

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y VALORES: ÉTICA, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

TERESA YURÉN
LUZ MARINA IBARRA URIBE
ANA ESTHER ESCALANTE FERRER
(coordinadoras)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Praxis Digital 8

Investigación en educación y valores:
Ética, ciudadanía y derechos humanos

Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos

Teresa Yurén
Luz Marina Ibarra Uribe
Ana Esther Escalante Ferrer
COORDINADORAS



México, 2016

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y VALORES: ÉTICA, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

Teresa Yurén
Luz Marina Ibarra Uribe
Ana Esther Escalante Ferrer
COORDINADORAS

Esta publicación fue financiada por la Red Nacional
de Investigadores en Educación y Valores (Reduval).

Primera edición 2016

D.R. Teresa Yurén
D.R. Luz Marina Ibarra Uribe
D.R. Ana Esther Escalante Ferrer

D.R. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001
Col. Chamilpa, CP 62210
Cuernavaca, Morelos
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx



Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos coordinado por
Teresa Yurén, Luz Marina Ibarra Uribe y Ana Esther Escalante Ferrer está bajo una licencia [Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Corrección de textos: Cecilia Fernández Zayas
Portada: Víctor Guadalajara. *Micro, macro II*, encáustica y madera,
políptico de 13 piezas, 150 x 150 cm, 2012.
Diseño de portada: Angélica María Corona López
Diseño de interiores: Ernesto López Ruiz

ISBN Praxis digital: 978-607-8434-68-8

ISBN: 978-607-8434-77-0

Hecho en México / *Made in Mexico*

Dictaminadores

José Francisco Alanís Jiménez
Patricia Amaro González
José Bonifacio Barba Casillas
Ruth Bustos Córdova
Armando Ulises Cerón Martínez
Guadalupe Chávez González
María Concepción Chávez Romo
Alfonso Cruz Aguilar
Miriam de la Cruz Reyes
María de la Luz Torres
Ana Esther Escalante Ferrer
Anita Cecilia Hirsch Adler
Leticia Landeros Aguirre
Juan Martín López Calva
Rodrigo López Zavala
Juan Carlos Mijangos Noh
Amelia Molina García
Militza Montes López
Cecilia Salomé Navia Antezana
Judith Pérez Castro
Isabel Royo Sorrosal
Armandina Serna Rodríguez
Teresa Yurén

Índice

Dictaminadores	5
Introducción	10
El derecho a la educación ante los conflictos del mundo actual GONZALO JOVER	18

Capítulo I

Convivencia

La ciudad y la construcción de actitudes sustentables: un curso-taller con estudiantes universitarios para la educación ciudadana MARÍA CURIEL BELLON Y EVELYN DIEZ-MARTINEZ DAY	37
La cultura de paz y sus características. Una mirada desde los docentes universitarios ADRIANA GUTIÉRREZ DÍAZ Y ELISA LUGO VILLASEÑOR	47
Mediación entre pares. Una herramienta para la convivencia escolar RAFAEL UGALDE SIERRA	61
La Educación Ambiental (EA) como un valor en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) MARÍA ELZA EUGENIA CARRASCO LOZANO Y ENRIQUE RAMÓN VÁSQUEZ	73

Capítulo II

Formación

¡Luces! ¡Cámara! ¡Acción!... La experiencia del proyecto “Tus derechos en corto”: Una propuesta para educar en derechos humanos a través del cine NANCY GUTIÉRREZ OLIVARES Y MARINA GIANGIACOMO	85
La participación infantil y la formación de la ciudadanía activa: un proyecto de aprendizaje-servicio en educación secundaria LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN Y AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES	101

El aprendizaje servicio como estrategia para educar en la ciudadanía: un proyecto en una escuela primaria JOSUÉ CASTRO PUGA Y AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES	112
El voluntariado: una actividad formadora de ciudadanías activas JUANA MAURILIA OCHOA ROCHA	122
El papel de la ética en las ciudadanías emergentes: autonomía y derechos humanos como referentes de reflexión para un proyecto de investigación AMELIA MOLINA GARCÍA	132
Caracterización de la oferta valoral de un sistema de escuelas secundarias privadas VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ	143
Imágenes de la democracia y la ciudadanía. Experiencia de un taller con jóvenes de bachillerato DANIELA YADAI ÁNGELES MENDOZA Y LUIS GREGORIO IGLESIAS SAHAGÚN	156
El Aprendizaje-Servicio como estrategia para la construcción de ciudadanía desde la escuela: experiencia en un bachillerato público del estado de Querétaro LAURA MORALES LECONA Y AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES	167
Construir la libertad: educación no formal e informal con niños mayas JUAN CARLOS MIJANGOS NOH Y CARMEN CASTILLO ROCHA	177
El derecho a la participación: su importancia en la formación ciudadana de las niñas, niños y adolescentes AZUCENA OCHOA CERVANTES	187

Capítulo III

Valores

El aula como el territorio de la corporeidad. Una conquista sistémica KATYA LUNA CHRZANOWSKI	199
La formación ciudadana en un grupo de preescolar: ¿cómo favorecer el desarrollo personal en un grupo de preescolar? ANA CHÁVEZ RODRÍGUEZ, MARTINA VEGA CUETO Y CINTYA ARELY HERNÁNDEZ LÓPEZ	210
El método Feldenkrais como estrategia para el autocuidado de la salud HILDE ELIAZER AQUINO LÓPEZ	221
Los libros de texto de formación cívica y ética como una propuesta inacabada para la formación en derechos humanos: participación y no discriminación FELICIA VÁZQUEZ BRAVO, BERTHA ÁVILA AGUILAR Y ELISA DIMAS MANDUJANO	231

Acerca de la formación moral en educación preescolar ELENA GUADALUPE RODRÍGUEZ ROA Y CONY BRUHILDE SAENGER PEDRERO	242
Rasgos de género en jóvenes universitarios que mantienen condiciones de inequidad ALBA EUGENIA DE MATA CASTREJÓN Y ANA ESTHER ESCALANTE FERRER	250
Cuerpos en educación superior. Resultados de fase exploratoria PERLA PATRICIA IBAÑEZ ANAYA Y BERTHA MARÍA ALCÁNTARA SÁNCHEZ	262
Ficción transmedia + círculo de lectura enriquecido para reflexionar en torno a la discapacidad y la inclusión MARÍA LUISA ZORRILLA ABASCAL E IX-CHEL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ	272
La formación del <i>ethos</i> profesional de los estudiantes de la licenciatura en educación física: un estudio comparativo ALDO ALID VILLARREAL VILLANUEVA Y ANA ESTHER ESCALANTE FERRER	286
 Capítulo IV	
Ética	
Profesorado de excelencia en el posgrado de la UNAM. Una prueba piloto para identificar sus características ANITA CECILIA HIRSCH ADLER, JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ Y CLAUDIO R. NÚÑEZ	297
Impacto de la implementación de las preguntas éticas en la formación de los estudiantes de Licenciatura en la Ibero Puebla. Resultados preliminares LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS Y ENEIDA NORA GUAJARDO SANTOS	307
Ser un buen profesional desde la perspectiva de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM e Ibero Puebla ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS	318
El valor del trabajo docente. Ética frente a estándares de calidad asumidos en la Universidad Autónoma de Chiapas LETICIA PONS BONALS, NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES Y KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA	330
La docencia como quehacer valoral. Cualidades que los estudiantes de posgrado atribuyen a un buen profesor universitario MARISELA PARTIDO CALVA, GRISELDA HERNÁNDEZ MÉNDEZ Y ANA MARÍA GARCÍA GARCÍA	346
Significado de la formación ética profesional en maestrías en educación desde la ética de principios PAULINA ITURBE FERNÁNDEZ, VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ Y JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA	356
El respeto y sensibilidad hacia los niños como sujetos escolares. Una mirada desde la formación docente inicial MIREYA RUBIO MORENO, ALEXANDRA BAYARDO VIDAL Y GLORIA CASTRO LÓPEZ	367

Valores éticos y profesionales. Percepción de docentes y estudiantes en posgrados de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos	379
LUZ MARINA IBARRA URIBE, PABLO GUERRERO SÁNCHEZ Y JOAQUÍN MERCADO YEBRA	
Excelencia y buena docencia en el profesorado universitario	391
JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ, ANA ESTHER ESCALANTE FERRER, LETICIA PONS BONALS Y GUADALUPE CHÁVEZ-GONZÁLEZ	
Hacia una caracterización del buen profesor universitario de Ciencias de la Educación de la UATx	403
ANA BERTHA LUNA MIRANDA, CÉSAR SÁNCHEZ-OLAVARRÍA Y MARIELA JIMÉNEZ VÁSQUEZ	
En busca de brújula: las paradojas del buen docente universitario	412
TERESA YURÉN, ANA ESCALANTE, LUZ MARINA IBARRA, ELISA LUGO, CONY SAENGER Y ENRIQUE GARCÍA	
Ética profesional y derechos humanos en cuestionamiento: los rasgos de la violencia docente contra estudiantes	424
MARÍA CONCEPCIÓN TREVIÑO TIJERINA Y GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ	
La práctica de valores y el desempeño académico	438
CINTYA ARELY HERNÁNDEZ LÓPEZ, IRMA YAZMINA ARAIZA DELGADO Y TERESA JIMENEZ ÁLVAREZ	
Los derechos humanos en la educación universitaria y los deberes éticos del profesorado	448
RODRIGO LÓPEZ ZAVALA, MAYRA SELENE TORRES AISPURO Y JUAN CARLOS LÓPEZ GIL	
Significado de la formación ética profesional en maestrías en Educación desde la ética planetaria	459
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA, RODOLFO CRUZ VADILLO Y BRUNO SÁNCHEZ FLORES	
Acciones para la formación en valores profesionales en docentes	471
CECILIA NAVIA ANTEZANA	
Ética en la elaboración de trabajos académicos y la realización de exámenes en futuros profesionales de la educación	482
DANIELA HERRERA PENICHE Y PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA	
El <i>mentoring</i> y su impacto en la identidad profesional de los académicos mexicanos. Un análisis comparativo entre la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa	493
KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN	
La valoración de la investigación en la formación docente inicial	504
MIREYA RUBIO MORENO Y VALENTÍN FÉLIX SALAZAR	
Sínstéis curricular de los autores	516

Introducción

Este libro es resultado del esfuerzo colectivo y sostenido por recuperar el conocimiento producido en el campo *Educación y valores*. En el eje de dicho esfuerzo se encuentran los investigadores congregados en la REDUVAL A. C. (*Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores*) a quienes año con año se suman académicos y estudiantes que, sin ser miembros de esa Red, comparten temáticas y preocupaciones.

REDUVAL y el campo de *Educación y valores*

La existencia y desarrollo de REDUVAL están ligados a la elaboración de los estados del conocimiento en el campo de la educación. Un primer estado del conocimiento se presentó en 1993, cuando se realizó el segundo Congreso de Investigación Educativa. En él se hizo el recuento y la valoración de los trabajos producidos en México entre 1981 y 1991. Dichos trabajos se organizaron en distintas áreas de conocimiento, una de las cuales se tituló: *Educación y valores*. Ese mismo año se creó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que asumió la tarea de elaborar los estados del conocimiento cada diez años.

Cuando se estaba concluyendo el estado del conocimiento de la década 1992-2001, surgió la idea de generar una red para consolidar el área *Educación y valores*, que era un campo más acotado dentro del gran campo de los estudios sobre educación. Aprovechando la relación que se había establecido entre los investigadores que participaron en la elaboración del segundo estado del conocimiento, se

propuso conformar la Red. Desde la perspectiva de los impulsores de esa idea, la Red debía contribuir a enriquecer los intercambios y favorecer la cooperación entre los miembros. Para ello, asumieron el compromiso de realizar dos tareas: la elaboración de los estados del conocimiento en el campo y la realización de jornadas para el intercambio y la publicación de los resultados de investigación.

En mayo de 2002 se convocó a una primera jornada para la constitución de la Red. Se elaboró, entonces, un directorio con los datos de más de cien investigadores y estudiantes. En enero del 2003 se realizó la segunda jornada de trabajo, en la que se definieron algunos de los principios y finalidades que habrían de orientar los trabajos de la Red en ciernes. Después de la realización de varias jornadas anuales, en 2007 se registró formalmente como asociación civil con el nombre de REDUVAL, A.C. De 2008 en adelante las jornadas se realizan bianualmente; sus integrantes se hicieron cargo del estado del conocimiento de la década 2002-2011.

No fue fácil legitimar *Educación y valores* como un campo de investigación. Al interior del COMIE, por ejemplo, se intentó subsumir el campo en otras áreas (como curriculum o formación); en otra ocasión se le agrupó con otras temáticas restándole especificidad, como sucedió con el estado del conocimiento publicado en 2003. También se separaron algunas temáticas que correspondían al campo, como fue el caso de “convivencia escolar”. En uno de los congresos del Comie las áreas se diluyeron al distribuirse los trabajos en los distintos niveles educativos. Pese a todo, el campo se fue delimitando y consolidando. En él se ubican las investigaciones y estudios que se ocupan de:

la dimensión ética de sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales y la ética profesional (Yurén y Hirsch, 2013, p. 32).

Los problemas que se estudian en este campo han dado materia de trabajo y sentido a REDUVAL. La consolidación de la Red ha dependido de la constancia de los investigadores que han hecho aportes

en diversos órdenes, así como de quienes han ocupado cargos en la mesa directiva en diferentes momentos de su historia. Las actividades y los trabajos realizados en el seno de la Red han sido una fuente de aprendizaje para sus integrantes porque han facilitado las interacciones y el intercambio de modos de investigar, referentes teóricos y metodologías; también, han contribuido a relacionar a investigadores noveles con investigadores expertos. Además, gracias a que goza de un alto nivel de autonomía, la Red ha facilitado que en su interior se configuren otras redes que desarrollan proyectos nacionales e internacionales. También, ha propiciado la realización de seminarios, diplomados y coloquios en los que se profundiza en alguna perspectiva y se interactúa con especialistas nacionales y extranjeros. En gran medida, el desarrollo de la investigación y la legitimidad científica del campo de *Educación y valores* está en relación directa con la fortaleza política de la Red y las prácticas de investigación de sus miembros.

Las prácticas de investigación: obstáculos y logros

En 1996 la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal creó el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). A los profesores de tiempo completo (PTC) de las instituciones de educación superior (IES), que hasta entonces realizaban sólo actividades de docencia, se les impusieron las tareas de investigar, gestionar sus proyectos de investigación y formar a otros en la investigación. Con ello, no sin tensiones, crisis y resistencias, se modificaron las prácticas académicas y la identidad de esos profesores. De la noche a la mañana los docentes de tiempo completo se convirtieron en investigadores, muchas veces sin tener las competencias para fungir como tales.

A partir de entonces, se condicionan los recursos ordinarios y extraordinarios para las universidades públicas a los resultados de la evaluación que se les hace. Los aportes federales a las universidades dependen de la proporción de profesores incluidos en el Sistema Nacional de Investigadores, así como de cuerpos académicos consolidados y programas acreditados, todo lo cual remite a la cantidad y calidad de la investigación educativa.

La presión ejercida sobre los académicos ha tenido como consecuencia, además de crisis identitarias, un fuerte desgaste físico e intelectual que ha derivado en problemas de salud —de leves a graves— para la mayoría de los investigadores. También ha significado un permanente estado de incertidumbre porque los recursos dependen de la productividad. En estas condiciones, que obedecen a una racionalidad instrumental, los investigadores del campo han tenido que sortear una buena cantidad de obstáculos.

Pese a todo, podemos apuntar diversos logros en el campo de *Educación y valores*. En las dos décadas de este siglo ha aumentado la investigación educativa de buena calidad, lo cual es indicio de que han mejorado las competencias de los investigadores. También, ha aumentado el número de investigadores en diversos estados de la República mexicana, con la consecuente descentralización de la investigación. Asimismo, la participación de los investigadores en posgrados reconocidos por su buena calidad, ha contribuido a que la investigación y la formación de investigadores se retroalimenten. Esto, a su vez, ha propiciado que un buen número de investigadores tenga acceso a recursos humanos (conocimientos, métodos, grupos de trabajo, estrategias de producción) y no humanos (financiamiento, infraestructura, etc.) que les permiten desarrollar investigación de mejor manera y lograr una relativa autonomía para distribuir su tiempo.

La investigación en *Educación y valores* ha generado resultados interesantes, algunos de los cuales se indican en el último estado del conocimiento: a) se ha puesto de manifiesto que el clima y la cultura escolares, así como el discurso oficial —y a veces también el discurso docente— contrarrestan las acciones y programas orientados a la formación de hábitos democráticos y al logro de la equidad de género; b) diversos procesos y dispositivos educativos no están contribuyendo suficientemente a la formación de disposiciones para el juicio moral, el manejo de la afectividad, el tratamiento de la diferencia y la toma de decisiones. Dichos dispositivos pretenden mejorar la convivencia y ejercer una ciudadanía orientada al logro de la justicia y la equidad; c) en la escuela no se trabajan suficientemente los aspectos de la corporeidad y la esteticidad en la formación integral de los sujetos; d) no se está considerando la influencia de las diversas disciplinas en la socialización de los valores

profesionales y en la adquisición y desarrollo de competencias éticas del profesional que se está formando; e) los programas en el ámbito de la ética profesional, la formación moral y la formación en valores no siempre tienen un sólido sustento teórico y empírico; f) no se atiende suficientemente la formación de los docentes para que puedan contribuir a la formación moral y valoral (Yurén, Hirsch y Barba, 2013).

Aún hay vacíos e insuficiencias que superar: a) no se ha profundizado en el análisis y la crítica de las políticas y la legislación en el campo educativo, para atender con calidad el derecho a la educación y la formación en valores; b) no se han estudiado a fondo las repercusiones que tiene en la formación moral el clima de violencia que se vive en el país y el envilecimiento de la eticidad que deriva del narcopoder, la trata de personas y la corrupción en todos los niveles de la administración pública; c) tampoco se ha trabajado suficientemente la manera en la que los ambientes virtuales y los usos de las tecnologías digitales influyen en la construcción del *ethos* (Yurén, Hirsch y Barba, 2013; López Calva, 2013).

Algunas prácticas de los investigadores en el campo que contribuyen a resistir la racionalidad instrumental imperante son, por ejemplo, la formación, al interior de la Red formalmente constituida, de múltiples nodos y redes informales para desarrollar investigaciones de alcance regional y nacional; la realización de investigaciones que se ocupan de temas y/o poblaciones marginales; la incorporación de estudiantes a los proyectos de investigación, en calidad de becarios. Así, las prácticas se llevan a cabo en un rejuego de resistencias y adaptación a la racionalidad instrumental imperante que, además de reflejar la influencia de los organismos financieros, es coherente con el clima de abuso, corrupción y violencia que se vive en gran parte del mundo.

Crítica y resistencias

Para ir a contracorriente de esa racionalidad instrumental, los investigadores del campo procuran avanzar en la investigación de carácter explicativo y en la producción de enfoques, teorías y conceptos acordes con posiciones críticas. Se procura tanto la crítica

de categorías y formas de construcción de conocimiento, como la de los discursos. También se hace crítica social que consiste en exponer argumentos para invalidar prácticas o instituciones injustas. A la manera foucaultiana se analizan las relaciones entre saber y poder; o siguiendo la línea bourdiana se sacan a la luz las reglas del campo. Una línea de trabajo en la que se ha avanzado fuertemente es la del análisis y crítica de las políticas públicas en el campo de la educación, especialmente de aquellas que refuerzan la mercantilización de la educación.

Con miras a trabajar críticamente, las investigaciones tendrán que centrarse en los graves problemas de la humanidad del presente y del futuro que de diversas maneras influyen en los procesos educativos. Problemas como el cambio climático, las crisis alimentarias, la violencia y corrupción crecientes, la polución del aire y del agua, obligan a examinar nuevas dimensiones, nuevas aristas, y a innovar en las metodologías y modos de construir el conocimiento. En respuesta a las situaciones planteadas, los miembros y no miembros de REDUVAL que investigan estos temas entregan los trabajos recientes que van atendiendo algunas de las inquietudes antes mostradas.

Este libro

En su conjunto, los trabajos que se presentan en este libro son expresión del tipo de investigación que se ha estado realizando en el campo de *Educación y valores* en los últimos años. El lector podrá apreciar en dichos trabajos los objetos de estudio, los métodos de investigación utilizados, los referentes teóricos de las temáticas y problemas en este campo. Asimismo, los capítulos muestran las vetas de investigación y las propuestas teóricas que permiten tanto plantear nuevos problemas y hacer propuestas a los ya trabajados, como mostrar los resultados de interesantes procesos de intervención en diversos niveles y tipos educativos. Por ello creemos que la obra constituye una buena fuente de consulta para la toma de decisiones en el ámbito educativo y en la elaboración de las políticas educativas.

La reunión de los trabajos en esta obra fue posible gracias a la convocatoria de REDUVAL que, fiel a su compromiso de fomentar la

investigación y la intervención en el campo de *Educación y valores*, entrega periódicamente los resultados de la investigación en este campo. Sin pretender ser un estado del conocimiento, el conjunto de trabajos constituye una muestra de la producción académica de los años recientes; algunos son críticos, otros son descriptivos y otros más ofrecen análisis y síntesis originales. Todos ellos han sido examinados por pares expertos y han sido seleccionados aplicando criterios de calidad académica.

Los trabajos se organizaron en cuatro grandes temas: la *convivencia*, la *formación*, los *valores* y la *ética profesional*. Este último tema es uno de los más estudiados en los últimos años. Ahora lo encontramos articulado con otros dos temas: la responsabilidad social de las universidades y la excelencia del profesorado. Hay también otros temas que atraviesan a una buena parte de los trabajos: la formación para la ciudadanía activa y democrática; la preocupación por la sostenibilidad, la colaboración y la solidaridad; la reivindicación de los derechos humanos, la necesidad de formar para la paz en tiempos violentos, y la necesaria consideración de la corporeidad en el ámbito ético-político.

Confiamos en que la lectura de los trabajos que integran esta obra resulte sugerente y que la variedad de temas, enfoques y metodologías que aquí ofrecemos sea de utilidad para el lector interesado en los problemas del campo de *Educación y valores*.

Agradecemos el financiamiento de REDUVAL para la publicación de esta obra y el apoyo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para su edición. Asimismo, expresamos nuestro reconocimiento a quienes dictaminaron los trabajos contenidos en este libro.

Teresa Yurén, Luz Marina Ibarra y Ana Esther Escalante

Agosto de 2016.

Referencias

- López Calva, J. M. (2013). Las aportaciones filosóficas y conceptuales y el análisis de las políticas relativas a los valores en la educación. En A. Hirsch, y Yurén, T. (Eds.). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. 2002-2011* (pp. 317-350). México: ANUIES/COMIE.
- Yurén, T. y Hirsch, A. (2013). Introducción. En A. Hirsch y Yurén, T. (Eds.). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. 2002-2011* (pp. 31-37). México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- Yurén, T.; Hirsch, A. y Barba, B. (2013). Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas. En A. Hirsch y Yurén, T. (Eds.). *La investigación en México en el campo Educación y Valores 2002-2011* (pp. 37-78). México: ANUIES/COMIE.

El derecho a la educación ante los conflictos del mundo actual

GONZALO JOVER

El año pasado se cumplió el plazo que se dieron para el logro de sus metas dos grandes iniciativas en el ámbito del derecho a la educación: el Marco de Acción adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en el año 2000, y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, acordados el mismo año por las Naciones Unidas.

La primera de estas iniciativas, se planteó estos objetivos:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes

un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

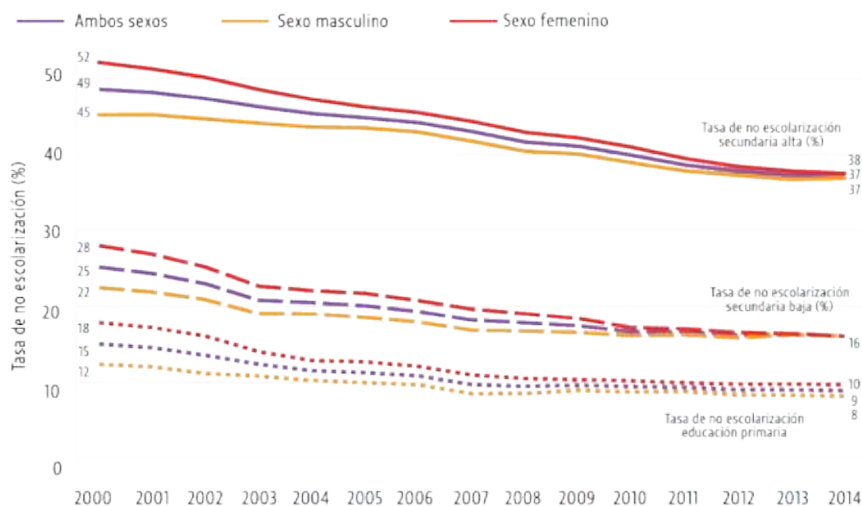
Por su lado, entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio estaba el de lograr la enseñanza primaria universal, asegurando que en 2015 la infancia de cualquier parte, niños y niñas por igual, pudiese completar un ciclo completo de enseñanza primaria.

Una vez finalizado el plazo establecido por ambas iniciativas, los resultados alcanzados, sin que se pueda negar cierto progreso, no han conseguido satisfacer las expectativas previstas. Un informe publicado el pasado mes de julio por el Instituto de Estadística de la UNESCO, muestra cómo los conflictos que hemos vivido durante la última década, de las guerras que asolan varias partes del mundo, a la crisis económica iniciada en 2007-2008, han tenido efectos devastadores sobre este derecho, ralentizando los logros que venían alcanzándose. Así, por ejemplo, entre los años 2000 y 2007, la tasa de abandono de la escuela primaria se redujo del 15% a 10% (cinco puntos), pero en los siete años siguientes, de 2007 a 2014, sólo logró disminuir un punto más. En la secundaria inferior, la tasa de abandono se redujo del 25% en el año 2000 al 18% en 2007, pero sólo dos puntos más en los siete años posteriores. En la actualidad, 1 de cada 11 niños en edad de escolaridad primaria, 1 de cada 6 de secundaria inferior, y 1 de cada 3 de secundaria superior no están escolarizados (UNESCO, 2016, p. 2). La gráfica 1 ilustra estos resultados.

Lógicamente, los efectos no han sido los mismos en todas las partes del mundo, ni han afectado por igual a todos los grupos de población. Las zonas pobres siguen siendo más vulnerables que las ricas, y las niñas que los niños. En cuestión de género, los promedios globales ocultan diferencias considerables en los niveles regional y nacional. Por ejemplo, las niñas tienen más probabilidades de quedar excluidas definitivamente de la educación, mientras que los niños tienen más posibilidades de ser reintegrados (UNESCO, 2016, p. 3).

GRÁFICA 1.

Tasas mundiales de niños, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela en edad de cursar la educación primaria o la secundaria (2000-2014)



Fuente: UNESCO (2016)

El informe llama la atención especialmente sobre la situación dramática del derecho a la educación en el caso de los refugiados y los desplazados internos por causa de los conflictos:

En el mundo hay aproximadamente 20 millones de refugiados y más de 30 millones de personas desplazadas internas, y se calcula que la mitad de ellos tienen menos de 18 años de edad. Se sabe muy poco acerca de las necesidades educativas de los hijos de refugiados y de los servicios educativos que se les prestan. En el mejor de los casos, solo tenemos datos empíricos parciales, que apenas bastan para confirmar su calamitosa situación, pero que son insuficientes para arrojar un número global más preciso de los niños y jóvenes excluidos de la educación. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) calcula que la mitad de los refugiados en edad de cursar la educación primaria y tres cuartas partes de los que están en edad de seguir estudios secundarios no están escolarizados. Ahora bien, esta estimación se basa en información incompleta a causa de la situación que reina sobre el terreno. (...) En algunos contextos, los refugiados están integrados

en los sistemas educativos nacionales, pero en otros están excluidos de ellos, en función de su nacionalidad [...] (UNESCO, 2016, p. 5).

Un estudio preparado para ACNUR por Sarah Dryden-Peterson (2011, pp. 6-7), del Instituto de Ontario para Estudios en Educación, ha encontrado las siguientes dificultades principales, en la garantía del derecho a la educación de la población desplazada por los conflictos:

- El acceso a la educación de los refugiados es limitado, sobre todo para las niñas y en la escuela secundaria. En todo el mundo, la matrícula en la escuela primaria es sólo del 76% y cae dramáticamente al 36% en la secundaria.
- La educación de los refugiados por lo general es de baja calidad. La proporción maestro/alumno alcanza promedios de hasta 1/70 y, por lo general, los profesores carecen de la suficiente preparación.
- La educación de los refugiados no está cumpliendo su función debido a que no se concentra en el aprendizaje. Los indicadores actuales presuponen que las escuelas son útiles sólo como espacios para identificar problemas de protección.
- Los recursos humanos y financieros de ACNUR son insuficientes para brindar a los refugiados una educación de mayor calidad.

La pregunta que nos vamos a plantear aquí es: ¿Qué nos dicen estas situaciones acerca del significado del derecho a la educación en el mundo actual? Metodológicamente, usaré el esquema que propuse hace unos años, basado en tres niveles de análisis: el jurídico, el ético y el pedagógico (Jover, 2001). La separación se realiza exclusivamente a efectos de análisis, ya que los tres niveles están interconectados, lo que hace inevitables las referencias cruzadas. Pedagógicamente, el derecho a la educación requiere ser situado en un horizonte ético. Al mismo tiempo, el gran reto que plantean los derechos es cómo unir las esferas de lo legal y lo ético, lo local y lo universal, las normas de los contextos particulares en que desarrollan su identidad los sujetos, y la aspiración a alcanzar valores

universalmente compartidos. Como veremos, el fenómeno de los refugiados pone en cuestión, precisamente, la existencia de límites demasiado compactos entre esas esferas.

1. Nivel jurídico

Jurídicamente, la educación entra en los documentos normativos de derechos humanos de la mano de los llamados derechos de segunda generación. Así, ésta no figura en las primeras declaraciones liberales de la época moderna, ni en las que se formularon en los inicios de la independencia en Estados Unidos, como la de Virginia de 1776, ni en la célebre *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, de 1789. Habrá que esperar al surgimiento de los derechos sociales, en la segunda mitad del siglo XIX, para asistir a su inclusión, primero, en los instrumentos normativos nacionales y, ya en la segunda mitad del siglo XX, en los internacionales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (Roberts, 2015), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966, o la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, entre los más conocidos.

Son los Estados quienes, en estos textos, se comprometen a garantizar el derecho a la educación y sus condiciones asociadas. Por ejemplo, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, pone el énfasis en la acción estatal, tanto en lo que se refiere a la provisión de la educación como al respeto a la capacidad de elección de las familias y el establecimiento de instituciones privadas de enseñanza y lo formula del siguiente modo:

1. Los *Estados Partes* en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la

- comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
2. Los *Estados Partes* en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
 - a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
 - b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
 - e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.
 3. Los *Estados Partes* en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el *Estado* prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
 4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza,

a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el *Estado* (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13).

La formulación más reciente de ese derecho, ha estado afectada por la ampliación de los derechos humanos hacia los llamados derechos de tercera generación, que llaman a un sentido de solidaridad espacial y temporal. Esta formulación ha quedado recogida en instrumentos como la Declaración de Educación para Todos, aprobada en Jomtien en 1990 y su continuación en el Marco de Acción adoptado en Dakar en el año 2000, o los Objetivos del Milenio, a los que se alude al principio de este capítulo. A partir de ahora, la referencia será la Declaración de Incheon, adoptada en esta ciudad de la República de Corea en mayo de 2015, en el marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. Ésta ha establecido como uno de sus objetivos “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (objetivo, 4).

Dentro de este objetivo general, la Declaración de Incheon enfatiza la necesidad de adoptar acciones en materia del derecho a la educación de la población afectada por conflictos, particularmente los desplazados y refugiados:

Observamos con grave preocupación que, en la actualidad, una gran proporción de la población mundial no escolarizada vive en zonas afectadas por conflictos y que las crisis, la violencia y los ataques contra las instituciones educativas, los desastres naturales y las pandemias continúan perturbando la educación y el desarrollo en el mundo. Nos comprometemos a desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados (Declaración de Incheon, art. 12).

Pero, más allá de esta voluntad y de las soluciones parciales que puedan darse a las situaciones de los desplazados por los conflictos,

lo que desde un punto de vista conceptual da a este fenómeno una importancia radical, es el cuestionamiento que el mismo supone de la propia base del derecho a la educación como un derecho humano universal e inalienable. Hannah Arendt, en un artículo de 1949, incluido posteriormente en su obra *Los orígenes del totalitarismo*, lo denunció con claridad afirmando: “Desde el comienzo, la paradoja implicada en la declaración de los derechos humanos inalienables consistió en que se refería a un ser humano ‘abstracto’ que parecía no existir en parte alguna, porque incluso los salvajes vivían dentro de algún tipo de orden social” (Arendt, 1998, p. 243). Los derechos siempre se realizan en comunidades políticas. Los desplazados, que carecen de ellos, ponen en cuestión su existencia como “derechos humanos”.

En la crítica de Arendt late la pregunta por la fundamentación de los derechos: ¿Qué es lo que hace que determinadas exigencias sean consideradas derechos humanos? Se trata del segundo nivel de análisis del derecho a la educación.

2. Nivel ético

Tradicionalmente, la pregunta acerca de la fundamentación de los derechos ha recibido dos respuestas, la iusnaturalista y la positivista, que aquí esbozaremos brevemente.

Para la primera, los derechos radican en la propia naturaleza del ser humano, en su dignidad. Tales derechos existen, por tanto, con independencia de su recepción en el ordenamiento positivo; éste añade eficacia jurídica pero no los crea como tales derechos; no son derechos que el ordenamiento positivo “otorgue” al ser humano, sino que debe “reconocer” en él; son universales e invariables, propios de “todo” ser humano, e imponen ya por sí mismos determinadas formas de actuación moral.

Esta perspectiva tiene la fuerza de situar los derechos fuera de las arbitrariedades humanas, en un nivel superior de justicia, que abraza a todos los seres humanos sin distinción. Pero tropieza también con la dificultad de la determinación de tales “derechos naturales” ¿Cuáles son esos derechos si no son los derechos positivos explícitamente recogidos en las normas? ¿Dónde están, si no

tienen existencia empírica? En el fondo, como cuestionaba Alasdair MacIntyre (2001, p. 95), creer en esos derechos ¿no es como creer en brujas y unicornios?.

La crítica que hemos visto lanzar a Arendt sobre el carácter apolítico de los derechos, apunta en la misma dirección de MacIntyre. Lo que pone de manifiesto el fenómeno de los refugiados es que los derechos humanos, por mucho que se prediquen universalmente, carecen de existencia real fuera de comunidades políticas; se pierden una vez que se pierde la condición de ciudadano de un Estado. Por ello, frente a la “abstracción” que suponen los derechos humanos universales, Arendt (1998, p. 247), postuló un único derecho, el “derecho a tener derechos”, que presupone el reconocimiento del “derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada”.

Para la segunda respuesta acerca de la fundamentación de los derechos humanos, la positivista, éstos son el resultado de una convención, acuerdo o pacto. No son derechos que se “reconocen” en el ser humano, sino que se le “otorgan”. El ser humano no tiene más derechos que aquellos que por acuerdo se le conceden. Pero esta respuesta nos deja tan insatisfechos o más que la anterior, porque en el fondo significa dar la capacidad de decisión sobre la vida humana, sobre la definición de lo que es justo o injusto, a quien tiene el poder de determinación de la ley. A lo sumo cabría algún tipo de justificación procedimental, según la cual lo que confiere justicia a una norma no es tanto su contenido como el procedimiento por el que se llega a ella. Pero entonces ¿quién decide el procedimiento legítimo? ¿Qué es lo que da legitimidad a este procedimiento y no a aquél?

Esta respuesta no habría sido menos cuestionada por Arendt, cuya propuesta del derecho a tener derechos se produce en un contexto político y otro biográfico. El contexto político es, precisamente, el de las discusiones que rodearon el proceso de acuerdo y positivación internacional de los derechos, que llevó a la promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos en diciembre de 1948. Ésta dejaba inalterado el mapa geopolítico y la hegemonía de los Estados. Sus promesas de universalización chocaban con la inexistencia de algo parecido a una ciudadanía universal, como ilustra la historia protagonizada por el joven activista Garry Davis, veterano de la II Guerra Mundial, promotor del pasaporte mundial y el registro de ciudadanos del mundo, que a finales

de 1948 puso en jaque con su demanda de “un gobierno para el mundo” el proceso de concertación de la Declaración.

El gesto de Davis contó con el apoyo, entre otros, de Albert Einstein, que la semana anterior a la aprobación de la Declaración mandaba el siguiente mensaje:

Me complace expresar al joven veterano de guerra Davis mi reconocimiento por el sacrificio que ha hecho por el bienestar de la humanidad (...). Una institución supranacional debe tener suficientes poderes e independencia si se pretende que sea capaz de resolver los problemas de la seguridad internacional. Ni se puede ni se tiene el derecho a dejar la adopción de un paso tan decisivo totalmente a la iniciativa de los gobiernos. Sólo la firme voluntad de la gente puede liberar las fuerzas que son necesarias para tal corte radical con las viejas y extenuadas tradiciones en política (citado en Roberts, 2015, p. 25).

Arendt compartía esta misma duda acerca de las posibilidades de la Declaración Universal, que se añadía a un contexto biográfico marcado por su propia condición de refugiada alemana en Estados Unidos, aunque ella rechazaba esta adscripción y prefería la de inmigrante o recién llegada (*newcomer*). En 1943, dos años más tarde llegar a Nueva York, dedicó a esta experiencia biográfica el breve ensayo *We refugees*, en el que avanzaba la tesis de la desprotección del apátrida. La gran paradoja de los refugiados es que éstos son acogidos en nombre de los derechos humanos, pero –escribía– se aprende “rápidamente que en este mundo desquiciado es mucho más fácil ser aceptado como un ‘gran hombre’ que como un ser humano” (Arendt, 1994, p. 115).

El filósofo italiano Giorgio Agamben partió de este ensayo de Arendt para exponer cómo la figura del refugiado cuestiona las bases biopolíticas que sustentan el estado-nación, suscitando la necesidad de pensar en nuevas categorías, como la de “*denizen*” (no-ciudadano) frente a la de “ciudadano” (*citizen*) o la de “extraterritorialidad” frente a la de “linde”. La presencia del refugiado, afirma Agamben, fuerza a asumir que la supervivencia política del ser humano ya sólo es imaginable “en una tierra en la que los espacios de los estados hayan sido perforados y deformados topológicamente, y el

ciudadano haya aprendido a reconocer el refugiado que él mismo es” (Agamben, 2000, p. 27).

