, 2010).

Los planes de estudio de la Reforma de 1993 contemplaron aspectos pedagógicos que se plantean mediante la EA desde Tbilisi, 1977; por ejemplo, el énfasis en el aprendizaje permanente, superar la enseñanza informativa por una enseñanza formativa y la recomendación de

que en todo momento, la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión... bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales, si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales (SEP, 1993b, p. 13).

Sin embargo, esta recomendación, en los hechos, se logra poco debido a que el recurso que los profesores tienen como base de su enseñanza y aprendizaje son los libros de texto, cuyo contenido muchas veces se aleja de las expectativas de la propuesta curricular. Además, se observa un trabajo aislado entre los especialistas que diseñan el currículo, los que diseñan los programas y quienes elaboran los libros de texto y está pendiente la organización de los contenidos de forma acorde con las demandas de nuestro tiempo, para comprender y cambiar el mundo complejo en el que vivimos, lo que implica a los especialistas y no sólo a los profesores, por amplias razones que es imposible explicar aquí; la más importantes es la disponibilidad de tiempo de los profesores de grupo.

Finalmente, en el plan de estudios de educación secundaria destaca la recomendación de vincular los contenidos de las ciencias con los fenómenos del entorno natural, para estimular en los estudiantes actitudes de responsabilidad en el cuidado de su salud y del medio ambiente (SEP, 1993c). En los programas de biología, física y química de 2006, esa orientación se presenta como una forma de fortalecer a la EA y se mantiene en el Plan de estudios 2017 (SEP, 2017a), con la limitante de que los aprendizajes ponderados son: separar basura, apagar la luz, reciclar y ahorrar agua, entre otras. El contenido se empobrece cuando se cierra la asignatura de EA y se le da fin al programa Cruzada Escolar para la Educación Básica, en 2007, pero también cuando, en la práctica, lo ambiental se reduce a los aprendizajes señalados.

Los aprendizajes que se ponderan contrastan con otras recomendaciones destacadas en el plan de estudios 2017; entre éstas, la importancia de hacer converger contenidos de otras asignaturas para comprender la relación de la sociedad con la naturaleza, los efectos de los problemas globales en el medio y buscar la sustentabilidad; incluso se plantea como importante el entendimiento de las causas de los

conflictos territoriales actuales y sus consecuencias ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas, así como de la producción de energía y de la industria en el mundo. Pero en la práctica, en el caso de la minería, se privilegia únicamente su relevancia económica (SEP, 2017a). Amén de otras cuestiones como las siguientes: los especialistas que diseñan los planes, programas y libros de texto han delegado a los profesores la responsabilidad de integrar los contenidos o saberes disciplinares para comprender la relación sociedad naturaleza y la complejidad del mundo y, a la par, en el plan de estudios de secundaria 2006, se resalta que los profesores delegan a los estudiantes “el trabajo de integración para relacionar los contenidos fragmentados que abordan en el tiempo de su clase” (SEP, 2006, p. 17).

Materiales de apoyo educativo

La década de los noventa fue un momento importante en el desarrollo de la EA en la educación básica; conforme a las estrategias planeadas en el Promode, al inicio del año escolar 1992-1993, la SEP inició un proceso de actualización y generación de materiales de apoyo para los profesores de primaria. En 1992, se proporcionó a la escuela primaria la Guía para el maestro sobre medio ambiente. Educación primaria (SEP, 1992). Fue un primer material educativo formal para apoyar la práctica educativa: en la introducción, se aclara que es una guía de EA que presenta a los profesores una propuesta para integrar los contenidos de ciencias naturales relacionados con el medio ambiente. La guía es pionera en el intento de articular los contenidos científicos con los problemas del ambiente que viven los alumnos, su limitación es la desvinculación con el aspecto social.

A la mencionada guía y a los programas emergentes de educación primaria desarrollados en ese mismo periodo como parte de la prueba operativa, se sumó un texto para el alumno titulado: La República mexicana: equilibrio ecológico, en cuya elaboración colaboraron la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue), la SEP y la Secretaría de Salud (SSA). Posteriormente, en 1994, en la ciudad de México, para apoyar el desarrollo de la EA en la escuela, la SEP la implementó como materia optativa en el tercer grado de secundaria; más adelante se comenzó a impartir en los estados de la República, por decisión propia de las entidades federativas.

En la Ciudad de México, en el ciclo escolar 1997-1998, se eliminó la asignatura de EA y se impulsó en toda la educación básica el programa Cruzada escolar para la preservación y cuidado del ambiente; el programa incluyó actividades escolares y extraescolares en centros de recreación y cultura (zoológicos, museos, acuarios, planetarios, parques y viveros) que impartían programas de EA (SEP, 1997-1998); así también contempló conferencias sobre problemas de contaminación del aire, del agua, del suelo, pérdida de biodiversidad, manejo de residuos tóxicos, entre otros, que fueron dictadas por especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Secretaría del Medio Ambiente y los Recursos Naturales (Semarnat); asimismo, en otros centros los profesores recibieron talleres de reciclado, elaboración de composta, ahorro de energía, cuidado del agua y reforestación (Terrón, 2004 y 2010). Dicho programa fue eliminado en 2007.

En 1999, la SEP, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap), en coordinación con la Semarnat (ahora Semarnat), elaboraron un paquete didáctico para promover un curso nacional de EA en el nivel secundaria. El paquete se diseñó para la formación autodidacta del profesor, con la expectativa de que pudiera ser aprovechado por maestros tanto de educación secundaria como de primaria; desafortunadamente, fue un curso con poca demanda, en cuanto no era obligatorio y, entre la amplia oferta que ofrecía la SEP, a los profesores les interesaban más los cursos en los que eran evaluados sus alumnos: matemáticas, español y ciencias naturales.

Igualmente, a través del Pronap, se ofertaron cursos con carácter nacional en el ciclo escolar 2007-2008, entre éstos se encuentran los siguientes: Actitudes y valores para la EA en la escuela secundaria; La EA en la escuela secundaria, dirigido a maestros frente a grupo, directivos escolares y apoyo técnico pedagógico. Este curso se ubicó en el área de ciencias. La problemática ambiental desde la escuela y el salón de clases, dirigido a maestros frente a grupo del nivel primaria, con módulos sobre agua, energía y biodiversidad. Asimismo, en ese mismo ciclo escolar 2007-2008, en algunos estados del país, la SEP ofreció cursos a profesores de primaria regular e indígena, de secundaria y telesecundaria; entre esos estados, se encuentran: Hidalgo, Jalisco, Morelos y Nayarit.

Posteriormente, en coordinación con el Centro de Capacitación para el Desarrollo Sustentables de la Ssemarnat (Cecadesu-Semarnat), las Secretarías de Educación de los estados del país se dieron a la tarea de diseñar, en forma conjunta, programas de EA para la Sustentabilidad. La idea fue impartir esos programas como asignatura estatal en el primer grado de Educación Secundaria. Los estados que impartieron esa asignatura en el ciclo escolar 2013-2014, fueron Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Distrito Federal, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Querétaro, Quintana Roo, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas (Anicasio, 2014).

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Desde la introducción de la EA al currículo educativo ha habido interés en la investigación en ese campo y en su desarrollo educativo. A diez años de haberse adoptado la EA en México por la entonces Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue), en 1993 se realizó el II Congreso Nacional de Investigación Educativa promovido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie); en este congreso, cada diez años se elabora un estado del conocimiento sobre el desarrollo de la investigación en las áreas en las que trabajan los investigadores de la educación en México.