El fenómeno de los refugiados saca a la luz el problema de lo que Onora O’Neill ha llamado en un reciente libro *La justicia a través de los lindes*. Ante las atrocidades que arrasaron el planeta, es explicable que aflore la propensión romántica a imaginar un mundo sin fronteras. Ahora bien, un mundo así no sería necesariamente ni más libre ni más justo. La tesis de O’Neill es que no puede hablarse de derechos sin determinar al mismo tiempo las obligaciones que éstos imponen y las instancias responsables de su cumplimiento. Especialmente, los derechos sociales, como el derecho a la educación, que implican la provisión de bienes y servicios, requieren alguna estructura institucional que garantice esas obligaciones, por ejemplo, la dotación de recursos educativos. Es decir, para ser derechos efectivos no basta con que sean declarados como derechos humanos universales, deben convertirse en derechos de los ciudadanos, exigibles aquí y ahora (O’Neill, 2016, pp. 193-207). De la confrontación de las tesis de Agamben y O’Neill lo que resulta es la necesidad de pensar en un mundo en el que los límites entre los diferentes actores, nacionales e internacionales, que afectan a los derechos, sean más permeables, un mundo de porosidades o perforaciones, en la terminología de Agamben, que conecten lo universal o internacional con lo cívico o local.

La profesora de filosofía y ciencia política de la Universidad de Yale, Seyla Benhabib, especialista en Arendt, ha ensayado una justificación de los derechos humanos en ese mundo poroso. La justificación se basa en la idea de un cosmopolitismo ético que busca reconciliar “las pretensiones de universalidad con la diversidad de formas de vida” (Benhabib, 2008, p. 179) bajo el presupuesto de que existe “una conexión necesaria y no meramente contingente entre los derechos humanos como principios morales y su forma legal” (Benhabib, 2008, p. 180). Con ello, Benhabib se sitúa a caballo entre el iusnaturalismo y el positivismo, conectando la noción de derechos humanos como exigencias éticas universales con su positivación legal, lo ético con lo jurídico.

Su punto de partida es la noción arendtiana del derecho a tener derechos. Pero, considera Benhabib, “mientras para Arendt, de últimas, la ciudadanía era la principal garantía de protección

de los derechos humanos del individuo, el desafío por delante es desarrollar un régimen internacional que separe el derecho a tener derechos de la condición nacional del individuo” (Benhabib, 2005, p. 58). El gran reto de los derechos a partir de la segunda mitad del siglo XX será, así, el de su progresiva “desnacionalización”, con desarrollos que apenas podían ser entrevistados en la época de Arendt. El aspecto más importante de estos desarrollos es la evolución desde un sistema normativo internacional, a un sistema de normas de justicia cosmopolita que “limitan la soberanía de los estados y sus representantes de acuerdo con ciertos estándares de derechos humanos” (Benhabib, 2013, p. 78).

Esta evolución se ha hecho evidente en determinadas garantías de protección de los desplazados y apátridas. Puede servir de ejemplo, aunque sea de manera simbólica, la imagen que llenó las portadas de los periódicos y páginas de Internet el pasado 5 de agosto de 2016, con ocasión de la participación por primera vez en unos juegos olímpicos de un equipo de deportistas sin patria, que en la ceremonia de apertura desfilaron bajo la bandera del Comité Olímpico Internacional. En lo que se refiere al derecho a la educación, podemos encontrar algunos ejemplos de este proceso de justicia cosmopolita en las legislaciones nacionales. En España, por ejemplo, la Ley Orgánica del año 2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros y su integración social, limitó el derecho a la educación de naturaleza no obligatoria, en las mismas condiciones que los españoles, a los extranjeros residentes, excluyendo a quienes carecen de autorización de residencia. El Tribunal Constitucional, en una sentencia de 2007, dictaminó, en base a un examen de los tratados internacionales sobre el derecho a la educación, la invalidez del precepto. Según el Tribunal, de un examen de estos textos se concluye que el derecho a la educación del que habla nuestra Constitución, “incluye el acceso no sólo a la enseñanza básica, sino también a la enseñanza no obligatoria, de la que no pueden ser privados los extranjeros que se encuentren en España y no sean titulares de una autorización para residir” (Sentencia 236/2007).

Ahora bien, llegados a este punto, hay que hacer dos precisiones. La primera es que la dependencia nacional de los derechos humanos hace que esta formulación quede vacía si no se acompaña de la promoción del derecho básico de acogida, el derecho a tener

derechos del que hablaba Arendt. La segunda es que, pedagógicamente, el problema de la garantía del derecho a la educación no se satisface sólo con la provisión de un puesto en la escuela, obligatoria o posobligatoria. Tan importante como ello es el contenido de la educación que se ofrece, la orientación axiológica que la guía, lo que nos abre al tercer nivel de análisis.

3. Nivel pedagógico

Pedagógicamente, el derecho a la educación no se agota, como sucede en el planteamiento jurídico, en la garantía de un puesto escolar. Desde el momento en el que las identidades se construyen siempre en contextos culturales específicos, tener derecho a la educación es también tener derecho a la participación plena en un entorno de identidad. El reto pedagógico que plantea la noción de derecho a la educación es, así, el de conjugar el ideal de universidad que acompaña a los derechos humanos, con el derecho a forjar una identidad en un marco cultural dado. La necesidad de entrelazar esos dos planos es una de las principales lecciones que hemos podido extraer de la revisión del proyecto ético de la modernidad.

De este proyecto emana una visión del cosmopolitismo como la que inspiró a Kant en su ensayo *Hacia la paz perpetua*, de 1795. En él, Kant formuló el derecho de hospitalidad del siguiente modo:

Significa la hospitalidad el derecho de un extranjero a no recibir un trato hostil por el mero hecho de ser llegado al territorio de otro. Éste puede rechazarlo si la repulsa no ha de ser la causa de la ruina del recién llegado; pero mientras el extranjero se mantenga pacífico en su puesto no será posible hostilizarle. No se trata aquí de un derecho por el cual el recién llegado pueda exigir el trato de huésped —que para ello sería preciso un convenio especial benéfico que diera al extranjero la condición y trato de un amigo o convidado—, sino simplemente de un derecho de visitante, que a todos los hombres asiste: el derecho a presentarse en una sociedad (Kant, 1983, p. 227).

El deber de hospitalidad o acogida se limita aquí, por tanto, al de la consideración del otro como un “visitante” ocasional, sin alcanzar

los beneficios del “huésped”, que implican tratarlo como un amigo o invitado. A pesar del avance hacia un derecho cosmopolita que supuso la propuesta kantiana, para Benhabib se trata de una formulación hoy insuficiente, que deja demasiado margen a las prerrogativas de los estados frente a las exigencias que imponen los derechos humanos (Benhabib, 2005, p. 40). Su propuesta de un cosmopolitismo ético, a partir de la noción arendtiana del derecho a derechos, pretende ir más allá.

La propuesta de Benhabib tiene su núcleo en el concepto de *iteración democrática*. Tal como ella las entiende, las iteraciones democráticas son formas inacabadas de conversación, “procesos complejos de argumentación, deliberación e intercambio público a través de los cuales se responden y contextualizan, invocan y revocan, afirman y posicionan, reivindicaciones y principios de derechos universalistas, tanto en las instituciones sociales y políticas como en las asociaciones de la sociedad civil” (Benhabib, 2005, p. 130).

Las iteraciones democráticas se refieren a la apelación recurrente, *iterativa*, a los derechos humanos en diferentes contextos para reivindicar variadas aspiraciones. Y así como el uso repetido de una palabra en situaciones diversas, hace que su significado vaya variando con el tiempo, la invocación repetitiva a los derechos humanos en diferentes contextos ocasiona que su significado vaya adquiriendo nuevos matices, se vaya reconfigurando, en función de las circunstancias concretas en las que se producen esas apelaciones. La autora ilustra este proceso con la polémica suscitada por *l'affaire du foulard* de las estudiantes francesas a finales del pasado siglo.

La demanda de llevar la cabeza cubierta con el *hiyab* deja de tener un sentido cultural o religioso para insertarse en el lenguaje de los derechos, que es asumido, así, como marco de reivindicación en un entorno cultural refractario a la tradición que ellos representan. Al mismo tiempo, tal reivindicación ocasiona que los principios de esa tradición sean sometidos a reformulación, por la necesidad de tener que “aprender a vivir con la otredad de los otros cuyos modos de ser puede ser profundamente amenazadores del nuestro” (Benhabib, 2005, p. 140).

Benhabib adopta el concepto de iteración de Derrida, pero matiza su significado. En la acepción del concepto aplicado al lenguaje, tal como fue propuesto por Derrida, éste se refiere a la

variación que implica el uso continuo de los términos. Cada iteración transforma y enriquece su significado, sin que pueda hablarse de un significado original al que los demás usos se conformen. Pero si ello es cierto para el lenguaje, no sucede lo mismo cuando el concepto se aplica a las normas o valores. Aquí cada acto de iteración se refiere a un antecedente que se toma como autoridad, “involucra encontrar sentido a un original con autoridad en un contexto nuevo y diferente” (Benhabib, 2005, p. 131). Esta remisión a un “original con autoridad” hace que no toda reconfiguración sea igualmente válida. Lo que puede ser demandado tiene su límite en el presupuesto primario que hace posible la conversación en que adquieren forma los derechos, esto es en el reconocimiento del otro como un interlocutor válido en condiciones de igualdad. Cualquier pretensión que suponga la anulación de este presupuesto, cae fuera de esa dinámica conversacional. Por decirlo con Amy Gutmann, “afirmar que un régimen universal de derechos humanos debería ser compatible con el pluralismo moral no equivale a decir que debe ser compatible con cualquier sistema de creencias” (Gutmann, 2003, p. 20).

Podemos tomar como ejemplo de ese proceso conversacional entre lo universal y lo local, la actuación de los órganos que sirven de interlocutores entre las organizaciones internacionales y la sociedad civil en el seguimiento de los tratados de derechos humanos. Me refiero a órganos como el *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (CESCR), el *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial* (CERD), el *Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer* (CEDAW) o el *Comité de los Derechos del Niño* (CRC), entre otros, que se encargan, no sólo de denunciar las limitaciones de las políticas nacionales, sino de ir avanzando hacia ese horizonte de “justicia por venir que nunca se puede lograr suficientemente, pero hacia el que siempre se apunta”, del que habla Benhabib (2013, p. 82).

Esta conversación perfila el contenido pedagógico del derecho a la educación que va trazando ese horizonte. Así, por ejemplo, el *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* añadió, en 1999, algunos matices a la forma en la que el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales había configurado treinta años antes el derecho a la educación, subrayando que su garantía debe producirse en términos culturalmente aceptables y

responder a las necesidades de los estudiantes en sus diferentes entornos sociales y culturales (CESCR, 1999). Más recientemente, el *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial*, ha insistido en una de sus últimas recomendaciones en la exigencia de orientar el derecho a la educación hacia la convivencia intercultural, no sólo a través del respeto y la tolerancia, sino en un sentido positivo de aceptación y reconocimiento, mediante estrategias como la educación intercultural bilingüe y el conocimiento de la historia, cultura y tradiciones de los grupos minoritarios (CERD, 2013). Son dos ejemplos de las líneas de evolución del contenido del derecho a la educación, formuladas en la conversación que estos órganos representan entre las instituciones internacionales y la sociedad civil.

Conclusión

Un año más tarde de haberse cumplido el plazo que se dieron para el logro de sus objetivos el Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la tonalidad moral del mundo y los acontecimientos que se han vivido a lo largo de estas dos primeras décadas del siglo XXI, hacen dudar de las posibilidades de alcanzar, siquiera como horizonte “por venir”, un cosmopolitismo ético como el propuesto por Benhabib. Por mucho que se haya avanzado en esa conversación de la que habla la autora, el derecho a la educación sigue siendo fundamentalmente un asunto de política nacional. No en vano los sistemas educativos nacieron unidos a la creación de una conciencia nacional.

Recientemente la Declaración de Incheon ha vuelto a reafirmar que “la responsabilidad fundamental de aplicar con éxito esta agenda corresponde a los gobiernos” (Declaración de Incheon, art. 12). Seguir haciendo de los gobiernos los responsables *fundamentales* de la garantía del derecho a la educación, muestra las dificultades que, setenta años después de las protestas de Arendt, Davis o Einstein, siguen teniendo los derechos humanos para conseguir esa porosidad que reclama Benhabib. A pesar de su optimismo, tales dificultades le llevan a reconocer, refiriéndose concretamente a Europa:

Aunque se han dado grandes avances desde la Segunda Guerra Mundial en la mejora de la condición de los pueblos sin Estado, los refugiados y los solicitantes de asilo, la observación de Hannah Arendt en el sentido de que perder la condición de ciudadanía aparecía como equivalente a la pérdida de los derechos humanos por completo no es del todo equivocada. Incluso en uno de los regímenes de derechos más desarrollados de nuestro mundo, los refugiados y los solicitantes de asilo aún se encuentran en una condición cuasi criminal. Sus derechos humanos se ven limitados; no tienen derechos civiles y políticos de asociación y representación. La extensión de plenos derechos humanos a estos individuos y la descriminalización de su estatuto es una de las tareas más importantes de la justicia cosmopolita en nuestro mundo (Benhabib, 2005, p. 122).

Estas palabras, escritas por Benhabib hace más de diez años, eran premonitorias de la situación trágica que estamos viviendo en nuestros días.

Referencias

- Agamben, G. (2000). *Beyond Human Rights*, en *Means without End. Notes on Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 5-27.
- Arendt, A. (1994). *We Refugees*, en Robinson, M. (Ed.) *Altogether Elsewhere: Writers on Exile*. Boston & London: Faber and Faber, pp. 110-119.
- Arendt, A. (1998). La decadencia de la nación-estado y el final de los derechos del hombre, en *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus, pp. 225-252.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros: Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: Sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, pp. 175-203.
- Benhabib, S. (2013). *Equality and Difference. Human Dignity and Popular Sovereignty in the Mirror of Political Modernity*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- CERD (2013). *Recomendación general N° 35. La lucha contra el discurso de odio racista*. Obtenido de: <http://www.cc.gob.gt/ddhh2/docs/Organos/Racial/Generales/OGCERD35.pdf>

- CESCR (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13. El derecho a la educación*. Obtenido de: <http://www.ohchr.org/en/hrbodies/cescr/pages/cescrindex.aspx>
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education. A Global Review*. Geneva: UNHCR.
- Declaración de Incheon. Obtenido de: es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon
- Gutmann, A. (2003). Introducción, en Ignatieff, M., *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós, pp. 9-26.
- Jover, G. (2001). What Does the Right to Education Mean? A Look at an International Debate from Legal, Ethical, and Pedagogical Points of View. *Studies in Philosophy and Education*, 20:3, pp. 213-223.
- Kant, I. (1983). La paz perpetua, en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México: Porrúa, pp. 213-247.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- O'Neill, O. (2016). *Justice across Boundaries. Whose Obligations?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacto Internacional de los derechos económicos, sociales y culturales. Obtenido de www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx
- Roberts, C.N.J. (2015). *The Contentious History of the International Bill of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2016) No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la enseñanza primaria y secundaria universal? *Documento de Política Educativa*, 27. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245238S.pdf>

Capítulo I

Convivencia

La ciudad y la construcción de actitudes sustentables: un curso-taller con estudiantes universitarios para la educación ciudadana

MARÍA CURIEL BELLON Y EVELYN DIEZ-MARTINEZ DAY

Resumen

Frente a la crisis en términos de sustentabilidad es indispensable que la educación superior forme ciudadanos que sean capaces de cuidar el espacio en el que habitan e integrar en su vida cotidiana, así como en su ejercicio profesional, valores como el respeto, la participación y el diálogo, y virtudes como la justicia, el cuidado y la simpatía. Este trabajo propone la ciudad como elemento importante para la construcción de actitudes. Se diseñó un curso-taller para universitarios a fin de explorar las posibilidades que existen para la construcción de actitudes/motivos sustentables al reconocer y aprender “La Ciudad”. El curso-taller consistió en tres momentos metodológicos: uno de diagnóstico y reconocimiento de la ciudad, un segundo de problematización y el tercero de propuestas/posibilidades. A partir de este trabajo se logró un cambio que es visible al comparar los cuestionarios inicial y final aplicados a los participantes. Se discuten los resultados en términos de la importancia de este tipo de experiencias para la construcción de actitudes sustentables.

Introducción

Aprender de la ciudad y aprender la ciudad implica reconocer que la ciudad es un “lugar donde se produce un modo de vida” (Copetti, H.; De Souza, 2012, p. 331). Este *producir un modo de vida* es indispensable que se construya desde principios sustentables para poder hacer frente a la crisis insostenible que se vive en el planeta.

La sustentabilidad se basa en la idea de que la sociedad, el medio ambiente, la cultura y la economía están interconectadas. Cuando hablamos de sustentabilidad nos referimos a aquellas

condiciones en el desarrollo de una sociedad que son socialmente justas, económicamente viables, culturalmente aceptadas y ecológicamente equilibradas (Curiel, J.L., Espinosa, E., 2004). La sustentabilidad también involucra la participación activa de la gente; es un enfoque basado en la movilización política (Barkin, 1998). En el desarrollo sustentable igualmente importante es tomar en cuenta la dimensión personal y la felicidad de la gente (Novo, 2013).

En términos de actitudes/motivos Corral-Verdugo (1998) plantea que “las actitudes/motivos no refieren a acciones o eventos puntuales, sino a colecciones de actividades o eventos” (Corral-Verdugo, 1998, p. 6); para él las actitudes/motivos son disposiciones dependientes de las situaciones. Las actitudes surgen de las decisiones que las personas toman en su vida diaria. Estas decisiones se derivan básicamente de evaluaciones, sean éstas racionales o no. Al tomar una decisión, una persona manifiesta preferencias o hace elecciones. “Las actitudes/motivos se ‘organizan’ como colecciones de eventos que pueden ser ‘accedidas’ por el sujeto. La situación en la que ocurre la interacción organismo-ambiente, así como las experiencias previas se combinan para actualizar esas tendencias” (Corral-Verdugo, 1998, p. 10).

Si las actitudes/motivos ocurren en una situación de interacción, La Ciudad es un escenario que permite hacer visibles las situaciones desde las cuales se construyen y pueden construirse. Recuperando a Jurado (2009), la ciudad “puede ser entendida como un ‘espacio social’ en constante recomposición” (Jurado, 2009, p.132). Para Borja y Muxí (2000) en la ciudad “las relaciones entre los habitantes y entre el poder y la ciudadanía se materializan, se expresan en la conformación de las calles, las plazas, los parques, los lugares de encuentro ciudadano, en los monumentos” (p. 8). Para estos autores en la ciudad se materializan los valores, los significados y las representaciones de una sociedad. Jordi Borja plantea que la ciudadanía se origina en las ciudades y que la ciudad es intercambio, comercio y cultura. El mismo autor señala tres dimensiones que hacen una ciudad:

La ciudad es la urbe, la “urbs”, concentración física de personas y edificios, diversidad de usos y de grupos, densidad de relaciones sociales. Es “civitas”, lugar del civismo, donde se dan procesos de

cohesión social y se perciben los de exclusión, de pautas culturales que regulan relativamente los comportamientos colectivos, de identidad que se expresa material y simbólicamente en el espacio público y en la vida ciudadana. Y es “polis”, los ciudadanos se realizan mediante la participación en los asuntos públicos, la ciudad es históricamente lugar de la política, de ejercicio del poder (Borja, 2002, p. 1).

En relación a la ciudadanía, Tamayo (2003) escribe que ella encuentra en la ciudad su espacio de máxima representación y expresión; el espacio público, *la polis*. Paul Barry Clarke (citado en Tamayo 2003) plantea que el Yo –privado– y el ciudadano –público– no han de estar divididos, pues la acción ciudadana siempre partirá del individuo. En esta acción también es importante que “los actos privados pueden tener implicaciones públicas de modo que pueden relacionarse con la categoría de ciudadanía” (Dobson, 2005, p. 59). Él plantea que “la primera virtud del ciudadano ecológico es la justicia. Más específicamente, diríamos que la virtud de la ciudadanía ecológica se encamina a asegurar una distribución justa del espacio ecológico” (Dobson, 2005, p. 58). A lo que integra que hay otras virtudes que pueden ser consideradas como secundarias pero que son importantes para ejercer la justicia, como son, la simpatía, el cuidado y la compasión.

Sobre la relación entre ciudad y educación es interesante para este trabajo “La ciudad como contenido educativo” de Trilla (1997). El autor nos dice que, *aprender la ciudad* es aprender a utilizarla; sobrepasar la parcela de ciudad que constituye el hábitat concreto de cada cual; ampliar el horizonte de las vivencias inmediatas y cotidianas del propio entorno urbano; aprender a leerla críticamente; promover una actitud participativa, pues la ciudad no es un objeto de conocimiento externo al aprendiz ciudadano, es un objeto con el que se encuentra directa y vivencialmente implicado. Aprender la ciudad es aprender a participar en su construcción.

A partir de estos referentes se plantea que un curso que recupera a La Ciudad como contenido educativo puede permitir la construcción de actitudes/motivos sustentables; colecciones de actividades o eventos que se construyen en procesos de interacción

social y a las cuales accedemos para evaluar de un modo determinado la realidad, tomar decisiones y realizar acciones.

Descripción del proceso

La investigación se llevó a cabo a partir de principios de un estudio exploratorio y descriptivo, utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas. Para efectos de este texto se reporta solamente la descripción del proceso pedagógico del curso-taller. Este proceso se llevó a cabo con la aplicación de un cuestionario inicial, el desarrollo de un curso-taller y una segunda aplicación del mismo cuestionario.

El curso-taller integró la ciudad como elementos que posibilitan la construcción de actitudes/motivos sustentables, con el objetivo de aprender a mirar la ciudad desde los principios de la sustentabilidad, y posibilitar así cambios de posturas hacia la ciudad y, por tanto, hacia el cuidado de las relaciones personales y del entorno. Participaron 8 universitarios inscritos voluntariamente (7 mujeres y 1 varón), provenientes de cuatro distintas carreras universitarias y de distintas instituciones; la edad de los participantes fluctuaba entre los 19 y 25 años. Se trabajaron 12 sesiones de 3 horas presenciales y 3 horas no presenciales: un total de 72 horas. El curso-taller fue estructurado en tres momentos. A continuación se presentan tres tablas que muestran las formas de trabajo, los objetivos y la descripción de las mismas en cada uno de los momentos del curso-taller.

Un primer momento de diagnóstico permitió conocer lo que los participantes sabían del tema de la ciudad y la sustentabilidad y a la vez consistió en la fase de diagnóstico de su ciudad.

Primer momento metodológico: diagnóstico

Formas de trabajo	Objetivos	Descripción
Fotografías	Reconocer la ciudad en términos de “sustentabilidad” e “insostenibilidad”.	Se tomaron fotografías durante los recorridos cotidianos en la ciudad de Querétaro para responder a las preguntas “¿Dónde veo que mi ciudad es sustentable?” y “¿Dónde veo que mi ciudad es insostenible?” Las fotografías se presentaron en plenaria.
Investigación	Realizar un primer acercamiento sobre los conceptos centrales del curso-taller.	Cada asistente investigó 3 definiciones sobre “sustentabilidad” y “ciudad”, en clase se socializaron por pares y se construyeron esquemas para después ser presentados en plenaria.
Elección de tema	Elegir un tema para ser trabajado de manera personal que pudiera vincular los temas de “sustentabilidad” y “ciudad”.	A partir de vincular las fotografías tomadas en la ciudad y de la investigación de los conceptos, se definieron temas de trabajo que partieran de los intereses personales, así como de la pertinencia para ser abordados en el curso-taller.

Fuente: elaboración propia.

En un segundo momento se pusieron a discusión los saberes previos y se trabajó sobre el análisis de temas que se escogieron con anterioridad para problematizar con la ciudad y la sustentabilidad.

Segundo momento metodológico: problematización

Formas de trabajo	Objetivos	Descripción
Recuperar saberes	Recuperar la información previamente trabajada para dar pie a la elaboración de preguntas sobre temas específicos.	Se elaboró un mapa conceptual que vinculara las fotografías y las investigaciones realizadas anteriormente para hacer énfasis en la relación “sustentabilidad” y “ciudad”.
Fotografías	Reconocer la situación del tema elegido en la ciudad.	Cada asistente tomó durante sus recorridos cotidianos fotografías que evidenciaran la situación de su tema en la ciudad.
Vinculación entre sustentabilidad y ciudad	Realizar una problematización específica hacia el tema que se escogió.	Se realizaron presentaciones en formato Prezzi para organizar la información recogida, los cuestionamientos e inquietudes en torno a los temas elegidos

Fuente: elaboración propia.

En un tercer momento se buscó construir propuestas desde la sustentabilidad para la construcción de otro tipo de ciudad. Cada participante hizo propuestas en relación a su tema y grupalmente se

propuso una ciudad sustentable. Este tercer momento fue también la evaluación del curso.

Tercer momento metodológico: posibilidades

Formas de trabajo	Objetivo	Descripción
Indagación sobre iniciativas	Conocer qué se hace en distintas partes del mundo para “solucionar” la problemática que se abordó y que permitieran vincular la situación con otras ciudades.	Se investigaron iniciativas en “el mundo”, “América Latina” y “México” que buscan solucionar la problemática sobre el tema elegido
Propuestas sobre el tema	Hacer uso de la imaginación y la palabra para crear propuestas de solución.	En una infografía recuperaron ideas anteriormente investigadas y se inventaron propuestas para solucionar la problemática
Ciudad sostenible	Evaluar los conocimientos construidos grupalmente.	De manera libre se realizó un mapa de la ciudad de Querétaro con las características aprendidas sobre sustentabilidad

Fuente: elaboración propia.

Principales resultados

Los resultados aquí presentados se obtuvieron a partir de la aplicación de dos cuestionarios, los cuales permitieron hacer una comparación entre las formas de evaluar la realidad en términos de sustentabilidad antes y después de tomar el curso-taller.

Para la sistematización de los resultados de la pregunta abierta “¿cuáles son las necesidades que tiene mi ciudad?” (Gráfica 1) se agruparon las respuestas conforme a los elementos que integran la sustentabilidad (social, económico, cultural, ambiental). Las respuestas obtenidas podían contener información de uno o más de estos elementos.

Como se puede observar, al inicio del curso lo que los participantes subrayaron en torno a las necesidades de la ciudad fue, sobre todo, en relación a lo ambiental, con 12 menciones; al término del curso el reconocimiento de las necesidades sustentables se amplía, de manera que las esferas social, económica y cultural obtienen menciones igualmente significativas que la esfera ambiental. Esto refiere a los planteamientos de Barkin (1998), Novo (2013),

Curiel y Espinosa (2004), en el sentido de que la sustentabilidad no es solamente una cuestión ambiental.

GRÁFICA 1.
Por frecuencia de tipo de respuesta



Fuente: elaboración propia.

En relación al reconocimiento de las prácticas sustentables en la ciudad (Figura 1) se puede también observar que al inicio del curso-taller se reportan solamente 8 categorías de prácticas, y al término se reportan 14. Las categorías se elaboraron a partir de las respuestas obtenidas. Resaltamos en negritas las respuestas que permiten comprender la importancia de la interacción propositiva en la ciudad. Mientras que en el cuestionario inicial sólo había una categoría relacionada a esto, en el cuestionario final tenemos tres. En palabras de Trilla (1997), aprender la ciudad es aprender a participar en ella; en palabras de Borja (2002), los resultados remiten al reconocimiento de la ciudad como *polis*, espacio de participación política.

En el cuestionario final se incluyó la pregunta “después del curso, ¿qué te enseñó la ciudad?” para conocer cuáles eran los alcances de aprendizaje en términos concretos de su ciudad. La Ciudad, como reportan las respuestas, permite posibilidades de reconocimiento de las problemáticas que en ella se encuentran, pero también permite reconocer la intención y responsabilidad que la ciudadanía tiene y puede tener para generar cambios.

Figura 1

¿Cuáles actividades hago que pienso que son sustentables en mi ciudad?

Cuestionario inicial	Cuestionario final
1. No tirar basura	1. Respetar áreas verdes
2. Cuidado animales	2. Diálogo
3. Caminar/uso transporte público	3. Observar
4. Respetar/tolerar	4. No tirar basura/ponerla en su lugar
5. Disminuir automóvil	5. Uso de espacios públicos
6. Llevar bolsa para compras	6. Hablar/Discurso
7. Apoyo a colectivos	7. Respetar espacio público
8. Establecer vínculos/convivencia	8. Participar en eventos culturales
	9. Compartir molestias con otros
	10. Uso transporte público
	11. Conocer proyectos sociales
	12. Informarme
	13. Conocer la ciudad
	14. No atentar contra la dignidad de todos

Fuente: elaboración propia.

Me enseñó el sí. Creo que lo primero que necesitaba hacer, era quitarme la idea [...] de que la ciudad no permite nada, que la ciudad está, que la ciudad es caos, urbanización, ruido, malestar, violencia, delincuencia... La ciudad me enseñó que es posible hacerla nuestra, me enseñó a mirarla y pensarla. Que la ciudad es un espacio peculiar y específico en el que es necesario generar intervenciones e investigaciones específicas de este contexto, es necesario y posible apropiarnos de ella (mujer, 24 años).

Me enseñó que los ciudadanos están apropiándose de los espacios para poner sus inquietudes, deseos, lo que les molesta y aqueja. Los ciudadanos tienen propuestas para ser ciudad-sostenible, no sólo para nuevas generaciones sino para las presentes, porque las necesidades cambian conforme los años avanzan (mujer, 20 años).

Que no sólo es el espacio donde nos vivimos individualmente, sino que también es el espacio donde tenemos que estar unidos y en

constantes acuerdos para que ésta se desarrolle y los cambios que tenga sean benéficos para los ciudadanos (mujer, 20 años).

Es visible que al final del curso-taller los participantes reportan reconocer actitudes en torno a La Ciudad desde principios necesarios para la sustentabilidad, como lo son reconocer las necesidades específicas del lugar; la importancia de vincularse con los demás; y pensar en otras generaciones. Actitudes que Corral-Verdugo (1998) expresa como las disposiciones dependientes de las situaciones, y es que los y las participantes recuperaron los contenidos revisados para escribir intenciones de participación y propuestas para la construcción de la ciudad.

Conclusiones

Los resultados apuntan a que esta experiencia es favorable; la ciudad como espacio en el que se vive puede ser aprendida, pensada y reflexionada para construir la serie de colecciones y eventos que después permitan evaluar la realidad desde una mirada sustentable, aquella que refiere al valor de la vida y la creación de iniciativas y propuestas para revertir el daño que a lo largo de los años se ha hecho al planeta. Para ello es necesario impulsar, no solamente el reconocimiento de la sustentabilidad desde términos del cuidado del medio ambiente, sino promover el diálogo, la participación, el respeto, la justicia, como principios sustentables y de ciudadanía, porque a partir del ejercicio de la participación en el espacio público es que pueden generarse posibilidades de cambio.

Referencias

- Barkin, D. (1998). *Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable*. México: Editorial Jus y Centro de Ecología y Desarrollo. Obtenido de <http://anea.org.mx/publicaciones.htm>
- Borja, J. (2002). Ciudadanía y globalización. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 1-11. Obtenido de <http://siare.clad.org/revis-tas/0041400.pdf>
- Borja, J., Muxí, Z. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona.

- Corral, V. (1998). Un análisis crítico del concepto "Actitudes" Parte II: Propuesta de enfoque naturalista. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1-16 .
- Curiel, J.L., Espinosa, E. (2004). *Manual de planeación, manejo de recursos naturales y desarrollo sustentable. La guía del instructor*. México: Secretaría de Medio Ambiente y Recurso Naturales, Servicios Alternativos para la Educación y el Desarrollo A.C.
- Dobson, A. (2005). Ciudadanía Ecológica. *Isegoría*, 47-62. Obtenido de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria>
- Jurado, J. (2009). Ciudad Educadora, aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios pedagógicos*, 127-142. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130009>
- Novo, M. (2013). Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible - Catedrática María Novo - generacionnatura.org. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=N7uZe5VWg_Q
- Tamayo, S. (2003). Espacios ciudadanos. En S. B. (Coord.), *Participación y espacio público* (pp. 113-144). México, DF. : Universidad de la Ciudad de México.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Educación y Ciudad* (2), 6-19.

La cultura de paz y sus características. Una mirada desde los docentes universitarios

ADRIANA GUTIÉRREZ DÍAZ Y ELISA LUGO VILLASEÑOR

Resumen

En este trabajo se comparten algunos avances de una investigación más amplia sobre el papel de los actores educativos de algunas universidades públicas estatales en la construcción de una cultura de paz. En él se analizan cuáles son algunos de los elementos que delimitan el término cultura de paz, sus características y el papel de los docentes universitarios para favorecer desde la universidad un cambio hacia una cultura de paz que permita atender los diversos problemas sociales. También se señalan algunos de los valores fundamentales que según los discursos de los entrevistados, deben prevalecer en los procesos de formación para transitar a este tipo de cultura. El *objetivo* planteado fue indagar sobre las creencias de los docentes de una universidad pública estatal (UPE) ubicada en la región Sur-Sureste de México en torno al término cultura de paz y sus características. La *metodología* empleada fue cualitativa de corte documental; se analizan datos empíricos recogidos en una primera fase de trabajo de campo, y se reporta una serie de inferencias a partir de la revisión del discurso de los docentes universitarios siguiendo la estrategia del análisis de contenido.

Introducción

En la actualidad, el contexto social vinculado con los espacios educativos —como los son las universidades públicas estatales—, se ha visto influenciado por los efectos de varios procesos de cambio de corte económico, político, social y cultural, cuyo origen se remonta a las últimas dos décadas del siglo pasado. Dichas transformaciones han surgido a partir de diversos factores, sin embargo, Federico

Mayor (2009) y Amador Guarro (2005) refieren que se encuentran fuertemente relacionadas con la implantación del neoliberalismo como modelo económico y a las diversas políticas públicas derivadas de éste, así como a los efectos de una globalización que ha sido impuesta por “los países y grupos que controlan la economía [...]” (Mayor, 2009, p. 25) a nivel mundial.

Desde una perspectiva sociológica, Olga Sabido (2012) señala que en la época contemporánea vivimos momentos de incertidumbre, a partir de lo cual se generan diversos sentimientos que afectan a las personas, tales como: miedo, inseguridad, angustia y ansiedad, mismos que suponen la pérdida de la confianza.¹ Un escenario como el actual también supone una transformación en los valores que orientan la vida de las personas, pues es otro elemento que ha sido alcanzado por los efectos de la globalización.

Asimismo, Díaz-Barriga (2006) expone que ante un panorama permeado por un “[...] deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad [...] se ha cuestionado hasta dónde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores” (2006, pp. 1-2), los cuales están altamente vinculados con los procesos de formación que se llevan a cabo en los espacios educativos, como lo es la universidad. Por su parte, Mayor (2009) argumenta que para cambiar el rumbo y salir de la crisis, se requiere la participación activa de los ciudadanos, donde “la educación juega, sin duda, un importantísimo papel [...para contribuir a la formación] de ciudadanos participativos” (2009, p. 26).

Lo que sucede en los escenarios sociales globales no es ajeno al contexto mexicano; así lo refieren autores como Eduardo Sandoval (2012), Fernando Escalante (2012) y Phil Williams (2010), quienes señalan que desde la última década del siglo XX se percibe un panorama de violencia, que se ve reflejado en diversas situaciones, tales como: la inseguridad, homicidios, corrupción, exclusión, injusticias, abusos de autoridad, violación de mujeres, pederastia, consumo y tráfico de drogas, asaltos, tráfico de personas, así como

¹ En lo que respecta a la definición de “la confianza” como noción, la autora sostiene que ésta tiene diferentes significados en función del campo disciplinar, y desde una perspectiva política refiere a los planteamientos de Hobbes, quien señala que la confianza debe entenderse como una “esperanza constante” (cfr., Sabido, 2012, p. 88).

otras situaciones de esta índole que han incidido en la ruptura del tejido social. Lo anterior se ve reflejado en el Índice de Paz Global (IPG), cuyos resultados para el año 2014 ubicaban a México en el lugar 138 de 162 naciones evaluadas, y para el año 2015, en el lugar 144, es decir que en un año cayó seis posiciones para quedar entre los países más violentos del mundo. Los datos del IPG de los últimos 24 meses muestran que la sociedad mexicana se encuentra atravesando una etapa en la que prevalece un ambiente permeado por los múltiples rostros de la violencia.

Ante los diversos problemas sociales y un panorama de crisis múltiples, Morin apunta que “el humanismo universalista se descompone en aras de las identidades nacionales y religiosas, cuando aún no ha logrado convertirse en un humanismo planetario que respete el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad humanas” (Morin, 2011, p. 24).

Por ello, a partir de lo expuesto consideramos como *objetivo* de este trabajo indagar cuáles son algunos de los retos de la universidad pública para contribuir a la construcción de una cultura de paz. Para ello nos propusimos indagar sobre las creencias de los docentes de una universidad pública estatal ubicada en la región Sur-Sureste de México en torno al término cultura de paz y sus características. Consideramos relevante indagar sobre ello porque las creencias de los docentes universitarios en torno a esta temática se ponen de manifiesto en su práctica docente y forman parte del currículum oculto. Asimismo, es pertinente reflexionar sobre el papel que tienen las UPE en su responsabilidad social de integrar en la formación universitaria la formación en valores para contribuir a la construcción de una mejor sociedad, pues como lo refiere López, “[...] la misión de la universidad es una tarea de creación intelectual para una mejor sociedad [...]” (2008, p. 59).

A partir de las reflexiones derivadas de la revisión de la literatura sobre el tema, nos planteamos algunas interrogantes iniciales que orientaron el desarrollo de este trabajo: ¿qué se entiende por cultura de paz?, ¿cuáles podrían ser algunos de sus rasgos o características?, ¿cómo pueden contribuir los docentes universitarios para lograr un cambio hacia una cultura de paz?

Metodología

El estudio siguió una metodología cualitativa, de corte documental y de análisis del discurso de datos empíricos (entrevistas a docentes universitarios).

- a) En primera instancia realizamos una revisión documental para aproximarnos a la producción de conocimiento relacionado con la formación valoral, la educación para la paz y la cultura de paz en el campo educativo; y a partir de ahí se integró el estado de la cuestión sobre la temática estudiada. Esta revisión documental también permitió identificar algunos de los referentes teóricos y algunas categorías que integran el problema de estudio.
- b) Posteriormente se realizó un mapeo para identificar cuáles UPE del país estaban incorporando elementos que se pudieran relacionar con la cultura de paz, por lo que se revisaron 10 modelos educativos (ME). Las dimensiones exploradas fueron: 1) dimensiones generales, 2) el perfil del universitario en formación, y 3) orientación del modelo curricular.
- c) Para recabar la información relacionada con las creencias y percepciones de los docentes universitarios en relación con el papel de la universidad pública en la construcción de una cultura de paz, se seleccionó una UPE de la región Sur-Sureste² localizada en uno de los estados más pacíficos del país.³ Para ello se consideraron los siguientes criterios: 1) su modelo educativo fue reformado en el año 2012 e incorpora la perspectiva de la transversalidad curricular asociada a la Educación para la paz y la Cultura de paz; 2) como parte de la formación integral se crearon programas educativos transversales de carácter multidisciplinario como es el caso dos asignaturas: Cultura Maya y Responsabilidad Social Universitaria (RSU), las cuales se integran a todos los programas de licenciatura ofertados

² Según la clasificación de la ANUIES.

³ De acuerdo con los datos publicados por el Índice de Paz Global: México 2015.

por la institución; 3) la UPE manifiesta su interés por contribuir al desarrollo integral del estudiante y expresa estar comprometida con algunos valores humanos relacionados con la promoción de una cultura de paz.

Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas⁴ a docentes universitarios de la Facultad de Educación de la UPE explorada (4 hombres y 4 mujeres, con la finalidad de equilibrar los discursos y no sesgar los resultados), que cumplieran con algunos de los siguientes criterios de selección: 1) antigüedad mínima de 5 años; 2) que hayan participado en el rediseño curricular del Modelo Universitario; 3) que hayan participado en algún proceso formativo asociado temáticas de: la educación en valores, la educación para la paz, la cultura de paz, los derechos humanos y/o el manejo de conflictos; 4) docentes y/o profesores investigadores que se hayan preocupado por incorporar y/o estudiar temáticas como la señaladas en el inciso anterior; 5) docentes titulares por horas y tiempos completos. Las entrevistas fueron audiograbadas y posteriormente transcritas.

- d) Para el análisis de los discursos recabados en las entrevistas, realizamos una serie de inferencias mediante la estrategia metodológica del análisis de contenido⁵ que, según lo refiere Piñuel (2002, p. 2):

[...] lleva a suponer que el “contenido” está encerrado, guardado —e incluso a veces oculto— dentro de un “continente” (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando “por dentro” ese “continente”, se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva “intepretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un *diag-nóstico*, es decir,

⁴ Este tipo de entrevistas, según Hernández-Sampieri et al. (2006), se basa “[...] en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (2006, p. 597), por ello la consideramos idónea para nuestro trabajo.

⁵ “Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados [...]” Piñuel (2002, p. 2).

un nuevo conocimiento (*gnoscere* “conocer”) a través de su penetración intelectual [...].

Referentes teóricos

En este apartado, nos aproximamos a algunos referentes teóricos de los términos: “educación para la paz” (EpP), “cultura de paz” y el “currículum”. Autores como Jesús Jares (1999), desde el contexto europeo, y Sandoval (2012), desde el contexto mexicano señalan que lo largo del siglo XX se han desarrollado diversos estudios sobre la paz y se ha tratado el tema desde diversos campos: religioso, político, social, económico, cultural y educativo.

Por su parte, Johanna Ospina (2010) refiere que la EpP se ha convertido en la actualidad en una temática relevante, debido a la posibilidad constante de estallamiento de algún conflicto armado en cualquier lugar del mundo, pero principalmente, porque se ha generalizado el uso de la violencia en sus formas diversas, lo cual tiene consecuencias directas en la sociedad. La autora afirma que

[...] la educación para la paz es un proyecto político y educativo que declara abiertamente la lucha por la defensa de valores como la paz, la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad como uno de los medios más apropiados para la construcción y fomento de una cultura de paz (2010, p. 121).

Por su parte, Mariela Sánchez-Cardona (2012) apunta que la educación para la paz es uno de los caminos principales para cimentar la cultura de paz, y puede ser una estrategia para construir la paz y para contribuir a que los individuos desarrollen las capacidades necesarias para resolver los conflictos de manera pacífica. Asimismo, Ana Bustos y Sheila Rodríguez (2009) expresan que es factible construir una cultura de paz por medio de la educación, pero el proceso es lento y se requiere de un cambio de mentalidad individual y colectiva.

Los autores referidos señalan que, aunque se ha estudiado la paz desde diversas perspectivas, todas ellas se vinculan con preocupación por hacer frente o revertir la constitución de mentalidades

bélicas en un contexto social permeado por los efectos de dos guerras mundiales y la Guerra Fría, así como por buscar alternativas para solucionar los conflictos sin recurrir al uso de la fuerza.

En el caso del campo educativo, que es el que nos ocupa, David Hicks (1999) señala que, en el contexto británico, el campo de estudio de la EpP se fue configurando a partir de la década de los años 1980, por el interés de saber qué se debía aprender y el papel que debían cumplir las escuelas en la comprensión del mundo en los albores del siglo XXI.

Asimismo, señala que el interés por identificar la posibilidad y modo de enseñar de materias de *paz y conflicto*, no era una preocupación exclusiva del campo educativo, puesto que varios actores de contexto social (jóvenes, padres de familia) y político también manifestaban su interés frente a un escenario internacional vinculado con la guerra fría.

Para indagar sobre la educación para la paz —cuyos conceptos articuladores son la paz y el conflicto—, Johan Galtung (2003) propone estudiar la forma en que se ha naturalizado la violencia. Para ello ha creado una tipología —o triángulo de la violencia— el cual formado por la *violencia directa* (VD) y la *violencia estructural* (VE), de las cuales se deriva la *violencia cultural* (VC), misma que se ha arraigado como un rasgo profundo de la cultura. Este autor sugiere que si se develan las características de estos tres tipos de violencia, podremos encontrar elementos que nos permitan cambiar las condiciones, ponerles fin y transitar a una cultura de paz.⁶

En lo que se refiere al término “cultura de paz”, Bustos y Rodríguez (2009) refieren que ésta se basa en:

[...] un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que estén fundados en el respeto a la vida [y que se promuevan] por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; [la cultura de paz se refiere también a] los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medioambiente de las presentes y futuras generaciones (2009, pp. 1-2).

⁶ Cfr. Galtung (2003, p. 14).

Por su parte, Arteaga (2005) señala que este término “[...] es expresión de un sistema de valores en contraposición a antivalores: justicia *vs* injusticia, libertad *vs* cualquier forma de opresión [...] democracia *vs* autoritarismo, solidaridad *vs* egoísmo, igualdad *vs* discriminación, tolerancia *vs* intolerancia, paz *vs* violencia” (Viciedo y Labarrere, 2000, citado por Arteaga, 2005, p. 24). Asimismo, plantea que la “cultura de paz” está directamente relacionada con las relaciones interpersonales y, se expresa en:

[...] conocimientos, actitudes, estilos de vida y comportamientos en la que los valores morales regulan la conducta y las relaciones con otras personas y la naturaleza, en tanto contexto en que se desarrollan esas relaciones y condición de la propia existencia humana; caracterizado por la resolución pacífica de conflictos, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad, con un profundo sentido humanista, en la defensa de los derechos humanos universales, la patria y la humanidad, [...] el rechazo a la violencia y a la injusticia en todas sus formas [...] (2005, pp. 26-27).

Fisas, siguiendo los planteamientos de Elise Boulding, se refiere a la cultura de paz como:

[...] una cultura que promueve la pacificación, una cultura que incluya estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, y sin necesidad de recurrir a la violencia (1998, p. 23).

En lo que se refiere al término “currículum”, siguiendo a De Alba (1998), Gimeno (2010), Grundy (1998) y Kemmis (1998), lo consideramos como una construcción social, cultural e histórica, conformada por valores, conocimientos, costumbres, hábitos y creencias; que responde a los intereses de los diferentes grupos y sectores sociales y educativos, y se configura como una propuesta político-educativa que se ocupa de los contenidos, conocimientos, habilidades,

actitudes y destrezas integradoras del plan cultural de una institución educativa.

Resultados

A partir del análisis de los discursos expresados por los entrevistados, identificamos algunos elementos relacionados con las creencias que tienen los docentes en relación con el término cultura de paz, algunas de las características y valores asociados a ella, así como el papel que juegan los docentes para la construcción de una cultura de paz desde la universidad pública estatal.

Para la mayoría de nuestros informantes la cultura de paz se relaciona con una serie de actitudes y/o acciones que busquen propiciar el *bien común* y una sana *convivencia* entre los seres humanos y su entorno (ambiente, flora y fauna), enfocada a objetivos comunes para vivir en *armonía*. Asimismo, cinco de nuestros entrevistados mencionaron que el respeto juega un papel fundamental para la construcción de una cultura de paz, pues a partir de éste y del *diálogo* se pueden encontrar puntos de convergencia para crear ambientes propicios para la *convivencia*. Lo anterior se puede observar en los siguientes fragmentos que retomamos a manera de ejemplo:

Pienso en una sana convivencia en donde [...] todas las partes trabajen de manera organizada hacia objetivos comunes, con la mejor intención y voluntad y que además eso, beneficie a la colectividad [...] (FE_E3M).

Pienso en diversas formas creadas por los seres humanos de propiciar una convivencia, no sólo entre humanos sino también con todos los que integran el planeta, donde exista respeto hacia todo lo que es la vida [...] (FE_E4M).

Lo relaciono con poder convivir con los demás, cuando escucho “cultura de paz” [...] pienso en] la importancia de la apertura a las diferencias, de la situación de esas diferencias, y de la voluntad de resolver los problemas a través del diálogo y del respeto a las filosofías, a los contextos, a las críticas, y todo relacionado con un bien

común, para poder vivir en armonía y felicidad, porque yo creo que estamos en este mundo para ser felices (FE_E8H).

Otro informante mencionó elementos que consideramos relevantes en torno a la construcción de una cultura de paz; señaló que se requiere una reeducación y una visión positiva en torno a la paz, pues se nos ha enseñado qué es lo que no se debe hacer para hacer frente a la violencia, y se ha dejado de lado lo que sí debemos hacer. Para este informante es fundamental cambiar la visión en torno al problema de la violencia para abordarla y hacerle frente, pues según sus creencias:

[...] el trabajo de la educación para la paz [...] tiene que ver con lo que te comentaba [...], muchas veces se ha tratado de trabajar la violencia, cómo elimino, cómo quito. Por ejemplo yo le decía a una persona, no debes de hacer esto, no debes de tratar mal a esta persona, pero no le enseñé qué sí debe de hacer. Yo creo que la educación para la paz tiene que ver con esa reeducación, con lo que no has aprendido, con lo que no te han enseñado con estos nuevos valores, con el tratar de relacionarnos, que impacten precisamente entre los seres humanos (FE_E1M).

También a partir de los discursos principalmente de las mujeres, pudimos identificar una serie de valores asociados a la cultura de paz. En este sentido, algunas de nuestras informantes refieren como valores fundamentales: el respeto, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia, la libertad y la equidad, como se muestra en los siguientes fragmentos:

Hablando del humano: tolerancia, solidaridad, reconocimiento en cuanto al valor que se le da a todas las cosas que existen [...] La libertad también es fundamental (FE_E4M).

[...] Involucra varios tipos de valores como son la: responsabilidad, el valor de la cooperación, el valor del respeto, [...] la tolerancia y sobre todo para lograr un gran valor que a veces se olvida que es el bien común (FE_E3M).

En tanto, la mayoría de los entrevistados varones refirieron otra serie de elementos o características fundamentales para transitar hacia una cultura de paz, como lo es: un compromiso de todos para trabajar hacia el bien común, el respeto, velar por el cumplimiento de las garantías individuales, enseñar y preservar los buenos hábitos culturales y las buenas costumbres, cuidar el equilibrio entre las distintas culturas, gozar de un buen clima organizacional, una comunicación de puertas abiertas, la transparencia y rendición de cuentas, los procesos justos, equitativos y transparentes, la confianza y voluntad de actuar bien, la paciencia, la prudencia, la responsabilidad social, los espacios democráticos y de justicia. Así lo podemos observar en los siguientes ejemplos:

Para mí una característica de la cultura de paz sería esto, cuidar mucho ese equilibrio [entre culturas distintas], esta cuestión de transmitir buenas costumbres, buenos valores [...] (FE_E7H).

Serían tres las características: la responsabilidad social, los espacios totalmente democráticos y establecer espacios de justicia (FE_E5H).

Cuando no hay una autoridad, es el principal propiciador para que exista lo contrario a la paz, la violencia, exista la ausencia de respeto y hablo de un respeto y de una paz no solamente social, sino también de una paz en relación también con lo que es el medio ambiente, no solamente una paz que se puede enseñar socialmente entre el hombre y la mujer o los hombres o maestros o alumnos, autoridades, de respeto, sino también de un respeto al entorno, ya sea flora y fauna, a todo nuestro alrededor [...] (FE_E6H).

Finalmente, pudimos aproximarnos a conocer cómo consideran los docentes universitarios que pueden contribuir a la construcción de una cultura de paz. En este sentido en primera instancia dos de nuestros entrevistados señalan que es indispensable una reeducación a partir de los docentes, que sean ellos los primeros en reeducarse, pero también se requiere una reeducación de los directivos para que los cambios incorporados en los modelos educativos encaminados a favorecer una cultura de paz, puedan concretarse e impactar en

los alumnos. Cuatro de ellos coinciden en que es fundamental educar con el ejemplo y ser coherentes entre lo que se dice y lo que se hace. Dos de ellos refieren que la mejor forma de contribuir es por medio del modelaje y la educación a través del diálogo y la conducta del maestro, que tenga una interacción con los alumnos, que no se limite únicamente a la transmisión de contenidos disciplinares. Asimismo, dos de nuestras entrevistadas señalan que otra forma de contribuir a la construcción de una cultura de paz es por medio de los contenidos transversales, del trabajo colegiado y transdisciplinar, como se muestra en los siguientes ejemplos:

[...] no necesariamente transmitidos como una asignatura sino de manera *transversal* que permite a través de los propios valores, a través de las propias actitudes, a través de [...] las diferentes actividades que promuevas a los estudiantes se van quedando, se va incrementando esa cultura para la paz y tiene que haber una reeducación y yo me iría hasta más arriba, no sólo de los docentes sino de los directivos, de los altos mandos porque me atrevo a afirmar que aún los altos mandos no tienen esta formación [...] (FE_E1M).

Otra puede ser [...] los contenidos transversales en el currículo, pero fomentado también por proyectos, que los mismos profesores se unan a equipos docentes y planteen proyectos por periodo escolar donde se trabaje este tipo de cuestiones muy importantes para la ciudadanía, pero que no se le da un determinado privilegio y valor en el currículo [...] (FE_E4M).

Conclusiones

A partir de los discursos de los entrevistados consideramos que es importante reflexionar sobre la necesidad de construir desde la universidad pública un futuro encaminado hacia una cultura de paz donde se dignifique al ser humano, prevalezca el respeto por la vida y se contribuya a la reconstrucción del tejido social a partir de la confianza y el compromiso, y donde se restablezcan los lazos de solidaridad. Estos son algunos de los retos que enfrenta la educación superior en la actualidad. Asimismo, es prioritario implementar

proyectos multidisciplinarios desde los procesos de formación universitaria que permitan crear un sentido de comunidad, que evidencien la necesidad de asumir la responsabilidad de nuestros actos y sus consecuencias en nosotros mismos y en los otros que cohabitan en nuestro entorno social.

También, es preciso cuestionarnos sobre la pertinencia de muchas de las acciones que se ponen en marcha en el campo educativo y hacer un esfuerzo por resignificar lo que está sucediendo en la actualidad en un contexto social permeado por la violencia e incertidumbre; pues como le refirieron algunos de los entrevistados, sin una reeducación de los docentes y administrativos, es difícil concretar los cambios derivados de las reformas curriculares.

Referencias

- Arteaga G., S. (2005). Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en escuela media superior cubana. Disertación doctoral para obtener el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, Villa Clara, Cuba: ISP Félix Varela - Facultad de Educación Media Superior.
- Bustos R., A. L y Rodríguez Z., S. G. (2009). La evaluación de la cultura de paz y su relación con la educación ambiental en las escuelas asociadas a la UNESCO en el sur sureste de México: caso pre-escolar. Memorias del XI Congreso de Investigación Educativa.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Díaz-Barriga, A. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 05 de junio de 2015. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Escalante, F. (2012). Panorama del homicidio en México. Esquema de análisis territorial. En COLMEX, *Los grandes problemas de México*. Edición abreviada (pp. 288-292). México: El Colegio de México.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (trad. de Teresa Toda), Bizkaia: Gernika Goratuz .
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. En Joxe A. (Coord.), *La violencia y sus causas* (pp. 91-106). París: UNESCO.
- Gimeno S., J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

- Guarro Pallás, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hernández S., R. et al. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz: cuestiones, principios y prácticas en el aula* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Instituto para la Economía y la Paz (2015). *Global Peace Index*. Sydney. Recuperado el 8 mayo de 2016. Disponible en: <http://www.visionofhumanity.org/#/page/our-gpi-findings>
- Instituto para la Economía y la Paz (2014). *Global Peace Index*. Sydney. Recuperado el 04 de diciembre de 2014, Disponible en: www.visionofhumanity.org/sites/default/files/2014%20Global%20Peace%20Index%20REPORT.pdf
- Jares, J. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Kemmmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- López Segrera, F. (julio de 2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, 13(2), 267-291.
- Mayor Z., F. (15 de abril de 2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación* (extraordinario), 25-52.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Ospina, J. (enero de 2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11, 93-125.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. Universidad Complutense de Madrid.
- Sabido, O. (2012). Las fuerzas de lo social. La confianza y los tiempos de incertidumbre. En: León, E. (Coord.) (2012). *Virtudes y sentimientos sociales para enfrentar el desconuelo* (pp- 85-107). México: CRIM/Coedición Sequitur.
- Sánchez-Cardona, M. I. (2012). Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la paz a través de la educación. *Ra-Ximhai*, 8(2), 127-158.
- Sandoval Forero, E. A. (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Ra-Ximhai*, 8(2), 17-37.
- Williams, P. (2010). El crimen organizado y la violencia en México: una perspectiva comparativa. *Istor: Revista de Historia Internacional*, 11(42), 15-40.

Mediación entre pares. Una herramienta para la convivencia escolar

RAFAEL UGALDE SIERRA

Resumen

En las comunidades escolares se promueve el desarrollo de un ambiente seguro para los estudiantes, no obstante, también se reproducen prácticas violentas hacia y desde las partes que la conforman. Ante este panorama es indispensable identificar a las y los jóvenes como actores principales en la construcción de relaciones no violentas; para ello se ha construido una propuesta basada en la conformación de grupos de mediación desde la metodología de educación para la paz y los derechos humanos.

Presentación

Este texto se deriva de la implementación de un proceso de formación de 20 estudiantes de nivel secundaria, sobre la temática de resolución no violenta de conflictos y mediación escolar. A través de su desarrollo y resultados se identificaron elementos para la modificación del dispositivo de intervención. Las y los estudiantes participantes, a través de actividades lúdico-participativas, desarrollaron aprendizajes y habilidades relacionadas para afrontar conflictos desde una perspectiva positiva y creativa. Las formas de interacción entre sus pares, con la figura de autoridad, el desarrollo de habilidades para afrontar conflictos y realizar mediaciones son elementos que posibilitan el análisis del proceso de formación y su posterior modificación, la cual tendrá como objetivo mejorar la forma en que se interviene en comunidades escolares y darle efectividad a la creación de grupos de mediación escolar.

La propuesta a desarrollar tiene como fundamento identificar a las y los jóvenes estudiantes como agentes mediadores capaces de intervenir en problemáticas escolares con sus pares. El planteamiento surge ante la necesidad de reconocer a las y los adolescentes como sujetos de derechos, capaces de transformar su realidad desde sus elementos vivenciales y significativos, en especial en los centros escolares, donde las autoridades educativas son quienes mantienen el poder para la resolución y atención de conflictos. La mediación entre pares es un acto “antiadultocentrista”; es posibilitar que el alumnado, desde sus especificidades etarias e identitarias, ejerza su poder para reducir las soluciones violentas en sus conflictos cotidianos; es repensar las significaciones y construir nuevos sentidos, es decir, desarrollar un imaginario radical, emerger lo instituyente (Ramírez, 2007).

Antecedentes

Para iniciar un proyecto sobre mediación entre pares en primer lugar se identificaron experiencias previas, las cuales se encontraron en países como Colombia, Argentina y Chile; además se partió de experiencias propias realizadas desde la Comisión de Derechos Humanos del DF (CDHDF), aunque se visibilizaron acciones de resolución no violenta de conflictos desde la facilitación. Además se consultaron encuestas e informes nacionales y locales sobre percepción de la violencia escolar.

A través del conocimiento de estas buenas prácticas se identificaron elementos que lograron adaptarse y adecuarse a la realidad del nivel básico de las instituciones de la Ciudad de México, en especial cuando el objetivo principal es construir un dispositivo para afrontar conflictos entre estudiantes a través de la mediación escolar. Los objetivos específicos se centran en promover la participación de adolescentes a través de su empoderamiento con herramientas cognitivas y socioafectivas de resolución no violenta de conflictos; y construir estrategias basadas en una cultura de paz que permitan la intervención en conflictos por parte de estudiantes en sus comunidades escolares.

El dispositivo se construyó en su pilotaje desde una perspectiva de derechos humanos, perspectiva de género y de juventudes; por lo tanto, la mediación escolar adquiere un sentido de sensibilización participativa, a la par de construcción de contenidos y conceptos.

Diagnóstico y estrategia metodológica

El proyecto “Puentes hacia la mediación” se desarrolló en un primer momento en la Escuela Secundaria Diurna 147 “Otilio Edmundo Montaña Sánchez” con la finalidad de sistematizar, analizar y evaluar la experiencia y desarrollar mejoras en el dispositivo. Este centro educativo se ubica en la delegación Gustavo A. Madero, la segunda demarcación con mayor población, ya que en ella se encuentra 13% de los habitantes del DF. También ocupa el segundo lugar en delitos del fuero común, después de la delegación Cuauhtémoc, además de ser la tercera en delitos de fuero federal (INEGI, 2010).

El proceso formativo se dividió en dos partes: la primera se enfocó en brindar aprendizajes metodológicos y conceptuales a personal docente; y la segunda se impartió a jóvenes estudiantes interesadas e interesados en formar un grupo de mediación escolar. Todas las sesiones tuvieron como eje rector una perspectiva de derechos humanos, de género, y un enfoque de juventudes, es decir, se mira a las y los jóvenes como agentes activos en la construcción de sus realidades y con derechos reconocidos por el solo hecho de ser personas; además, se identifican prejuicios de género y se sensibiliza desde esta mirada para desnaturalizar violencias existentes desde el sexismo.

El diseño se basó en proporcionar elementos básicos y prácticos desde la educación para la paz y derechos humanos (EPDH), en especial sobre la conceptualización positiva del conflicto y sus diferentes formas de afrontarlo de manera no violenta. Iniciar con el cuerpo docente posibilita que se desarrollen las condiciones para la implementación con estudiantes, sobre todo cuando se pretende transversalizar tópicos de EPDH en contenidos curriculares, gestionar los espacios para la realización de talleres posteriores, realizar la convocatoria pertinente, revisar cartas de motivos, y acompañar

a las personas mediadoras durante los procesos de mediación y la realización de sus labores cotidianas desde una postura restauradora y no punitiva.

Durante las sesiones de formación al equipo base, formado por dos maestras de la materia de Formación cívica y ética, una trabajadora social, una prefecta, la encargada de la biblioteca escolar y una orientadora, se desarrollaron actividades que posibilitaran un espacio de confianza y respeto. Estos principios se llevaron a cabo por todas las participantes, no obstante, la orientadora en todas las sesiones expresó abiertamente sus resistencias y desconfianza hacia la mediación entre pares, tal como se reconoce en su declaración: “los conflictos que los chicos van a resolver en una o dos horas, yo los puedo resolver en minutos”.

Para la construcción del taller con estudiantes se tuvo el objetivo de capacitar en mediación y resolución no violenta de conflictos a un grupo de 20 adolescentes de secundaria, con la finalidad de conformar un equipo capaz de incidir en sus comunidades, especialmente entre sus compañeras y compañeros, para la búsqueda de soluciones no violentas, cooperativas y basadas en acuerdos a los conflictos de carácter. Desde esta perspectiva se reconoce una participación activa de las y los adolescentes; no como receptores de conocimientos, sino como actores capaces de desarrollar y compartir aprendizajes a favor de transformar su realidad.

El proceso de capacitación para jóvenes inició el día 1° de octubre de 2015 con la participación de las 21 personas seleccionadas, un educador de la DEFPDH y una persona del servicio social de la misma dirección. Desde la primera sesión se partió de las experiencias cotidianas de las y los participantes con la finalidad de construir aprendizaje significativo, por ello durante todo el proceso se plantearon las metodologías participativa, dialógica-reflexiva y vivencial. La primera consiste en partir de las necesidades y vivencias de las personas que son parte del grupo, las cuales participan en las diferentes actividades; este actuar produce conocimiento significativo de manera individual como colectivo.

La metodología dialógica-reflexiva consiste en problematizar la realidad que se vive y se percibe, mirarla desde un sentido crítico para transformarla. Por último, la vivencial reconoce la importancia de los sentimientos y emociones experimentados tanto en

las actividades como en las plenarios, por lo tanto lo que se vive subjetivamente en todo el proceso pedagógico también es fuente de conocimiento. Desde esta metodología se construye confianza y cooperación grupal.

Los talleres se dividieron en siete módulos:

1. Dignidad humana y derechos humanos. Se identificó la definición de derechos humanos, sus características y dimensiones; además se profundizó en el concepto de dignidad humana. Estos aprendizajes son transversales en la mediación escolar, en tanto se reconoce a todas las personas involucradas como personas sujetos de derechos.
2. Conflicto. Se identificó este concepto desde su positividad y como posibilidad de transformación social; sus tipos y los niveles de intervención.
3. Provención. Se identificó el concepto de provención como el nivel para afrontar el conflicto antes de la aparición de una crisis, a través de proveer a las personas habilidades y herramientas tales como comunicación asertiva, aprecio, confianza y conocimiento de sí misma y de la otra parte.
4. Negociación y análisis del conflicto. Se presentaron los elementos esenciales para la negociación y las herramientas básicas para analizar desde la estructura del mismo conflicto, desde las partes que lo conforman, el contexto, las actitudes ante estas situaciones, las relaciones de poder y la existencia de necesidades insatisfechas.
5. Mediación. Se identificó la mediación como método para afrontar conflictos desde la aparición de una tercera persona legitimada por todas las personas involucradas.
6. Perfil de la persona mediadora. Se reconocieron las características, aptitudes y herramientas necesarias para el desarrollo de una mediación.
7. Técnicas en la práctica mediadora. Se brindaron herramientas para la realización práctica de la mediación desde la EPDH.

El orden de los módulos respondió a la necesidad de sensibilizar en primer lugar sobre la dignidad humana como núcleo duro de

los derechos humanos, punto elemental para afrontar conflictos y responder a ellos de manera justa, sin exclusiones y desde el reconocimiento de que tanto las partes en conflicto como las personas que fungen como mediadoras, son sujetos de derechos.

Se realizan reuniones periódicas con los equipos base y mediador para evaluar los procesos de mediación, y el impacto en la comunidad educativa y en la vida cotidiana de las personas participantes. A través de estas reuniones se identificarán las fortalezas y áreas de oportunidad de la mediación entre pares; la efectividad de las estrategias de intervención desarrolladas por la CDHDF en el tema de resolución no violenta de conflictos; y los elementos para la mejora del proyecto desde su diseño, implementación, capacitación y seguimiento.

En dichas reuniones se evalúan los resultados de los procesos que se hayan realizado, las intervenciones y los compromisos cumplidos por las partes en conflicto; además, las y los mediadores compartirán sus experiencias desde su sentir durante el proceso de mediación, su percepción del cumplimiento de acuerdos por parte de las personas que atendieron y las habilidades que han desarrollado para la interacción no violenta con sus compañeras y compañeros. Las y los docentes del equipo base identificarán las fortalezas de las y los mediadores, así como las áreas de oportunidad para mejorar las mediaciones y el cumplimiento de acuerdos, más las necesidades para mejorar el proyecto.

Posterior a los talleres, y a través del análisis de registros de observación, los cambios reconocidos en las y los jóvenes capacitados en mediación entre pares son los siguientes:

- Desarrollo de habilidades de mediación escolar.
- Percepción positiva sobre su persona y su figura como mediador o mediadora.
- Identificación de la diferencia y la diversidad como esenciales para las relaciones humanas.
- Compromiso individual y colectivo para afrontar conflictos.
- Concepción de equipo.
- Iniciativa para la realización de sus funciones como personas mediadoras sin depender de las y los adultos.
- Aplicación de conocimientos y herramientas en el hogar.

Referentes conceptuales y metodológicos

Desde una visión tradicional del modelo educativo escolarizado se concibe al alumnado como receptor de las enseñanzas del cuerpo docente; incluso, como lo reafirma Émile Durkheim, la educación es un proceso de socialización y acción ejercida y realizada por las y los adultos para formar a la niñez y juventud en la madurez necesaria para la sociedad (Durkheim, 2009).

Contrario a ello, Paulo Freire reconoce las capacidades de todas las partes para aprender y enseñar; el educador también es educando y viceversa; con ello se conciben los conceptos educador-educando y educando-educador (Freire, 2005, p. 246); desde esta posición, la participación activa de todas las partes de la comunidad escolar es sumamente importante, a ninguna persona se le ubica ni se le impone una postura pasiva o desvalorizada. En este sentido, las y los alumnos también son capaces de ser agentes de transformación en sus instituciones educativas, por lo tanto también son capaces de resolver los conflictos generados entre este grupo generacional y educativo desde ellas y ellos mismos.

La pedagogía liberadora de Freire es fundamental para reconocer a las y los jóvenes como sujetos capaces de transformar su realidad desde procesos pedagógicos que fomentan su participación y sentido crítico. En el marco de la educación en derechos humanos se busca la formación de sujetos de derechos y ciudadanos activos en sus comunidades, es decir, personas que reconocen sus derechos y construyen estrategias de interacción cotidiana para su libre ejercicio y exigencia.

Siguiendo a Foucault (2009), quien identifica las diversas formas de ejercicio de poder, las resistencias existentes en estas relaciones y los sujetos existentes en estas interacciones, se reconocen los juegos del poder en las relaciones de la cultura escolar y cómo la práctica de la mediación escolar influye y se ve influenciada por este ejercicio de poder y saberes. Es ingenuo pensar que el ejercicio de poder en las comunidades escolares es equilibrado y consensuado; al contrario, se identifica un entramado de “prácticas, de acciones que atentan contra la seguridad, el bienestar, la integridad, psicología y moral de los agentes y/u organismos en el proceso educativo” (González, 2011, p. 10).

Si se pretende formar a jóvenes para apoyar a sus compañeras y compañeros en el abordaje de conflictos, es necesario que la figura de personas mediadoras también reconozca el ejercicio y los desequilibrios de poder en las dinámicas conflictivas; que tengan las herramientas para apoyar en el empoderamiento de aquellas partes que ejercen menos poder o están en desventaja con relación a su contraparte.

La participación de mediadoras y mediadores se traduce en alternativas a las soluciones institucionalizadas, como es el caso del departamento de orientación, principalmente. Desde la posición adultocentrista se crean resistencias frente a las alternativas de saberes, sobre todo a los referentes en la operatividad y mecanismos de atención a conflictos escolares, en tanto existe un “monopolio” de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 200).

La mediación, para ser efectiva, debe realizarse de manera voluntaria, es decir, tanto quien medie como las personas del conflicto estarán en la disposición consciente de participar en el proceso y llevar a cabo los acuerdos que se logren.

Las principales referencias a esta perspectiva se encuentran en Paco Cascón (s.f.) y Paul Lederach (1996). Ambos coinciden en que los conflictos son inherentes a las interacciones humanas, y por lo tanto toda forma de intervenir en ellos es una oportunidad de crecimiento individual y social. Para Lederach, la persona mediadora pertenece a la comunidad en donde se desarrolla el conflicto.

Con relación a la *resolución no violenta de conflictos*, Paco Cascón la entiende como una oportunidad de crecimiento personal y colectivo. El autor (s. f.) reconoce principalmente tres niveles de intervención: provención, negociación y mediación. El primer nivel refiere a proveer de herramientas y habilidades para que las partes en conflicto lleguen a consensos sin llegar a una crisis; el segundo se refiere a la construcción de acuerdos desde el análisis del conflicto, se cede en posturas y percepciones para llegar a una solución. La mediación es un método de intervención donde una tercera persona, de manera voluntaria, crea el espacio de confianza necesario para que se llegue a una resolución no violenta venida desde las partes, además de reconstruir canales de comunicación entre éstas.

Aunado a lo anterior se integra la percepción desde la educación para la paz y los derechos humanos. Si se reconoce al conflicto como contraposición de intereses, necesidades y valores, entonces es necesario abordarlo para construir acuerdos no violentos, brindar las herramientas para asumirlo como un proceso pedagógico. Al capacitar a jóvenes de secundaria en resolución no violenta de conflictos se posibilita que desarrollen las habilidades necesarias para la incidencia en sus comunidades.

La *mediación entre pares* se fundamenta desde un principio de Paulo Freire (2005, p. 92), que contempla el valor del diálogo como una relación entre iguales, por lo tanto es importante mirarse en el proceso de mediación como sujetos iguales en dignidad y condiciones; no obstante, también se requiere que sus relaciones de poder sean equitativas para evitar que el desequilibrio resulte en violencias, en tanto que el diálogo es posibilidad de transformación y liberación. Las y los jóvenes concebidos como sujetos capaces de construir relaciones no violentas desde su identidad, simbolismos y significados, también tienen la posibilidad de intervenir entre sus pares e iguales para el desarrollo de interacciones alternativas ante los conflictos.

Desde el proyecto “Puentes hacia la mediación”, la *cultura escolar* se entiende como la construcción de significados, rituales, símbolos y prácticas que le dan sentido a la realidad cotidiana de cada comunidad escolar. La misma cultura escolar es más que la suma de sus partes, es decir, tiene que ver con la estructura y con las diversas culturas que se entrecruzan provenientes de los miembros que conforman esa colectividad.¹

Conclusiones

El proyecto “Puentes hacia la mediación” contó, en su fase de pilotaje, con la participación de 6 docentes pertenecientes al Departamento de orientación, Trabajo social, academia de Formación cívica y ética, Biblioteca y prefectura; estuvieron en un taller-seminario de

¹ Esta definición se basa en la concepción de Ángel I. Pérez Gómez (2004) en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.

3 sesiones de 4 horas cada sesión (12 horas en total). Con anticipación se les entregó una carpeta digital para su previa lectura y para avanzar en las actividades; no obstante, las participantes comentaron que no tuvieron tiempo de revisar los materiales, por lo tanto se revisaron *grosso modo* algunos conceptos, con énfasis en conflicto, provención, negociación y mediación. Posteriormente las docentes externaron que les hubiera gustado contar con más sesiones para la realización de prácticas y sociodramas sobre mediación escolar. Al final de las sesiones se consolidó el equipo base que apoyará al equipo mediador del alumnado.

La primera reunión de evaluación se presentó hasta 4 meses después de terminado el taller de formación. En esta reunión se identificó la salida de un alumno del equipo mediador debido a que se cambió de escuela. Hasta esa fecha las y los mediadores habían intervenido en dos conflictos de manera oficial. Se socializaron algunas propuestas para brindar mayor difusión al proyecto en toda la comunidad escolar; la principal actividad que se acordó realizar fue una campaña de difusión a través de carteles, volantes y pláticas con todos los grupos; estas acciones se desarrollaron desde y con el equipo mediador.

El equipo base y el subdirector mencionaron que aún no hay un espacio específico para la realización de mediaciones, y que las que se han realizado se llevaron a cabo en sala de maestros y en la dirección del plantel. Este aspecto condiciona al equipo mediador a la disponibilidad de espacio para llevar a cabo los procesos, además de que se requiere un lugar que se haga propio desde un sentido de pertenencia significativa entre las y los mediadores.

Aún siguen pendientes sesiones prácticas para el equipo base para una mayor comprensión y realización de procesos de mediación escolar. En este sentido se plantea que para posteriores réplicas del modelo se aumenten las horas de taller y el número de sesiones.

El proceso ha requerido modificaciones para su réplica de manera óptima en otros contextos y condiciones; en el caso de su réplica en el Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS), dentro de los cambios está un aumento en el número de horas para personal docente, ya que pasó de 12 a 20 (5 sesiones, 4 horas cada día). En cuestión de contenidos se decidió que el tema de Dignidad

y derechos humanos fuera un tema transversal en todas las sesiones en lugar de tratarse en un solo día; eso permitió agregar el tema de Justicia restaurativa y reparación del daño, con la finalidad de agregar a la construcción de consensos esta perspectiva y que los compromisos que acuerden las partes en conflicto estén basados en la justicia. A las técnicas vivenciales, participativas y reflexivas se agregaron técnicas expositivas; además, se hizo uso de materiales audiovisuales relacionados a la temática para reafirmar aprendizajes y promover el intercambio de ideas.

A pesar de estas modificaciones, volvió a faltar tiempo para la realización de prácticas relacionadas a casos concretos de mediación, en tanto los grupos constituidos para este proceso fueron numerosos: 86 personas en total, pertenecientes a los 20 planteles. Los dos grupos se conformaron por personal directivo, administrativo y docente de manera alterna, de manera que dos educadores por cada grupo facilitaron las actividades en la sala de juntas y en el auditorio del plantel Coyoacán. Además, uno de los espacios que se asignó a la realización del taller no era apto para las actividades, en tanto presentaba mucho eco y existía ruido del exterior, por estar cercano a una avenida de mucho tráfico. Esta dificultad se solventó haciendo un círculo más compacto y hablando más fuerte.

Al término de las actividades se designó a dos planteles para la capacitación de las y los estudiantes. Los obstáculos encontrados fueron:

- Falta de difusión del proyecto entre las y los estudiantes.
- Falta de promoción transversal de los tópicos de conflicto y mediación en el currículum oficial por parte de las y los docentes participantes en la primera fase introductoria.
- Poca coordinación entre personal directivo, docentes, coordinadores y enlaces para la realización de la convocatoria, la difusión y selección de participantes.

Se plantea la elaboración de instrumentos para la evaluación de temáticas con respecto a los diferentes módulos que se impartan, que éstos sean cortos y que se relacionen con la aplicabilidad de los conceptos y metodologías presentes en las etapas formativas, tanto para docentes como para estudiantes.

Referencias

- Cascón, P. (s. f.). *Educación en y para el conflicto*, Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos-Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://catedu.es/escuela_de_paz/IMG/pdf/educ._eny_para_conflicto-_Gascon.pdf
- Durkheim, E. (2009), *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar* (segunda edición). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (segunda edición). México: Siglo XXI.
- González, C. (2011). *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. México: UNAM-IIJ (Serie Doctrina Jurídica, 425).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo de población y vivienda, (2010). México: INEGI. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- Lederach, J. P. (1996). *Mediación*. Cataluña: Gernika Gogoratzuz, Documento No. 8. Recuperado de: <http://www.gernikagogoratzuz.org/web/uploads/documentos/7741838118510a74b040520d2d-59179672f8cc33.pdf>
- Pérez, A. I (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (pp. 11-18). España: Morata.
- Ramírez, G. B. (coord.). (2007). *Administración y poder. Una reflexión transdisciplinaria* (2a edición). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/csh/administracion/pfp/documentos/LIBROS/1.AdministracionPoder.pdf>

La Educación Ambiental (EA) como un valor en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

MARÍA ELZA EUGENIA CARRASCO LOZANO Y ENRIQUE RAMÓN VÁSQUEZ

Resumen

La educación ambiental (EA) es una asignatura que ha transitado de manera lenta para ser incluida en el currículo universitario. Estudios indican que en educación superior permea una escasa formación en valores y en la sensibilidad que los profesionistas precisan para enfrentar la actual problemática ambiental. En este texto se exponen resultados de una investigación realizada con estudiantes de una licenciatura en Educación. El objetivo consistió en identificar la formación en EA como valor y como parte de la responsabilidad social que la universidad tiene para prepararles en la comprensión y solución de las dificultades que enfrentarán las presentes y futuras generaciones. El enfoque fue cuantitativo; en los resultados se advierte una escasa formación ambiental que se concluye, a través del marco de la responsabilidad social universitaria que las universidades tienen el compromiso de promover.