En ese segundo congreso se presentó el primer estado del conocimiento denominado *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, en el que, por primera vez, se analizó el estado de la investigación educativa en el contexto mexicano; en el número 13 de los estados del conocimiento enfocado en la salud, se consideró el Capítulo III Ambiente, el cual fue coordinado por las investigadoras Cristina Rivera y Rose Eisenberg Wieder de la FES Iztacala/UNAM (Rivera, *et al.* 1993).

En la *Memoria del Foro Multinacional de Experiencias sobre la Inserción de la Dimensión Ambiental en el Currículo*, no obstante que fue un foro que se realizó en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (Promesup), se presenta una sección con seis ponencias, enfocadas en proyectos de intervención en EA en la educación básica y la formación valoral de docentes (PROMESUP, 1996).

En el segundo estado del conocimiento, *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, publicado por el Comie, la investigación en EA se encuentra en un campo más amplio, en el volumen 3: *Educación, derechos sociales y equidad*, con el Título Educación y medio ambiente. Este estado del conocimiento sobre la EA fue coordinado por Édgar González Gaudiano y Ma. Teresa Bravo Mercado, de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM/SEP y del CESU-UNAM, respectivamente (González, 2003 y Bravo, 2003).

Por los fines de este artículo y por requerimientos del espacio, sólo quiero señalar, respecto de los estados del conocimiento, que en general, como su nombre lo indica, exponen, por una parte y de manera cuantitativa, la diversidad de temas que se desarrollan en la investigación educativa de la EA, la diversidad de sujetos que participan, de contextos y ámbitos en los que se desarrolla, de productos (tesis, libros, reportes de investigación, artículos, etcétera), enfoques teóricos metodológicos y conceptuales, así como la expansión y avance de la investigación en EA, sus retos, desafíos y pendientes.

Por otra parte, y de mucha importancia para comprender realmente el posicionamiento y peso de la EA en la investigación educativa, en la primera parte del contenido se hace una descripción reflexiva sobre cómo se ha constituido el campo de la investigación en EA en México y en América latina, cómo ha evolucionado la diversidad conceptual y social del campo, sus sesgos teóricos, conceptuales y metodológicos; sus discursos naturalistas, conservacionistas y otros discursos más propios de la región latinoamericana. Señalar los principales apuntes, recuentos y notas de estos estados del conocimiento, me dejaría en deuda con los autores y los equipos de trabajo participantes, por lo que me permito invitar a leer detenidamente el contenido de tales estados del conocimiento en las obras referidas.

Sobre el marco de referencia conceptual desde el que se posiciona a la EA en el nivel básico, puede decirse que sigue predominando en los propósitos educativos de los planes, programas y libros de texto actuales la orientación naturalista y conservacionista, lo que hace ya tres lustros González Gaudiano (2003), observaba en los libros de texto de ciencias naturales para la educación primaria en México. Pero superar la crisis ambiental requiere comprender sus verdaderas causas. Delegar la responsabilidad a la sociedad para hacer frente a los impactos de la crisis es eludir responsabilidades diferenciadas de

los sectores sociales. Se requiere una educación crítica que nos lleve a la inclusión de los temas de desigualdad y de justicia ambiental, así como a la realización de acciones más integrales, sistémicas y de largo plazo, atendiendo las causas centrales de la problemática provocada por las industrias, en los países que más contaminan por el consumismo y las desmedidas prácticas extractivas de las riquezas naturales.

La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2012 es un tercer estado del conocimiento de la investigación en EA, en el que dicha área se presenta de manera independiente en los estados del conocimiento promovidos por el COMIE. Fue coordinado por Édgar González Gaudiano y Miguel Ángel Arias Ortega, de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) (González y Arias, 2015).

Se han realizado otros congresos y seminarios sobre la investigación en EA, entre éstos, el II Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental para la Sustentabilidad “Consolidando políticas para la investigación”, organizado por la Academia Nacional de EA (ANEA) en 2011. En el balance de esos congresos se ha identificado que la EA ha venido evolucionando en el plano teórico, conceptual y metodológico, pero aún persisten, en su práctica, visiones reducidas asociadas a las orientaciones de las políticas educativas, que evitan el estudio crítico del problema de fondo, particularmente de los intereses económicos dominantes, en la diversidad de acciones que hacen crisis en el ambiente.

CONTROVERSIAS EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

No obstante el enfoque naturalista en el currículo, la EA no se siguió en todas las escuelas de educación básica; muchos materiales educativos que se produjeron para fortalecer su desarrollo no llegaron a todas las zonas del país, incluso en la ciudad de México, por lo que no pudieron aprovecharse en toda su extensión (Terrón, 2010). Lo anterior es un problema recurrente de inequidad que atrasa el desarrollo educativo, debido a que los objetivos y las formas concretas que adquieren para caminar hacia los fines perseguidos se diluyen. Esa situación se manifiesta con la RIEB, pero la reforma educativa de 2017 no augura algo mejor; así lo ha constatado una investigación

que realizo con profesores de educación primaria, en una comunidad indígena en el estado de Chiapas.

En la entrevista a seis profesores de una escuela ubicada en la comunidad señalada, el único material al que los profesores hicieron referencia fue el libro de texto, como puede observarse en las respuestas a las preguntas siguientes: “Cuándo usted enseña educación ambiental, ¿qué enseña?”, al respecto un profesor expresó:

No es una obligación enseñarla, los alumnos tienen que aprender otras cosas, pero sabemos que este tema es importante y en las clases algunos niños tocan los problemas que hay con el agua, nosotros les explicamos algunas cosas, pero únicamente tenemos de apoyo lo que los libros de texto nos dicen y eso es lo que se les enseña.

Otra pregunta fue “¿Cómo trabajas los contenidos sobre el cambio climático con los niños?”, al respecto, otro profesor dijo:

Así como aparece en los libros, hay algunos temas que son difíciles de trabajar, como el del efecto invernadero, porque en el libro no aparece mucho y los niños preguntan y muchas veces, por más que uno les explique, no lo entienden.

Otro problema grave que se identifica en los libros de texto gratuitos, cuya distribución es nacional, son las ligas a Internet. Con la idea de que los estudiantes aprendan el manejo de las TIC, se incluyen *links* a diversas páginas para que los niños revisen contenidos en línea, sin prever que en las zonas remotas del país no se cuenta con el recurso de Internet, ni las escuelas ni los niños cuentan con computadoras.³ Ante dicha situación, el discurso político de la EA en el currículo y su intención educativa queda en discurso e intención, debido a que difícilmente se puede llevar a la práctica de forma cabal.

³ Lo señalado son testimonios expresados de diferentes maneras por los profesores de dicho nivel, con los que he trabajado en los seminarios que he impartido sobre EA, pero ha sido confirmado por otros actores que también lo viven diariamente en la trinchera; me refiero a quienes tuvieron la oportunidad de hablar de esta experiencia en la mesa “Transformación de la escuela primaria” del ciclo de conferencias La educación en México en el 2004. Viejos problemas. Nuevos actores. ¿Nuevas soluciones? (DIE/CINVESTAV, octubre 11 de 2004), en Terrón (2010). Asimismo, en la investigación que estoy realizando actualmente (2017-2019) con profesores de educación primaria en una comunidad indígena del estado de Chiapas, se revela el mismo problema.

Se puede inferir que se ha hecho un manejo trivial de la EA y de los problemas del ambiente en particular; el enfoque positivista que se adopta en el currículo delinea una enseñanza y un aprendizaje dispersos, desarticulados y mecanicistas, que no inciden en el conocimiento complejo de nuestra realidad y en la construcción de valores ambientales en los estudiantes; asimismo, la reducción de los problemas ambientales a problemas ecológicos y a prácticas cotidianas remediales y descontextualizadas, no contribuye a la formación educativa que demandan nuestros tiempos (Terrón *et al.*, 2016).