Introducción

Formar profesionistas comprometidos en valores y conocimientos para lograr una vida y un entorno humano mejor es uno de los objetivos que la educación superior se plantea; y uno de los temas que hoy día preocupa a la población es el deterioro de los ecosistemas, la crisis ambiental y el calentamiento global. Ante estas necesidades que la sociedad demanda y que son parte del actual devenir, los principios de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se proponen para que los modelos educativos actuales se renueven y adapten a los cambiantes contextos del mundo.

La Educación Ambiental (EA) como herramienta para educar a hombres y mujeres responsables con el medio surgió en la década de los setenta, como respuesta a las problemáticas medioambientales que crecían en el mundo. Se sostiene en una filosofía integral, sistémica y transformadora y propone un cambio del pensar antropocéntrico, a uno basado en un sistema de relaciones locales y globales respetuosas de la vida como garantía para la mejor conservación de los recursos naturales para las presentes y futuras generaciones (Novo, 2009).

En este contexto de cambios necesarios, universidades e instituciones de educación superior replantean sus objetivos y establecen como parte de sus principios la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), de tal modo que desde sus planes y programas de estudio buscan crear esos vínculos necesarios con la sociedad para conectar, a través de una serie de acciones, la formación universitaria con las necesidades sociales (Gasca-Pliego 2011).

Por lo anterior, *el objetivo* de esta investigación consistió en identificar la formación en educación ambiental y valores como parte de la responsabilidad social universitaria en jóvenes alumnas y alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación. La *metodología* fue cuantitativa, por lo que se aplicó un cuestionario censal para identificar los valores ambientales y la responsabilidad social de los licenciados en ciencias de la educación. La población fueron alumnos y alumnas de séptimo y octavo semestre.

Partiendo de lo anterior, las interrogantes que guiaron esta investigación se centraron en: 1) identificar los valores ambientales de los jóvenes estudiantes de la licenciatura en educación; 2) conocer el nivel de formación y compromiso en valores y actitudes que tienen para ser transmisores en EA hacia las presentes y futuras generaciones.

Responsabilidad Social Universitaria

El concepto de Responsabilidad Social Universitaria tiene como antecedente el concepto de “responsabilidad social”, que las empresas empleaban para empatar los intereses institucionales con los de la sociedad, y se refiere a la manera de plantear soluciones

integrales y éticas en el contexto de una mundialización industrial social y ambientalmente arriesgada (Saravia, 2012 y Vallaey, 2014).

Las universidades, al igual que todos los niveles del sistema educativo, tiene la responsabilidad de formar individuos, por lo que en sus compromisos contemplan generar acciones que beneficien a su entorno y reiteran su compromiso social con impacto en lo educativo, cognitivo y organizacional; en este último aspecto es en el que se reitera el compromiso con el medio ambiente a través de las acciones que realiza, la ideología con la que trabaja y forma académicamente, y cómo impacta en las personas que laboran en la universidad (Vallaey, 2006).

Por tanto, la universidad responsable es aquella que participa en el desarrollo de la sociedad y ayuda a resolver sus problemáticas, y es que la RSU reintegra la gestión a la dimensión social de la universidad, la cual, a través de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, busca vincular a la escuela con las necesidades sociales (Saravia, 2012).

En el modelo educativo actual se ha modificado la función de las universidades, se ha dejado a un lado la parte formadora de valores para convertirse en instituciones que generan y preparan mano de obra para competir por un empleo, ganar dinero y al final del día ser un consumidor más; en este nuevo enfoque la RSU es el instrumento indispensable para dar respuesta a la construcción de una sociedad estudiantil comprometida con su armónico funcionamiento, presente en los cambios sociales locales y globales, capaz de crear vínculos con la sociedad a través de actividades que conecten a la universidad con las necesidades de la sociedad (Gasca-Pliego, 2011).

La Licenciatura en Ciencias de la Educación

Esta licenciatura se ofrece en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en la facultad del mismo nombre, desde el año 1987 (Hernández y Ramírez, 2006). Actualmente se rige con base en el modelo 2012, y establece entre sus objetivos: a) conocimientos: humanísticos y científicos que le proporcionen al alumnado una cultura básica y general para entender su misión como ser humano, su relación con

el medio y su preparación para el nivel superior; b) habilidades: para elegir alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida asumiendo las consecuencias de sus comportamientos y decisiones; c) actitudes: disponibilidad para construir una personalidad ética que considere al hombre como especie, como individuo y como parte de una sociedad, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores. El plan de estudios de la licenciatura consta de un total de 53 unidades de aprendizaje y 285 créditos para ser cursado en 8 semestres. En el tema ambiental la revisión permitió ver que contiene una asignatura con estatus de optativa para ser cursada en el III semestre de la licenciatura (UAT, 2012).

Educación ambiental, valores y Responsabilidad Social Universitaria

En el entendido de que la formación para la EA es aún un campo de conocimiento complejo y en construcción, que nace en la cumbre de las universidades, la EA todavía suele ser tema de profundos debates epistemológicos y pedagógicos para definir su objetivo y misión en estas instituciones. De esta manera, la EA se instala como una herramienta con la que se construyen sociedades más armónicas y equitativas, comprometidas social y naturalmente hacia la transformación social y holista del alumnado (Terrón, 2010).

Al respecto, González (2005, p. 31) explica que uno de los principales objetivos de la EA es hacer que el ser humano comprenda la naturaleza compleja del medio ambiente, resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales, facilitando con ello una utilización más reflexiva y prudente de los recursos del universo para la satisfacción de las necesidades de la humanidad. En este aspecto, Novo (2009) sugiere incluir un objetivo que contenga una filosofía de vida en la que los seres humanos hagan un replanteamiento de sus relaciones con la biosfera y con lo que les rodea.

En este camino las IES, responsables de continuar trabajando en la solución de este compromiso global, se verían exigidas —desde sus ordenamientos internos— a incluirla en los contenidos de sus

planes y programas de estudio, lo que se traduce en una actividad institucional con Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que tiene como objetivo la construcción de una sociedad comprometida con su armónico funcionamiento, presente en los cambios sociales locales y globales y como ente generadora de conocimientos que establezcan los vínculos con la sociedad a través de la inculcación de valores ambientales que conecten a la universidad con las necesidades de la sociedad (Gasca-Pliego, 2011).

Lo anterior tiene corresponsabilidad con los objetivos generales de la educación, la cual, según Araya (2001), tiene la función de formar para la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades éticas para la vida. Al respecto, González (2007) indica que la EA conceptualmente articula el precepto de los saberes en las profesiones educativas, y que para el hacer y para el actuar, apunta a ser una de las mejores opciones de transmisión de conocimientos, valores y comportamientos. Por su parte Calixto (2012) sugiere que la EA forme parte de la profesionalización del estudiantado, y que lo prepare en valores, comprometidos con las relaciones y con el ambiente, de tal manera que tengan manera de aportar a las sociedades humanas los conocimientos y las posibilidades de adaptarse a las nuevas condiciones ambientales que enfrenta el mundo.

De esta manera, los valores ambientales, en correlación con los principios de Responsabilidad Social Universitaria, vienen a ser la opción para que en los currículos, ya sea específica o transversalmente, la EA forme parte de los valores que se plantean en la educación superior, para que pasen de la sola conceptualización a su incorporación en los programas de estudio de las IES.

Los valores ambientales en las universidades, algunos referentes de estudio

En el trabajo “La educación ambiental en la Universidad de los Andes: un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de educación”, Escalona y Pérez (2006) establecieron como objetivo conocer las actitudes de los estudiantes de educación sobre la EA. Con una muestra de 39 estudiantes los investigadores determinaron que para el 97% de la población la EA es un recurso de aprendizaje para

el desarrollo de valores y actitudes ambientales, sociales y familiares; concluyen que las mejores estrategias de enseñanza son las que permiten experiencias directas, por lo que proponen introducir la dimensión ambiental en el currículo universitario.

Con el objetivo de determinar el nivel de valores ambientales relacionado a la cultura del reciclaje en los alumnos de primer semestre de tronco común contable administrativo del campus Tijuana, Talavera y Rosales (2010), realizaron la investigación “La educación ambiental en el estudiante universitario”; los resultados concluyeron la necesidad de instituir estrategias de difusión, información y sensibilización para el cuidado del ambiente, involucrando a profesorado y alumnado en la formación de valores, para hacerlos conscientes y respetuosos de su ambiente, miembros activos en la transformación social, política y ecológica de su entorno.

El trabajo de Casado (2011), “Análisis de los procesos de participación ambiental en la Universidad Autónoma de Madrid”, estableció como objetivo analizar los espacios y procesos de participación ambiental en la Universidad. Con metodología mixta la investigadora concluyó que la institución debe formar en el alumno valores para la responsabilidad social ambiental, para así conseguir la articulación entre los diferentes actores de la comunidad, la escuela, el desarrollo de proyectos y la participación activa de todos los actores, lo cual converge con los valores y principios ambientales y de responsabilidad social universitaria RSU.

Metodología

El método fue cuantitativo, ubicado en un nivel de análisis descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998) para identificar la formación en educación ambiental. La población fueron 145 alumnos y alumnas de séptimo y octavo semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Para validar el instrumento se aplicaron 50 cuestionarios en la licenciatura en Comunicación en Innovación Educativa de la misma facultad. Los 33 ítems estructurados se agruparon en tres categorías: la primera consigna datos generales: edad, género, semestre de estudios, estado civil, ocupación y servicios básicos. La segunda, con 10 ítems, se buscó identificar conocimientos

básicos en temas ambientales (6 ítems fueron cerrados y 4 abiertos). En la tercera parte, formación en valores y ambiente, 3 ítems fueron cerrados y 7 abiertos.

La captura y codificación de la información se realizó a través del programa SPSS versión 21, el análisis de la información se realizó con estadística descriptiva a toda la población, con el objetivo de determinar la formación en Educación Ambiental y valores.

Resultados

El análisis de los resultados se presenta en dos apartados:

Descripción de la población objeto de estudio: de los 145 alumnos y alumnas, 72% cursaba el séptimo y 28% octavo semestre; en cuanto al género, 72% de la población fueron mujeres (104) y 28%, es decir 41 sujetos, fueron hombres. En cuanto a edad, 94% se concentra entre 21 y 24 años, y 5% entre los 25 y 27 años. La ocupación reveló que 57%, es decir, 87 sujetos, además de estudiar, trabajan.

- a) *Conocimientos en EA y valores en recursos vitales, cercanos a casa, o en crisis:* las respuestas indicaron que para el 71.7% el agua es uno de los recursos indispensables; 78.6% no ubica recursos cercanos a su casa, en crisis o altamente contaminados; identifican lagos (90.3%), bosques (79%) y ríos (69.7%) (Tabla 1).

Tabla 1
Recursos cercanos, en crisis o altamente contaminados

Ítems	Recursos						
	Agua	Aire	Bosque	Ríos	Lagos	Parques naturales	No sabe
1. Recursos naturales que consideras vitales	71.7%	4.9%	4.2%	2.7%	s/d	2.1%	14.4%
2. Recursos naturales que identificas cercanos a tu casa.	s/d	s/d	17.9%	1.4%	s/d	2.1%	78.6%
3. Recursos naturales en crisis o altamente contaminados	s/d	s/d	79.3%	69.7%	90.3%	48.3%	2.8%

Fuente: elaboración propia.

- b) *Quién debe cuidar el ambiente:* el 74% señaló que la responsabilidad de cuidar los recursos es de las mujeres, ya que ellas son tradicionalmente quienes mayor participación tienen en estas acciones; en cambio un 12% mencionó que la responsabilidad es de ambos, lo que a decir de Novo (1996) no es equitativo. De igual manera lo encontrado indica que la falta de interés para involucrarse en actividades para el cuidado del ambiente están relacionadas a que más de un 40% de la población encuestada no ha participado en acciones destinadas a la conservación de los recursos.
- c) *Asignaturas que han cursado en su plan de estudios para fomentar valores, cuidado del ambiente;* el 57.2% mencionó una materia de taller de ambiente y desarrollo, 14.5% un taller de ambiente, 13.1% una asignatura de desarrollo del medio ambiente, y 15.2% no recordó (Tabla 2).

Tabla 2

Asignaturas de EA que fomentan los valores y la RSU

Ítem.	Taller de ambiente y desarrollo	Taller de ambiente	Desarrollo del medio ambiente	No recordó	Desarrollo ambiental	Ecología	Educación ambiental	Cuidado del ambiente	No sabe o no le interesa
Asignaturas que han cursado en su plan de estudios	57.2	14.5	13.1	15.2	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Asignaturas que proponen incluir en su plan de estudios	s/d	s/d	s/d	s/d	21.3	13.1	12.4	12.4	40.8

Fuente: elaboración propia.

- d) *Asignaturas de EA que propusieron incluir en su plan de estudios;* las respuestas fueron las siguientes: 21.3% incluyó una asignatura de desarrollo ambiental, 13.1% una materia de ecología, 12.4% una de educación ambiental; no obstante, 37.2%, es decir, 54, no sabe o no le interesa (Tabla 2).

- e) *Los valores ambientales de los universitarios*; de acuerdo al perfil profesional se les cuestionó qué tanto estarían dispuestos a realizar acciones a favor del cuidado y conservación del ambiente. Las respuestas positivas alcanzaron un 88%, y las negativas 12%. También se les pidió enlistar este último ítem.
- f) *Valores importantes a fomentar desde su ámbito de formación*; en la Tabla 3 se advierte que la concientización, junto con la conservación, registraron los porcentajes más altos: 18.6% señaló que a partir de la enseñanza es como se va a inculcar la EA, sin embargo, un importante 22.8%, es decir, 33, no respondieron el cuestionamiento.

Tabla 3
Valores Ambientales que se deben fomentar desde la Educación

Valores en la EA	Frecuencia	Porcentaje
Concientización	35	24.2%
Conservación	35	24.2%
Enseñanza	27	18.6%
Formación	15	10.3%
No respondió	33	22.8%
Total	145	100%

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

Los resultados indican que la formación en EA y valores es aún escasa; esto se observó en que 78.6% de la población no ubicó recursos cercanos a su casa, y 74% indicó que la responsabilidad de cuidar el ambiente es de las mujeres; además, 37.2% no supo qué asignaturas de EA incluir en su plan de estudios y 22.8% no respondió qué valores ambientales fomentar desde la educación. Con estos datos podemos concluir que la Universidad, bajo el principio de RSU, debe trabajar para formar profesionistas capaces de comprender la estrecha relación entre los seres humanos, la naturaleza, sus sinergias y sus efectos. Casado (2011) recomienda, en su investigación, imbuir en el alumnado valores para una formación con

responsabilidad social ambiental; coincidimos con ello señalado, y consideramos necesario que la universidad debe formar profesionistas comprometidos con la sociedad, el ambiente y un desarrollo holista y sustentable basado en valores y respeto, en garantía de un mejor mundo para las generaciones presentes y futuras.

Referencias

- Araya, S. (2001). La equidad de género en la educación, *Revista La Ventana*, 2(13), 159-187. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202171.pdf> (consultado el 28 de junio de 2015).
- Calixto, F. R. (2012). Investigación en educación ambiental, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. Recuperado de: www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART55001&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n055/pdf/55001.pdf (consultado el 12 marzo de 2015).
- Casado, L. M. (2011). Análisis de los procesos de participación ambiental en la Universidad Autónoma de Madrid, en *Nuevas investigaciones iberoamericanas en educación ambiental* (pp. 167-190), Serie Educación Ambiental, Naturaleza y Parques Naturales. Recuperado de: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/Nuevas_Investigaciones_Iberoamericanas_tcm7-231911.pdf (consultado el 25 de enero de 2015).
- Escalona, J. y Pérez, M. (2006). La educación ambiental en la Universidad de Los Andes: un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de educación, *Revista Venezolana de Educación*, 10(34), 483-490. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603411> (consultado el 11 de junio de 2015).
- Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tlng=es el 15 de abril de 2016,
- González-Gaudiano, E. (2005). *Educación ambiental para el desarrollo sustentable: transiciones conceptuales en la última década* (pp. 23-43). México: ANUIES (Serie Memorias, colección Biblioteca de Educación Superior). Recuperado de: http://www.academia.edu/8060966/Colecci%C3%B3n_Biblioteca_de_la_Educaci%C3%B3n_Superior (consultado el 1 de agosto de 2015).
- González-Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*, Plaza y Valdés: México.
- Hernández, F. y Ramírez, D. (2006). La Facultad de Ciencias de la Educación a través del tiempo. Una recopilación del pasado reciente desde

- su fundación en 1966 hasta el 2005, *Serie ESU*, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1998), *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Igneigna/metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion-de-hernandez-sampieri> (consultado el 22 de marzo del 2016).
- Novo, M. (1996), La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios, *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico: Educación Ambiental: Teoría y Práctica*, Biblioteca Virtual OEI (Organización de Estados Americanos), 11, 1-29. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie11a02.htm> (consultado el 22 agosto de 2015).
- Novo, M. (2009), La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible, *Revista de Educación, Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible*, núm. extraordinario 2009, 195-217. Recuperado de: http://www.revistaeduccion.mec.es/re2009/re2009_09.pdf (consultado el 3 de septiembre de 2015).
- Saravia, F. (2012). La responsabilidad social de la universidad: la experiencia de la Secretaría de Bienestar de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. *Visión de futuro*, 16(2). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-87082012000200003&lng=es&tlng=es (consultado el 15 de abril de 2016).
- Talavera, Ch. S. y Rosales, R. (2010). La educación ambiental en el estudiante universitario, la universidad latinoamericana frente a los temas emergentes del desarrollo, Décimo Congreso Internacional, Repositorio Digital UPN, en: http://www.repositoriodigital.upn.mx/bitstream/handle/123456789/3642/La_educacion_ambiental_en_el_estudiante_universitario.pdf?sequence=1 (consultado el 8 de octubre de 2015).
- Terrón, E. (2010). Educación ambiental. Representaciones sociales y sus implicaciones educativas", *Horizontes educativos, Educación ambiental*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2012. Documento interno. Recuperado de: http://uatx.mx/oferta_academica/?n=Licenciatura%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educaci%F3n&programa=23 (consultado el 29 de abril del 2015).
- Vallaes, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. En *Responsabilidad social universitaria* [CD]. Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Disponible en: <http://www.udlap.mx/rsu>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006&lng=es&tlng=es el 15 de abril de 2016.

Capítulo II

Formación

¡Luces! ¡Cámara! ¡Acción!...

La experiencia del proyecto

“Tus derechos en corto”:

Una propuesta para educar

en derechos humanos a través del cine

NANCY GUTIÉRREZ OLIVARES Y MARINA GIANGIACOMO

Resumen

El cine ha sido considerado en múltiples experiencias educativas dirigidas a la infancia como una herramienta pedagógica que permite la reflexión, el diálogo y el reconocimiento de emociones, entre otros, a partir del encuentro del espectador con mundos, experiencias y realidades diversas, mediadas por el lente cinematográfico.

Una de sus vertientes metodológicas —poco explorada aún— consiste en proponer un cine para niños hecho por niños; es decir, el cine como estrategia formativa que coloque en el centro a niñas y niños como creadores, protagonistas y directores de historias en las que sus intereses, inquietudes, deseos, temores, etc., encuentren un escenario propicio para la expresión. En la búsqueda de nuevas herramientas para la educación en derechos humanos, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) crea en el año 2003 el proyecto “Tus derechos en corto”, con el propósito de formar a niñas y niños como sujetos de derechos, a través del uso de estrategias audiovisuales.

El proceso educativo se construye desde la metodología de educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) y culmina en la creación de cortometrajes escritos, actuados y filmados por el grupo participante, que emergen desde su propia voz como reflejo de su mundo. Además, cada mes de noviembre, desde hace 13 años, las cintas son presentadas en alguna sala de cine de gran formato en la Ciudad de México, en el marco de la Conmemoración de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

El presente trabajo sistematiza la experiencia educativa llevada a cabo por la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la CDHDF acompañando la realización de más de 50 cortometrajes hechos por niñas y niños, y los principales desafíos y resultados que este proceso ha promovido.

Hacer cine: lente para repensar la educación en derechos humanos

En México, la Educación en Derechos Humanos (en adelante, EDH) ha encontrado un terreno propicio para su desarrollo en los ámbitos de educación no formal, informal y formal especialmente en las últimas tres décadas. En forma particular, la reforma constitucional en materia de derechos humanos de junio, 2011 ha fortalecido el derecho a la educación en derechos humanos, y ha permitido la entrada al marco jurídico local de distintos instrumentos internacionales que protegen ese derecho.

La EDH puede ser pensada como el proceso político y cultural que busca incidir en la sociedad mediante la formación de personas con conocimientos, actitudes y habilidades para exigir sus derechos y los de las demás (Conde, 2007). En palabras de Magendzo (2007), una persona sujeta de derechos puede actuar sobre el mundo y asumir con responsabilidad, sentido crítico y autonomía una postura ante las situaciones que le afectan, por lo que la EDH puede ser una herramienta para prevenir violaciones a derechos humanos que abone a la construcción de una cultura de paz en las comunidades educativas.

Así, educar en derechos humanos implica una formación integral —cognitiva, emocional y para la acción— orientada a que las personas se reconozcan como sujetos de derechos. Con un claro sentido emancipatorio, la EDH permite imaginar y accionar por un mundo donde los derechos humanos sean comprendidos, respetados y defendidos, para que lleguen a formar parte del mundo compartido que habitamos los seres humanos, con un sólido horizonte de justicia social como telón de fondo.

Además de los aspectos propios relativos a los derechos humanos, los instrumentos normativos que les protegen, etc., la EDH dirige su mirada especialmente hacia contenidos de carácter ético-emocional, como son los valores de derechos humanos y las actitudes concordantes con dichos valores. También integra contenidos de tipo procedimental, en los que se incluyen las capacidades para ejercer los derechos en forma eficaz, como el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo cooperativo y la resolución de conflictos, entre otras (Rodino, 2008).

Actualmente, en México, el abanico de estrategias, herramientas, modelos y programas para educar en derechos humanos a niñas y niños expresa la diversidad de propuestas creadas e implementadas desde diferentes espacios, como la academia, la sociedad civil y las instancias de gobierno, entre otros.

En algunas de esas propuestas, el cine y otros medios audiovisuales, han sido el canal pedagógico para mediar el conocimiento sobre derechos humanos, principalmente a partir de la proyección de cintas que habilitan la discusión, la reflexión y el debate sobre los múltiples temas controversiales en materia de derechos humanos. Sin duda, una de las mayores virtudes del cine es su capacidad para mostrar realidades y situaciones ante las que resulta difícil abstraerse, aunque aparentemente resulten ajenas. El cine devuelve al espectador historias profundamente humanas, que interpelan y convocan a la reflexión, por lo que las propuestas educativas en formatos de cine-debate, taller, conferencia, etc., han reportado resultados sumamente positivos.¹

Sin embargo, son escasas las iniciativas cuya intención es crear materiales audiovisuales bajo la responsabilidad directa de las personas participantes.

En el caso particular de niñas y niños, el cine se convierte en una herramienta de trabajo privilegiada, al ser un lenguaje con el cual se sienten familiarizados, y que les permite acceder a temas complejos, muchas veces en forma metafórica.

La posibilidad de crear colectivamente historias y tomar una cámara para materializarlas, despierta en los niños y niñas la imaginación, convoca al trabajo colaborativo y participativo, fomenta el desarrollo de prácticas y valores y puede acercar a niñas y niños a una herramienta nunca antes explorada en su experiencia de vida. En forma particular, una propuesta de esta naturaleza rompe con modelos educativos tradicionales adultocéntricos al colocar a niñas y niños como protagonistas indiscutidos de la intervención; es decir, ellos y ellas son el centro del proyecto y, desde su voz, se construye lo que en el mismo sucede.

¹ Se sugiere la revisión de las experiencias recuperadas en la revista digital de educación *Aularia*, propuesta impulsada por Enrique Martínez Salanova y equipo en Andalucía, España. Ver www.aularia.org

De esta manera, la EDH a través del cine, no sólo fomenta la construcción de actitudes y valores congruentes con los derechos humanos, sino que también propicia el desarrollo la creatividad, la expresión artística y la capacidad de observación sobre todo aquello que nos rodea.

Tus derechos en corto: crear historias para transformar historias

Objetivo general

El proyecto “Tus derechos en corto” busca promover la formación de niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de México como sujetos de derechos, mediante la implementación de un proyecto de educación en derechos humanos a través de la elaboración de cortometrajes y el cine como estrategia pedagógica principal.

Objetivos específicos

Las niñas y niños participantes:

- Se apropian de conocimientos básicos en materia de derechos humanos, en particular, derechos de la niñez (educación para la paz, resolución no violenta de conflictos, no discriminación y diversidad, entre otros).
- Desarrollan actitudes y prácticas que coadyuvan a la creación de una cultura de derechos humanos en su contexto inmediato (escuela, casa, colonia, barrio, entre otros).
- Se reconocen como personas capaces de incidir propositivamente en su entorno, defendiendo sus derechos y los de los demás.

Un mundo de película: aproximación metodológica para la creación de los cortometrajes

Desde la educación para la paz y los derechos humanos, se trabaja con una metodología basada en tres aspectos: socioafectivo,

participativo y problematizador. Estos tres aspectos funcionan como ejes rectores, no sólo en el trabajo educativo cotidiano, sino en procesos creativos como “Tus derechos en corto”.

La metodología socioafectiva, también llamada “vivencial”, parte de la premisa de educar en el conflicto a través de la generación de herramientas y técnicas de provención, negociación y mediación. De esta manera, los niños y niñas que participan en la elaboración de cortometrajes cada año, se enfrentan a un escenario de trabajo en donde deberán llegar a acuerdos para realizar las tareas asignadas durante el taller, desde las más simples como definir las formas de convivencia dentro del grupo, hasta las más complejas como la construcción del tema y guion final, así como la definición de roles dentro de la filmación.

Todas las acciones acordadas deben considerar la *noviolencia* y “encaminarse a la afirmación, al desarrollo de la asertividad y a la lucha por los derechos humanos, apostando al respeto hacia la persona que se tiene enfrente o del otro lado” (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2005).

La metodología participativa dentro del proyecto puede definirse como una forma de estructurar el proceso de enseñanza mediante las necesidades de los niños y niñas participantes con el objetivo de generar un aprendizaje significativo para su vida. Partiendo de esta premisa, se entiende que la construcción de conocimiento no se genera por transmisión de información en un esquema “maestro-alumno”, sino a través de una construcción grupal en la que los intereses y las opiniones de todas y todos son tomados en cuenta.

Finalmente, el tercer aspecto metodológico requiere la formación de personas críticas y reflexivas, capaces de analizar su realidad y transformarla. El aspecto problematizador de la educación para la paz y los derechos humanos invita a las personas participantes al cuestionamiento permanente del proceso de aprendizaje. De esta forma, niñas, niños y adolescentes se enfrentan a un espacio en donde pueden ser cuestionados y cuestionar al mismo tiempo, bajo los principios de respeto y tolerancia, no sólo entre ellos y ellas como iguales, sino hacia las personas adultas que les acompañan.

Bajo este esquema metodológico, los contenidos de los talleres para la elaboración de cortometrajes quedan distribuidos, *grosso modo*, como se muestra en el Anexo 1.

Coordenadas del proceso educativo

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) ha buscado permanentemente la creación de proyectos educativos innovadores mediante los cuales se facilite el aprendizaje de los derechos humanos, y particularmente los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Es así que, en el marco de la conmemoración anual de la Convención sobre los Derechos del Niño, desde 2003, se lleva a cabo el proyecto “Tus derechos en corto”, el cual integra herramientas teóricas y prácticas para conformar un proceso educativo cuyo producto final es la creación de cortometrajes originales que nacen de los intereses, inquietudes, necesidades y propuestas de niños, niñas y jóvenes que participan como creadores desde el primer momento.

Estos cortometrajes respaldados con la labor del área educativa de la CDHDF y producidos con el apoyo de profesionales técnicos, son generados en un ambiente de participación y libre expresión, durante un programa dividido en varias sesiones de trabajo continuo cuyo objetivo en un primer momento es la sensibilización y desarrollo de competencias como la comunicación, cooperación, confianza y trabajo colaborativo, integrando en todo momento los derechos de niños y niñas como eje temático.

El proceso de creación nace durante las primeras semanas de trabajo, las cuales se enfocan en el trabajo socioafectivo, seguido del trabajo participativo y problematizador mediante el cual se realiza la construcción formal del guion.

Si bien la elaboración de historias se realiza de manera transversal a partir de las primeras sesiones, al trabajo guionístico se le dedica un espacio aproximado de 20 horas al cabo de las cuales se concluye con la elaboración tanto del guion, como del *story board*, que servirá como herramienta para que las y los participantes hagan un primer ejercicio de visualización de las tomas de la filmación.

El trabajo artístico y corporal que implican las actuaciones de las niñas y niños, así como la preparación de los *sets* de grabación, el vestuario y la utilería, también se encuentra transversalizado por una perspectiva de derechos humanos, pues se resalta la importancia del trabajo colaborativo, participativo y con perspectiva de género que deberá reflejarse tanto en los personajes, sus actuaciones, su lenguaje, e incluso los escenarios que puedan utilizarse.

La etapa final es la de postproducción, la cual corre a cargo del editor, a quien le acompañan educadores en el proceso, cuidando siempre que la idea original trabajada por las niñas y niños sea respetada y se evite la censura desde la mirada adulta.

De esta forma, el trabajo queda distribuido en 18 sesiones aproximadamente, como se muestra en el Anexo 2.

Ver más allá: principales resultados

A lo largo de estos años, se han llevado a cabo 13 festivales,² en los cuales se han proyectado más de 50 cortometrajes producidos por más de 750 niñas, niños y adolescentes.

Los temas abordados han sido diversos y todos ellos reflejan inquietudes, necesidades, opiniones, o simplemente la utilización del cine como un espacio creativo en el que genuinamente se refleja una mirada desde la niñez.

El proyecto ha obtenido resultados diversos en su implementación a lo largo de 13 años. Existen logros en común, que hacen de esta experiencia una buena práctica en materia de educación en derechos humanos a partir de herramientas innovadoras.

El uso de herramientas audiovisuales —prioritariamente a través de la creación de cortometrajes— exige la puesta en juego de una serie de habilidades socioemocionales, necesarias para lograr el objetivo en común de crear una historia y plasmarla en pantalla. Entre ellas, destaca la organización de los grupos desde actitudes de colaboración, opuestas a la habitual competencia que se estimula desde otros espacios educativos. En los talleres, la convivencia se gestiona desde prácticas inclusivas, en las que la diferencia es vista

² En el Anexo 3 se adjuntan algunos carteles de distintos festivales, a modo de ejemplo.

como una oportunidad de aprendizaje, como motor para el enriquecimiento colectivo. Aprender a estar juntos, pilar de la educación según la Unesco (1996), se logra con la participación comprometida de todas y todos, desde formas de convivir basadas en el respeto, la escucha, el diálogo, la asertividad y la resolución no violenta de conflictos. En forma general, durante el proceso, niños y niñas participantes se van apropiando de sus derechos, ejerciéndolos.

El dispositivo planteado logra resultados al recuperar el trabajo con los contenidos desde lenguajes cercanos a ellos y ellas, que les hacen sentido y que permiten su construcción como sujetos de derechos desde la práctica y ejercicio cotidiano de los mismos en el grupo. Niñas y niños aprenden a mirar y respetar a ese otro diferente, pero igualmente digno.

Por otra parte, existen experiencias particulares que han resultado sustantivas por diversas causas. A continuación se describirán algunas de ellas, en las cuales es pertinente resaltar que algunos datos no se mencionan debido a la protección de datos e identidad de los niños y niñas con quienes se llevaron a cabo estos trabajos:

Cortometraje: *Historias de juguetes* (2015).

Durante 2015, el trabajo educativo realizado en una fundación que alberga niñas y niños en situación de vulnerabilidad, permitió la detección de situaciones puntuales a transformar en dicho espacio, para lo cual la CDHDF impulsó procesos de educación en derechos humanos adicionales. Es decir, el proyecto permitió identificar nuevas necesidades formativas, que coadyuvaron en el mejoramiento de las condiciones de vida de las niñas y niños participantes.

Cortometraje: *Nos vemos a la salida* (2015).

El trabajo realizado con jóvenes en conflicto con la ley resultó sustantivo en términos de despertar en los participantes el interés profundo por las herramientas audiovisuales, a las que muchos no habían tenido acceso anteriormente. Así, muchos de los jóvenes expresaron su deseo de continuar profundizando sobre el uso de la cámara, la fotografía y el audio, que podrán incorporar en un futuro a su vida profesional. Uno de los jóvenes participantes actualmente cursa la licenciatura de Ingeniería en modalidad a distancia y ha buscado integrar el uso del cine para su proyecto final de tesis.

Cortometraje: *Caminando, pedaleando, manejando y respetando, accidentes evitamos* (2012).

La buena convivencia en las escuelas es un tema fundamental que se aborda en diversos cortometrajes. Si bien el guion de este cortometraje no es propiamente sobre convivencia en el aula, el proceso de elaboración del mismo fungió como un elemento de mediación entre dos grupos de nivel primaria que habían mantenido una rivalidad histórica, y que incluso habían presentado situaciones de violencia escolar. De manera indirecta, la elaboración de este material, fue un puente fundamental hacia la búsqueda de alternativas para una convivencia pacífica entre niños y niñas de esta primaria.

Abriendo el cierre: pautas para repensar la educación en derechos humanos desde el lenguaje cinematográfico

“Tus derechos en corto” sin duda nos habla de una buena práctica educativa cuya aportación primordial es la transformación e innovación en la estrategia para enseñar y aprender los derechos humanos y derechos de la niñez. Este proyecto nos ofrece una mirada muy particular desde el mundo de nuestros pequeños productores y productoras hacia un mundo adulto cuya concepción acerca de los derechos se encuentra sobreinformada y sobrelegalizada.

Sin duda alguna, el cine constituye una forma de representación social, cultural y política del mundo en el que vivimos, por lo que tiene un potencial educativo y formativo natural.

En el caso de la EDH dirigida a niñas y niños, imaginar y diseñar metodologías de trabajo basadas en herramientas audiovisuales permite acceder a discursos y prácticas cercanas a las niñas y niños de hoy en día.

El cine constituye una herramienta de trabajo idónea para acompañar procesos de educación en derechos humanos dirigidos a niñas y niños. Permitirles manipular el equipo para la producción, contar sus historias, actuar sus propios personajes y dirigir su propia filmación, con la intención de provocar una genuina participación que se aleje por un momento de las prácticas comunes, tiene un potencial efecto transformador individual y colectivo, y es creador de espacios de convivencia en libertad, autonomía e igualdad.

Referencias

- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2005). Marco conceptual educativo de la CDHDF (2a ed.) México: CDHDF.
- Conde, S. (2011). *Entre la ternura y el espanto. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Edic. Cal y Arena.
- Espinosa, M. Á. (2014). Adolescentes consumidores de televisión: auto-percepción sobre sus derechos. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-18>
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Chile: Edit. LOM.
- Rodino, A. M. (2008). El derecho a ser educado en derechos. Fundamento, sentido y promoción. En *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 39-55). Costa Rica: Unesco.

Anexo 1

PROCESO EDUCATIVO PARA PRODUCCIÓN DE CORTOMETRAJES CONDF			
OBJ. GRAL: Promover la sensibilización y participación infantil a través de la producción de cortometrajes con temática en Derechos Humanos.			
Etapas	Objetivos	Contenidos	Responsables y Participantes
INTEGRACIÓN DE GRUPO Duración: 3 SES. / 9 HRS.	Sensibilizar a niñas y niños, adolescentes y jóvenes en la promoción, respeto y exigibilidad de sus derechos.	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación del grupo. ✓ Convocatoria y selección. Se requiere integrar un grupo mínimo de 15 a 20 integrantes entre 10 y 18 años. • Presentación del proyecto y conocimiento del grupo. ✓ Presentación de sesiones. ✓ Objetivos, establecimiento de compromisos. ✓ Crear un ambiente de confianza, establecer códigos comunes de comunicación, trabajo cooperativo, dialogo, respeto y tolerancia. • Derechos de la niñez, Derechos de los y las jóvenes. ✓ Revisión de contenidos, Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención sobre los Derechos de la Niñez, No discriminación, etc. ✓ Revisión de intereses, expectativas, temas por trabajar. ✓ Revisión de trabajos anteriores. 	A Educadores y educadoras @ @ Equipo de producción @ Grupo de niños/niñas y jóvenes
SENSIBILIZACIÓN EN DH Duración: 2 SES. / 6 HRS.			
TRABAJO Y ENSAYO TÉCNICO Duración: 4 SES. / 16 HRS.	Elaborar historias con temática en Derechos Humanos.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de equipo técnico y nociones del proceso de producción de material audiovisual. ✓ Manejo de cámaras, luces, micrófonos, planos cinematográficos. ✓ Dirección, fotografía, iluminación, continuidad. • Realización de Guión ✓ Nociones sobre creación de historias, realización de story board, escafoles, etc. ✓ Elaboración de historias y guión con temática de derechos Humanos. ✓ Definición de historia y diseño de story board. 	@ Equipo de producción @ @ Grupo de niños/niñas y jóvenes A Educadores y educadoras
TRABAJO CORPORAL Duración: 4 SES. / 16 HRS.	Desarrollar habilidades de expresión corporal para la representación de la historia.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y manejo de emociones. ✓ Reconocimiento de capacidades personales y grupales. • Expresión corporal. ✓ Reconocimiento y control del cuerpo, postura, movimiento, desinhibición. ✓ Nociones de actuación. 	A Educadores y educadoras @ @ Grupo de niños/niñas y jóvenes @ Equipo de producción
FILMACIÓN Duración: 5 SES. / 25 HRS.	Producir un material audiovisual con perspectiva en DH utilizando los conocimientos y herramientas adquiridas.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo y ensayo técnico: manejo de cámaras, luces, micrófonos, planos cinematográficos. • Selección de locaciones, vestuario, utería, etc. • Proceso de grabación. 	@ Grupo de niños/niñas y jóvenes @ @ Equipo de producción A Educadores, educadoras
POSTPRODUCCIÓN Duración: 2 SEMANAS.	Integrar formato de audio y video al material audiovisual obtenido durante la grabación.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de edición se encuentra a cargo de profesionales técnicos, quienes se acompañan de las educadoras y educadores, con el único fin de cuidar lo que originalmente tienen los contenidos trabajados en el proceso. 	@ Equipo de producción @ A Educadores y educadoras
TOTAL: 18 SES. / 72 HRS. + 2 SEMANAS DE POSTPRODUCCIÓN			

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2

Plan de trabajo

Duración	Contenidos
Sesión 1 (4 hrs.)	Presentación del proyecto y conocimiento del grupo. Establecimiento de acuerdos y compromisos para el proceso.
Sesión 2 y 3 (8 hrs.)	Ejercicios de confianza, comunicación, cooperación, trabajo colaborativo, resolución no violenta de conflictos, diálogo, respeto y tolerancia. Ejercicios de expresión escrita.
Sesión 4 y 5 (8 hrs.)	Sensibilización en DDHH y Derechos de la Niñez. Revisión de intereses, expectativas y temas por trabajar en las historias. Revisión del trabajo de años anteriores.
Sesión 6 a 9 (16 hrs.)	Elaboración de historias y guión cinematográfico. Definición de historia y diseño de <i>story board</i> .
Sesión 10 a 13 (16 hrs.)	Ejercicios manejo de voz y expresión corporal frente a cámara. Reconocimiento de capacidades personales y de grupo. Trabajo y ensayo técnico: ejercicios con planos, cámaras, iluminación y audio. Manejo de cámaras, luces, micrófonos, planos cinematográficos.
Sesión 14 a 18 (25 hrs.)	Filmación (Producción)
Total: 72 hrs. - 18 sesiones (1 mes aprox.)	
Sesiones de postproducción (2 semanas aprox.)	