Esa trivialización se atribuye, en parte, al discurso que se ostenta en la propia política educativa, en la Ley General de Educación y en los planes nacionales de desarrollo (2001-2006, 2006-2012 y 2013-2018), porque reducen la EA al ámbito ecológico y ese discurso cruza las reformas educativas de 1993, 2006, 2009, 2011 y 2017, incluyendo los programas de actualización de docentes, los contenidos de los materiales didácticos, los textos autorizados por la SEP para la asignatura optativa sobre este tema en el tercer grado de secundaria y las asignaturas estatales de EA para la sustentabilidad.

Con el término trivial me refiero a que los problemas ambientales y contenidos relativos al campo de la EA se abordan de manera superficial y aislada en las asignaturas curriculares; se busca resolver el problema ambiental desde el marco de las ciencias naturales, cuando se sabe hace mucho tiempo que el problema ambiental rebasa los límites de la ciencia; este hecho ha sido expuesto reiteradamente, antes y después de las reformas educativas, en diversos foros y en congresos (Rivera, 1993; González, 2003; Bravo, 2003; González y Arias, 2015; Terrón, 2017, entre otros).

La organización disciplinaria del currículo fortalece la linealidad y, con ello, el estudio de lo ambiental de manera aislada y ahistórica; reduce el problema ambiental, propone soluciones por partes, en forma desvinculada, y omite los elementos integradores y emergentes del problema en su conjunto como unidad, con sus sentidos y significados. Al reducir el problema a acciones irreflexivas, remediales y conservacionistas de protección, descontaminación, mitigación, se obstaculizan las soluciones integrales que incluyen la justicia social, el respeto a la tierra, a la seguridad humana y los derechos humanos a una vida digna y a un ambiente saludable, así como al desarrollo de un pensamiento crítico, complejo y relacional, con

visión planetaria, fortalecido en la transdisciplinariedad, en tanto que, a la luz de algunos planteamientos de Nicolescu (1996) sobre la transdisciplinariedad, se parafrasea que la EA

aborda un problema educativo complejo y sistémico, revoluciona el proceso de pensar en la comprensión y transformación de la crisis ambiental, rescata en ese proceso de conocimiento y de transformación, no sólo el problema ecológico, sino también al sujeto, su subjetividad y el bien común. En su proceso educativo propicia operaciones complejas del pensamiento mediante la convergencia cognitiva de las ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias humanas y arte, en las que confluyen la historia, conocimientos bio-físicos, sociales, económicos, culturales, educativos, valores y espiritualidad. Esclarece el vínculo teórico de ese pensamiento con la práctica para coadyuvar al posicionamiento crítico y de transformación de los sujetos, respecto de una realidad ambiental dinámica y en continua interacción, que da lugar a fenómenos emergentes e incertidumbre, con consecuencias ambientales de riesgo para nuestros pueblos.

Mediante la EA se facilita el desarrollo de un pensamiento relacional, analítico, complejo, integrador y crítico que permite resignificar el sentido y significado del conocimiento y del aprendizaje en el cuidado planetario, en un ambiente educativo afectivo, horizontal de diálogo, inclusión, respeto, reconocimiento y respeto entre los sujetos con culturas diversas, el diálogo de saberes (científicos, tradicionales, populares), la participación colaborativa que, entre otras cosas, favorece la acción comunicativa entre el profesor y los estudiantes, la escuela, la comunidad y los otros, aportando y compartiendo a un proyecto conjunto de cuidar y preservar los sistemas de vida, el bienestar humano y nuestro planeta (Leff, 2003 y 2015 y Terrón, 2017, entre otros).

La incorporación de la EA en el currículo de la educación básica implicó todo un proceso y trabajo de organización de parte de la SEP; pueden observarse en la reforma de 1993 grandes expectativas de cambios en la educación formal, con el inconveniente de que no se integran en la práctica, al no traducirse, en su conjunto, en los programas, en los libros de texto, ni en la formación y actualización de profesores. Los fines educativos presentes en el currículo se van dilu-

yendo y los contenidos ambientales tienen la influencia del mandato Presidencial de 1986, de incorporar en la pedagogía ecológica la materia de ecología en la formación inicial de profesores y temas ecológicos en los libros de texto, así como de la Ley Federal de Educación, ya que dichos contenidos se concentran en las ciencias naturales.

El desarrollo de la EA en la educación básica se realiza con visiones que están rebasadas por la complejidad de la crisis ambiental y la dinámica de la vida; persisten, en los contenidos, las controversias educativas evidenciadas en el diagnóstico que realizó el Conaltec, en 1989; ese balance no ha variado mucho en el momento actual. Las recomendaciones del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y, posteriormente, del Promode, se enfocaron mejor en los planes de estudio de 1993, incluso en los programas de las asignaturas, que en los libros de texto, materiales educativos y cursos para docentes.

Las reformas y programas educativos 2004, 2006, 2009, 2011 y 2017 de la educación básica conservan las directrices acerca del ambiente en los planes, programas y libros de texto y en las mismas asignaturas que en la Reforma de 1993, pero hace falta el desarrollo de un pensar y actuar con visión integradora y planetaria, que tome el objeto de la EA como campo complejo de convergencia e interacción y, mediante una práctica educativa crítica, pueda contribuir al cambio de formas de socialización del conocimiento, de los aprendizajes y a la transformación social que se plantea a través de dicha educación.

Con los objetivos por competencias, los estándares de aprendizaje y los aprendizajes esperados promovidos en las últimas reformas educativas se apuntaló una educación básica desarrollista, más que formativa; la constante es un contrasentido, en cuanto se priorizan saberes fragmentados y el contenido privilegiado para realizar los ideales curriculares soslaya aprendizajes de la educación y formación integrales, concebidos en el planteamiento curricular.

Lo ambiental se objetiva en actividades remediales de conservación de los recursos naturales, de separación de basura, reciclaje y mitigación (SEP, 2017a). Así, se evita la reflexión crítica de los valores materialistas, del papel de la economía, de la política y de la cultura que hacen crisis en el ambiente y su impacto socioambiental recursivo. Está ausente la responsabilidad en la crisis ambiental de la economía, la política, la cultura del progreso, de algunas tecnologías y, su ética, es una omisión que obstaculiza el entendimiento de la

complejidad del mundo, la toma de conciencia crítica y el posicionamiento libre, responsable y comprometido de los estudiantes y la sociedad en la búsqueda del bienestar planetario.

No obstante que en el Modelo educativo de 2017 se alude a términos como complejidad e interdisciplina, la lógica de organización curricular por asignaturas es lineal, no se establecen correlaciones entre conocimientos de las asignaturas para comprender los problemas ambientales de estudio y sus alternativas de solución con perspectiva integral, excepto en la asignatura de geografía, con el problema de que la responsabilidad de la integración de conocimientos se le deja al docente; en otras palabras, falta mucho por hacer. Los especialistas que elaboran los libros de texto y los materiales educativos para apoyar la docencia y a los profesores no se han sentado a trabajar en la organización de los contenidos con un enfoque complejo e interdisciplinario, ni se ha atendido la formación de los profesores en ese sentido.

Así pues, a 37 años de realizada la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación y 25 de haberse implementado la Reforma educativa de 1993, se observa que la organización lineal de los contenidos, la fragmentación del conocimiento y los valores instrumentales que se privilegian en el currículo ha contribuido a que el enfoque integral que se enfatiza en el discurso se desvanezca en cada asignatura, ya que pese a la transversalidad de contenidos ambientales, se parcelan y se estudian desarticulados. Es, pues, importante otorgar a la EA un espacio curricular propio, como un campo educativo integrador de esos conocimientos, pero diferenciado, a la vez, y acorde con la diversidad ecosistémica y sociocultural de los contextos de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio del desarrollo de la EA en la educación básica en México ha sido una preocupación anterior y posterior a su incorporación en los currículos educativos; las investigaciones de Chamizo (1990), De Alba (1993), de Jiménez y Hernández (1988), así como los estados del conocimiento que se realizan cada diez años en el marco del desarrollo del Congreso Nacional de Investigación Educativa y otros son una muestra de ello.