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3









La participación infantil y la formación de la ciudadanía activa: un proyecto de aprendizaje-servicio en educación secundaria

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN Y AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

Resumen

Los propósitos de la educación para el siglo XXI consideran a la escuela como el espacio primordial para la formación de la democracia y de la ciudadanía mediante la participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Para ello es necesario promover la participación infantil en los asuntos públicos de su comunidad, y generar una participación genuina, auténtica y comprometida, la cual es base de la ciudadanía activa. A este respecto, los proyectos de Aprendizaje-Servicio (APS) han resultado ser una metodología que promueve y estimula la participación de los NNA, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social, lo que les permite ser protagonistas activos al implicarse en las necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

A partir de lo anterior se aplicó un proyecto de intervención con el objetivo de promover la participación infantil. Para ello se realizó un proyecto de aprendizaje-servicio en un grupo de 30 alumnos de tercer grado de una escuela secundaria de la zona metropolitana de Querétaro. Para recopilar la información se aplicó un cuestionario de participación infantil antes y después de la intervención, así como la observación participante y el diario de campo para el registro de lo acontecido durante el proyecto. Los resultados mostraron que los alumnos se implicaron en la totalidad del proyecto, intervinieron en todas sus fases y tomaron decisiones sobre los aspectos relevantes del mismo, lo que permitió generar una participación genuina.

Introducción

Los propósitos de la educación para el siglo XXI consideran a la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza de la ciudadanía y la democracia (García y De Alba, 2008). Sin una educación basada en principios de formación democrática y ciudadana, las personas no podrían adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en democracia: existe un vínculo indisoluble la relación entre la educación, la democracia y la formación ciudadana (Guevara, 1998). Así, la escuela ha sido considerada como el espacio primordial para una formación democrática y ciudadana que se proponga mejorar la calidad de vida de las personas (García y De Alba, 2008).

En este sentido, para la Secretaría de Educación Pública (2011) la formación ciudadana busca el “desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios, dispuestos a participar activamente” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 19). La participación implica la construcción de ciudadanía como acción cívica, social y política; y constituye el componente esencial de la construcción de la ciudadanía (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Permitir la participación de los estudiantes en los asuntos públicos de su comunidad genera una participación genuina, auténtica y comprometida, la cual es base de la ciudadanía activa (Benedicto y Morán, 2002); este concepto es básico y muy apreciado en las prácticas recientes de la democracia institucional. Asimismo, se debe de reconocer que la escuela puede y debe ser el espacio en donde los estudiantes se sientan estimulados a participar sin coerciones ni obligaciones, lo cual permite visibilizar a los niños, niñas y adolescentes en las actividades públicas de la vida diaria, contando con las herramientas necesarias para llevar a cabo acciones políticas que redunden en proyectos viables y de fuerte impacto social (Luna, 2010; Novella y Trilla, 2014).

Marco teórico-metodológico

Hablar de participación infantil implica reconocer una perspectiva basada en la protección y el reconocimiento de los derechos humanos (Corona y Morfín, 2001). De acuerdo a Novella y Trilla (2014), la participación infantil es una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales, lo cual favorece el desarrollo psicoeducativo, la formación de valores y la construcción de ciudadanía activa mediante la acción comprometida en los asuntos que a los niños y niñas les genere interés y sientan como suyos.

En este sentido, existe una metodología orientada a la educación para la ciudadanía que ha servido como medio para vincular las estrategias educativas, la participación de los estudiantes, los conocimientos curriculares, el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio solidario; se trata de la estrategia denominada como Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2010). El Aprendizaje-Servicio (APS) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman en conceptos y habilidades, y se implican en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Battle, Carme y Palos, 2007). Los proyectos de APS implican retos en el desarrollo de acciones comunitarias, vinculando los aprendizajes experienciales con los contenidos curriculares (Puig *et al.*, 2007). Así el APS se convierte en una metodología educativa para la formación ciudadana, puesto que estimula la participación de niños, niñas y adolescentes al unir el aprendizaje basado en la experiencia con el servicio a la comunidad; de esta manera se convierten en verdaderos agentes de cambio al implicarse en la solución de las problemáticas sociales con la finalidad de mejorar su entorno. Es éste un ejemplo de la llamada ciudadanía activa (Benedicto y Morán, 2002).

Desarrollo del proyecto

El presente trabajo tuvo un enfoque cualitativo de estudio de caso con un carácter exploratorio-descriptivo, y se basó en los siguientes objetivos:

Analizar las ideas de los estudiantes acerca de la participación en el contexto escolar.

Analizar la puesta en marcha de un proyecto de participación infantil en el ámbito escolar, tomando como base la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio en alumnos de 3° de secundaria.

Población

La población se conformó por 30 estudiantes (12 hombres y 18 mujeres) de 3° grado de secundaria de una escuela pública de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro.

Materiales y métodos

Para indagar sobre las ideas de los estudiantes acerca de la participación en el contexto escolar se diseñó un cuestionario de 36 preguntas. Las dimensiones que indagó dicho instrumento fueron las siguientes: concepción de participación (con cinco categorías: expresión, consulta, información, toma de decisiones y respeto a las decisiones), ámbitos de participación (con tres categorías: aula, institución y ámbito comunitario), condiciones para la participación (con tres categorías: reconocimiento del derecho a participar, disposición de capacidades para participar, mecanismos o espacios de participación, y tipo de participación. Siguiendo a Trilla y Novella (2001) se consideraron cuatro categorías: participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación). El cuestionario fue aplicado directamente por los investigadores antes y después de la aplicación del proyecto. Se contestó de manera anónima con la previa autorización tanto del director de la escuela como de los propios estudiantes.

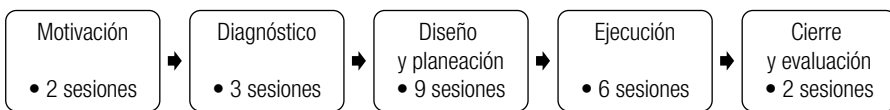
Para valorar la aplicación del proyecto de APS, durante su ejecución se llevó a cabo la observación participante, y para ello se utilizó una guía de observación basada en la tipología de la participación propuesta por Trilla y Novella (2001); ésta valora el grado de participación de los NNA en los proyectos a partir de cuatro

categorías: 1) simple: los niños y las niñas son meros espectadores o ejecutantes pasivos dentro del proyecto; 2) consultiva: se les pregunta su opinión respecto de algún asunto en concreto; 3) proyectiva: los NNA se convierten en agentes activos que intervienen en el desarrollo de todo el proyecto diseñándolo, planeándolo y ejecutándolo; y 4) metaparticipativa: los propios niños y niñas generan nuevos espacios y mecanismos de participación.

Descripción del proceso

El objetivo del proyecto de APS fue que los alumnos detectaran una necesidad de su comunidad y propusieran un proyecto para solucionar la problemática. Para lo anterior se retomaron las cinco fases que se proponen para los proyectos de Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2010), utilizando 22 sesiones de 45 minutos cada una, de la siguiente manera:

FIGURA 1
Sesiones trabajadas durante el proyecto con base en las etapas del Aprendizaje-Servicio



Mediante la Cartografía Social (Preciado, Restrepo y Velasco, 1999), los alumnos visualizaron, discutieron, dialogaron y reconocieron focos de interés y problemáticas en la realidad de la comunidad. Eligieron la problemática de la obesidad y el sobrepeso que existe en su comunidad con la intención de llevar a cabo acciones, junto con la clínica de salud, para tratar de prevenir dicha problemática.

El proyecto que realizaron tuvo como finalidad difundir e informar a la población de la comunidad de Tlacote el Bajo, Querétaro, sobre los hábitos alimentarios benéficos para prevenir la obesidad y el sobrepeso. Lo anterior se llevó a cabo dando a conocer el “plato del buen comer” y la “jarra del bien beber” por medio de carteles, folletos y medios de comunicación, con la intención de

informar a las personas de la comunidad sobre los beneficios de su aplicación. Para lo anterior se vincularon de manera pedagógica las materias de Tutorías, Formación Cívica y Ética, Historia y el Taller de Conservación de Alimentos.

Las actividades que realizaron los estudiantes fueron:

- Detección y diagnóstico de necesidades de su comunidad.
- Diseño de un proyecto de intervención.
- Ejecución del proyecto de intervención.
- Creación de folletos y carteles informativos en donde se detalla la información para la prevención de la obesidad y el sobrepeso.
- Difusión de los folletos y carteles en la escuela y en la comunidad.
- Participación en el programa de radio *Inter-cambios* de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Resultados

Los resultados se establecieron en tipos de respuesta resultantes de las propias respuestas. Se agruparon las respuestas conceptualmente parecidas haciendo la aclaración de que una respuesta podía contener información que se pudiera ubicar en más de un tipo de respuesta; debido a ello el porcentaje presentado para cada categoría no representa a la población, sino a la frecuencia de veces que fue mencionada dicha temática. Después de establecerse los tipos de respuesta se contabilizaron para obtener la frecuencia de respuestas, las cuales se convirtieron en porcentaje. Los resultados se organizaron en tablas para su presentación. Debido a lo limitado del espacio se presentan solamente los resultados de 3 de las 36 preguntas del cuestionario de participación infantil.

Tabla 1

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario “Cuando escuchas la palabra participar ¿en qué piensas?”

Pre test		Post test	
Categorías	Porcentajes	Categorías	Porcentajes
Dar una opinión	41%	Dar una opinión	52%
Tautológica	16%	Tautológica	3%
Es un derecho	13%	Es un derecho	3%
Hablar o decir	9%	Hablar o decir	3%
Ayudar	6%	Ayudar	11%
Otras	6%	Otras	4%
Levantar la mano	3%	Levantar la mano	0%
Actividades escolares	3%	Actividades escolares	8%
No contestó	3%	No contestó	0%
No sé	0%	No sé	0%
		En democracia	5%
		Dar ideas	11%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver en la Tabla 1, los alumnos expresaron en el pre test como primera respuesta al significado de la palabra “participar” dar una opinión (41%) y en segundo lugar la respuesta tautológica (16%). Asimismo, como se puede ver en el post test, se encontró que los alumnos piensan en primer lugar en dar una opinión (52%) cuando escuchan la palabra participar, seguido de ayudar (11%) y dar ideas (11%). Si bien es cierto que lo anterior confirma la circunstancia de considerar a la opinión como la forma principal de participar, también se incluyen nuevas categorías, como son ayudar y dar ideas. Ambas respuestas implican ir más allá de la opinión, puesto que los alumnos señalaban en este tipo de respuestas la implicación o efecto que tendría su idea en la elaboración de alguna actividad como ayudar a alguien, dar a conocer lo que se sabe y piensa, y la posibilidad de que eso que dice sea tomado en cuenta. Lo anterior puede ser clasificado, de acuerdo a Novella y Trilla (2014), en la categoría de la participación consultiva, debido a que los alumnos no solamente emiten una opinión, sino que al emitir su idea espera que se les escuche y se les dé oportunidad de intervenir en proyectos o actividades, de ayudar y permitir que

su participación tenga efecto en los asuntos para los cuales se les consulta.

Tabla 2

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario “¿En qué lugares consideras que puedes participar?”

Pre test		Post test	
Categorías	Porcentajes	Categorías	Porcentajes
Escuela	36%	Escuela	39%
Casa	34%	Casa	34%
En todos lados	22%	En todos lados	13%
Aula	4%	Aula	0%
Otros	2%	Otros	2%
No contestó	2%	No contestó	2%
		Comunidad	10%

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se observa que tanto en el pre como en el post test los alumnos consideran a la escuela como el primer ámbito en donde pueden participar, seguido de la casa y “en todos lados”. Lo anterior resulta significativo debido a la importancia que le otorgan a la participación en la escuela, que supera a la que pudieran tener en el hogar. Esto sitúa a las instituciones escolares como un espacio privilegiado que debería ser aprovechado para generar estructuras de participación. Asimismo, se ha de destacar también que en el post test aparece una categoría nueva, la de “comunidad” (10%) que desplaza a la categoría de “aula” expresada en el pre test. Esto podría indicar la importancia que tuvo el proyecto de APS en el sentido de ampliar los horizontes de actuación para algunos estudiantes, ya que anteriormente esta categoría no aparecía. Cabe mencionar que para este tipo de proyectos, el servicio comunitario es un ámbito muy importante, lo que permite proponer al APS como una metodología que une el aprendizaje con el compromiso social.

Tabla 3

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario “¿Has sido invitado o invitada a participar en alguna actividad en tu escuela? ¿En cuál?”

Pre test		Post test	
Categorías	Porcentajes	Categorías	Porcentajes
Ninguna	29%	Ninguna	35%
Actividades escolares	26%	Actividades escolares	11%
Culturales artísticas	16%	Culturales artísticas	11%
deportivas	13%	deportivas	6%
no contestó	10%	no contestó	9%
Para el bien común	6%	Para el bien común	0%
		Proyecto APS-UAQ	22%
		Otras	6%

Fuente: elaboración propia.

Como puede advertirse, los alumnos expresan como primera categoría tanto en el pre test como en el post test el hecho de no haber sido invitados a realizar alguna actividad en su escuela. Este es un dato que resulta muy importante destacar porque sugiere que los jóvenes no son tomados en cuenta en la vida cotidiana de las escuelas, salvo por ejemplo, como lo señala el pre test, para actividades escolares como hacer honores, preguntar o leer en clases y asistir a pláticas que les llevan a su escuela. En el post test, en cambio, aparece en segundo lugar una nueva categoría que se denominó proyecto APS-UAQ (Universidad Autónoma de Querétaro) con un 22%, que hace referencia a las actividades en las que participaron los alumnos en el proyecto de APS, entre ellas, la radio, las entrevistas y la visita a la UAQ. Lo anterior permite ver el impacto que este proyecto generó en los alumnos y la oportunidad que esto representa para posteriores actividades.

En cuanto a los resultados de la observación participante, mediante la propuesta de tipología de la participación de Trilla y Novella (2001) se pudo analizar que los alumnos participaron de una manera proyectiva. Es decir, se convirtieron en agentes responsables del proyecto, interviniendo en todas sus fases y tomando decisiones sobre todos los aspectos relevantes del mismo (Novella y Trilla, 2014). Las acciones realizadas por los alumnos dan cuenta

del tránsito entre dar simplemente una opinión, y pasar a la acción planificada y llevada a cabo por medio de las acciones que los mismos estudiantes propusieron (Novella y Trilla, 2014). Esto último forma parte de la llamada participación proyectiva, en donde los alumnos “se convierten en agentes activos y desarrollan el proyecto” (Novella y Trilla, 2014, p. 23).

Conclusiones

Como se puede advertir, la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje-Servicio permite a los niños, niñas y adolescentes vivir experiencias significativas de formación ciudadana y de servicio comunitario, así como participar de manera genuina en los asuntos públicos que les son de su incumbencia, lo cual es base para la construcción de la ciudadanía activa. La intervención de los estudiantes en los asuntos de su comunidad permite reconocer, en las necesidades sociales, una oportunidad para que los estudiantes desarrollen competencias ciudadanas que les permitan analizar y comprender los problemas de su comunidad, y proponer soluciones originales en su entorno a través de acciones solidarias-comunitarias. En este sentido, la escuela deberá ser el espacio desde el cual los alumnos puedan modificar las circunstancias que les rodean, y mejorar las condiciones de vida de la comunidad en la que habitan, lo cual es una de las finalidades de la educación.

Referencias

- Benedicto, J. y Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Corona, Y., y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: UAM-Xochimilco/COMEXANI/UNICEF/Ayuda en Acción.
- García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. En: <http://>

www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm (consultado el 25 de mayo del 2016).

- Guevara, G. (1998). Democracia y educación. *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, 16. México: Instituto Federal Electoral.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. y Agud, I. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- Preciado, J.C., Restrepo, G.M., y Velasco, A.C. (1999). Cartografía social. *Serie Terra Nostra No. 5*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Puig, J. M., Battle, R., Carme, B., Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro/Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana, *Revista Científica TzhoeCoen*, Chichayo, Perú, 23-44.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

El aprendizaje servicio como estrategia para educar en la ciudadanía: un proyecto en una escuela primaria

JOSUÉ CASTRO PUGA Y AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

Resumen

La participación ocupa un lugar central en el proceso para formar en la ciudadanía, ya que en ella “se viven y reflejan conocimientos, habilidades, valores, actitudes, etc. que sustentan un sistema democrático que permite desarrollar una ciudadanía responsable” (Ochoa *et al.*, 2014, p. 26). Es decir, la ciudadanía y la participación se aprenden por la experiencia, por lo que es posible decir que existe un proceso de aprendizaje de la vida democrática (Puig *et al.*, 2011). Es por ello que los individuos en edad escolar deben de estar involucrados en genuinas experiencias deliberativas, y para ser tales no deben de ser impuestas ni tampoco contar con un alto grado de direccionalidad por parte de los adultos. De acuerdo con Morgan y Streb (2001), si los estudiantes están implicados en proyectos en cuyo diseño han participado, tienen una oportunidad real para aprender, de forma significativa, que son capaces de hacer una diferencia en la vida comunitaria, de impactar de manera positiva.

A partir de lo anterior, se realizó un proyecto de intervención que tuvo por objetivo promover la participación de niños, niñas y adolescentes en un grupo multigrado de 5° y 6° de primaria. Para lograrlo se llevó a cabo un proyecto de Aprendizaje Servicio (APS). Para recopilar información se aplicaron dos instrumentos, antes y después de la intervención: un cuestionario de participación infantil y uno de convivencia. Los resultados muestran que el proyecto tuvo influencia en la forma en que los alumnos participan en la escuela, así como en la mejora de las relaciones interpersonales.

Introducción

La escuela es un espacio prioritario para “enseñar” a participar, pues es un espacio de socialización y un lugar en donde los estudiantes pueden intercambiar diversas experiencias de aprendizaje que inciden en la formación ciudadana (Ochoa *et al.* 2014; Pérez, 1996).

Tapia (2003) vincula los procesos que se dan dentro de las aulas con la progresiva construcción del carácter de la ciudadanía, y considera que para ello cual, la participación cumple un papel importante. Aunado a esto, y partiendo de que la participación es, además de un derecho civil y político, un proceso educativo (Ochoa, 2015), se pueden esgrimir las siguientes razones con respecto a la idoneidad de la escuela como espacio para enseñar la participación: en primer lugar, la proximidad de la escuela como institución con relación a la sociedad (es el primer contacto del Estado con los niños, niñas y adolescentes); en segundo lugar, los alumnos pasan una gran cantidad de tiempo en ella, por lo que forma una parte sustantiva de su realidad cotidiana; y en tercer lugar, dado que la participación es también un proceso educativo, y la escuela es la institución educativa por excelencia, tanto por sus funciones y atribuciones como por las posibilidades con las que cuenta, le corresponde a ella, principalmente, hacerse cargo de dicho proceso.

Marco teórico

Giménez (2002, p. 102) define participación como “estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir, etc. Participar es influir, responsabilizarse [...] Ser participante implica ser coagente, cooperante, coautor, corresponsable”. Participar no se reduce, por tanto, a estar presente, ni a expresar una opinión, sino que tiene toda una carga de contenido que se expresa en todo su peso con la idea de agencia.

Trilla y Novella (2001) elaboraron una tipología de la participación infantil que va desde la participación simple (cuando los niños y niñas son meros expectadores, sujetos pasivos, usuarios o ejecutantes), pasando por la participación consultiva (cuando se les pide su opinión sobre asuntos que les conciernen, pero

no toman decisiones sobre el proyecto) y la proyectiva (en donde no son únicamente ejecutantes, sino que tienen incidencia sobre la toma de decisiones del proyecto), hasta la metaparticipación (donde crean directamente nuevos espacios de participación. La metaparticipación tiene una doble dimensión: actos con carácter reivindicatorio para abrir dichos espacios, y reflexión sobre la propia participación).

Una estrategia eficaz para fomentar la participación para la formación de valores como el compromiso y la responsabilidad social es el Aprendizaje-Servicio (APS). Se trata de “un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad” (Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002) (Díaz-Barriga, 2006). Es una estrategia eficaz para fomentar la responsabilidad social y el compromiso, ya que, como dice De la Cerda (2015, p. 48) en ésta “los estudiantes están situados en el centro de la actividad: se les ofrece la posibilidad de involucrarse activamente en proyectos de mejora de la realidad, colaborando con los compañeros, con los educadores y con otros agentes del entorno”. En el APS hay un llamamiento directo a la participación, el compromiso y la responsabilidad colectiva y personal (Rubio, 2011).

Marco metodológico

Se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo con los siguientes objetivos:

- Analizar las ideas de los niños y niñas en cuanto a su participación en el contexto escolar.
- Poner en marcha un proyecto de aprendizaje servicio con un grupo de primaria, valorando la influencia de la experiencia sobre la forma en que los niños y niñas participan en la escuela.

Población

Se trabajó con un grupo multigrado de 5° y 6° grados de nivel primaria, conformado por 31 estudiantes: 14 de 5° grado (9 mujeres y 5 hombres) y 17 de 6° grado (7 mujeres y 10 hombres), en una escuela de tiempo completo ubicada en un contexto semi-rural del municipio de Querétaro, Querétaro.

Material y método

Se utilizó un cuestionario diseñado por el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro, que consta de 36 ítems (6 preguntas dicotómicas de sí o no, y 26 preguntas abiertas) y busca indagar respecto a cuatro dimensiones: concepciones de participación, ámbitos de participación, condiciones para la participación y tipos de participación de los niños y niñas en la escuela. El cuestionario fue aplicado por el propio investigador antes y después de la ejecución del proyecto de intervención.

Durante la ejecución del proyecto también se realizó observación participante, a partir de una guía de observación diseñada para categorizar los datos tomando como base las formas de participación propuestas por Trilla y Novella (2011).

Descripción del proceso

El proyecto de APS tuvo una duración de 25 sesiones, de una hora y media aproximadamente cada una. Fueron 5 sesiones de motivación y diagnóstico, 15 de ejecución, 2 de cierre y 3 de evaluación. El espacio en el que se desarrolló fue la propia escuela. El objetivo fue mejorar la escuela, resolviendo algunas necesidades percibidas por los alumnos, de modo que cada uno de los niños y niñas del grupo se responsabilizara personalmente por tomar acciones para el beneficio de toda la población escolar.

Las necesidades definidas por los estudiantes fueron conseguir unas porterías de fútbol, remediar una situación de exclusión que se daba en el uso de las canchas (ya que los alumnos varones

mayores no les permitían jugar ni a las niñas ni a los alumnos de grados más bajos), adornar la escuela y tener más plantas.

Las acciones de servicio que se vincularon con dichas necesidades fueron: elaborar una solicitud a la Dirección para conseguir las porterías, en la que se comprometían a velar por la inclusión de todos los niños y niñas (estableciendo una comisión de equidad encargada de cuidar que toda persona que quisiera pudiera usarlas); la creación de un jardín vertical de plantas medicinales; y la elaboración de dos áreas de jardineras en la escuela. Los contenidos curriculares que se vincularon con dichas actividades de servicio fueron de ciencias naturales y formación cívica y ética (participación en actividades de trabajo colaborativo; trato justo, digno y solidario en la escuela; biodiversidad; impacto del ser humano en el ambiente y extinción de especies; las tres “R” de la sustentabilidad; cómo se puede reducir la contaminación; y el calentamiento global).

Resultados

Debido a la limitación de espacio, los resultados que aquí se presentan corresponden únicamente a 4 de las 36 preguntas del cuestionario de participación. Para organizarlos se agruparon en tipos de respuesta, que se elaboraron a partir de las respuestas conceptualmente parecidas. Cada contestación a uno de los ítems podía contener más de un tipo de respuesta, por lo que el porcentaje no representa al número de alumnos, sino de respuestas.

En la Tabla 1 puede apreciarse que la opción “levantar la mano” tenía un 22% antes del proyecto, y era la de mayor presencia, junto con “dar una opinión”, mientras que después del proyecto únicamente contó con un 6%. Es notorio que las opciones “ayudar” y “es un derecho” aumentaron significativamente, pasando de 3 a 17% y de 0 a 9% respectivamente. Lo anterior muestra que las ideas con respecto a la propia participación de las niñas y los niños se ampliaron a partir de su involucramiento en un proyecto en el cual tuvieron una participación proyectiva, en términos de Trilla y Novella (2011), ya que tuvo, como una de sus características, el ponerse a trabajar en beneficio de su comunidad educativa.

Tabla 1

Frecuencia de respuestas ante la pregunta:
 “Cuando escuchas la palabra participar ¿en qué piensas?”

Respuestas	Antes del proyecto (%)	Después del proyecto (%)
Dar una opinión	22	28
Levantar la mano	22	6
Ayudar	3	17
Participar	16	6
Trabajos escolares	16	9
Hablar o decir	12	6
Es un derecho	0	9
Otras	9	19
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Frecuencia de respuestas ante la pregunta:
 “Cuando en tu escuela se discuten y toman decisiones que consideras importantes ¿cuáles son las formas en que participas?”

Respuestas	Antes del proyecto (%)	Después del proyecto (%)
Alzando la mano	30	21
Opinando	18	24
Cuidando las formas	18	15
Dialogando	12	31
No participo	12	3
Otras	10	6
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 puede apreciarse una transformación en la forma de participación de los niños y niñas en la escuela a partir de su implicación en el proyecto. Antes de éste, la opción “no participo” tenía un 12%, que disminuye hasta un 3% después de la intervención. El cambio más destacado es el aumento de la opción “dialogando”, que pasó de 12 a 31%. Anteriormente se dijo que las concepciones de participación de los niños y niñas son limitadas, pues dejan fuera elementos como ser tomados en cuenta y participar en la toma de decisiones, y que la forma de participar en muchos casos se limita

a levantar la mano (Ochoa y Castro, 2015); es por ello muy relevante que se haya operado un cambio con el proyecto, de manera que 31% de los alumnos reporten participar a través del diálogo para la toma de decisiones.

Tabla 3

Frecuencia de respuestas ante la pregunta:

“En una escuela los alumnos mayores todos los días suelen ocupar la cancha de fútbol y no dejan que los más chicos jueguen en ella, ¿qué se podría hacer?”

Respuestas	Antes del proyecto (%)	Después del proyecto (%)
Que a cada grupo le toque un día	21	14
Llegar a un acuerdo	18	41
Que la autoridad decida	18	5
Jugar juntos	13	32
Dividir las canchas	15	0
Decirles que compartan	6	5
Quitar las canchas	6	0
Otra	3	3
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 pueden observarse las respuestas que los alumnos dieron ante una situación hipotética que se les planteó. Puede apreciarse que las respuestas orientadas a “que la autoridad decida” descendieron de 18 a sólo 5% tras el proyecto, mientras que las opciones orientadas al diálogo y la inclusión (“llegar a un acuerdo” y “jugar juntos”) pasaron de 31 a 73%. Es decir, es notorio cómo la participación en un proyecto de APS impacta directamente sobre la manera en la que se convive, pues al educar en el compromiso y la responsabilidad social, lo hace también en valores democráticos. Esto va en el mismo sentido del reconocimiento que hacen Morgan y Streb (2001) del potencial del APS para formar valores cívicos, y de los planteamientos de Puig *et al.* (2007) de que el APS es una herramienta para educar en la ciudadanía.

Tabla 4

Frecuencia de respuestas ante las preguntas: “En la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo”; “En la escuela hablamos de lo que nos preocupa”; “En la escuela toman en cuenta mi opinión”

En la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo		
Respuestas	Antes del proyecto (%)	Después del proyecto (%)
Sí	52	77
No	48	23
Total	100	100
En la escuela hablamos de lo que nos preocupa		
Respuestas	Antes del proyecto (%)	Después del proyecto (%)
Sí	32	61
No	68	39
Total	100	100
En la escuela toman en cuenta mi opinión		
Respuestas	Antes del proyecto (%)	Después del proyecto (%)
Sí	58	84
No	42	16
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 puede observarse que a partir del proyecto, las percepciones de los niños y niñas acerca de qué tanto son tomadas en cuenta sus opiniones cambiaron de modo favorable. Antes del proyecto, la opción “sí” respecto a la pregunta acerca de si los alumnos pueden dar su opinión en asuntos que les conciernen obtuvo un 52%, y después del proyecto ascendió a 77%. Con respecto a poder hablar en la escuela sobre los asuntos que les preocupan, antes del proyecto la opción “sí” tuvo únicamente un 32%, mientras que después de éste obtuvo un 61%. Por último, ante la pregunta de si en la escuela las opiniones de niños y niñas son tomadas en cuenta la respuesta “sí” obtuvo un 58% antes del proyecto y un 84% después de éste, lo que muestra el potencial de las experiencias participativas y el APS para abrir espacios de participación y transformar las percepciones de los niños y niñas sobre las posibilidades que tienen de ser escuchados.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el proyecto de aprendizaje servicio influyó sobre la manera en la que los niños y niñas participan en su escuela, sobre qué tanto se sienten escuchados y tomados en cuenta, así como en sus concepciones acerca de su propia participación; algunos de ellos pasaron de tener ideas muy acotadas sobre lo que es la participación, a mostrar posturas más amplias que incluyen la ayuda y reconocen la participación como un derecho. Los resultados obtenidos también hacen patente el potencial que tienen las experiencias participativas y, en concreto, la estrategia pedagógica del aprendizaje servicio, para la formación en valores claves para la educación en la ciudadanía democrática tales como el compromiso, la responsabilidad social y el diálogo.

Referencias

- De la Cerda, M. (2015). Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En Puig, J. (Coord.). *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 29-43). Barcelona: Graó.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Giménez, C. (2002). La dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo. En Rubio, M. y Monteros, S. (Coords.). *La exclusión social teoría y práctica de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Morgan, W. y Streb, M. (2001). Building Citizenship. How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-69.
- Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.
- Ochoa, A.; Salinas, J. y Díez-Martínez, E. (2014). *La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas*. Libro de Actas, XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, Investigar para acompañar el cambio Educativo y Social: el papel de la Universidad. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Cantabria.
- Pérez, A. (1996). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En G.

- Sacristán y A. Pérez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). España: Ediciones Morata.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.
- Puig, J.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67.
- Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.
- Tapia, E. (2003). *Socialización política y educación cívica en los niños*, México: Instituto Mora.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

El voluntariado: una actividad formadora de ciudadanías activas

JUANA MAURILIA OCHOA ROCHA

Resumen

La formación de ciudadanías activas ha resultado ser de suma importancia para las sociedades contemporáneas, puesto que se necesita cada vez más del apoyo de la ciudadanía para mejorar el entorno en el que vivimos. La forma de participación que realizan los voluntarios a través de su implicación en la solución de las problemáticas públicas de la sociedad con la finalidad de mejorar su entorno, es ejemplo fiel de las ciudadanías ideales que se deberían formar y de las actividades que se deberían de llevar a cabo por el bien común. Aunque la formación ciudadana ha sido la principal responsabilidad de la educación formal, la educación informal ha tenido un papel muy importante en la adquisición de estas características necesarias para que el ciudadano desarrolle una participación activa, y para que pase de ser un mero espectador pasivo, a un agente responsable que se implica en las acciones colectivas de su comunidad. En el presente trabajo se reporta el resultado del análisis de 30 entrevistas a voluntarios de la ciudad de Querétaro, México, y de la ciudad de Barcelona, España, a través de la Teoría Fundamentada. Los resultados señalan que el voluntariado es una actividad que permite a los ciudadanos generar actitudes que son base de una ciudadanía activa, es decir, son ciudadanos comprometidos con el bienestar social y el respeto a los derechos, que se identifican con su comunidad y realizan acciones para mejorarla.

Referente teórico

Las dificultades que afrontamos en las sociedades actuales exigen la participación de los ciudadanos para buscar, en conjunto, el

bienestar de todos los seres humanos. Es preocupante descubrir que en el siglo XXI, a pesar de que en los discursos políticos y en las políticas educativas se hable de igualdad social, de democracia, de participación y de convivencia pacífica, lo anterior se ha quedado solamente en la intención y no repercute en acciones contundentes que provoquen cambios en favor de los ciudadanos. Por ello es necesario analizar las acciones de la ciudadanía actual, de manera que pueda ser transformada y convertida en un motor para resolver las problemáticas sociales que aquejan a la sociedad. En este sentido es que resulta necesario buscar una manera para generar en los ciudadanos el sentimiento de responsabilidad que implique a actuar dentro de la sociedad en la que se encuentran y que, por lo tanto, se hagan responsables de lo que suceda.

Que todos los sujetos ejerzan su ciudadanía y se conviertan en ciudadanos activos debería de ser uno de los primeros propósitos del Estado y de la educación; esto con la finalidad de que todos los ciudadanos se responsabilicen y participen en los asuntos comunitarios que les son de su interés, de manera que todos sean tomados en cuenta para colaborar por el bien común. Esta tarea de formar ciudadanos activos ha sido cedida principalmente a la educación formal, es decir, a las escuelas; sin embargo, parece que la educación formal no ha llegado a cumplir del todo con esta responsabilidad, puesto que sigue existiendo poca participación social por parte de los ciudadanos (INE, 2014).

A este respecto, Domingo (2011) explica dos tipos de ciudadanía, una pasiva y otra activa: describe la primera como una ciudadanía a la que no se le exige participación, actividad ni obligación por conseguir el reconocimiento de sus derechos y se le da parte para que sean siempre las autoridades estatales las que se los reconozcan o no. Este tipo de ciudadanía crea individuos dependientes y conformistas que suelen quedarse ensimismados viendo siempre sólo por su propio bienestar. Por el contrario, en la ciudadanía activa se exige al ciudadano una participación, una movilización, un compromiso, un involucramiento y una implicación personal con su comunidad, con sus derechos y obligaciones, y se lucha siempre por el cumplimiento de los derechos de toda la sociedad por igual.

Por lo tanto, el ejercicio de la ciudadanía activa es un acto de participación política en los asuntos públicos. La finalidad es

buscar soluciones en conjunto apelando al bienestar común. La ciudadanía activa es un tipo de participación en la sociedad civil, la comunidad y/o la vida política, caracterizada sobre todo por el respeto mutuo y la no violencia, de conformidad siempre con los derechos humanos y la democracia (Hoskins *et al.*, 2006). Por todos los beneficios que aporta la ciudadanía activa a la sociedad, debería de ser una ciudadanía que sea vivida, ejercida y apropiada por todos los ciudadanos. Es importante desarrollar en los sujetos competencias que ayuden a que se involucre y se interese por la búsqueda del bien común, sin embargo ¿quién lleva la responsabilidad de formar a estos ciudadanos activos?

El Estado ha dejado esta obligación principalmente a la escuela, como decíamos, ya que es ella la que “debe preparar para la vida y formar individuos que sean capaces de integrarse fácilmente en el tejido social cuando lleguen a la edad adulta” (Delval, 2006, p. 14). Buxarrais y Vilafranca (2011) concuerdan también con esta responsabilidad por parte de las escuelas y de la educación en general de formar ciudadanos útiles para la sociedad. De acuerdo a las autoras, para formar ciudadanos libres y capaces de participar activamente, es necesario que se fomente en el educando el desarrollo de habilidades basadas en la acción y la reflexión, que se conviva con respeto y se fomente la democracia por medio de la educación moral.

Cabrera (2002) señala que la educación para la ciudadanía supone mucho más que unos cursos de civismo, puesto que debe centrarse en proporcionar sentimientos o experiencias orientadas a poner en práctica destrezas de participación y no limitarse exclusivamente en la información y conocimiento, que pedagógicamente hablando no sirven para la formación de ciudadanía activa.

Por ello, educar para el ejercicio activo de la ciudadanía, como lo expone Bolívar (2007), no es un asunto exclusivo de la educación formal; no es una carga que se les debe atribuir sólo a los educadores y el profesorado, porque el objetivo de formar una ciudadanía activa, responsable y democrática es una meta que todos los agentes e instancias sociales deben cumplir.

Maiztegui y Eizaguirre (2008) mencionan la importancia de considerar que para que la juventud se convierta en ciudadanía activa en las áreas culturales, políticas, económicas y sociales se requiere de una educación que combine el aprendizaje formal y no

formal así como medidas políticas que permitan superar los obstáculos de la vida cotidiana. Los aprendizajes que se llevan a cabo en los ámbitos no formales subrayan el papel activo del participante, de manera que su actividad en el propio proceso de aprendizaje le habilita para el futuro ejercicio de las competencias y conocimientos desarrollados en escenarios reales.

El voluntariado es de suma importancia para la sociedad puesto que busca su mejora, y es a través de él que los ciudadanos desarrollan las habilidades necesarias para implicarse y participar en esferas públicas de su comunidad; también les permite mejorar su capacidad para asociarse con las instituciones de gobierno locales, ya que tienen el potencial para promover significativamente la implicación nacional, la participación inclusiva y la sostenibilidad (ONU, 2015). “El poder del voluntariado reside en su capacidad de permitir que las personas se conviertan en las protagonistas a través de la participación ciudadana” (ONU, 2015, p. 37).

Con base en lo anterior, el objetivo principal de esta investigación consiste en identificar qué es lo que posibilita que algunos sujetos se conviertan en ciudadanos activos y que lleven a cabo algún voluntariado.

Apartado teórico metodológico

La presente investigación es de tipo cualitativa, con un corte exploratorio y descriptivo puesto que se pretende dar una visión general del tema a estudiar y al mismo tiempo tiene como propósito describir las situaciones o eventos que se susciten, así como especificar las propiedades del fenómeno a analizar, en este caso, el voluntariado (Namakforoosh, 2005).

Se realizaron 30 entrevistas en profundidad a voluntarias y voluntarios de la ciudad de Querétaro, México y de la ciudad de Barcelona, España. Las edades de los entrevistados oscilan entre 17 y 80 años.

La recogida de datos se llevó a cabo por medio de la entrevista a profundidad. Este tipo de entrevistas se caracterizan principalmente por su flexibilidad en las preguntas a realizar; no se parte de un guion rígido que orienta la entrevista, sino que se puede

modificar según lo expuesto por el entrevistado. Este tipo de entrevista es una variante de la entrevista abierta y suele usarse para investigaciones de tipo cualitativo (Valles, 2014).

La metodología que se utilizó en la presente investigación se deriva de la denominada Teoría Fundamentada (TF), la cual permite la elaboración de teorías de rango medio basadas en datos que se recogen en el campo a investigar. Sus técnicas principales son la comparación constante, el muestreo teórico y la codificación.

Descripción del proceso

En la TF es necesario atravesar por varias etapas de codificación. La primera etapa es la *codificación abierta*, y comienza cuando el investigador fragmenta los datos recogidos en tantos modos como sea posible. Es un primer acercamiento a los datos en el que generan categorías que expongan lo más relevante de los datos. Este primer acercamiento con los datos le permite al investigador ir descubriendo la dirección que tomará el estudio. El objetivo que se pretende alcanzar con la codificación abierta es simplemente el de indagar, por ello el investigador tiene que permanecer abierto a cualquier idea que se origine desde los datos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012).

Una vez concluida la codificación abierta, es necesario encontrar la forma de ordenar todos los datos encontrados; esto se realiza mediante la *codificación axial*. Strauss y Corbin (2002, p. 134) definen a esta codificación como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado *axial* porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones”. El objetivo principal de la codificación axial es descubrir un código que funja como variable central.

Por último, el tipo de codificación que nos permitirá ensamblar todo y generar una teoría es la *codificación teórica*, la cual es definida como el “proceso de integrar y refinar la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 157).

Resultados

En total surgieron 45 códigos, los cuales fueron ordenados a partir de la categoría central denominada para esta investigación: “conciencia de implicación ciudadana”. Las familias que se utilizaron para la acomodación de los 45 códigos fueron familia de las 6 C’s y la familia de interacciones; éstas fueron modificadas de las originales que propone Glaser (1978). En este texto, sin embargo, sólo se expondrán los códigos que conforman la categoría central, como aparece a continuación en la Imagen 1.

IMAGEN 1

Categoría Central “Conciencia de Implicación Ciudadana”



Fuente: elaboración propia.

Lo que se puede apreciar en el la imagen expuesta es que la consecuencia con mayor peso que se adquiere o se desarrolla en la realización del voluntariado es un tipo de sentimiento de implicación que permite que los voluntarios realicen acciones por el bien

de la sociedad. A esta consecuencia se le denominó “conciencia de implicación ciudadana”. La categoría central surge de la constante mención por parte de los voluntarios de que la realización de un voluntariado les permite ser conscientes de la realidad social, de las problemáticas que en ella se encuentran y de las capacidades de ellos para poder realizar un cambio en favor de todos los ciudadanos que la componen. Se le denomina conciencia de implicación ciudadana porque, a decir de que los voluntarios, “hacen un clic”, “les cae el 20”, “descubren la realidad” o “se vuelven conscientes de ella”, es decir, deciden actuar, implicándose en actividades que favorecen el ejercicio de su ciudadanía ya que participan y se comprometen por la búsqueda del bien común, por “mejorar la sociedad” o “por hacer un mundo mejor”. Ejemplo de lo anterior es lo que los siguientes voluntarios expresan en su discurso:

[...]entonces esto te enseña a abrir mucho la mente, a escuchar, a poder centrarte en la otra persona y no en ti mismo, entonces yo pienso que esto entra mucho más allá de la formación... (Neus, 55 años).

[...]cuando vives esa realidad en primera persona es quizá cuando la conciencia pues sobre todo se te refuerza ¿no? El sentido de decir, oye pues es que me toca a mí, es que nos toca a todos, es que sí puedes ayudar... (Paula, 39 años).

La adquisición de esta *conciencia de implicación ciudadana* convierte a los voluntarios en ciudadanos activos, ya que llevan a cabo una participación, una movilización, un compromiso, un involucramiento y una implicación personal con su comunidad, con sus derechos y obligaciones, y se lucha siempre por el cumplimiento de los derechos de toda la sociedad por igual (Domingo, 2011).

Cabe destacar la importancia de adquirir esta conciencia, porque aunque no se puede asegurar que se tuviera por completo antes de realizar el voluntariado, sí se puede decir que la realización del voluntariado la hace tan notoria que una vez que se convierte en parte de su personalidad y que guía su actuar, no se puede quitar. Los voluntarios no desean dejar de implicarse en los asuntos públicos y de buscar maneras para ayudar y mejorar la comunidad en la que se desenvuelven todos los días. Esta conciencia hace que

los voluntarios vivan de una manera diferente, que su filosofía de vida se centre en ayudar al otro y en buscar siempre algo en qué colaborar para mejorar al mundo.

Ejemplo de lo anterior es lo que los siguientes voluntarios expresan en su discurso:

[...] no es nada nuevo para nosotros, es como una forma de vida, es nuestro proyecto de vida ayudar, ayudar y ayudar [...] (Gloria, 57 años).

[...] ya podremos darnos cuenta cuando hacemos estas acciones sin pensarlo, esto es porque tu propio ser actuó por ti de forma mental, tu mente no dijo “ándale, ve y ayúdale al viejito” sino que lo hizo sin pensarlo. Eso es amor por impulso, es cuando te das cuenta de quién eres realmente [...] (Claudia, 33 años).

Otra característica de esta “conciencia” es que es, en cierta medida, contagiosa, puesto que los voluntarios buscan la manera de implantarla también en el resto de la sociedad transmitiendo sus acciones con sus familiares, sus amistades, sus compañeros de trabajo o de clase o con las personas a las que les han brindado alguna ayuda.

Ejemplo de lo anterior es lo que los siguientes voluntarios expresan:

[...] también resulta muy satisfactorio ver que algunas cosas se mueven desde tu trabajo ¿no? Que puedes generar algún tipo de conciencia en el otro en este caso sobre el ejercicio de su sexualidad y que te lo dejen saber ¿no? (Liseth, 31 años).

[...] todos me veían tan emocionada con esto que al final pues han dicho yo también quiero, es verdad que se contagia [...] ojalá todo el mundo compartiera las cosas buenas porque al final es verdad que se contagia, y ojalá nos contagiáramos todos de lo bonito que es, de la importancia que tiene ayudar [...] (Paula, 39 años).

Que los mismos voluntarios se conviertan en formadores de ciudadanías activas es justo lo que necesita la sociedad, ya que es indispensable que todos los agentes sociales se involucren en replicar

las acciones que mejoren a la sociedad; ésta es una labor que deben cumplir tanto la educación formal como la informal ya que, como lo menciona Bolívar (2007), por este lado se puede ver que la educación no formal está cumpliendo con su responsabilidad de seguir formando ciudadanos activos.

Conclusiones

Podemos advertir que los voluntarios entrevistados de la ciudad de Barcelona y de la ciudad de Querétaro pretenden, en general, participar en los asuntos públicos de su comunidad, promoviendo y realizando acciones que mejoren su entorno, incentivando al resto de la población para que participen de manera colectiva en la construcción de una sociedad mejor, más justa; basan sus acciones en la ayuda y solidaridad con los otros.

Resulta de suma importancia entonces diseñar programas de voluntariado para la formación de ciudadanías porque, más allá de que dichas actividades sean condiciones positivas para la enseñanza de varias actitudes y valores, forman principalmente en las ciudadanías activas, otorgándoles una conciencia ciudadana que les permite realizar acciones en favor del resto de la población.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó
- Buxarrais, M. y Vilafranca, I. (2011). La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger. *Revista Innovación Educativa*, 11(55), pp. 32-43.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé, M. (coord.) *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Madrid: NARCEA.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Domingo, A. (2011). *Ciudadanía activa y religión. Fuentes pre-políticas de la ética democrática*. Madrid: Encuentro.

- Glaser, B.G. (1978). *Advances in the Methodology of Grounded Theory. Theoretical Sensitivity*. United States of America: University of California.
- Hoskins B., Mascherini, M.; Jesinghaus, J.; Munda, G.; Nardo, M.; Saisana, M.; Van Nijlen, D.; Vidoni, D.; y Villalba, E. (2006). *Measuring Active Citizenship in Europe* (Vol. EUR 22530) En: Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- Instituto Nacional Electoral (2014). *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México. Resumen ejecutivo*. México.
- Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- ONU (2015). *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo*. Washington D. C.: Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

El papel de la ética en las ciudadanías emergentes: autonomía y derechos humanos como referentes de reflexión para un proyecto de investigación

AMELIA MOLINA GARCÍA

Resumen

Este escrito tiene como finalidad presentar una serie de reflexiones que han servido como base en el proceso de construcción de un proyecto de investigación¹ más amplio sobre el papel que está teniendo la ética (como proceso educativo formal) en el tipo de referentes que orientan las prácticas en las relaciones sociales de los jóvenes estudiantes del primer semestre de bachillerato y último grado de la educación secundaria en el estado de Hidalgo, de manera especial, en el tipo de ciudadanía que se estaría gestando.

Con esta primera aproximación se pretende poner en controversia la importancia de buscar la autonomía para el ejercicio de los derechos ciudadanos y lo que ello conlleva al poner en juego los límites sobre el respeto a la otredad.

Para ello tomamos como elementos de aproximación analítica la autonomía y los diversos referentes que la componen, así como las dimensiones en las que ésta puede estar presente. Bajo esta perspectiva, damos un espacio particular al papel de la ética y la moralidad como posibilidad transformadora en la medida que su fomento puede contribuir a una ruptura con cierta “moral social heredada”, hacia la identificación de percepciones y prácticas que conducirían a una ética crítica.

Finalmente, con base en este ejercicio relacional entre la ética y la autonomía en la conformación de una nueva ciudadanía, definimos algunas vetas de indagación.

¹ Es importante mencionar que parte de los referentes abordados en este texto han sido trabajados de manera colegiada con José Antonio Sáenz Melo y Gerardo Ramos Olaguibel en otros proyectos de investigación.

Introducción

La formación ciudadana ha sido definida históricamente como uno de los objetivos esenciales de la educación; sin embargo, su relevancia para las políticas educacionales ha sido comparativamente menor, por lo que persiste en la práctica una concepción tradicional escindida entre el reforzamiento de la identidad nacional y la transmisión de rudimentos de educación cívica. Más aún, existe evidencia para algunos países de la región latinoamericana que muestra que más de la mitad de los jóvenes no habían adquirido los contenidos más básicos del conocimiento cívico; también se ha encontrado que una parte importante de los jóvenes de la región tienden a desconfiar de las instituciones públicas y a no valorar la democracia (Schulz *et al.*, 2011). Paradójicamente, la evidencia indica que —comparativamente— los jóvenes de la región tienen un alto interés por los asuntos públicos, la justicia social y la inclusión de los grupos minoritarios. Además, en los últimos años se han producido en varios países, movimientos estudiantiles que confirman una disposición hacia la participación y el interés por los asuntos que les afectan (Molina, 2015).

El mayor desafío en esta materia es reposicionar la educación ciudadana como un componente medular de la calidad de la educación, de los objetivos de aprendizaje que se espera que los alumnos desarrollen. Pero esto requiere impulsar un nuevo enfoque para la educación ciudadana que se oriente al desarrollo de competencias, habilidades y actitudes para la participación ciudadana y política, complementando y otorgándole sentido a la formación académica, a fin de que los estudiantes no sólo aprendan contenidos, sino también aprendan a mejorar sus relaciones sociales y su involucramiento en la sociedad de la que son parte. Esto implica, además de cambios en el currículo, cambios en la pedagogía y la organización de las escuelas, por cuanto la adquisición de estas competencias requiere la experiencia directa de participación de los estudiantes —de acuerdo a su edad—, tanto en la dimensión cívico-política como en la dimensión civil-comunitaria (UNESCO, 2013, pp. 81-85).

Metodología

El contenido de este trabajo forma parte de la fase exploratoria de un proyecto de investigación más amplio. Se conformó con base en los criterios metodológicos para la elaboración de un estado de la cuestión: un ejercicio de sistematización y análisis de diversos documentos relacionados con la temática de interés. En este caso tomamos tres tipos de referentes: documentos producidos por organismos internacionales, artículos de investigación y planteamientos teóricos sobre la temática.

La formación cívico-ciudadana desde los organismos internacionales

Si bien podemos identificar que dentro de los estudios realizados por la IEA (por las siglas en inglés de Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos), existe una preocupación de orden internacional por dar cuenta sobre el tipo de formación y percepción que tienen los jóvenes con relación a la formación cívica y ciudadana, también se ha identificado que existen diversas instancias internacionales interesadas en la formación en este campo, y que sus discursos marcan, a nivel de política educativa, las directrices que han de seguir los países de la región.

Dentro de tales instancias se ubica a la Unesco, con el documento titulado *La educación encierra un tesoro*, mejor conocido como el Informe Delors, que incluye como uno de los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI el “aprender a vivir juntos” (Delors, 1997), aspecto en el cual la educación para la ciudadanía adquiere un papel preponderante. De la misma manera, en la reunión mundial sobre Educación Para Todos, realizada en Dakar en el año 2000 (Unesco), se desarrollaron discusiones en este sentido en el marco del tema “promover la educación para la democracia y el civismo”.

En el documento final de la formulación de las Metas Educativas 2021, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2008/2010) propone metas educativas comunes para todos los países iberoamericanos; la meta

once propone: “Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas”, y para ello propuso actualizar los currículos de las distintas etapas educativas para incluir la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas asignaturas que cursan los estudiantes. Todo esto nos lleva a preguntar de qué manera los países de la región, en lo particular México, están teniendo un proceso de *acoplamiento estructural*² para, con base en ello, poner en práctica los mecanismos de operación que eventualmente lleven a los sistemas al cumplimiento de las metas y lineamientos relacionados con la formación cívico ciudadana de sus estudiantes.

Algunas producciones intelectuales sobre la formación para la ciudadanía

A partir de la revisión de diversos artículos podemos identificar que existe crisis o déficit de participación en los problemas de la esfera pública, en lo particular con relación a la conformación de ciudadanía. Como lo señalan López y Acevedo

[...] la queja de periodistas, intelectuales hombres públicos coinciden en señalar la ausencia de “verdaderos” ciudadanos. [Una expresión reciente de esa queja afirma que] el individuo no [es] ciudadano con derechos civiles, políticos y sociales, [es] cliente en un sistema donde los derechos se negocian (Zuckermann, 2010, en López y Acevedo, 2012, p. 13).

La pregunta que se deriva de esta situación es ¿cómo romper con estas prácticas y, por ende, con estos procesos formativos que se han enraizado en la cultura de gran parte de la población mexicana?

Una propuesta que nos parece interesante y digna de recuperación, cuando se habla de la ciudadanía no desde la parte normativa sino en un sentido social, es la que plantea Bradley Levinson

² De acuerdo con el análisis de los sistemas sociales que desarrolla Luhmann, la doble contingencia en el tratamiento de la complejidad requiere del acoplamiento de sus estructuras (acoplamiento estructural) que permitan la adecuación y la flexibilidad para tomar decisiones que no desequilibren al sistema (Torres, 2004).

(2011, en López y Acevedo, 2012), quien opta por una definición que comprende no sólo derechos y obligaciones sino también significados; esto incluye la dimensión subjetiva de la ciudadanía y la agencia (prácticas): la ciudadanía no es sólo un estatus jurídico concedido por el Estado, también implica una relación recíproca entre personas en la esfera pública (2011, p. 280).

En este sentido, y siguiendo a López y Acevedo (2012, p. 21), “el ejercicio de la ciudadanía, aunque emana de la ley, está condicionado por una serie de criterios que ‘rebasan’ al mero estatus legal y que se van forjando en el devenir sociohistórico como campos de conflicto y negociación”. Esto nos lleva a analizar otros espacios y campos de la formación de la ciudadanía, ya que, como lo proponen las autoras, es necesario entender a la ciudadanía en un sentido amplio, de manera que para analizarla hay que considerar la multiplicidad de prácticas que son necesarias para que un sujeto (individual o colectivo) se vuelva competente en un momento dado y en un campo social y legal específico para hablar o actuar en nombre de lo público, o en nombre de lo que considera sus derechos, y respecto a aquellas prácticas a través de las cuales se negocian los criterios que definen dicha competencia.³

De la misma manera, coincidimos con Velasco (2000) cuando plantea que las reglas sociales pueden ser explícitas, pero que en su mayoría son tácitas y se van aprendiendo en un proceso de socialización que se da en una comunidad determinada, como valores y principios que orientan la convivencia social. De tal forma que se constituye una moralidad social —o moralidad objetiva— en términos hegelianos, que

[...] refiere a las obligaciones morales que yo tengo hacia una comunidad viva de la que formo parte. Estas obligaciones se basan en normas y usos establecidos, y por ello [...], la característica decisiva de la [moralidad objetiva] nos ordena a producir lo que ya es (Taylor, 1983, p. 162 en Velasco, 2000, p. 21).

³ Cabe señalar que la noción de competencia que manejan Acevedo y López, no es una cualidad que se adquiere de una vez y para siempre, ni está definida por los mismos actores y procesos, sino que es un campo de negociación inestable, en cambio constante.

Entonces, desde el campo de la formación social para la ciudadanía, tenemos que hacer referencia a aquellos aspectos ético-morales que están orientando las prácticas de ciertos ciudadanos, porque como bien dice Velasco, las reglas sociales no sólo orientan las acciones y las hacen comprensibles, sino que también forman una base de justificación de las acciones al interior de la comunidad. Él incluye como ejemplo que las reglas de la democracia electiva no sólo hacen comprensible la acción de votar, sino además la justifican en cuanto que esa acción es conducente para la realización de los valores democráticos de la soberanía popular y la representatividad ciudadana. No obstante, menciona que las reglas en sí mismas también tienen funciones evaluativas en cuanto que sirven de criterio para determinar si una acción es correcta o incorrecta según se conforme o viole las reglas pertinentes en el caso particular.

Como hemos visto en otros espacios, en gran parte de los grupos escolares de diferentes niveles educativos, y en diversos espacios de la sociedad, existe una violación permanente a las reglas establecidas, pero no sólo eso; las reglas en sí en muchas ocasiones resultan injustas y, por ende, difíciles de aplicar, pero algo peor aún es la inconsistencia e incongruencia en la aplicación de tales reglas, pues éstas se aplican de manera discrecional dependiendo del individuo de quien se trate, o en las prácticas escolares se aplican en forma autoritaria y arbitraria hacia el más vulnerable (los estudiantes). De acuerdo con Velasco y Villoro, todo esto conduce a conformar una moralidad social reiterativa y acrítica, sobre la que será necesario partir para fomentar una evaluación crítica y racional de normas, valores, juicios y acciones propias de las moralidades sociales.

En este sentido, es pertinente hacer referencia a la acotación de Velasco respecto a la distinción entre ética y moral, a la que a su vez refiere a Luis Villoro, quien argumenta con base en Kant:

La moralidad social justifica su validez en tradiciones y convenciones, la ética debe fundarse en razones; para ello tiene que someter a crítica las creencias morales existentes". [A lo que agrega] Villoro señala dos condiciones para que sea posible la reflexión ética: la autonomía del sujeto moral basada en su propia razón y la universalidad de las razones y preceptos éticos (Villoro, 1997, p. 223) [...] la

autonomía moral de la persona no es el punto de partida sino un ideal regulativo que nos impele a reflexionar sobre aspectos puntuales de la moralidad social que hemos heredado (Velasco, 2000, p. 21).

Con base en lo anterior, nos interesa analizar cómo es el proceso de construcción de la autonomía, no con la connotación de independencia para la realización de ciertas acciones, que en el caso de los adolescentes de secundaria y jóvenes de bachillerato aún dependen de las decisiones de sus padres, sino cómo en los espacios de educación formal es posible fomentar la tan anunciada autonomía planteada desde la política educativa y, en particular, en los programas de dichos niveles educativos.

Aproximación al concepto de autonomía y sus dimensiones

De acuerdo con Cornelius Castoriadis (2007), el origen de la palabra autonomía está íntimamente ligado con la libertad y la democracia, aspectos que tienen relación con las condiciones estructurales en un sentido social más amplio, es decir, con las formas de participación y organización política de una sociedad. Siguiendo esta idea, si consideramos que

Democracia significa etimológicamente la dominación de las masas [...] [aclara el autor, que no es necesario tomar el sentido formal de dominio, ni que éste debe ser atribuido al voto, luego entonces], el dominio real es el poder decidir por sí mismo sobre cuestiones esenciales y hacerlo con conocimiento de causa (Castoriadis, 1957/2007, p. 11).

Desde el nivel individual, y con base en Constance Kamii, la autonomía significa que la persona pueda tener en cuenta factores relevantes al decidir cuál puede ser el mejor curso para una acción que concierne a todos. Un factor para desarrollar la autonomía es intercambiar los puntos de vista de otras personas y coordinarlos con los propios, lo cual recae en abandonar el egocentrismo; en este proceso se deben encontrar los estudiantes de 3° de secundaria y los de 1° de bachillerato. Desde esta posición, las negociaciones

bilaterales son necesarias para descentrarse y pensar en perspectivas ajenas a la de uno mismo. Esto es, coordinar puntos de vista tiene que ver con intercambiar puntos de opinión y visión de mundo, considerar a los demás, y realizar negociaciones considerando las perspectivas de cada uno de los participantes, discutir nuevas ideas e intercambiar opiniones; y, consecuentemente, tomar decisiones considerando a los demás.

Tales nociones nos conducen a la perspectiva de Paulo Freire (2012), para quien autonomía es crear posibilidades para su producción o construcción. En el nivel micro espacial —salón de clases— el educador, en primera instancia, debe actuar como un ser abierto a las indagaciones, es decir, a la búsqueda de información para la formación de sus estudiantes, pero también a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos y a sus inhibiciones. Debe fomentar en sus alumnos la formación de un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea.

Es por esto que enseñar, desde la construcción de la autonomía, exige consciencia del “inacabamiento”, ya que como profesor crítico, el educador debe ser un aventurero responsable, dispuesto al cambio, que acepta lo diferente; nada en la experiencia docente debe repetirse, puesto que es inevitable la inmunidad del sí mismo, lo que lo lleva a ser un individuo cultural, histórico, inacabado y consciente del “inacabamiento”.

La toma consciente de decisiones, desde el *ser inacabado* y *consciente de su inacabamiento*, histórico y humano, se torna necesariamente en un ser ético; un ser de opción y de decisión, ligado a intereses, en relación con los cuales puede mantenerse fiel a la eticidad y no transgredirla. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que van siendo tomadas; nadie madura de repente, las personas maduran todos los días y la autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es un proceso y no sucede en una fecha prevista. Las experiencias de decisión y responsabilidad deben ser respetuosas de la libertad.

A manera de cierre

Con base en las reflexiones anteriores, pretendemos construir un proyecto que dé cabida al siguiente objetivo de investigación: identificar los aspectos de interés de los jóvenes que contribuyan a determinar cuáles serían las estrategias posibles para generar capacidad ética crítica, en un proceso formativo para la conformación de autonomía que se dirija al ejercicio de una ciudadanía integral.

Como primeros elementos de reflexión, es importante identificar los aspectos que están condicionando las relaciones de dichos estudiantes, desde los espacios más simples de convivencia hasta los que tienen que ver con su educación formal, en las escuelas y en los discursos políticos que orientan las prácticas.

Consideramos, para el desarrollo de la investigación, tomar como base los resultados emanados de las pruebas internacionales de cívica, aplicados por la IEA, y a nivel de referentes teóricos para la reflexión en la construcción y definición de las diversas estrategias e instrumentos de indagación, el papel que juega la ética en el campo de la política, desarrollada por Luis Villoro (2000). Esto se debe a que, en el campo de la política, la ética mira el proceso de conformación de la autonomía como posibilidad. A Freire y Kamii, en cuanto a los procesos que se desarrollan en los espacios escolares, entre otros autores.

Será de suma importancia ocuparnos de la perspectiva de análisis del discurso como referente metodológico, en la medida que permite dar cuenta de los hallazgos en el proceso de investigación (que por cuestiones de espacio no desarrollamos en el presente trabajo).

Finalmente, queremos señalar que en el proceso de construcción se están considerando algunos planteamientos relacionados con el campo de los derechos humanos, en especial los relacionados con la declaración de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes que están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables, esencialmente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (publicada el 4 de diciembre de 2014), la cual reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos

(CNDH, 2016). Esto en virtud de que, cuando pretendemos abordar el tema de la autonomía, vemos que este tipo de planteamientos está incidiendo en las nuevas formas de relación, tanto en los espacios escolares como sociales. Esto es que en la actualidad es común encontrar a niños y jóvenes que le faltan al respeto no sólo a los adultos en general, sino a sus propios padres y a las personas que “aman”. Algunas interrogantes que surgen al respecto son: ¿qué está sucediendo con la educación que se ofrece tanto en la familia como en la escuela?, ¿en dónde están quedando los límites que llevan a respetar al otro? Y a su vez, ¿dónde está quedando el compromiso y responsabilidad social que plantea el pilar del aprendizaje para vivir juntos?

Referencias

- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.
- CNDH (2016). Página de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en http://www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos (consultado en mayo, 2016).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Delors J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower/UNESCO.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Programa Regional de estimulación temprana*. Chicago: Universidad de Illinois/ Círculo de Chicago/ UNICEF.
- López, P. y Acevedo, A. (2012). Introducción. Los ciudadanos inesperados, en Acevedo, A. y López, P. (Coord.). *Ciudadanos inesperados; espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy* (pp. 13-37). México: El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos/ IPN-CINVESTAV-DIE.
- Molina, A. (2015). Espacios alternativos de formación en la construcción de culturas políticas: una propuesta para su análisis. *Revista de Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 4(4), 1-25. Universidad Nacional del Nordeste/Centro de Estudios Sociales. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/7230/6546>
- OEI (2008). Metas educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Madrid: Secretaría General Iberoamericana y OEI.

- Schulz W.; Ainley, J.; Friedman, T. y Lietz, P. (2011). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina. ICCS/ACER/NFER.
- Torres, J. (2004). Acoplamiento estructural. En Luhmann, N. *La política como sistema* (pp. 379-381). México: UIA/ITESO.
- UNESCO. (2013). Situación Educativa en América Latina. Hacia una Educación para todos en 2015. Santiago de Chile: UNESCO/PRELAC. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- Velasco, A. (2000). Ética e Historia: ¿Universalismo ético o relativismo moral? En Villoro, L. (Coord.). *Los linderos de la ética* (pp. 18-34). México: Siglo XXI/UNAM.
- Villoro, L. (2000). Ética y política, en Villoro, L. (Coord.). *Los linderos de la ética* (pp. 3-17). México: Siglo XXI/UNAM.

Caracterización de la oferta valoral de un sistema de escuelas secundarias privadas

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ

Resumen

El capítulo se desprende de la investigación que se está llevando a cabo acerca de la caracterización de la oferta valoral de una propuesta educativa. Esta oferta está conformada por un conjunto de siete escuelas de nivel básico del estado de Puebla y Tlaxcala identificadas con la misma filosofía. Para esta investigación se consideraron tres de ellas, en el nivel secundaria. Se parte de la pregunta ¿de qué manera se expresa o manifiesta la oferta valoral de las escuelas secundarias adscritas al mismo sistema y cómo se vive? Por oferta valoral de la escuela se entiende a la propuesta de valores que la institución propone y que le permite fundamentar su misión y visión. El objetivo es presentar los resultados de un instrumento que contiene 48 ítems con una estructura en tres etapas: la primera con diez preguntas abiertas, la segunda con ocho preguntas, cada una con seis opciones, y la tercera de escala Likert con 30 reactivos. Se utiliza un enfoque metodológico mixto. En este texto se reportan la segunda y tercera etapas del instrumento.

Introducción

La educación en valores sigue siendo uno de los retos más importantes de nuestro sistema educativo. Tal relevancia cobra fuerza durante el periodo de la adolescencia, sin embargo, acotar lo que pasa en el discurso ideológico escolar de la oferta valoral y lo que se hace para que se lleve a cabo en las interrelaciones directivo, docente, mesa directiva y alumnos en el tiempo va más allá de un ideario atractivo a los oídos. La problemática latente es ¿de qué manera se expresa (o manifiesta) la oferta valoral de las escuelas secundarias

adscritas a la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y cómo se vive?

La abundancia de literatura, trabajos de investigación y debates, así como el interés de los medios de comunicación y el acelerado y distraído vivir diario nos muestra la preocupación que hay en el campo de los valores y su relación con el ámbito educativo, social y cultural, en lo particular y en lo general (Hirsch, 2005). En el campo específico de la oferta valoral institucional de las escuelas particulares de educación secundaria hay un área de oportunidad, pues no se asienta algo específico sobre la temática.

El objetivo de la investigación es caracterizar la oferta valoral en un sistema de escuelas privadas de nivel secundaria en Puebla.

Referente teórico

Es sin duda trascendente reforzar la tarea valoral que cada institución ofrece, e identificar de qué forma se lleva a la práctica en el cotidiano vivir escolar. Para ese fin se retoma la definición que hacen Fierro y Carbajal (2003, p. 33) sobre el concepto de *oferta valoral docente* como “un aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela, mediante el cual el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos”. A partir de esta definición, la *oferta valoral de la escuela* se entiende como una propuesta de valores que la escuela realiza y que le permite fundamentar su misión y visión, que son el motor para generar el ambiente escolar. A partir de ello se hacen las interrelaciones sociales escolares que se proyectarán en sus entornos.

Los componentes de la oferta valoral de la escuela coadyuvan a la caracterización del ser y hacer de la misma.

Misión, visión y valores, han sido ampliamente declaradas piedras angulares en la teoría administrativa moderna; cumplirlas eficaz y eficientemente representa uno de los mayores retos en la gestión de las organizaciones públicas y privadas. Evaluar su cumplimiento es parte fundamental del proceso administrativo y actualmente una política de Estado, en torno al desempeño institucional (Aranda, Pérez Manning, y Méndez Salcido, 2007, p. 272).

La oferta valoral de una escuela privada de nivel secundaria se identifica y caracteriza de diferentes formas, pero la mayoría de las veces es una acción realizada por iniciativa de cada uno, en especial de cada docente, y no un programa planeado intencionadamente.

La praxis valoral se hace efectiva en el procesamiento de la información que se proyecta en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, y para ello se retoma la teoría de Gagné (1986) que se fundamenta en el modelo de procesamientos de la información, y estudia cómo aprende el individuo y cuáles son los resultados de este aprendizaje en categorías como: 1) formas básicas de aprendizaje, 2) destrezas intelectuales, 3) información verbal, 4) estrategias cognoscitivas, 5) estrategias motrices y 6) actitudes. Estas categorías representan diferentes capacidades y actuaciones y se aprenden de diferentes maneras.

Es importante también mencionar que estas dimensiones se retoman de Kolvenbach (1990), las cuales están relacionadas con los valores del ser humano; se conocen también como componentes en las actitudes (Morales, 2000) y se cruzan con los elementos que recupera la oferta valoral de la escuela.

Los tipos de componentes en las actitudes, según Morales (2000), son: *cognitivo*, como las creencias, opiniones e información; *afectivo*, como el gusto-disgusto, atracción-rechazo, a favor-en contra; y *conativo*, como las acciones o tendencia de actuación a favor o en contra de alguien y que Kolvenbach (1990) lo explicita como *acción*. Los componentes de las actitudes en confrontación con los objetivos educacionales tiene variantes: el dominio *cognitivo* se refiere a los conocimientos; el dominio *afectivo* son los intereses, actitudes y valores; y por último el dominio *conductual* es la conducta manifiesta, la cual se considera para fines de esta investigación.

La Figura 1 intenta representar un paralelismo entre el término *oferta valoral docente*, la *oferta valoral de la escuela* y las *dimensiones conductuales* donde se manifiestan los valores.

FIGURA 1
De la oferta valoral docente a la oferta valoral escuela

Oferta valoral Docente	Oferta valoral de la escuela	Dimensiones (Clasificación de los aprendizajes)
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento normativo (CN) • Comportamiento afectivo (CA) • Conducción de los procesos de enseñanza (CPE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Misión, visión y oferta valoral de la escuela. • Función, la relación de los sujetos de la escuela en espacios formales e informales. • Modelo o estrategia para promover la oferta valoral de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognoscitivo • Afectivo • Psicomotriz (Comportamental y/o Actitudinal)

Fuente: elaboración propia.

La oferta valoral de la escuela se ve proyectada en las tres esferas del desarrollo humano que son la cognoscitiva, afectiva y comportamental. Los componentes de la oferta valoral de la escuela coadyuvan a la caracterización del ser y hacer de la misma.

Método de análisis e interpretación de los resultados

El enfoque mixto se alterna con lo cualitativo-descriptivo y con lo cuantitativo en varias etapas.

Primera. Recolección de información a partir de cómo el adolescente concibe los valores escolares que se promueven con un cuadro de actitudes y acciones. Después del análisis se inicia con la elaboración de reactivos, cruzando las dimensiones, ámbitos, valores e indicadores.

Segunda. Análisis de documentos para definir los valores de la escuela y los reactivos.

Tercera. Validación del instrumento por expertos. Se pilotearon en dos ocasiones y la tercera parte de esta encuesta, que es tipo Likert,

se obtuvo el Alfa de Cronbach para su fiabilidad con el siguiente resultado: .884, Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados .892, así como la presentación en el contexto del ENEPE del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa y finalmente refinamiento de preguntas.

Cuarta. Aplicación en los tres planteles.

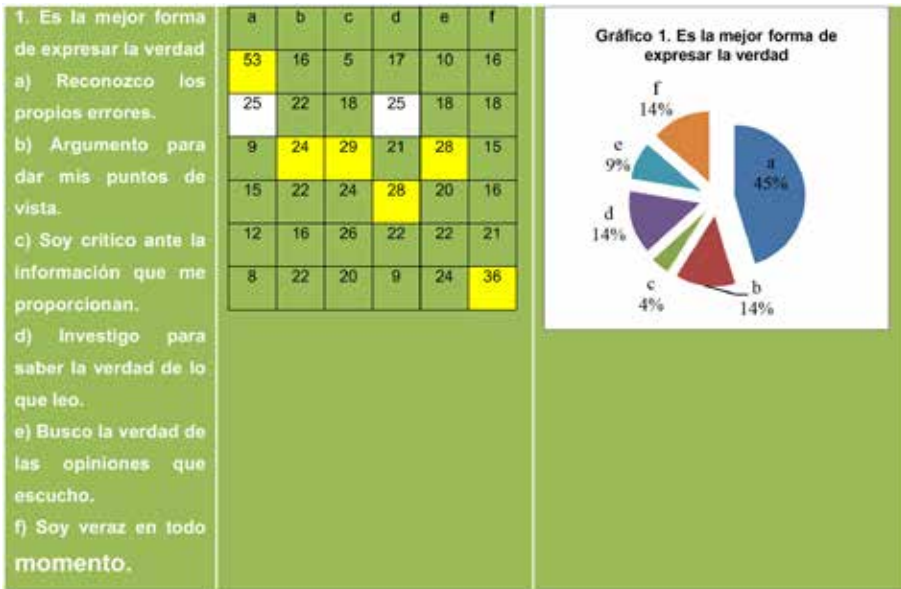
Quinta. Recolección, análisis e interpretación de datos.

La encuesta se dividió en tres apartados (diez preguntas abiertas, ocho con cinco opciones cada y escala Likert de 30 reactivos) cada una en diferente semana para no saturar el tiempo y la forma de responder de los alumnos.

Para identificar la vivencia de los valores se requiere de elementos que caractericen tales actos, determinando los atributos peculiares de las acciones concretas de la praxis cotidiana y que claramente se distinguen de los demás.

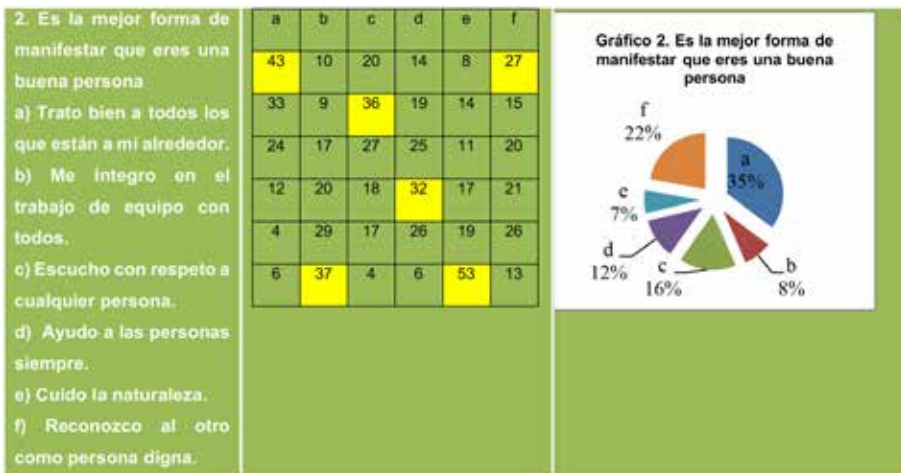
La propuesta axiológica está fundamentada en la *verdad*, buscada, respetada, servida y defendida. La *persona humana*, digna, libre y responsable. La *solidaridad*, compromiso de ayuda mutua. El *compromiso social*, servicio a la comunidad, participación y liderazgo. La *congruencia*, en cada momento y a lo largo de toda la vida. El *respeto*, a la propia persona, a los demás, al entorno y a la trascendencia. El *amor*, a Dios, a la patria y a los semejantes. La *justicia*, garante del bien común y de la armónica convivencia humana (Naturaleza y Destino de la UPAEP, 2003, p. 41).

En cuanto a las respuestas del segundo apartado (ocho preguntas con cinco opciones), se presentan en los siguientes gráficos:



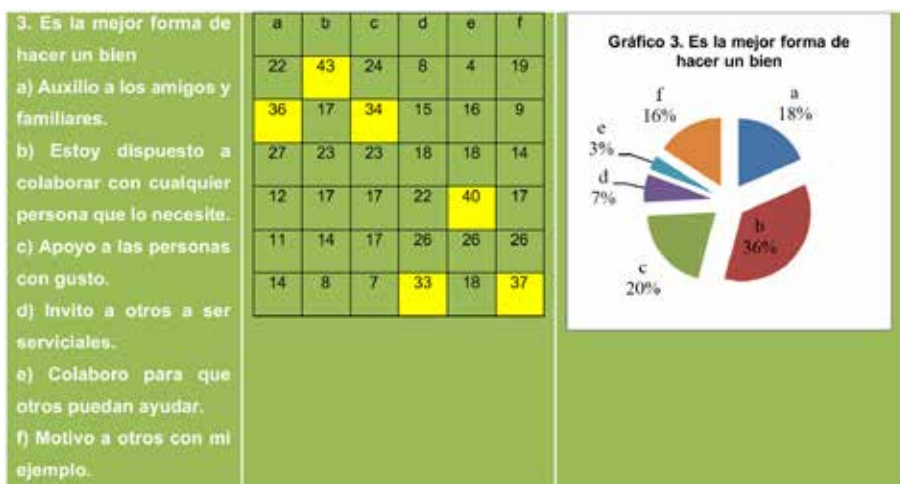
Fuente: elaboración propia.

La verdad en los adolescentes de 3er año de secundaria es caracterizada mediante el reconocimiento de los propios errores, sin duda por la forma de educación y la forma de concebirla.



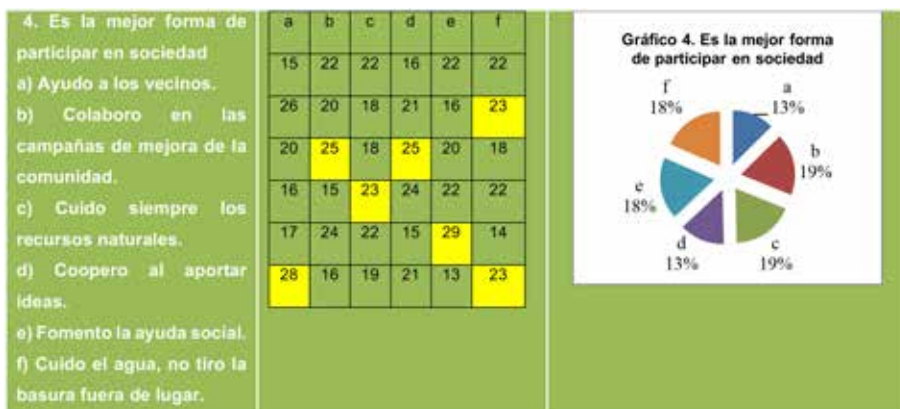
Fuente: elaboración propia.