La forma como se ha venido configurando la EA reafirma la tesis de que la institución educativa contribuye, de alguna manera, en la

construcción de sentido de una cultura y gestión ambiental en el ámbito escolar. La institución educativa es una mediación sustantiva del proceso de EA que se desarrolla en ella, comenzando con la política educativa, la renovación de planes de estudio con un enfoque ambiental, de cursos de actualización de profesores, de programas y tareas específicos que se han organizado para desarrollar de mejor manera la EA en el ámbito escolar (Terrón, 2010).

La política educativa en México influyó ampliamente en la inserción de la EA en la escuela; sin embargo, queda un largo camino por andar, debido a que la forma transversal en que tal inserción se ha llevado a cabo, aunque representa un avance, no es suficiente. No se alcanza la integración del conocimiento que se necesita en la EA para lograr una visión globalizadora e integradora de la realidad ambiental local y planetaria que permita a los estudiantes una mayor resignificación del hecho educativo y de los aprendizajes en la interpretación de los problemas ambientales, de su transformación y el cambio en su forma de relacionarse para transitar hacia una convivencia armónica con la Tierra, sus congéneres y consigo mismos.

Si bien un logro importante en el desarrollo de la EA ha sido la inserción del estudio de problemas ambientales en las asignaturas del currículo, la formulación y desarrollo de cursos con docentes; la producción de materiales didácticos, libros, artículos, tesis y la presentación de ponencias en eventos académicos persiste el reto de superar el currículo positivista, de promover un currículo crítico humanista y, dentro de éste, dar a la EA un espacio curricular que en su proceso educativo aporte a los estudiantes elementos para comprender la complejidad de la dinámica de la vida planetaria, para afrontarla digna e interculturalmente, de manera justa, solidaria, responsable, colaborativa y respetuosa, en el marco de su diversidad biológica y sociocultural.

En las reformas educativas posteriores a la de 1993, cuya finalidad fue mejorar “la calidad de la educación básica”, no hubo interés por hacer coherente la teoría con la práctica de la EA y se empobreció su discurso teórico, metodológico y ético. El esfuerzo de la SEP se desvaneció al priorizar una educación técnica y prácticas remediales de lo ambiental, bajo la idea de que eso soluciona el problema, olvidando que éste es más amplio. Coadyuvar en su disminución plantea cambios en la economía, la cultura, la política, en la educación y

en la ética como una posibilidad para conocer, actuar y relacionarse de otra manera.

De hecho, se quieren modificaciones de fondo: se necesita que el currículo vaya más allá de la visión instrumental técnica que sostiene a los organismos económicos; se requiere adoptar perspectivas educativas humanistas, integrales, significativas y profundas que permitan superar el reduccionismo mecanicista, el individualismo, la competencia, el egoísmo y la indiferencia en el que han caído la práctica educativa de la educación general y las relaciones sociales e interpersonales en el mundo.

La EA es una alternativa para el cambio, pero es necesario desarrollarla en su profundidad, como una educación humanista descolonizadora de la cultura materialista, consumista y reduccionista de la vida, apoyándose en la constitución de una conciencia crítico reflexiva y compleja, que posibilite que los sujetos comprendan y tomen postura sobre los cambios necesarios para superar la crisis ambiental, incluyendo prácticas, valores y formas de vida sustentados en el buen vivir.

Se necesita, también, que los docentes cuenten con formación en el campo de la EA, incluyendo la formación respecto de lo humano, que les proporcione una cultura teórica, epistemológica y pedagógica que haga factible el vínculo teoría-práctica, la comprensión de los problemas ambientales en su complejidad, el autoconocimiento de los sujetos en el marco del proceso en el cual han construido sus valores sobre la vida y su actuación en ella, tomando conciencia crítica de las relaciones que motivan esos valores y su incidencia en la crisis ambiental, así como de la ética indispensable para transitar hacia una vida planetaria armónica.

Es importante, además, que en el repensar la EA y su proceso formativo se tome en cuenta la multidimensionalidad y complejidad del fenómeno educativo y de la crisis ambiental como un todo; la diversidad sociocultural y de las comunidades de los alumnos en sus contextos; los conocimientos y forma propicia para que los estudiantes aprendan el arte de vivir y convivir con calidad humana y de vida, en armonía con la tierra, con los otros seres humanos, con otras culturas y consigo mismos, buscando construir una cultura ambiental fuerte, cimentada en una ética humanista e intercultural; ello, teniendo en cuenta que lo que se estará formando son los nuevos ciudadanos de México y del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anicasio, J. (2014). *Análisis de programas de estudio de educación ambiental para la sustentabilidad en la educación secundaria*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- Bravo, M. T. (2003). La investigación en educación y medio ambiente. En M. Bertely (Coord.), *La investigación educativa en México 1992-2002, Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 3, *Educación y medio ambiente* (pp. 277-369). México: Comie.
- Chamizo, O. (1990). Los contenidos ambientales en el nivel de educación preescolar. *Revista Cero en conducta*, 17(5), 41-44.
- Conalte (1992). Educación ambiental en la educación básica. En J. E. Grajeda (Coord.), *Memoria: Foro internacional para la incorporación de la dimensión ambiental en la educación media superior* (pp. 75-84). México: OEA/SEP/SEIT/DGETA.
- De Alba, A. et al. (1993). *El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*. México: Sedesol/CESU-UNAM.
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y vivir bien. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 149-174.
- Diario Oficial de la Federación (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- González Gaudiano, É. et al. (1997). *Educación ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistemas Técnicos de Edición.
- González Gaudiano, É. (2003). Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México. En M. Bertely (Coord.), *La investigación educativa en México 1992-2002, Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 3, *Educación y medio ambiente* (pp. 243-275). México: Comie.
- González Gaudiano, É., y Arias, M. Á. (Coords.) (2015). *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México (2002-2011)*. México: ANUIES: COMIE.
- Jiménez, P. y Hernández, S. (1988). Análisis de la educación ambiental en la educación media básica. *Revista Cero en conducta*, 10(3), 16-22.
- Leff, E. (2003). Pensar la complejidad ambiental. En E. Leff (Coord.), *La complejidad ambiental* (pp. 7-53). México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2015). De la multi a la inter y la transdisciplina: especializaciones e hibridaciones entre ciencias sociales, ciencias ambientales y ecología humana. En A. Argueta y G. Peimbert (Coords.), *La ruptura de las*

- fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina* (pp. 41-59). México: UNAM/CRIM/Siglo XXI.
- Ley General de Educación (1993). Capítulo I de las disposiciones generales, Artículo 7º punto (XI), Última Reforma DOF 19-01-2018. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Morin, E., y Delgado C. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Olivé, L. (2015). El aprovechamiento social del conocimiento tradicional: un problema transdisciplinario. En A. Argueta y G. Peimbert (Coords.), *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina* (pp. 80-103). México: UNAM/CRIM/Siglo XXI
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Poder Ejecutivo Federal y SEP (1989). *Programa nacional para la modernización educativa 1989-1994*. México: SEP.
- Promesup (1996). *Foro multinacional de experiencias sobre la inserción de la dimensión ambiental en el currículum*. México: OEA/SEP/SEIT/DGETA.
- Rivera, C. et al. (1993). Ambiente. En R. Eisenberg (Coord.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del conocimiento 13*, (cap. III). 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Comité organizador/SNTE.
- Semarnat (s/f). *Antecedentes*. Recuperado de www.semarnat.gob.mx
- SEP (1992). *Guía para el maestro. Medio ambiente y educación primaria*. México: SEP.
- SEP (1993a). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP.
- SEP (1993b). *Plan y programas de Estudio de Educación Básica/Primaria*. México: SEP.
- SEP (1993c). *Plan y programas de Estudio de Educación Básica/Secundaria*. México: SEP.
- SEP (1997-1998). *Cruzada escolar para la preservación y cuidado del ambiente*. México: Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal. Coordinación de programas complementarios. Dirección de enlace normativo y apoyo administrativo.
- SEP (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP.

- SEP (2006). *Plan de estudios 2006. Educación Básica Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2017a). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP
- SEP (2017b). Estadística del Sistema Educativo Mexicano ciclo escolar 2016-2017. Recuperado de www.inee.edu.mx/mapa2015/pdfestados/prontuario2015.pdf
- Terrón, E. (2004). La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(4), 107-164.
- Terrón, E. (2010). *Educación Ambiental. Representaciones sociales y sus implicaciones educativas*. Ciudad de México: UPN.
- Terrón, E., Sánchez, M. S., y Bahena, D. G. (2016). El pensamiento de los jóvenes sobre el cambio climático: el camino pendiente de la educación ambiental. En A. Espejel y R. Calixto (Coords.), *Educación, jóvenes y ambiente* (pp. 73-101). México: UAT/UPN.
- Terrón, E. (2017). Diálogo entre educación ambiental, complejidad y pedagogía ambiental para entender el mundo hoy y transformarlo integralmente. En J. Reyes y E. Castro (Coords.), *Travesías y dilemas de la pedagogía ambiental en México* (pp. 11-38). México: Editorial Universitaria.
- UNESCO (1977). *Tendencias de la educación ambiental*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental. Informe final* (Tbilisi, 14-26 de octubre de 1977). Francia: UNESCO.
- UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Francia: UNESCO.

INSTRUCTIVO PARA LA COLABORACIÓN EN LA REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

Declaración de principios

La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* es un órgano académico arbitrado, de aparición semestral en soporte impreso y en línea. Se encuentra ceñida a los estándares internacionales de forma y gestión académicas, y está referida en índices nacionales y mundiales de excelencia.

Se dirige a investigadores, profesionales y estudiosos de la educación, estudiantes e interesados en la problemática educativa: profesores, trabajadores técnicos en educación, activistas sociales, y tomadores de decisión en el ámbito de la política pública.

Es editada y está dispuesta en forma gratuita en los portales de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y del Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ), así como en los índices y hemerotecas virtuales donde se aloja y logre ubicarse en adelante, pues se encuentra adherida al movimiento mundial de acceso abierto que descansa en las declaraciones BBB: Budapest (BOAI, 2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003).

La Revista, en continuidad de su añeja tradición, se suma al conjunto de las acciones del SUJ, que busca “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes.”

La Revista será, en consecuencia, un acto de responsabilidad social que reconoce que la investigación científica en el campo educativo culmina con la difusión de los resultados de los procesos o circunstancias sometidos a examen, y publicará los derivados de la indagación en los géneros de escritura académica de su opción. Con

ello la Revista busca contribuir al debate científico nacional e internacional y aportar aprendizajes para la construcción de una sociedad más justa.

Los criterios que rigen el funcionamiento de la RLEE son la excelencia académica, la ética en su evaluación y difusión, y la eficacia y la oportunidad de los procesos editoriales.

Trabajos:

- La Revista publicará trabajos en español, portugués, francés e inglés como lenguas legítimamente establecidas en América e idiomas básicos de contacto con el resto del mundo.
- Se aceptarán artículos originales e inéditos, que no hayan sido propuestos a otra revista de forma paralela, que contengan resultados de investigación educativa sustentados en una rigurosa metodología, bien sean éstos con base empírica, teórica o conceptual, que aporten significativamente, desde cualquier enfoque disciplinar válido, al logro de una mayor justicia social, que vinculen el conocimiento con la política educativa, el derecho a la educación, la desigualdad y las injusticias educativas en América Latina y el mundo.
- Trabajos referidos a la sistematización y la reconstrucción de experiencias que emergen de la educación popular y de los movimientos sociales latinoamericanos, así como trabajos de resultados de investigación que den prioridad a la problemática educativa de los grupos excluidos social y educativamente.
- Trabajos que promuevan el diálogo informado y constructivo acerca de la numerialia de la problemática educativa en la región.

De acuerdo con el capítulo III, segundo párrafo del Reglamento de publicaciones de la Universidad Iberoamericana (UIA), las propuestas de inserción aprobadas que no sean originales o que hayan sido enviadas a dos publicaciones a la vez serán rechazadas y sus autores quedarán inhabilitados para presentar propuestas editoriales a la UIA.

Las secciones de la Revista son:

1. Editorial.
2. Mirada latinoamericana
3. Diálogo informado
4. Política educativa

5. Desigualdad, justicia y derecho a la educación
6. Sistematización y reconstrucción de experiencias
7. Horizonte educativo

Manuscritos:

Los trabajos deberán cargarse directamente en el formulario alta de colaboración,¹ junto con una declaración de originalidad de la investigación, mediante la que sus autores admiten y certifican que son responsables de su producción intelectual en el todo y en sus partes (fotos, tablas, imágenes, dibujos o gráficos que acompañen a un artículo para ilustrar su contenido), que son titulares de los derechos de autor y que la inclusión de los nombres que los firman no entra en conflicto de interés entre los autores citados, o con la institución que auspicia la investigación que se reporta, o con cualquier otra entidad física o moral. En caso de encontrar inconsistencia en esta parte del envío, los editores de la revista se adhieren al Código de Conducta del Committee on Publications Ethics (COPE).²

Cuando los trabajos superen la etapa de evaluación por pares, serán sometidos a una prueba de originalidad y antiplagio mediante un software especializado. Superada esta prueba, se les hará llegar una liga para su registro como autor de la UIA, y para la cesión de derechos de su trabajo, mediante la que el o los autores transfieren a la UIA los derechos de propiedad intelectual de su colaboración, en caso de ser aceptado para su inserción, durante un plazo de seis años a partir de su aparición en ella; de igual forma, transfieren los derechos de reproducción en la Revista o en cualquier otro soporte material, electrónico o virtual, con fines de difusión de este saber en cualquier medio. Transcurrido el plazo mencionado, el autor podrá publicar su trabajo en cualquier otro soporte, citando la fuente de su aparición original en la RLEE.

En caso de contener testimonios o fotografías de personas, el o los autores deberán contar con el consentimiento informado de los sujetos de la investigación, si acaso el material publicado lesionara su integridad física o moral, sus datos personales u ocasionara conflicto

¹ El vínculo debe solicitarse al correo rlee@ibero.mx

² Puede consultarse en www.publicationethics.org

de interés y hubiera necesidad de solicitárseles. Deberán contar con los derechos de uso y reproducción de las fotografías o gráficos que no fuesen de su propiedad o autoría.

Estructura:

Los trabajos deberán observar la normativa internacional y los buenos usos en materia de estructura básica de:

1. Artículos originales de investigación empírica, académica y socialmente relevantes: título conciso, que anticipe el contenido real del trabajo, autores del trabajo, filiación institucional y correo electrónico; resumen en dos o tres idiomas, con extensión máxima de 200 palabras y estructura mínima de: objetivo, metodología, resultados o relevancia académica o social de la investigación; palabras clave en dos o tres idiomas, de preferencia con base en el Tesauro de educación de la UNESCO, o en el vocabulario controlado de IRESIE; introducción (partes de las que consta el trabajo), objetivos, metodología, referentes bibliográficos, resultados, conclusiones y, en su caso, recomendaciones u horizontes de futuras indagaciones.
2. Artículos originales de investigación conceptual y aportes a la reflexión académica en el área, que organicen crítica y exhaustivamente el material ya publicado en la materia y den cuenta del estado en el que se encuentra el análisis del asunto en cuestión, identifiquen vacíos, inconsistencias o relevancia teórica y social de las aportaciones o anticipen posibles formas de nuevas soluciones a los problemas.
3. Aporte metodológico que presente aproximaciones nuevas, cambios de métodos existentes o discusiones sobre enfoques cuantitativos y análisis de datos.
4. En las sistematizaciones, recuperaciones de experiencias o estudios de caso, se describirá el material recogido durante la experiencia descrita con personas u organizaciones y se pondrá de manifiesto la utilidad y la relevancia social de la recuperación.

Tendrán una extensión máxima de 25 cuartillas (2 500 caracteres con espacio por página), y serán enviadas en documentos de

Microsoft Office (Word, Excel); lo mismo los textos que las tablas y gráficas o figuras, que deberán enviarse de forma editable y no como imágenes. En caso de enviar dibujos o fotografías, éstas deberán tener una resolución mínima de 300 puntos por pulgada (dpi).

Referencias:

Los trabajos harán referencia de la literatura que sirve específicamente a la difusión de los resultados de la investigación en esta revista, y se abstendrán de incluir la bibliohemerografía amplia que dio lugar a la investigación.

Las referencias dentro del texto se señalarán por autor, fecha y página (Autor, año, p. página). En la parte final del trabajo se incluirá, en orden alfabético, la ficha amplia de las fuentes usadas en el derivado de la investigación que se propone a esta revista, en el formato APA, que incluye todo tipo de publicación o documento, libro, revista, tesis, ponencia, cotidiano o sitio WEB. No se dará entrada a la primera fase de la evaluación a los trabajos que incumplan esta norma.

Para garantizar la calidad literaria del trabajo, se recomienda observar las normas del estilo editorial del Departamento de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.

Dictamen:

Los principales criterios de aceptación de propuestas de inserción en la Revista son:

- a) Pertinencia del tema al campo de la investigación educativa, desde cualquier enfoque disciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar.
- b) Resultados de investigación académica original, y de relevancia y validez de sus referentes empíricos, teóricos y conceptuales.
- c) Sistematización y reconstrucción de experiencias educativas originales, que aporten al campo de la educación popular y de amplios movimientos sociales.
- d) Se incluirán en especial aquellos cuya aportación refuerce la interacción del saber con amplios fenómenos sociales y los que ten-

gan una potencial influencia de la investigación hacia las transformaciones sociales necesarias.

- e) En todos los casos, se valorará positivamente la vigencia y la actualidad de las fuentes de la investigación, así como la alta calidad literaria de los textos.

Proceso de evaluación:

- Los trabajos serán sometidos a una evaluación en cuatro etapas. La primera consistirá en verificar la inexistencia de repeticiones, paráfrasis o plagios de otros trabajos mediante un software especializado en esta función. En caso de no pasar esta etapa, los trabajos serán rechazados en forma automática.
- Revisión técnica, que garantice la factura académica de los manuscritos, y emisión de aceptación inicial. En caso de superar esta revisión, un Comité integrado por dos editores académicos verificará la originalidad de las aportaciones, así como la organización estructural de los documentos, la consistencia de, en su caso, la base empírica, y la del aparato teórico y conceptual; de igual manera la vigencia de las fuentes en las que se sustenta la colaboración. El o los autores serán informados acerca de los resultados de esta etapa.
- Si el trabajo supera esta etapa, el Comité editorial turnará el escrito, en forma doblemente anónima, a dos o tres árbitros especializados en el tema o a un consejo multidisciplinar, quien podrá aprobar la publicación del documento, solicitar cambios menores o condicionar la publicación a cambios mayores, señalando como fecha límite para la recepción de los trabajos con las observaciones integradas, tres meses después de la solicitud de cambios.

Las fechas de recepción y dictamen, o en su caso, las de solicitud de cambios, reenvío y aceptación definitiva serán consignadas en una nota en la página inicial de los trabajos publicados. Los resultados se darán a conocer a los autores luego de cuatro meses de la fecha de emisión de aceptación inicial del documento, o mediante la publicación de su trabajo. En caso de no aceptación, se notificarán los argumentos del rechazo.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS
*REVISTA LATINOAMERICANA DE
ESTUDIOS EDUCATIVOS*
[LATIN AMERICAN JOURNAL OF
EDUCATIONAL STUDIES]

Publication Ethics

The *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE) is an academic, peer-reviewed journal, published biannually in print and on line. It adheres to international standards on academic procedures and management, and it is included in diverse top Mexican and worldwide indexes.

RLEE addresses researchers, professionals and scholars in the educational field, so as students and those interested in the problems of education: teachers, technical employees on education, social activists, and decision-makers in the realm of public policy.

This journal is edited by and available free of charge in the web sites of the Universidad Iberoamericana (UIA) Mexico City and of the Jesuit University System (SUJ). Likewise, it can be found in the indexes and electronic archives to which it belongs and may become part of, given it is in the global movement for open access lying on the BBB declarations: Budapest (BOAI, 2002), Berlin (2003), and Bethesda (2003).

The RLEE, in continuity of its longstanding tradition, joins the set of actions of the SUJ, which seeks “to contribute to the achievement of a freer, more solidary, just, inclusive, productive and peaceful society, through the development and dissemination of knowledge and the training of professionals and researchers of great human and intellectual quality, competent at an international level, committed to the highest service to others, and inspired by authentically human, social and transcendent values.”

The journal will be, accordingly, an act of social accountability, which acknowledges that scientific research in the educational field culminates with the dissemination of the results of the processes

or circumstances subjected to examination, and will publish them in the chosen academic genres. Thus, the RLEE seeks to contribute to the Mexican and international debate and have an input into knowledge in order to build a more just society.

The criteria leading the work of this journal are academic excellence, ethics in its evaluation and dissemination, as well as efficacy and opportunity in its editorial processes.

Publishing policies

- RLEE will publish Works in Spanish, Portuguese, French, and English as the languages rightfully established in America and basic languages of contact with the rest of the world.
- RLEE will accept original and unpublished articles, which have not been proposed to another journal in parallel, containing results of educational research supported by a rigorous methodology—whether they have an empirical, theoretical or conceptual basis—, which contribute in a significant manner from any valid disciplinary approach, to achieve a better system of social justice, link knowledge to educational policy, the right to education, educational inequality and injustice in Latin America and the rest of the world.
- Works referring to systematization and reconstruction of experiences emerging from popular education and Latin American social movements, as well as research results that give priority educational problems of socially and educationally excluded groups.
- Works that promote an informed and constructive dialogue about the statistics of the educational problems in the region.

According to chapter III, second paragraph of the UIA Publications Guidelines, those approved proposals which prove to be redundant publications (submitted and/or published), will be rejected and their author(s) will be disqualified to present further proposals to the UIA.

The sections of the Journal are:

5. Editorial.
6. Latin America at a Glance

7. Informed Dialogue
8. Educational Policy
9. Inequality, Justice, and the Right to Education
10. Systematization and Reconstruction of Experiences
11. Educational Horizon

Editorial policies

All the manuscripts should be uploaded directly to the on-line form register of contribution,¹ along with a statement of originality of the research, by which their authors admit and certify that they are responsible for their intellectual production in the whole and in its parts (photos, tables, images, drawings or graphics that join an article to illustrate its content), that are holders of copyright and that the inclusion of the names that sign them does not conflict with the cited authors, or with the institution that sponsors the research that is reported, or with any other physical or moral entity. In case of inconsistency of the submission in this regard, the editors of the journal adhere to the Code of Conduct of the Committee on Publications Ethics (COPE).²

Once the manuscripts pass the peer review stage, they will be subjected to a test of originality and anti-plagiarism by means of specialized software. Once the document has passed this test, the authors will receive a link for their registration as an UIA's author, and for the transfer of rights on their work. By these means, the author(s) transfer to the UIA the intellectual property rights of their collaboration, in case of being accepted for insertion, during a period of six years from its publication in it. Likewise, they transfer the copyrights to Universidad Iberoamericana in any material, electronic or virtual media, with the purpose of disseminating this knowledge in any form. After the aforementioned deadline, the author may publish his work on any other medium, citing the source of its original publication in the RLEE.

In case of containing testimonies or photographs of people, the author(s) must have the informed consent of the research subjects,

¹ You must ask for the link to rlee@ibero.mx

² It may be consulted at www.publicationethics.org

may the published material injure their physical or moral integrity, their personal data or raise a conflict of interest and there should be a need of requesting it. They must have the rights of use and reproduction of photographs or graphics that were not their property or authorship.

Formatting

The works must observe international regulations and good uses in terms of the basic structure:

- a) Original articles of empirical, academic and socially relevant research: concise title, which anticipates the real content of the work, authors, institutional affiliation and e-mail; summary in two or three languages, with a maximum length of 200 words and a minimum structure of: objective, methodology, results or academic or social relevance of the research; keywords in two or three languages, preferably based on the UNESCO Education Thesaurus, or in the IRESIE controlled vocabulary; introduction (parts which conform the work), objectives, methodology, results, conclusions, bibliographic references, and, where appropriate, recommendations or prospects of future inquiries.
- b) Original articles of conceptual research and contributions to academic reflection in the area, that critically and exhaustively organize the material already published on the subject and give an account of the state of the art of the subject in question, identify gaps, inconsistencies or theoretical and social relevance of the contributions or anticipate possible ways of new solutions to problems.
- c) Methodological contributions that present new approaches, changes in existing methods or discussions about quantitative approaches and data analysis.
- d) The systematizations, recoveries of experiences or case studies shall describe the material collected during the described experience with people or organizations, and shall reveal the usefulness and social relevance of the recovery.

The maximum extension is 25 pages (2 500 characters counting spaces per page), and must be sent in a Microsoft Office document

(Word, Excel); as well as in the case of tables and graphs or figures, which must be sent in an editable support and not as images. In the case of drawings or photographs, these must have a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi).

References

The works will refer to the literature that specifically serves to disseminate the results of the research in this journal, and will refrain from including the broad sources that gave rise to the research.

Author, date and page (author, year, page) will indicate citations within the text. In the final part of the work the document must include, in alphabetical order, the complete reference of the sources used in the research proposed to this journal, in APA format, including all types of publications or documents, books, journals, thesis, conferences, newspapers or web sites. No manuscript breaking this rule will pass the first phase of the evaluation.

To guarantee the literary quality of the work, do observe the editorial style rules of the UIA Publications Department.

Peer review policy

The main criteria for acceptance of proposals in the Journal are:

- a) Relevance of the topic to the field of educational research, from any disciplinary, multidisciplinary or transdisciplinary approach.
- b) Results of original academic research, and relevance and validity of its empirical, theoretical and conceptual referents.
- c) Systematization and reconstruction of original educational experiences that contribute to the field of popular education and broad social movements.
- d) Those works whose contribution reinforces the interaction of knowledge with broad social phenomena and those that have a potential influence of research towards the necessary social transformations will receive priority to be included.
- e) In all cases, the topicality and currency of the sources of the research, as well as the high literary quality of the texts, will be positively valued.

Peer review process

- The works will go through an evaluation in four stages. The first will consist in verifying there are no repetitions, paraphrasing or plagiarism of other works through a specialized software. In case of not passing this stage, the works will be rejected automatically.
- Technical review, which guarantees the academic quality of the manuscripts, and issuance of initial acceptance. In case of overcoming this revision, a Committee composed of two academic editors will verify the originality of the contributions, as well as the structural organization of the documents, the consistency of, where appropriate, the empirical basis, and that of the theoretical and conceptual apparatus; likewise the validity of the sources on which the collaboration is based. The author(s) will receive information on the results of this stage.
- If the work exceeds this stage, the Editorial Committee will send the manuscript, in an anonymous form, to two or three arbitrators specialized in the subject or to a multidisciplinary council, who may approve the publication of the document, request minor changes or condition the publication to major changes. The editors will indicate a deadline for the reception of the works with the integrated observations.

Reception and acceptance dates, or in such a case, the request for changes, resubmission and final acceptance will be recorded in a note on the front page of the published works. The author(s) will receive the final decision within four months from the date of initial acceptance of the document, or through the publication of their work. In case of non-acceptance, the author(s) will receive a report with the rejection arguments.

CONSEJO EDITORIAL

Alejandro Acosta Ayerbe

Director de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), Bogotá, Colombia.

aacosta@cinde.org.co

Lía Barbosa

Facultad de Educación de Crateús (Faec), Programa de Posgrado en Sociología (PPGS), Universidad Estatal de Ceará (Uece), Brasil.

lia.pbarbosa@gmail.com

Rosa Nidia Buenfil

Investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y profesora en el posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

rbuenfil@cinvestav.mx

María Cristina Casanueva Reguart

Académica de Tiempo en el Departamento de Educación y profesora colaboradora del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

cristina.casanueva@ibero.mx

Santiago Cueto

Director Ejecutivo e Investigador Principal de Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade), como representante del Perú del estudio internacional Niños del Milenio. Miembro del Consejo Nacional de Educación y profesor principal del Departamento de Psicología de la Universidad Católica, Perú.

scueto@grade.org.pe

Inés Dussel Peters

Investigadora titular en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

(Cinvestav), México
idussel@cinvestav.com

Pedro Alejandro Flores Crespo

Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, México
pedro.florescrespo@uaq.mx

Héctor Eugenio Gómez Vargas

Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad. Departamento de Investigación y Postgrados. Universidad Iberoamericana León, Guanajuato, México.
hector.gomez@iberoleon.mx

Blanca Estela Zardel Jacobo

Profesora de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE), Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
zardelj@gmail.com

Javier Loredó Enríquez

Miembro de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED), Organización de Estados Americanos (OEA). Estados Unidos.
javier.loredo@gmail.com

Jesús Miguel Jornet Meliá

Departamento de Investigación y Diagnóstico Educativo, Universidad de Valencia, España.
jesus.m.jornet@gmail.com

Carina Viviana Kaplan

Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones, Subjetividad y Procesos Educativos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
kaplancarina@gmail.com

Juan Martín López Calva

Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla (UPAEP), México.

juanmartin.lopez@upaep.mx

Enrique Manuel Luengo González

Coordinador de investigación, docente de asignaturas de teoría social clásica y contemporánea y asesor de tesis en la maestría en filosofía y ciencias sociales, así como del doctorado en educación. Profesor-investigador del Centro Interdisciplinar de Formación y Vinculación Social del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.

luengo@iteso.mx

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Directora del Departamento de Educación y Profesora de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

hilda.patino@ibero.mx

Adriana Puiggrós

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Argentina.

puiggrós.adriana@gmail.com

Juan Pablo Queupil

Centro de Estudios en Educación y Aprendizaje Basado en la Comunidad, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

jqueupil@ucsh.cl

Santiago Rincón Gallardo

Director de Investigación del equipo de consultoría de Michael Fullan, Universidad de Toronto, Canadá.

rinconsa@gmail.com

Lidia Mercedes Rodríguez

Directora de la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas socio educativas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universi-

dad de Buenos Aires, Argentina.

lidiamera@filo.uba.ar

Annette Santos del Real

Directora General del Centro de Estudios Educativos (CEE), México.

asantos@cee.edu.mx

Sylvia Schmelkes

Consejera del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.

schmelkes@gmail.com

Daniel Schugurensky

Investigador y Docente de la Escuela de Transformación Social de Arizona, Universidad de Artes Liberales y Ciencias, Estados Unidos.

dschugur@asu.edu

Carlos Alberto Torres

Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada y Director Fundador del Instituto Paulo Freire en la Escuela de Graduados de Educación e Información de la Universidad de California, Los Ángeles, Estados Unidos.

catnovoaa@aol.com

Francisco Urrutia de la Torre

Coordinador de Investigación y Posgrados del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y Secretario ejecutivo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, México.

furrutia@iteso.mx

Eduardo Weiss Horz[†]

Investigador titular en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), México.

eweiss@cinvestav.mx

COMITÉ CIENTÍFICO XLIX-1

Eduardo Almeida Acosta

Universidad Iberoamericana Puebla, México

eduardo.almeida@iberopuebla.mx

María Ana Chavana Villalobos

Universidad de York, Reino Unido

maria-ana.chavana@york.ac.uk

Luis Felipe Gómez López

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO),
México

lgomez@iteso.mx

Adriana González Arias

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO),
México

adri@iteso.mx

Gloria Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de Méxi-
co (ISCEEM) Ecatepec, México

gloriadf_2004@yahoo.com.mx

Diego Juárez Bolaños

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Ini-
de), Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

diego.juarez@ibero.mx

Celia Mancillas Bazán

Departamento de Psicología, Universidad Iberoamericana Ciudad
de México, México

celia.mancillas@ibero.mx

María del Rosario Mariñez

Investigadora Independiente, México
r_marinez@yahoo.com

Mónica Márquez Hermosillo

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO),
México
mmarquez@iteso.mx

Arcelia Martínez Bordón

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
arcelia.martinez@ibero.mx

Luis Medina Gual

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
luis.gual@ibero.mx

Amelia Molina García

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), México
meluxmolina@hotmail.com

René Montero Vargas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia
monterorene@gmail.com

Luz del Carmen Montes Pacheco

Universidad Iberoamericana Puebla, México
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.edu.mx

Ignacio Pineda Pineda

Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México
pinedai@unam.mx

Santiago Rincón Gallardo

Director de Investigación del equipo de consultoría de Michael Fullan, Universidad de Toronto, Canadá
rinconsa@gmail.com

Carlos Rodríguez Solera

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
carlosr.rodriguez@ibero.mx

Raúl Romero Lara

Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
raul.romero@ibero.mx

Maura Rubio Almonacid

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), México
maura.rubio@flacso.edu.mx

Mariana Sánchez Saldaña

Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
mariana.sanchez@ibero.mx

Juan Carlos Silas Casillas

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México
silasjc@iteso.mx

Carlos Ernesto Simonelli

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México
ces_1_ar@yahoo.com

María Guadalupe Valdés Dávila

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México
pitina@iteso.mx

Eduardo Weiss Horz[†]

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav),
México

eweiss@cinvestav.mx

Úrsula Zurita Rivera

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), México

uzurita@flacso.edu.mx

Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz

EDITORA ACADÉMICA RESPONSABLE

mercedes.ruiz@ibero.mx

Académica de tiempo completo, Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

Doctora en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav, México. Pedagoga, con especialidad en sociología de la educación. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel-III y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Entre las distinciones que ha recibido destacan el premio Pablo Latapí en su primera edición (2011), con el trabajo: “La Secundaria para Trabajadores vista a través de sus estudiantes. Voces de la exclusión desde la Otra educación”; la Cátedra Andrés Bello: Por el derecho a la educación de jóvenes y adultos; la beca del Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education, School of Leadership & Lifelong Learning, Department of Adult Education, University of Georgia, Estados Unidos. Sus principales líneas de investigación son derecho a la educación, política educativa, educación de adultos, organizaciones civiles y pensamiento pedagógico latinoamericano.

Publicaciones recientes

Libros

- Ruiz, M. (2018). *Reforma educativa en México: hegemonía, actores y posicionamientos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Araujo, C. (Coords.) (2018). *Irrupción estudiantil y acción ciudadana. Más de 131 y #YoSoy132*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Franco, M. (2017). *Voces de la alteridad. Estudiantes de la Ibero de pueblos originarios*. México: Universidad Iberoamericana (Programa de Interculturalidad y Departamento de Educación).

- Ruiz, M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la educación pública*. México: Universidad Iberoamericana.

Capítulos de libro

- Ruiz, M., y Alegre, M. (2018). Condiciones de producción: la emergencia del movimiento Más de 131 en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. En M. Ruiz y C. Araujo (Coords.) *Irrupción estudiantil y acción ciudadana. Más de 131 y #YoSoy132* (pp. 13-34). México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Sandoval, M. (2018). Trayectorias sociales y escolares de los estudiantes indígenas en Oaxaca, México. En C. Kaplan (Ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*, (pp. 203-220). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, M. (2016). The Emergence and Inscription of the Right to Education in Cosmopolitan Discourse and Current Educational Policy. In G. Pampanini (Ed.) *Right to Education and Globalization*, (pp. 23-51). Catania, Italia: G. Pampanini (SISSU Studio Interdisciplinare di Scienze Sociali e Umane).
- Ruiz, M., y Franco, M. (2015). Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina. En Medina (Coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones Otras en América Latina*, (pp. 235-254). México: Juan Pablos Editor.
- Ruiz, M., y Cruz, L. (2013). Derecho a la educación. En B. Salinas (Coord.) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*, (pp.47-92). México: ANUIES-COMIE. (Estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa)

Artículos

- Ruiz, M., y Ortiz, L. (2018). El pensamiento latinoamericano ante sus desafíos históricos: aportes para el derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(2), 7-44.
- Ruiz, M. (2018). Legado histórico del pensamiento latinoamericano para la integración y el derecho a la educación: proyectos, sujetos político-pedagógicos. *Fermentario*, 1(12), 185-195.
- Ruiz, M., y Luna, A. (2017). El Derecho a la Educación en el Nivel Medio Superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(11), 73-90.

- Ruiz, M. (2015). El análisis político del discurso y el cosmopolitismo como lógicas de intelección para el análisis de las políticas educativas. *RELEPE*, 1-23.
- Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, (42-43), 163-182.
- Ruiz, M. (2013). El derecho a la educación y su expresión en la educación de los niños indígenas en Los Altos de Chiapas, México. *Artículos y ensayos de sociología rural*, 59-69.

Ponencias

- Ruiz, M. (2017). *El campo de la educación de adultos en América Latina: entre los discursos desarrollista y popular de las décadas de 1960 y 1970*. Ponencia presentada en el panel: Educación de adultos y luchas emancipatorias. Argentina-México. Segunda mitad siglo XIX. The International Standing Conference for the History of Education (ISCHE); Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, M. (2017). *Legado histórico del pensamiento latinoamericano: el derecho a la educación y el sujeto político-pedagógico*. Ponencia presentada Giros Teóricos VI: “El lugar de enunciación de la teoría”. Montevideo, Uruguay 3, 4 y 5 de julio 2017. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

rlee NUEVA ÉPOCA / VOL. XLIX, NÚM. 1 / 2019