Dentro del ámbito educativo el trato hacia los demás es una forma de manifestar que se es una buena persona.



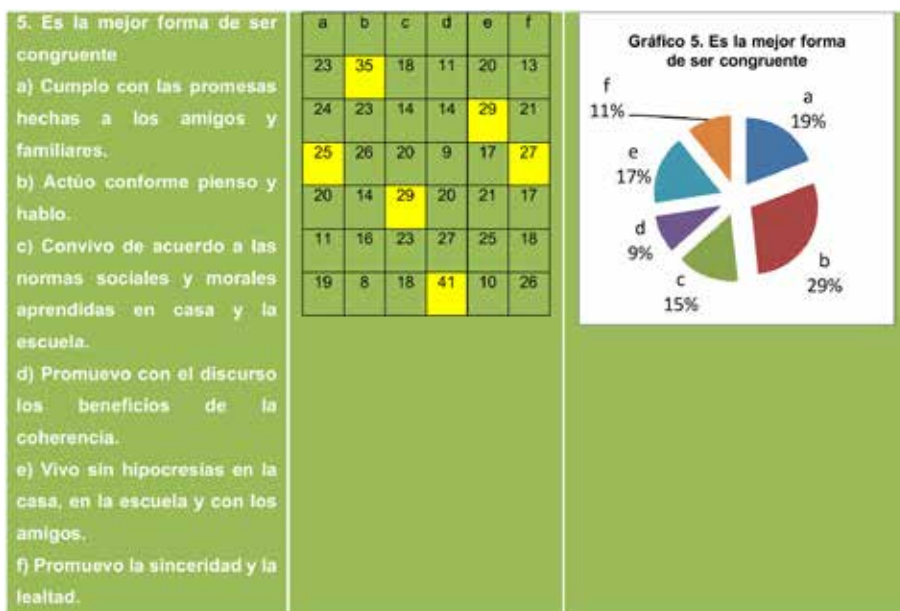
Fuente: elaboración propia.

La mejor forma de hacer un bien mayoritariamente está en la disposición a colaborar con quien lo necesite, luego en apoyar con gusto, auxiliando a los familiares y amigos y motivando a otros.



Fuente: elaboración propia.

Esta pregunta cuatro tiene respuestas equilibradas en la colaboración y el cuidado, el fomento y la ayuda; esto indica que hay variadas vertientes de impacto con la sociedad.



Fuente: elaboración propia.

La congruencia parte del individuo, según las respuestas obtenidas: actúo conforme pienso y hablo. También destaca el cumplimiento de las promesas.



Fuente: elaboración propia.

El valor respeto es muy subrayado y tiene que ver con tratar como quiero ser tratado. Coincide en un porcentaje significativo pero no

como única forma de respeto; lo relacionan también con el valor a que se le da a los familiares y amigos, así como a la escucha activa.



Fuente: elaboración propia.

El amor se manifiesta con muestras de cariño, pero también al entender las necesidades de cualquier persona y al ejercer la tolerancia.



Fuente: elaboración propia.

La justicia equivale en las respuestas a dar a cada quien lo que le corresponda en atención, respeto y ayuda.

En cuanto al tercer apartado de la escala Likert, la siguiente tabla nos demuestra los hallazgos y acercamientos a la interpretación.

Tabla 1
Valores y dimensiones

Verdad	Persona Humana	Solidaridad	Compromiso social	Congruencia	Respeto	Amor	Justicia	Dimensiones
1	2	18		7	13	6*	29	Cognitiva
16	17	14	22	15		27	24	Afectiva
12	30	3	5	23	8	6*	21	Comportamental
20		4	10		25	11		
		9	19		26	28		

Fuente: elaboración propia.

Las acepciones que caracterizan cada valor se explicitan a continuación:

Verdad. 1. Promuevo la verdad cada vez que tengo oportunidad. 12. Me esfuerzo por decir la verdad. 16. La verdad es un valor que debe vivirse siempre. 20. Me cuesta trabajo vivir el valor de la verdad.

Persona humana. 2. Reconozco la dignidad de las personas. 17. Estoy convencido de que las personas son iguales, independientemente de su credo o raza. 30. Me gusta defender a quien es víctima de abuso.

Solidaridad. 3. Soy capaz de ayudar siempre y a todo el que lo necesita según mi alcance. 4. Yo vivo la solidaridad cuando veo alguna necesidad. 9. Soy solidario con las causas que me convienen. 14. Incentivo a mis compañeros a vivir la solidaridad. 18. Pienso que la solidaridad implica apoyar a pesar de no obtener beneficios.

Compromiso social. 5. Soy corresponsable con el cuidado de la naturaleza. 10. Manifiesto mi compromiso social tirando la basura donde corresponde. 19. Soy capaz de colaborar en las iniciativas que ayudan a la mejora comunitaria. 22. Me comprometo socialmente cuando me motivan.

Congruencia. 7. Reconozco las consecuencias de mis actos. 15. Vivo con congruencia en cualquier lugar que me desenvuelvo. 23. Soy capaz de vivir de acuerdo a mis principios morales.

Respeto. 8. Soy capaz de integrarme en equipo. 13. Toda persona es digna de respeto. 25. Escucho atentamente a los demás cuando expresan sus ideas. 26. Expongo mis propias ideas sin ofender a los demás.

Amor. 6. Me comunico con los compañeros cuando se enferman. 11. Me acerco a los compañeros que parecieran no tienen amigos. 27. Expreso con palabras el afecto que tengo a las personas que son cercanas a mí. 28. Manifiesto con acciones el cariño a las personas que me son cercanas.

Justicia. 21. Busco incluir a todos mis compañeros en los trabajos, convivencias y juegos. 24. Participó activamente en la toma de decisiones del grupo. 29. Promuevo la justicia entre mis compañeros.

Como se puede observar en la Tabla 1, las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental se encuentran distribuidas y seleccionadas de forma equitativa, lo cual afirma lo que Morales (2000) expresa sobre los conocimientos, intereses y conductas manifiestas de los aprendizajes.

Conclusiones

Con respecto a la pregunta de investigación y lo que Gagné (1986) expresa de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, se identifica que los alumnos son capaces de entender y ser solidarios, ayudando en causas en pro de los indefensos; saben reconocer la dignidad de las personas y las respetan; buscan formas para trabajar colaborativamente y la vivencia del respeto es una constante en el hacer de la escuela.

Las respuestas obtenidas permiten pensar en la gran variedad de vivir uno u otro valor y que se puede abrir a otras opciones de caracterización.

Los componentes en las actitudes (lo cognitivo, afectivo y conductual) o como otros señalan, lo comportamental, y que refiere Morales (2000), se ve manifiesto en las respuestas obtenidas en la pregunta cinco; cabe señalar que en esta edad es importante rescatar la trascendencia de la promesa y que ésta no sea destructiva.

Estos hallazgos nos llevan a nuevas interrogantes como la siguiente: ¿existe algo en el discurso de las escuelas que detona la promoción de una concepción de los valores y que los hace percibirse de igual manera?

En sintonía con el enfoque cognoscitivo que dice que las actitudes se forman de acuerdo al precepto de la armonía y de la buena forma, se concluye que las actitudes derivan de la experiencia personal, de la información que se tiene de tal o cual acción y se enriquece una conducta en contacto con los otros. “En la naturaleza humana, por muy plurales, dispares y aún en ocasiones contradictorias tendencias que broten de su seno, está inscrita la 59 imantación hacia los bienes superiores, igual que nuestra dimensión cognoscitiva se polariza hacia la verdad” (Marín, 1979, citado por Castro, s/f).

Referencias

- Aparicio Carrizosa, V. (2006). La enseñanza de los valores en la educación secundaria: una propuesta de desarrollo humano. Tesis de maestría. México: UPN. Recuperada de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/23251.pdf>
- Aranda Gutiérrez, H.; Pérez Manning, F. y Méndez Salcido, M. D. (2007). Evaluación del grado de cumplimiento de la misión, visión y valores en una institución de educación agrícola superior. *Revista Mexicana de Agronegocios*, XI(20), 271-280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14102008>
- Castro, B. (s/f). *Teoría general de las actitudes*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloPartel.pdf;jsessionid=DE00B7389C73DB78F4B170BCE444FE08.tdx1?sequence=3>
- Fierro, C. y Carvajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA.
- Gagné, R. (1986). *La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hirsch, A. (2005). *Educación y valores. Tomo I*. México: Gernika.

- Kolvenbach, (1990). Educación y valores. En *Cuadernos del sistema UIA: Peter Hans Kolvenbach S. J. en México*. México: Sistema Educativo Universidad Iberoamericana.
- Morales, P. (2000). Medición de actitudes en Psicología y Educación. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloPartel.pdf;jsessionid=45207E6BFC49644B5240774D87F80A27.tdx1?sequence=3>
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (1975). *Naturaleza y destino de la UPAEP*. Puebla: UPAEP.

Imágenes de la democracia y la ciudadanía. Experiencia de un taller con jóvenes de bachillerato

DANIELA YADAI ÁNGELES MENDOZA Y LUIS GREGORIO IGLESIAS SAHAGÚN

Resumen

Desde finales del siglo XX la imagen se ha instaurado en la vida social, no sólo como una forma más de comunicación, sino también como una forma de manipulación que se ha acrecentado hasta nuestros días debido al desarrollo tecnológico. Por otro lado, es también a finales del siglo XX cuando se comienza a dar cuenta del detrimento de la participación política por parte de la sociedad.

Los jóvenes aparecen como uno de los sectores que más relación tienen con los dos hechos mencionados anteriormente, de ahí la pertinencia de entablar una relación entre imágenes, jóvenes y política, que permita develar algunas de las formas en que los jóvenes piensan y experimentan su sociedad con base en las nociones de democracia y ciudadanía. Y es que, desde las ciencias sociales, la imagen ha sido pensada como una forma discursiva más, mediante la cual es posible conocer significados de los mundos sociales.

Introducción

Al hacer mención de la palabra política, lo hacemos desde la acepción de la polis, es decir, la ciudad, la cual proviene de la antigua Grecia ligada a la idea del arte de vivir en sociedad. Ahí las nociones de democracia y ciudadanía se entretajan como formas clave para la consecución de ciudades organizadas, basadas en la participación.

Si bien la democracia puede ser pensada, de acuerdo a Bobbio (1989), como una palabra que ha sido empleada “[...] para designar una de las formas de gobierno, o sea, una de las diversas maneras bajo las que puede ejercerse el poder político” (Bobbio,

1989, p. 188), debemos de reconocer que al día de hoy es difícil hablar de una sola forma de democracia; es así que, desde Ovejero (2009), planteamos que la democracia puede ser comprendida desde dos acepciones: democracia liberal y democracia republicana.

La democracia liberal se compone de tres dimensiones: *delegación*, en la que el ciudadano sólo contribuye en la selección de representantes, *coto vedado*, que es una desconfianza hacia las mayorías que privatiza ciertas áreas y asuntos sólo a la clase política, y *negociación*, con la que se adopta la decisión de la mayoría sin prestar atención en si ciertas decisiones pueden ser justas o no para ciertos grupos, con lo que se demerita la conciencia comunitaria. Por otro lado, la democracia republicana alude a las dimensiones de la *participación*, la cual refiere a una idea de autogobierno en donde las leyes serán establecidas por aquellos mismos sobre los que recaerán; *mayoría*, con la que se planea ir en búsqueda de la generación de acuerdos consensuados; y *deliberación*, con la que sería posible generar argumentos críticos e imparciales a fin de velar por los intereses más justos de la sociedad.

Las acepciones anteriores forman parte de dos ejemplos sobre las maneras en que puede definirse a la democracia, sin embargo, hemos de decir que coincidimos con Arteta (2009, p. 17) cuando menciona que la democracia “[...] es ante todo un ideal político”. Y que si lo es, es bajo el

[...] principio de organizar la comunidad sobre la base del respeto a la igualdad y libertad políticas de los sujetos [...] la democracia es ante todo el régimen político basado en el permanente ejercicio de la palabra pública acerca de lo público, es decir, en el que la ciudadanía entera acuerda comunicativamente las orientaciones de la comunidad (Arteta, 2009, p. 18).

Lo propuesto por Arteta (2009) hace necesario pensar acerca del papel que tiene la ciudadanía en la construcción de la democracia; hay que reconocer que si existe un detrimento de la participación política éste tiene que ver con un distanciamiento entre la ciudadanía y lo público, el cual es inherente a la sociedad moderna, en la cual pareciera no haber mucha disposición de los sujetos para contribuir altruistamente en la construcción y mantenimiento de

su sociedad. Ante este escenario, de acuerdo a Peña (2009), una demanda poco realista, pero que aparece como una respuesta a la crisis que se vive en las democracias liberales, es apelar a la idea de la virtud desde los ciudadanos. Y es que, cuando Peña (2009) describe las disposiciones que, según él, conforman la virtud cívica, se visibiliza un punto de encuentro que permite repensar estas mismas características como propias de la ciudadanía, las cuales son: *prudencia*, como la capacidad reflexiva y de deliberación sobre las finalidades y actividades de la sociedad política; *participación*, basada en la información y en la reflexión sobre los asuntos públicos; *solidaridad*, como la ayuda activa entre ciudadanos; *justicia*, en cuanto a la consideración equitativa de lo que a cada ciudadano le corresponde; *tolerancia*, en relación al reconocimiento del respeto a todas las personas; *responsabilidad hacia lo público*, y *valor cívico* para la toma de riesgos en pro de la justicia y de la libertad de la comunidad política.

Las anteriores características se muestran no sólo como propias de la idea de ciudadanía, sino también, a su vez, convocan a pensar en una idea de democracia republicana que apela, como ya mencionamos previamente, a la participación, a la mayoría y a la deliberación.

Ahora bien, concordamos con la apreciación de que en la relación entre la democracia y la ciudadanía, los jóvenes se encuentran en una incertidumbre acerca de su forma de ser y estar en su sociedad. Señala Reguillo (2010) que los jóvenes aparecen como una minoría social respecto de la cual la política social y la política pública han estado restringidas al ámbito de la educación formal, salud y deporte; esta situación de exclusión dificulta el reconocimiento de su participación en otros espacios, y es que, a pesar de que pueden estar llevando a cabo prácticas ciudadanas, caen en la imposibilidad de nombrarlas, lo cual de entrada les impide el paso a un espacio de convivencia democrática.

Menciona la misma autora que cuando se indaga en el discurso de los jóvenes, va apareciendo un “[...] conjunto de prácticas sin nombre, es decir, la casi imposibilidad para ellos mismos de nombrar su pertenencia ciudadana” (Reguillo 2010, p. 160). Si bien son las prácticas de los jóvenes las que dictan su forma de habitar y participar en su sociedad, voltear la mirada hacia las dificultades

que los jóvenes pueden tener hoy día para nombrar su propia participación hace eco en la urgencia en que sus propias prácticas sean dotadas de un sentido político colectivo; esto con la finalidad de que se conciban y practiquen como parte de una comunidad política, a fin de construir caminos en contra de la exclusión. Y es que, como se sugiere en otro lugar (Iglesias, Díez-Martínez y Ochoa, 2013), la proliferación de líneas de exclusión es precisamente un signo de la crisis de ciudadanía.

Una de las múltiples formas en que los jóvenes se están haciendo presentes es a través de medios de comunicación creados a partir del desarrollo tecnológico. Si bien la imagen desde el siglo XIX aparece como un medio comunicativo, en el siglo XX su uso de incrementa, con lo cual ha generado un predominio de lo visual, mayor a lo oral o lo escrito; dicen Sturken y Cartwright (2001), que si bien el periódico o la televisión se valen de lo textual o lo sonoro, la imagen deja de ser sólo una ilustración y pasa a convertirse en contenedora de importantes significaciones; es así que lo visual fluye dentro de la sociedad como “[...] una potente expresión de significados sociales, de representaciones e imaginarios colectivos” (De Alba, 2010, p. 42).

En ocasiones se ha hecho uso de la imagen con el propósito de dominar y manipular a una sociedad, por ejemplo, a través de la publicidad; sin embargo, en este espacio queremos reconocer las posibilidades que la imagen posee en tanto una construcción social y cultural, hecho ya establecido por las ciencias sociales, las cuales hoy en día apelan a la incorporación de la imagen dentro de los procesos investigativos. Si bien el discurso narrativo se ha instaurado como el método tradicional dentro de la investigación social, se debe reconocer la utilidad que el recurso de la imagen puede tener para esta tarea, en tanto que nos encontramos en una sociedad en la que existe un predominio de lo visual.

Para Barthes (1982), hablando específicamente de la fotografía, la imagen posee dos mensajes: uno análogo de la realidad, que puede ser comprendido como un mensaje denotativo; y uno más que refiere al mensaje connotativo, del cual deviene la idea de que la imagen es una construcción social y cultural en tanto que es factible encontrar en ella una diversidad de mensajes que permiten comprender formas de ver el mundo. Es así que la elaboración de

imágenes para el estudio de expresiones simbólicas, como fotos y dibujos, brindan información que permite comprender valores, representaciones y discursos dominantes de determinados contextos socioculturales.

Para acercarnos al develamiento de esos valores, representaciones y discursos retomamos el análisis del discurso, puesto que desde dicha tradición autores como Fairclough (1995) y Parker (1996) han planteado la posibilidad de concebir a la imagen como un texto en tanto que dice cosas. Este reconocimiento de la imagen como mensaje visual permite que se lleve a cabo un abordaje exploratorio y de análisis con base en ciertos parámetros de la estrategia del análisis del discurso.

Específicamente para el tratamiento de la imagen Parker (1996) propone una serie de criterios de análisis de los cuales recuperamos los siguientes:

1. Poner el texto (icónico) en lenguaje escrito. Mensaje denotativo.
2. Asociar libremente con el texto. Mensaje connotativo de una imagen.
3. Detallar sistemáticamente los objetos que aparecen.
4. Identificar a los sujetos y detallarlos sistemáticamente.
5. Identificar versiones de mundos sociales.
6. Seleccionar una terminología que permita nombrar adecuadamente los discursos y las formas de organizar la lectura del texto.

Ahora bien, para el trabajo con imágenes, incluida su producción, trazamos una estrategia que incluyó el trabajo práctico y grupal con jóvenes. Para ello diseñamos y establecimos como dispositivo de trabajo un taller práctico-reflexivo.

Descripción del proceso

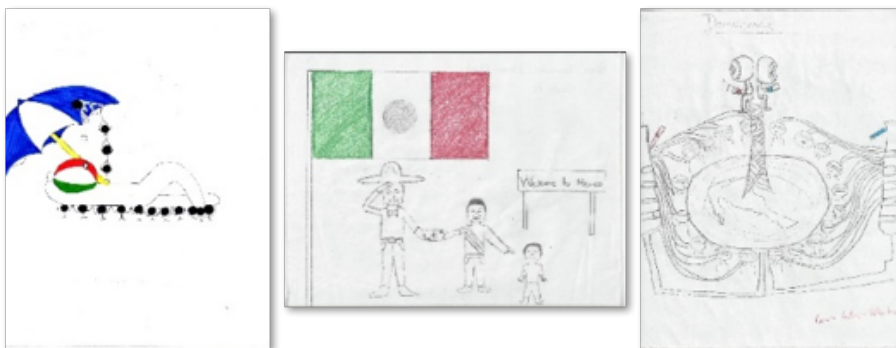
El taller tuvo como objetivos, primero, producir iconografía, como recurso a través del cual dar cuenta de las diversas versiones de los jóvenes sobre democracia y ciudadanía; y segundo, generar un

espacio de diálogo y reflexión a partir de las imágenes producidas por los jóvenes. Trabajamos con un grupo de 5° semestre de bachillerato de la preparatoria Salvador Allende plantel Norte, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El taller llevó por nombre “Haciendo imágenes. Democracia y ciudadanía desde los jóvenes”, y su principal modo de trabajo fue la elaboración de imágenes. Si bien las categorías centrales del trabajo en el taller fueron las nociones de democracia y ciudadanía, en una sesión se trabajó la producción de imágenes para poder conocer los intereses y preocupaciones actuales de los jóvenes, y en otra se plasmaron sus ideas sobre la manera en que miran e idealizan a su sociedad.

Se trabajaron siete sesiones de una hora cada una; una sesión se dedicaba a la producción de imágenes y la consecutiva se dedicaba a la generación de diálogo a partir de las imágenes. En este trabajo nos limitamos a presentar las sesiones en las que se trabajó específicamente la cuestión de la democracia y la ciudadanía, a partir de la elaboración de dibujos y collages, respectivamente.

En la sesión dedicada a la producción de imagen sobre democracia, se les pidió a los jóvenes que elaboraran de forma individual un dibujo que expresara qué y cómo es la democracia para ellos; se les brindaron hojas de papel así como plumones, crayolas y colores. En total se obtuvieron 23 dibujos. A continuación tres ejemplos:



En la sesión dedicada a la producción de imágenes en relación a ciudadanía, se pidió a los jóvenes que elaboraran en equipos, conformados voluntariamente, dos collages: uno en el que expresaran

lo que consideraban que es la ciudadanía y otro que expresara lo que para ellos no es la ciudadanía. Los productos obtenidos fueron 11 collages, seis sobre lo que es la ciudadanía y cinco sobre lo que no es la ciudadanía, aquí algunos ejemplos.

Ciudadanía



No Ciudadanía



El total de las imágenes producidas fue analizado bajo las consideraciones de Parker (1996), a partir de la elaboración de un esquema de análisis que contiene los siguientes apartados: análisis denotativo, análisis connotativo, identificación de sujetos, objetos, acciones, versiones de mundos sociales y discursos.

Resultados

En cuanto a nuestro análisis sobre los dibujos de democracia destacamos el criterio de “versiones de mundos sociales” que se significan en el texto visual, mientras que en los collages de ciudadanía recuperamos los discursos identificados en ellos. Al final puede encontrarse una sección en la que se recuperan datos obtenidos a partir de la evaluación del taller realizada con los jóvenes.

Sobre democracia. El análisis del conjunto de los dibujos producidos ha sido agrupado bajo dos categorías: democracia liberal y crítica a la democracia instituida. En cuanto a la categoría de *democracia liberal*, nuestra lectura detecta versiones de mundos sociales en los que el voto aparece como una de las prácticas más importantes de la democracia y la delegación de la toma de decisiones que la ciudadanía hace a los representantes; también se ubican versiones en las que se plantea que todo ejercicio del voto tiene que ser crítico e informado. La siguiente categoría, a la que hemos nombrado como *crítica a la democracia instituida*, hace énfasis en versiones de mundos sociales en donde existe un abuso de los gobernantes hacia la sociedad, injusticia, resignación por parte de la población civil, influencia del *marketing* político en la construcción de la imagen pública de los candidatos electorales, manipulación y control de la generación y difusión de información, así como la cotidianidad con la que suceden actos de corrupción en procesos electorales.

Sobre ciudadanía. En los collages en los que se trabajó qué es la ciudadanía, se encontraron discursos de participación política, religiosos, nacionalistas y de patriotismo, así como familiaristas, discursos afectivos y emocionales, de cuidado animal, ambientalistas, discurso artístico cultural, de género, educativo, de cuidado del cuerpo, de amor. Por otro lado los collages dedicados a lo que no es ciudadanía muestran discursos de jerarquización, de legitimación de la violencia, de sumisión y subordinación, de violación a los derechos humanos, de control y vigilancia, y de corrupción.

A partir de una evaluación elaborada al final del taller se obtuvo que 12 de los participantes afirmaron que se modificaron las percepciones que tenían sobre las nociones de ciudadanía y democracia, justificando su respuesta en que ampliaron sus significados, es decir, ya no conciben a la ciudadanía sólo como gente, y a la

democracia sólo en relación a la práctica del voto. Además comentaron que la participación en el taller les permitió reflexionar sobre la realidad de la sociedad y la relación que se tiene con ella. Los participantes plantearon que la modificación de sus percepciones guarda relación con que ahora se piensan como ciudadanos con derechos y obligaciones, y con que la participación colectiva es importante para cambiar situaciones sociales.

Conclusiones

Se considera que el hecho de haber trabajado con la imagen facilitó a los jóvenes el poder acercarse a estas temáticas, puesto que producir dibujos, fotografías y collages se les hizo, en sus propias palabras, sencillo, dinámico y divertido; y es que una gran mayoría de los jóvenes considera que les resulta más fácil expresar sus ideas por medio de imágenes, y a la vez les parece más interesante conocer la opinión de los otros cuando la transmiten por medio de imágenes.

Creemos que el trabajo de formación ciudadana en ámbitos de educación formal o no formal, ya sea con jóvenes o con otros sectores de la población, requiere, de inicio, partir de los conocimientos y percepciones que las personas tengan sobre ciertas nociones políticas. Se propone la producción de imágenes como una forma viable de trabajo para este primer acercamiento a las versiones que se tienen sobre nociones como democracia y ciudadanía; más adelante esto da paso a procesos de lectura y diálogo de la imagen para la construcción de caminos que permitan re pensar y reflexionar acerca de las concepciones propias.

Estos resultados preliminares nos permiten ver que en la actualidad la democracia, desde su acepción republicana aparece de manera débil, mientras que hay una fuerte referencia a la democracia liberal, no obstante que las alusiones a ésta sean a veces críticas. Encontramos relación de algunas de estas críticas con lo que plasman dentro de lo que consideran como no ciudadanía, por ejemplo, hay coincidencias en cuanto a discursos de injusticia, corrupción, manipulación y control de la información.

Los discursos encontrados en los collages de ciudadanía se significan en lo que Peña (2009) tematiza como la virtud; de igual

modo, nuestra lectura de ellos nos hace pensar en una proximidad hacia la democracia republicana, pues engloban aspectos públicos, políticos y a la vez personales y de la vida privada que de manera interrelacionada apelan a la construcción del bienestar común.

Concluimos que el uso de la imagen para el trabajo de temáticas ante las que se ha creído que los jóvenes parecieran mostrarse escépticos o desinteresados genera interés; se trata de un proceso en el que mediante el trabajo con imágenes se abre la posibilidad de provocar procesos o experiencias estéticas, y al mismo tiempo la dinámica dialógica del taller propicia y alienta la toma de posiciones frente al objeto de estudio, en nuestro caso las categorías políticas de democracia y ciudadanía.

Referencias

- Bobbio, N. (2006). *Estado, gobierno y sociedad; por una teoría general de la política*. México: FCE.
- Arteta, A. (2009). Tópicos fatales. O las peligrosas perezas de la ciudadanía. En Rubio, J.; Rosales, J. M. y Toscano, M. (Dir.). *Democracia, ciudadanía y educación* (pp.15-32). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Barthes, R., (1992). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cruz, R. R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto* (Vol. 3). Buenos Aires: Editorial Norma.
- De Alba, M. (2010). La imagen como método en la construcción de significados sociales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 69(31), 41-65. Recuperado de: <http://biblat.unam.mx/es/revista/iztapalapa/articulo/la-imagen-como-metodo-en-la-construccion-de-significados-sociales>
- Fairclough, N. (1995). General Introduction. En *Critical discourse analysis. The critical study of language* (pp. 1-20). London & New York: Longman. Traducción y adaptación de Federico Navarro, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina).
- Iglesias, L. G.; Díez-Martínez, E. y Ochoa, A. (2013). Proliferación de líneas de exclusión y crisis de ciudadanía. En Vargas, E.; Agulló, E.; Castro, R. y Medina, R., (Coords.) (2013). *Repensando la inclusión social: aportes y estrategias frente a la exclusión social* (pp. 57-95). Oviedo: Elkasia.
- Parker, I. (1996). Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En Gordo, A. J. y Linaza, J. L. (comps.) (1996). *Psicologías, discursos y poder* (pp. 79-92). Madrid: Visor.

- Peña, J. (2009). El retorno a la virtud cívica. En Rubio, J.; Rosales, J. M. y Toscano, M. (Dir.). *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 81-101). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Sturken, M.; Cartwright, L., & Sturken, M. (2001). *Practices of Looking: An introduction to visual culture* (p. 385). Oxford: Oxford University Press.

El Aprendizaje-Servicio como estrategia para la construcción de ciudadanía desde la escuela: experiencia en un bachillerato público del estado de Querétaro

Laura Morales Lecona y Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Resumen

“La escuela es una expresión más de la comunidad, que la nutre, o que debería hacerlo” (Dobles, 1990, p. 20); del mismo modo, la escuela es un espacio para la construcción de ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes (Ochoa y Diez Martínez, 2012), por ello es importante que en ésta se promuevan experiencias de participación, como un elemento fundamental para la construcción de la ciudadanía. El Aprendizaje-Servicio es una estrategia que articula los contenidos curriculares y cotidianos del estudiantado con un servicio a la comunidad; a partir de un proyecto propuesto y ejecutado por las y los estudiantes se contribuye a la formación de su compromiso y responsabilidad social. Siguiendo las ideas anteriores, se realizó un proyecto de Aprendizaje-Servicio con un grupo de 35 estudiantes de primer semestre de un bachillerato público del Estado de Querétaro. El presente trabajo tiene por objetivo analizar la manera en que un proyecto de Aprendizaje-Servicio propicia experiencias de participación genuina desde la escuela y forma compromiso y responsabilidad social en las y los estudiantes de bachillerato; para el análisis del proyecto se retomaron dos cuestionarios aplicados antes y después del mismo, los cuales recogen las ideas que las y los estudiantes tienen sobre la participación. Los resultados muestran el aporte que ofrece la estrategia de Aprendizaje-Servicio a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables desde la escuela.

Introducción

La ciudadanía y la democracia son dos elementos indisolubles (De Souza, 1998), sin embargo, hablar de democracia implica ir más allá de la elección de representantes en el gobierno; es mirar la democracia como “un sistema de decisión colectiva” (Ovejero, 2009, p. 57). Para ello es necesaria la participación de todas las personas que conformamos a la sociedad, quienes debemos de ser conscientes de que la vida justa y digna no sólo es un derecho, sino una responsabilidad por la que todos y todas debemos responder (Ochoa y Morales, 2015). Siguiendo la idea anterior, identificamos a varios autores que afirman que la participación es un elemento indispensable para la construcción de ciudadanía, y definen a esta última como un proceso colectivo que se construye mediante la participación comprometida de todas las personas que viven en una comunidad y en todos los espacios que la componen, la calle, la escuela y la casa, entre otros (De Souza, 1998; Ovejero, 2009; Luna, 2010).

Ahora bien, si se habla de la construcción de ciudadanía basada en los principios de la democracia, es condición indispensable que todas aquellas personas que forman parte de la sociedad—incluidos los niños, niñas y adolescentes, quienes han sido invisibilizados en este proceso— sean consideradas ciudadanas y tengan las mismas oportunidades de ejercer sus derechos. Es necesario crear espacios para que niños, niñas y adolescentes (NNA) tengan experiencias genuinas de participación, pues de esta manera aprenderán a ser ciudadanos competentes y sensibles, y no sólo a reproducir acciones dirigidas por los adultos; además, estas experiencias inciden de manera positiva en la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas (Hart, 1993; Novella y Trilla, 2014).

Marco teórico-metodológico

La participación, como elemento que conforma a la ciudadanía y como condición para que exista la democracia, es vista como un proceso colectivo que está en permanente construcción; implica la toma de decisiones compartidas y acciones encaminadas a la vida digna y el bienestar colectivo a partir de responsabilidades que

también son compartidas y que permiten tanto el crecimiento individual como el desarrollo social (Hart, 1993; Folgueiras, 2009; Luna, 2010). Novella y Trilla (2014) sitúan a la participación como un concepto multidimensional, es decir que a pesar de que es un derecho, no debería entenderse sólo a partir de esta connotación, pues es un planteamiento reduccionista que no permite profundizar en la importancia que tiene. Estos autores proponen siete dimensiones desde donde debe ser abordada la participación para que los NNA puedan vivir experiencias de participación genuina que tengan un alto impacto en la construcción de la ciudadanía; estas son: la participación como principio educativo, como proceso de cambio, como valor democrático, como contenido formativo, como procedimiento metodológico, como responsabilidad ciudadana y como bienestar personal (Novella y Trilla, 2014, pp. 15-18), partiendo de esta mirada compleja de la participación, consideramos que uno de los ámbitos privilegiados para aprender a participar es la escuela; sin embargo, para que en este contexto la participación sea genuina se hace necesario hacer uso de metodologías participativas en donde los niños, niñas y adolescentes sean escuchados y tomados en cuenta.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología participativa que surge como respuesta a la necesidad de vincular la escuela con la comunidad, y como una estrategia que da sentido a los aprendizajes adquiridos por los alumnos; así mismo, posibilita el aprendizaje experiencial, la lectura de la realidad, la participación del estudiantado en su contexto social y la puesta en acción de soluciones a las necesidades comunitarias (Luna, 2010). Los proyectos de Aprendizaje-Servicio “inciden directamente en el entorno próximo, ya que actúan sobre una necesidad real con voluntad de mejorar las condiciones de vida de la comunidad [...] facilitan procesos de desarrollo comunitario [...] son capaces de formar un tejido social y educativo” (Gijón, 2015, p. 25). El Aprendizaje-Servicio es una estrategia que impulsa la participación y por lo tanto contribuye a la construcción de ciudadanía desde la escuela. En México se ha comenzado a impulsar esta estrategia en espacios educativos, sin embargo, al día de hoy, son pocas las experiencias de este tipo conocidas y registradas en el país, sobre todo con estudiantes de nivel bachillerato.

Desarrollo del proyecto

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la manera en que un proyecto de Aprendizaje-Servicio propicia experiencias de participación genuina desde la escuela y forma compromiso y responsabilidad social en las y los estudiantes de bachillerato. Los resultados que se presentan aquí son parciales, pues forman parte de una investigación cualitativa más amplia, basada en el método del estudio de caso.

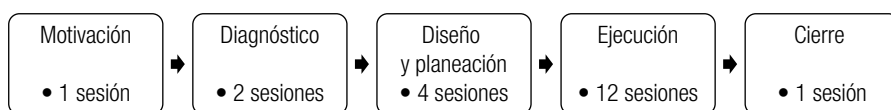
Población: se trabajó con 35 estudiantes de primer semestre de un bachillerato público del estado de Querétaro; 18 mujeres y 17 hombres con edades de 15 a 17 años.

Instrumentos utilizados para valorar la experiencia de Aprendizaje-Servicio:

- a) Cuestionario diseñado por las autoras con la finalidad de conocer las ideas, ámbitos y formas de participación de las y los adolescentes. Consta de 37 preguntas abiertas: las primeras son situaciones en las cuales los estudiantes responderían a manera de supuesto lo que harían en cada una de ellas; las siguientes están centradas en los intereses de las y los estudiantes, las ideas que tienen sobre la participación y las formas en que participan en su entorno escolar. La aplicación se llevó a cabo directamente por la coordinadora del proyecto antes de que éste se desarrollara, en un tiempo aproximado de 30 minutos.
- b) Cuestionario de valoración del proyecto: instrumento de evaluación elaborado por la coordinadora del proyecto con el objetivo de valorar los aprendizajes adquiridos por el grupo así como la relación que existe entre un proyecto de Aprendizaje-Servicio y la participación de los estudiantes en su entorno. El cuestionario estuvo conformado por 19 preguntas abiertas, tres de las cuales se retomaron directamente del cuestionario inicial. Al igual que en el instrumento anterior, la aplicación se llevó a cabo directamente por la coordinadora del proyecto, en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Trabajo de campo: el proyecto se desarrolló en el marco de la materia de orientación educativa para trabajar las temáticas del “Yo Integral” y “La pirámide de necesidades de A. Maslow”, temas que fueron solicitados por la docente responsable; para ello se llevaron a cabo 20 sesiones de una hora cada una, organizadas en las cinco fases de la metodología de Aprendizaje-Servicio (Figura 1).

FIGURA 1
Distribución de sesiones trabajadas durante el proyecto
con base en las fases del Aprendizaje-Servicio



El objetivo del proyecto, diseñado por el grupo, fue detectar problemáticas y realizar actividades que permitieran mejorar la escuela y cubrir las necesidades personales, grupales y comunitarias. La problemática descubierta fue que las condiciones de la escuela no cubren completamente las necesidades de la comunidad educativa. El servicio ofrecido fue mejorar las instalaciones de la escuela para cubrir dichas necesidades. Las materias con las que se conectó el proyecto fueron orientación educativa, lectura y redacción e informática, y las actividades realizadas fueron las siguientes:

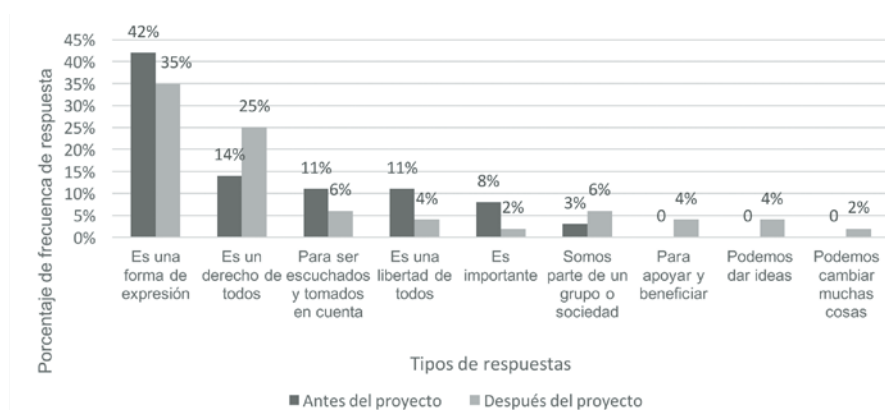
- Redacción de un oficio al ayuntamiento municipal para solicitar un arco-techo para la cancha de básquetbol.
- Solicitud para la donación de botes de basura de una empresa a la escuela.
- Vinculación con estudiantes universitarios para comenzar un proyecto de separación de residuos en la escuela.
- Actividades de limpieza y separación de basura en el salón de clases.
- Decoración de las bancas del salón de clases para la apropiación de espacio.

Resultados

Para el análisis de esta experiencia se consideran dos preguntas que permiten dar cuenta de la relación del proyecto con la participación de las y los estudiantes y que fueron planteadas al inicio y al término del proyecto. Los resultados se organizaron por tipos de respuesta que surgieron de las mismas respuestas dadas por las y los estudiantes; para establecer dichos tipos de respuesta se agruparon las que fueran conceptualmente parecidas, por lo que una respuesta podría contener información de más de un tipo de respuesta. A continuación se presentan los resultados comparativos a manera de gráfica:

GRÁFICA 1

Tipos de respuesta que emanan antes y después del proyecto ante la pregunta “¿Crees que participar sea un derecho de las y los adolescentes? ¿Por qué?”



Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, antes de iniciar el proyecto las y los estudiantes consideraban a la participación como un derecho, pues ésta es una forma de expresión (42%) o un medio por el cual pueden opinar. Al término del proyecto esta respuesta fue menos frecuente (35%), además de que en las respuestas del cuestionario de valoración se puede observar un discurso más nutrido en relación a dar una opinión: pues ya no solamente es hablar por decir algo, sino que encuentran un sentido a aquello que dicen. Encontramos

respuestas como “porque al participar hacemos que nuestra voz se escuche y tengamos más comunicación” (alumna, 15 años).

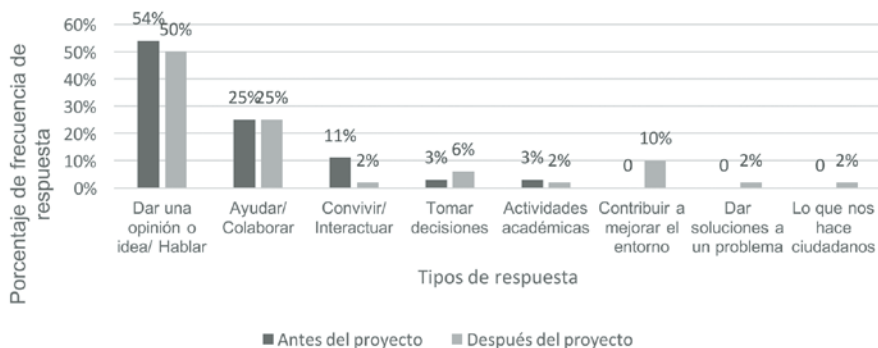
Por otro lado, al inicio del proyecto tan solo 14% de las respuestas apuntan que participar *es un derecho* que tenemos todas las personas; una vez que se ha vivido la experiencia de participar, y que las y los estudiantes han reconocido la importancia que tiene su colaboración en los asuntos colectivos, 25% consideró que participar es un derecho de todas las personas. Del mismo modo, al inicio del proyecto pudimos ver que sólo 3% se siente parte de un colectivo, y una vez que se implicaron en la resolución de las necesidades comunes, se asumieron como parte de una sociedad y como individuos con derechos y responsabilidades dentro de la misma (6%). Así pues, podemos ver cómo la participación favorece o permite expresar un sentimiento de identidad a una comunidad y potencia a la persona tanto en su dimensión individual como grupal (Folgueiras, 2009; Luna, 2010); esto lo podemos observar en respuestas como “porque también nuestra opinión cuenta ya que también formamos parte de la sociedad” (alumna, 16 años).

Por último, es importante resaltar que al término del proyecto se abren tres tipos de respuesta más que tienen relación con la construcción de ciudadanía en la medida en que refieren a un proceso colectivo que busca el beneficio de todas las personas de una sociedad (De Souza, 1998; Ovejero, 2009; Luna, 2010); los tipos de respuesta que hacen referencia a este tema son: “para apoyar y beneficiar” (4%), “podemos dar ideas” (4%) y “podemos cambiar muchas cosas” (2%). Esto nos habla de cómo un proyecto de Aprendizaje-Servicio permite que las y los estudiantes se den cuenta de la importancia de su papel en la sociedad, y sobre todo que ellos mismos se asuman como ciudadanos de hoy, y no sólo como futuros ciudadanos (Novella y Trilla, 2014): “todos tenemos derecho a participar y que no nos excluyan en nada” (alumna, 15 años); “también nosotros podemos hacer un cambio en cualquier lugar” (alumna, 16 años).

Otra pregunta que se realizó antes y después del proyecto fue “cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?” (Gráfica 2).

GRÁFICA 2

Tipos de respuestas que emanan antes y después del proyecto ante la pregunta “Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?”



Fuente: elaboración propia.

Al inicio del proyecto las y los estudiantes relacionaban mayormente la participación con “dar una opinión o idea/hablar” (54%), es decir, como una forma de expresión. Un porcentaje significativo expresó que la participación tiene que ver con “ayudar/colaborar” (25%); sin embargo, es importante mencionar que en este tipo de respuestas, los estudiantes hacen referencia a la ayuda sólo cuando les es solicitado por alguien o cuando hay una actividad escolar de por medio. Esto nos hace centrar la atención en las formas en que se está promoviendo la participación en la escuela: “si bien se puede afirmar que los docentes promueven la participación infantil, habría que cuestionarse si es el tipo de participación que se requiere para formar ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables” (Ochoa, 2014, p. 28).

Al término del proyecto se pudo observar que aún persisten las respuestas que hacen referencia a “dar una opinión o idea/hablar” (50%) y “ayudar/colaborar” (25%); no obstante, podemos ver cómo al inicio del proyecto sólo 3% de las respuestas apuntaban a la participación como *toma de decisiones*, cifra que aumentó a 6% hacia el final del proyecto. Además, un aporte muy interesante son tres tipos de respuesta que antes del proyecto no habían surgido: “contribuir a mejorar el entorno” (10%), “dar soluciones a un problema” (2%) y una respuesta que nos parece se suma importancia señalar que es: “participar es lo que nos hace ciudadanos” (2%); es decir, al momento en que las y los adolescentes se acercan a una

experiencia de participación como lo es un proyecto de Aprendizaje-Servicio, se asumen como ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su entorno (Novella y Trilla, 2014): “participar es una forma de expresar lo que pienso, y algo que nos hace ciudadanos. Algo que me hace sentir que lo que pienso también es tomado en cuenta” (alumna, 16 años).

Conclusiones

Como podemos observar, un proyecto de Aprendizaje-Servicio permite que las y los estudiantes tengan una experiencia de participación genuina que podrán vivenciar en muchas de sus expresiones, entre ellas la toma colectiva de decisiones, el compromiso y la responsabilidad compartida; además, esta metodología favorece que en la escuela se promueva la participación a partir de las siete dimensiones propuestas por Novella y Trilla (2014), lo cual contribuye a su formación como ciudadanos y ciudadanas responsables de su entorno. La escuela es una expresión más y un ámbito de la comunidad, por lo tanto al propiciar la participación de las y los estudiantes estamos aportando a la lucha por una vida colectiva digna y justa, ya que “los que en la escuela se educan regresan, por así decir, para vivir la vida en la comunidad” (Dobles, 1990).

Referencias

- De Souza, B. (1998). Subjetividad, ciudadanía y emancipación. En De Souza, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (pp. 285-343). Bogotá, Colombia: UNIANDES.
- Dobles, R. (1990). Interdependencia escuela-comunidad. En Dobles, R. (1990). *Escuela y comunidad* (pp. 15-40). San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Gijón, M. (2015). El aprendizaje servicio es una pedagogía de compromiso cívico. En Puig, J. (Coord.). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 103-114). Barcelona, España: GRAÓ.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, Colombia: UNICEF.

- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad. Un programa de Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Novella, A.; Llana, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J. y Agud, I. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona, España: Graó.
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2012). La escuela como sistema social de convivencia y su relación con algunos problemas de violencia. La percepción de los estudiantes de primaria y secundaria, *Revista Diálogos Sobre Educación*, 3(4), 1-12.
- Ochoa, A. (2014). La participación de niños, niñas y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en las escuelas. En Calvo, A.; Rodríguez-Hoyos, C. y Rodríguez, I. (Coords.) (2014). *Investigar para acompañar el cambio educativo social. El papel de la Universidad* (pp. 25-34). Santander: AU-FOP/Universidad de Cantabria.
- Ochoa, A. y Morales, L. (2015). ¿Qué significa participar en la escuela? Ideas de las y los estudiantes de un bachillerato público del Estado de Querétaro. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ovejero, F. (2009). Dos democracias, distintos valores. En Rubio, J.; Rosales J. M. y Toscano, M. (Dir.). *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 187-196). Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Construir la libertad: educación no formal e informal con niños mayas

JUAN CARLOS MIJANGOS NOH Y CARMEN CASTILLO ROCHA

Resumen

En este trabajo se examina, a la luz de los conceptos de educación no formal y educación informal (Education Research Information Center [ERIC], 1973; 1999), una experiencia de trabajo en la comunidad de Canicab, Acanceh, Yucatán, en relación con la educación de la libertad. La metodología mediante la que se obtuvo la información fue la de inserción intercultural profunda (Mijangos, 2016). En el proceso de análisis empleamos la idea de libertad propuesta por Holt (1972) para explicar cómo, ante las evidentes limitaciones del sistema escolarizado de educación pública, es posible pensar y actuar en favor de la educación comunitaria no formal e informal, desde edades muy tempranas, de ciudadanos críticos y responsables constructores de una cultura de justicia, libertad y democracia.

Construir la libertad: educación no formal e informal con niños mayas

La educación no formal es definida en el tesoro de ERIC como la “educación organizada sin escolarización o institucionalización formal en la cual los conocimientos, habilidades y valores son enseñados por parientes, pares u otros miembros de la comunidad” (1973). El concepto ha sido aceptado desde hace más de cuatro décadas y sigue considerándose vigente en el campo educativo. De fecha más reciente es la aceptación, por el conjunto de estudiosos de la educación, del concepto de educación informal, definido en el tesoro antes citado como el: “aprendizaje continuo y casual a

partir de experiencias fuera de la educación formal o no formal” (ERIC, 1999).

Tanto antes como después de la aceptación generalizada de los rasgos que definen a estas dos formas de educación, se han documentado experiencias e ideas educativas que aprecian en grado notable su pertinencia y beneficios para la formación en libertad de ciudadanos. Entre las experiencias previas a la aceptación de las definiciones de estos tipos de educación en el campo académico existen verdaderos clásicos, que gozan de amplio reconocimiento en la cultura pedagógica global: *Emilio*, de Rosseau; *Poema pedagógico*, de Antón Semionovich Makarenko; *Sumerhill*, de Alexander Sutherland Neil y las *Cartas a una profesora*, atribuidas a alumnos de la escolita de Barbiana y escritos por la pluma de Lorenzo Milani, por citar algunos ejemplos célebres. En épocas posteriores han sido notables los trabajos de John Holt (1972) y sus seguidores inspirados en las ideas expuestas en *La sociedad desescolarizada* por Iván Illich (2006); también destacan otras corrientes contemporáneas, anarquistas y no anarquistas, de educación (Suissa, 2010; Rogers, 2005). Estos son los antecedentes, algunos ya consagrados, del trabajo que aquí presentamos. Explicaremos ahora las características de la comunidad en la que efectuamos la investigación y los procedimientos metodológicos y analíticos mediante los cuales hemos construido el esfuerzo propio.

Metodología

La comunidad de estudio es Canicab, situada en el municipio de Acanceh en el estado mexicano de Yucatán. Se trata de una comunidad que, de acuerdo con datos del INEGI (2011), cuenta con 758 habitantes. En la base de datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012) se le ubica como una comunidad con altos niveles de marginación, entre otras cosas por su alto índice de rezago educativo. Los datos etnográficos nos permiten afirmar que existen problemas de violencia intrafamiliar, alcoholismo, drogadicción, desempleo y subempleo. En general los ingresos monetarios son bajos, pues los y las canicabenses reciben remuneraciones exiguas

en los empleos que suelen conseguir en granjas, maquiladoras o en el servicio doméstico.

Por medio de la metodología de inserción intercultural profunda (Mijangos, 2016, pp. 129 y ss) nos hemos aproximado a los acontecimientos educativos de Canicab. La inserción intercultural profunda es una propuesta que, tomando elementos de la etnografía y la investigación acción participativa, permite a los investigadores sumergirse en la vida cultural cotidiana de una comunidad, en un esfuerzo por aproximarse a las condiciones de vida de la mayor parte de los miembros de la comunidad de estudio, en particular de los más pobres y oprimidos. Esta inserción tiene un carácter militante y no neutral; se plantea abiertamente la idea y praxis de y hacia la liberación, en el entendido de que todos somos educadores y todos, a la vez, jugamos en ciertos momentos el rol de educandos. En consecuencia con la perspectiva metodológica que aquí se sostiene, el primer autor de este trabajo vive en Canicab desde el año 2014, luego de un periodo de dos años de aproximación a la comunidad, mismo que dio inicio en 2012.

A lo largo de cuatro años de investigación y acción en la comunidad se han efectuado y publicado trabajos relativos a tres tesis, dos de maestría (Sánchez, 2015; Tenas, 2016) y una de licenciatura (León, 2014), en las que se da cuenta de diferentes aspectos educativos de la vida en Canicab. Actualmente se encuentran en proceso otras dos tesis, una de maestría y otra de doctorado. Como puede deducirse, luego de cuatro años de trabajo, y con la colaboración de un amplio y comprometido equipo de investigación, hemos recolectado una gran cantidad de evidencia etnográfica, una pequeña parte de la cual nos sirve en este trabajo para exponer cómo tanto la educación no formal como la informal nos han brindado oportunidades de avanzar en el terreno de la construcción de una educación para la libertad.

John Holt y su concepto de libertad

El análisis de la información etnográfica recabada lo hacemos a la luz del concepto de libertad planteado por Holt (1972, pp. 15-26). Este autor afirma que la libertad no es, de ninguna manera,

un asunto de voluntad y deseos individuales sin fronteras, sino la clara expresión de límites puestos sin arbitrariedad y refrendados mediante una estructura en la que la participación, la convención social y el respeto mutuo entre el individuo y la sociedad de la que forma parte se retroalimentan. Para Holt, la diferencia esencial entre sociedades libres y no libres es que en una sociedad libre las prescripciones no son más importantes que aquello que estamos obligados a evitar y, en un sentido muy claro, aquello que se debe evitar ha sido expresamente comunicado y asumido por los miembros de la sociedad libre. Desde el punto de vista de Holt, mismo que compartimos, este arreglo social, basado en una estructura clara y sencilla de entender evita dos problemas: la permisividad y la tiranía. Ninguno de estos dos elementos es un asunto menor y, ciertamente, esto se refleja cotidianamente en la vida en contradicción y eventual conflicto por la cual puede transcurrir el proceso educativo.

Examinemos a continuación algunos ejemplos que se han presentado en nuestra experiencia educativa.

Tres viñetas sobre el difícil aprendizaje de la libertad

Las siguientes narraciones breves nos permiten ver el poder explicativo de las ideas de Holt en torno a la libertad, aplicadas al examen del caso que nos ocupa.

El niño que aprendió a robar. Dice Paul Willis en *La imaginación etnográfica*: “No hay garantía de alguna bondad o moralidad esencial en los significados de la vida diaria, simplemente porque estos son opuestos, alternativos o diferentes” (Willis, 2007, p. 106). Probablemente estaríamos de acuerdo con él si partiéramos de una postura analítica relativista. Aclaremos, no negamos la existencia diferenciada de valores morales o de bondad relativos a la edad, la clase social, el grupo étnico, las relaciones de poder, de género o a circunstancias incluso tan prosaicas como el hambre o la carencia o superioridad de fuerza física. Simplemente no compartimos la idea implícita en el texto de Willis o la interpretación que de este puede hacerse en el sentido de que no haya diferencia moral o de

bondad entre el agresor y la agredida, entre el que despoja y quien es despojado, entre el que explota y el que sufre explotación. Ciertamente, el agresor puede justificarse diciendo, como el tutor de un niño que sufre maltrato en el caso que aquí presentamos: “Le pegué porque quería corregirlo para que no robe”, pero eso no quita un ápice de cobardía al hecho de que ese agresor, un adulto, haya golpeado a un niño de 10 años. Por cierto, después de la golpiza el niño no cambió la conducta por la cual recibió el castigo: siguió robando, y una de las víctimas del robo fue una de las estudiantes de maestría que trabaja con nosotros en el proyecto educativo de Canicab. Deducir del hecho que el padrastro, habiendo actuado con cobardía y haber faltado al valor de la justicia al pegarle al niño, es solamente cobarde e injusto sería una explicación no solamente inexacta, sino también simplona más que simplista y, por supuesto, insuficiente. Cuando uno de nosotros fue a conversar con la madre y el padrastro del niño para notificarles que su hijo le había robado a nuestra compañera y, un día después lo habían visto salir del centro comunitario con un taladro, nueva información nos obligó a todos a repensar desde una óptica menos maniquea que la que el enojo produce. La familia en pleno había ido ya en busca de ayuda profesional para el niño, quien ha sido expulsado definitivamente de la escuela primaria de la localidad. Encontraron a una psiquiatra en Mérida quien les pidió que hicieran modificaciones en su forma de vincularse con el niño, lo cual incluía, desde luego, dejar de golpearlo. Hay otros problemas: el padrastro se alcoholiza, la madre tiene otros dos hijos a quienes atender. La condición económica de la familia es precaria y los recursos culturales no abundan en el poblado. Lo cierto es que, en medio de todo, pudimos ver a victimarios que también son víctimas de un complejo entramado de injusticia social e, igualmente, a una pareja asustada ante la posibilidad de perder la custodia de su hijo.

Jóvenes e inexpertos en el ámbito de la paternidad a pesar de tener ya tres hijos, víctimas ellos mismos de violencia por parte de los abuelos del niño, este hombre y esta mujer que no rebasan los 25 años no pudieron sentar las bases de una estructura que permitiera el ejercicio de límites asumidos con claridad y conciencia. Sin otro referente que la arbitrariedad, acudieron a los golpes como método de establecer reglas que nunca pudieron hacer explícitas,

porque no eran más que producto de la desesperación, la obnubilación alcohólica o el miedo heredado. El fruto ha sido el conjunto de desdeñosas miradas y desplantes de un niño que no teme más a los golpes de sus familiares y que ya ha sufrido temores mayores en la cárcel municipal. Y, sin embargo, algo no permite que la esperanza muera: desde hace unos días, después de aquella larga conversación de dos horas, luego de citas con la siquiatria, sin duda onerosas para su economía familiar, vimos al niño, sus dos hermanos y sus padres juntos y jugando en el parque.

Entre trompear y hacer la paz. La escuela primaria de la localidad es el escenario cotidiano de una amplia gama de violencia directa interpersonal y violencia estructural de diversos tipos, pero aquí hablaremos sólo de la primera. En nuestros breves contactos con la escuela hemos tenido noticia de brazos rotos, cabezas sangrantes, labios partidos, ojos lastimados, jalones de pelo, pellizcos, empujones, insultos, acusaciones y más, pero queremos narrar la relación entre Beto y Paco, niños de segundo de primaria con dificultades en habilidades de lectura y escritura que además acostumbraban golpearse frecuentemente en la escuela. No hablaremos aquí del goce que ha representado para ellos el aprender en el centro comunitario que “sí saben” muchas cosas y que “sí pueden” descifrar letras y leer en consecuencia; lo que queremos destacar es que también pueden llevarse como amigos. Fue muy fácil para ellos respetarse en el contexto del centro comunitario. Desde el primer día, y habiendo explicitado que en nuestro contexto no podían lastimarse ni faltarse al respeto, ni una sola vez hubo un incidente violento entre ellos dos, no obstante, en la escuela se seguían “trompeando”, como ellos dicen, al grado que otro de los niños que asiste al centro comunitario nos narró que uno de ellos le había abierto el labio al otro. En ese momento conversamos con ellos, por separado, para ver lo que había sucedido y se confirmó la versión; fue entonces cuando les reiteramos, con tranquilidad y cariño, que no podían hacer eso tampoco en la escuela y que debían tratarse con respeto si querían seguir viniendo al centro comunitario. Desde ese día no hemos vuelto a tener noticia de incidente alguno en el contexto escolar entre los niños con quienes nos educamos, no obstante Beto sigue recibiendo agresiones por parte de un niño que no participa en nuestras

actividades y que a sus cortos 8 años agarra a Beto del cuello y le dice que lo va “a matar” a la salida de la escuela. Es entonces donde observamos que lo que estamos haciendo es un paso, pero todavía no es suficiente. Pero aún a pesar de nuestros límites, nos genera gran alegría ver cómo en el contexto del centro comunitario Beto está muy interesado en que, como él, Paquito aprenda a escribir, así que le dice “yo te ayudo a leer” y lo acompaña en dicha tarea.

Ésta no ha sido una experiencia única; los niños, como nosotros, tienen deseos de vivir tranquilos y en armonía, pero eso no es lo que se estila en su contexto cotidiano. En nuestra visita más reciente a la escuela no tardó en llegar la nota roja del día: “Maestra, tenga cuidado con Joseito (6 años) porque Luis (6 años) le lastimó su boca”. Joseito se acercó a enseñar su diente lastimado y Luis, con cara de confusión, no sabía si acercarse o no a nosotros, así que nosotros nos acercamos a Luis: “¿Qué pasó Luis, que lastimaste a Joseito?”. Luis puso cara de angustia y no podía responder, así que llamamos a Joseito para que enseñara su diente y solicitamos a Luis que pidiera una disculpa. Luis se disculpó y Joseito inmediatamente le extendió la mano. Nos dimos un abrazo que a todos nos consoló el corazón y continuamos con nuestras tareas.

La conciencia y el llanto. Corre la especie entre los niños y niñas que asisten al centro comunitario de Canicab que “el maestro regaña”. Dicen algunas personas pequeñas, sobre todo las niñas, que por eso se portan bien. Hay, sin embargo, algunas cosas que aclarar. El maestro nunca le ha pegado a nadie, como suelen hacerlo los profesores de la primaria pública del pueblo que incluso le han puesto el nombre de Gertrudis a una vara que les sirve para dar castigos corporales. En realidad el maestro es más bien un conserje que se pasa las horas construyendo aulas con piedra y palma, regando plantas o sembrando mientras los niños y niñas leen o escriben mucho de lo que quieren y poco de lo que les indican las maestras que suelen atender, cada una, a cuatro o cinco niños, práctica a pesar de la cual (¿o será por eso?) ellos aprenden a leer. El maestro, a decir verdad, tiene más aspecto de conserje y, es cierto, a veces actúa como prefecto. Una de esas mañanas en que tuvo que actuar como prefecto fue cuando un niño, que apenas había ido un par de veces al centro comunitario, golpeó, ante los ojos encendidos del maestro, y en las

meras costillas, a otro de los niños más pequeños. Con voz firme, pero sin gritar, el maestro le pidió al agresor que lo acompañara a la prefectura, es decir, al salón de usos múltiples, porque la prefectura también es oficina, biblioteca, salón de preparatoria, sala de cómputo, sede de asambleas, ludoteca o lo que las necesidades del centro comunitario, los niños y las personas voluntarias vayan requiriendo con el paso de los días. El diálogo que tuvo lugar en la prefectura fue como sigue:

—Sabes muy bien que aquí no se le puede pegar a nadie. Tampoco nos decimos cosas feas, ni le gritamos a los demás— Al inicio hubo silencio y después hubo más silencio por parte del niño que movía la cabeza como diciendo que sí. El prefecto también observó cómo el niño agachaba la cabeza y encogía los hombros ante cada palabra, como queriendo evitar los efectos de algún azote. Y preguntó: “¿te pegan”. “Sí”, dijo él, “pero sólo cuando me porto mal”. Entonces el prefecto dijo, con voz suave, algo que produjo un giro un poco inesperado: “Aquí te queremos y queremos a todos. Nadie te va a pegar. Pero debes entender que no debes golpear a nadie”. El niño empezó a llorar como si le arrancaran la piel. Lo cierto es que el prefecto se puso un poco nervioso y fue a buscar a la maestra, a pedirle que consolara al niño que se derramaba en llanto. No fue un minuto, ni dos, fue una larga media hora de dolor que, en ese momento sospechamos, llevaba acumulándose varios años de la vida de este pequeño. Más tarde pudimos confirmar la sospecha, pues la madre de otro niño nos dijo que el padre de aquel era alcohólico y que lo trataban a golpes. Cuando las lágrimas amainaron le pedimos que le ofreciera una disculpa al niño al que había golpeado. Tampoco en ese acto hubo elocuencia y el abrazo fue más bien tímido. Pero algo ha cambiado y ya no golpea a nadie cuando está en el centro comunitario.

Reflexiones finales

No usaremos la fórmula de deducir de estos relatos una causa y un efecto. Pero no podemos dejar de consignar un hecho concreto: los niños no se golpean, no se maltratan ni son maltratados en el centro comunitario, mientras que golpean a otros y son maltratados

por pares y adultos en otros contextos. Lo que cambia en uno y otro caso son la estructura y el tipo de relaciones que se establecen en nuestro trabajo educativo no formal e informal y que permite que los niños tengan claro qué no está permitido durante nuestras actividades en el centro comunitario. Si es cierto que la libertad requiere de una estructura (Holt, 1972), entonces podemos decir que este caso concreto aporta una bien modesta y bien concreta evidencia: los niños que asisten a nuestro centro comunitario son libres en ese entorno específico porque en la libertad de justos límites sociales aceptados, y junto a ellos, nos educamos.

No habría forma que mediante contactos más esporádicos y someros con los niños, sus familias y su escuela pública hubiéramos obtenido la cantidad y calidad de información que aquí hemos compartido en un segmento minúsculo. Tenemos mucho más que podríamos incorporar en la reflexión, no sólo para el caso de los niños más pequeños de la primaria, sino para aquellos que asisten a la secundaria y quienes intentan concluir el bachillerato. Basten estas tres viñetas para conocer los derroteros que va tomando nuestro trabajo educativo en Canicab. Y cuando decimos nuestro trabajo educativo no nos referimos a nosotros solamente como educadores, sino también como educandos. Nos queda claro que nuestra capacidad para educarnos bien, junto a ellos, depende en mucho de la capacidad mutua de generar lazos de confianza, amistad y buena vecindad. Lograrlo requiere que nuestra sensibilidad intercultural se afine y nos haga capaces de reconocer nuestros límites, aquellos que la sociedad dominante e injusta nos impone a nosotros y a ellos y los que voluntariamente, en favor de la buena convivencia de personas libres, o en busca de la libertad, voluntaria y consensuadamente aceptemos.

Referencias

- Consejo Nacional de Población (2012). Índice de marginación por localidad 2010. México: CONAPO.
- Holt, J. (1972). *Freedom and Beyond*. New York: E. P. Dutton.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En I. Illich, *Obras reunidas, tomo 1* (pp. 189-325). México: Fondo de Cultura Económica.

- Informal Education (añadido a ERIC 27 de enero de 1999). En Education Research Information Center thesaurus. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?qt=Informal+education&ti=Informal+Education>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Censos económicos de población*. México: INEGI.
- Makarenko, A. S. (2005). *Poema pedagógico*. México: Quinto Sol.
- León, J. A. (2015). *El papel de la comunicación organizacional ante la implementación de la reforma integral de educación básica en las escuelas de Canicab, Acanceh, Yucatán*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social, presentada en la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Mijangos, J. C. (2006). *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable: una experiencia con los mayas de Yucatán*. México: Plaza y Valdés/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Neil, A. S. (2004). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nonformal Education (añadido a ERIC 7 de julio de 1973). En Education Research Information Center thesaurus. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?qt=Nonformal+education&ti=Nonformal+Education>
- Rogers, A. (2005). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, Hong Kong University.
- Rousseau, J. J. (1984). *Emilio*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Sánchez, R. G. (2015). *Participación comunitaria en la escuela. Expectativas y opiniones de diversos actores educativos sobre la educación de los niños en educación básica*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, presentada en la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Scuola di Barbiana (1990). *Carta a una profesora*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and Education: A philosophical perspective*. Oakland, California: PM Press.
- Tenas, G. (2016). *Comunicación educativa para la elaboración de un currículo pertinente de educación primaria para los niños y las niñas mayas de Yucatán*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, presentada en la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Willis, P. (2007). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.

El derecho a la participación: su importancia en la formación ciudadana de las niñas, niños y adolescentes

AZUCENA OCHOA CERVANTES

Resumen

La formación de la ciudadanía y la transformación de la sociedad sólo pueden llevarse a cabo en la medida en que se aprenda a participar, pues la participación es uno de los componentes más importantes para la construcción de la democracia. Con base en esa premisa se realizó un estudio con el objetivo de identificar los conocimientos de los niños, niñas y adolescentes en relación a sus derechos, específicamente con el de la participación. Se aplicó una encuesta a 110 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, y a 127 de primero a tercer grado de secundaria. Los resultados indican que el conocimiento que tienen de sus derechos es limitado, y específicamente en relación con el derecho a la participación, ésta se reduce a la expresión de una opinión. Esto resulta preocupante, ya que si bien es cierto que la información no es condición suficiente, sí es necesaria para poder reconocer y exigir los derechos.

Introducción

Hablar de participación es hablar de ciudadanía; en coincidencia con Toro y Tallone (2011, p. 24), ser ciudadano es “poder ser actor social”; en este sentido, la ciudadanía no es una condición que se adquiere, sino que se construye en la medida en que se aprende a participar, pues la participación es el derecho que posibilita el reconocimiento, la exigencia y la defensa de los demás derechos.

Corona y Morfín (2001) afirman que hablar de participación de las niñas y los niños implica reconocer una perspectiva basada en la protección y el reconocimiento de los derechos humanos.

México ha firmado diversos documentos internacionales que obligan a su cumplimiento; tal es el caso de la Convención de los Derechos del Niño. Este documento marcó un paso muy importante en la conceptualización de la niñez y de sus derechos, definiendo a los niños y niñas como personas que no han alcanzado la mayoría de edad, pero que sin embargo son considerados legalmente como ciudadanos, y por lo tanto, con posibilidad de participar en el espacio público y privado en donde estén insertos (Van Dijk *et al.*, 2006).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (ONU, 1989), en sus artículos 12-15 y 26; y más recientemente en el 2006, por la *Observación General* número 12: “El derecho del niño a ser escuchado”, tienen la intención de coadyuvar con los Estados parte a hacer efectivo el derecho a la participación; en dicha observación se apunta que:

El concepto de participación pone de relieve que incluir a los niños no deber ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños (párrafo 13).

Aunado a lo anterior, el mismo documento enfatiza que los Estados Parte deben observar el cumplimiento efectivo de este derecho en todos los ámbitos en donde la infancia crece y se desarrolla: la familia y la escuela, en situaciones lúdicas, en instituciones de salud, etc. Sin embargo, si bien el establecimiento de instrumentos legales para la promoción de la participación de este sector de la población es una condición necesaria, ésta no es suficiente, puesto que las prácticas cotidianas distan en mucho de hacerlo realidad.

La investigación educativa ha dejado de lado el tema. La escasez del estudio sobre los derechos humanos en México la advierten Molina y Heredia (2013), quienes a partir de la revisión del estado del conocimiento en el tema de educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos, concluyen que, además de que el tema ha recibido poca atención por parte de los investigadores educativos, los estudios realizados se concentran en la educación superior, y existe una evidente ausencia de estudios

en el tema en los niveles de educación básica y media superior, y enfatizan que

[...] éste es un tema que debe ocupar a los investigadores de la educación básica y media superior, debido a que los derechos humanos forman parte específica de los contenidos temáticos propuestos para estos niveles, y por tanto, es necesario aportar al conocimiento diversos tipos de estudios que permitan dar cuenta sobre los procesos que se siguen para tal fin, si los contenidos y formas de trabajo como están propuestas, aportan elementos formativos y de qué tipo (p. 238).

Entre las experiencias reportadas en relación con el conocimiento acerca de los derechos de los niños y niñas se pueden mencionar las diversas consultas infantiles y juveniles realizadas por el Instituto Nacional Electoral (INE, antes Instituto Federal Electoral, IFE) (1997, 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012) (IFE, 2007, p. 5).

Otro estudio es el de Zanabria, Fragoso y Martínez (2007), quienes presentan los resultados del trabajo realizado con grupos de niñas, niños y jóvenes al generar espacios de participación en tres comunidades del estado de Tlaxcala y en una delegación de la Ciudad de México. Para su intervención estas autoras utilizaron el *Manual de participación infantil para la difusión de los derechos de la niñez*. Entre los principales resultados destacan el cambio de mirada de los adultos hacia los niños y niñas, lo cual generó confianza en que ellos y ellas son capaces de participar con respeto y responsabilidad.

Por su parte, Flores y Jiménez (2015) realizaron una investigación para indagar las representaciones sociales sobre los derechos humanos en niños de primaria. Los resultados del estudio realizado por estos autores muestran que este grupo de niños (y niñas) construyen sus representaciones sociales objetivando los derechos en personas, objetos o situaciones; lo anterior resulta interesante, pues nos muestra que el concepto de derechos es abstracto y de difícil comprensión en este grupo de edad.

Estudiar qué conocimientos tienen los niños, las niñas y los adolescentes acerca de sus derechos resulta de crucial importancia, pues a partir de estos conocimientos se puede inferir el tipo de

ciudadanos que se están formando, es decir, si los niños, niñas y adolescentes consideran que el participar es sólo decir algo o levantar la mano, y además que para decir algo deben de hacerlo de determinada manera, están asumiendo un rol pasivo que no coadyuva a la asunción de responsabilidades en la vida en la sociedad. En coincidencia con Santos (2003), consideramos que la participación es la base de la convivencia y, al mismo tiempo, elemento indispensable para la formación de la ciudadanía.

La participación infantil en particular, siguiendo a Mokwe-na (1993, citado por Sauri y Márquez, 2005) repercute en la formación humana y ciudadana en tres procesos: el primero indica que la participación es esencial para adquirir competencias y habilidades para el desarrollo de la confianza y la formación del carácter; el segundo tiene que ver con que la apertura de espacios de participación para los niños y niñas permite formar un mayor compromiso consigo mismos, genera diálogo crítico, relaciones de respeto con los adultos y habilidades para resolver problemáticas; y por último, la participación es un resultado del proceso de desarrollo del sujeto para la formación de identidad.

Por su parte, Trilla y Novella (2001) definen la partición infantil como un proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanos, y señalan, además, tres motivos por los cuales resulta beneficioso promover la participación social en la infancia: por un lado, porque es un derecho jurídicamente establecido; segundo, ya que sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, por último, debido a que constituye el mejor medio para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos.

El *Menú de indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes* plantea que la participación constituye un derecho que se hace efectivo básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje en el cual se reconocen tres momentos: el primero se refiere a la *información*, es decir que ésta es un derecho en sí mismo y una condición para que se dé la participación; por lo tanto, la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad, de modo que permita su apropiación por parte de los niños, niñas y adolescentes. El segundo es el de *construcción y reconocimiento de la opinión propia*; en éste se pone énfasis en que todas las opiniones, tanto

individuales como colectivas, se construyen a través de la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la re-problematización. Se dice que sin el reconocimiento de la voz propia (individual) no puede haber comunicación y, por lo tanto, no puede hablarse de participación. El tercer y último momento es el de *expresión y escucha*, que se refiere a que la libertad de expresión requiere de instrumentos y manejo del lenguaje, y que para que la expresión se concrete es necesario que exista una escucha, la cual debe ser respetuosa y receptiva (OEA e INN, 2010).

A partir de lo anterior nos preguntamos, ¿cuáles son los conocimientos que muestran las niñas, niños y adolescentes sobre sus derechos, específicamente el de participación?, ¿este conocimiento afecta el hecho de hacer efectivo este derecho?

Método

Objetivo general: identificar los conocimientos compartidos por los niños, niñas y adolescentes en torno a los derechos de los niños y las niñas, y específicamente en relación al derecho a la participación.

Tipo de estudio: se realizó un estudio exploratorio-descriptivo de diseño no experimental.

Población: la población estuvo conformada por estudiantes de nivel primaria y estudiantes de nivel secundaria. La muestra estuvo integrada por 110 estudiantes de cuarto a sexto de primaria, de los cuales 54 eran mujeres y 56 hombres, cuyas edades comprendían de los 9 a los 12 años; y 127 estudiantes de primero a tercero de secundaria: 66 mujeres y 61 hombres, de entre 12 y 15 años de edad. Todos los participantes provenían de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, México. El muestreo fue no probabilístico intencional. El criterio de selección fue la autorización de las o los directivos para la realización de la investigación.

Instrumento: se diseñó un instrumento escrito, tipo cuestionario, dividido en tres apartados: el primero contiene datos generales; en el segundo se exponen cuatro situaciones con problemáticas que

afectan directamente a las niñas y niños, como el caso del juego durante el recreo o la limpieza de las instalaciones; en este apartado se les solicitaba, además de su opinión, que escribieran lo que ellos harían en dicha situación. El tercer apartado estuvo compuesto por 15 preguntas abiertas que indagan acerca de la participación como un proceso educativo y como un derecho civil y político. Una vez estructurado el cuestionario, se procedió a hacer una validación de jueces para que emitieran un dictamen acerca de la pertinencia del contenido y redacción de las preguntas; posteriormente se procedió a su pilotaje.

Procedimiento: la aplicación del instrumento se hizo de manera directa por los investigadores. Después de la presentación se solicitó la colaboración para contestarlo. Se aplicó de manera grupal dentro de las aulas; el tiempo para que los participantes respondieran fue de 40 minutos aproximadamente para nivel primaria, y 25 para secundaria. Cabe señalar que antes de la aplicación se obtuvo la autorización por escrito tanto de las y los directivos como de las y los docentes. Una vez contestados los cuestionarios se transcribieron íntegramente las respuestas y se procedió a realizar una lectura general para posteriormente organizar los resultados, mismos que se presentan a continuación.

Resultados

Para conocer los conocimientos que tiene la población estudiada sobre la participación como un derecho se les planteó la pregunta ¿qué son los derechos de los niños y de las niñas? Las respuestas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta
“¿Qué son los derechos de los niños y niñas?”

Respuestas	Primaria	Secundaria
Ejemplo de algún derecho	45%	22%
Algo que puedes hacer	12%	12%
Algo que nos protege	10%	8%
Algo que debes tener	0%	7%
Leyes	3%	7%
Privilegios	0%	6%
Libertades	0%	5%
Obligaciones/obedecer	3%	2%
Tautológico	0%	8%
Algo que necesitamos	0%	3%
No sé	9%	13%
Otras respuestas	18%	7%

Fuente: elaboración propia.

En las respuestas al cuestionario se pueden observar ideas “poco elaboradas” acerca de lo que son los derechos: el mayor porcentaje de respuestas en los dos grupos se concentra en ejemplos de algún derecho para referirse al concepto. El siguiente tipo de respuesta alude a la idea de que un derecho es algo que puedes hacer, seguida de la respuesta “es algo que nos protege”. Es importante apuntar que en el grupo de secundaria, 13% de las y los participantes afirmaron no saber qué son los derechos. Este resultado es relevante, pues el hecho de que no los conozcan de entrada les limita la posibilidad de exigir su cumplimiento. Una situación similar se presenta con el nivel primaria, donde 18% respondió algo que no tenía que ver con la pregunta, denotando también el desconocimiento del tema.

Para profundizar en lo anterior, se les preguntó cuáles derechos consideraban más importantes.

Tabla 2

Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta
“¿Cuáles derechos consideras más importantes?”

Respuestas	Primaria	Secundaria
Estudio/ir a la escuela	32%	28%
Alimentación	14%	8%
Familia	8%	9%
Salud	6%	11%
Casa	6%	10%
Todos	9%	8%
Opinión/expresión	1%	6%
Nombre	2%	4%
Amor, vestido, vida	3%	6%
Juego ,libertad, nacionalidad	8 (juego)%	3%
No sé	11%	7%

Fuente: elaboración propia.

En las respuestas de la Tabla 2 podemos observar que los participantes de este estudio le confieren una importancia fundamental al derecho a estudiar (ir a la escuela), seguido de la alimentación, la familia y la casa. Si relacionamos estas respuestas con las de la tabla anterior podemos afirmar que los estudiantes tienen una idea general acerca de sus derechos pero éstos se circunscriben a las cuestiones que aluden a los derechos de tipo económico. Cabe resaltar que sólo 1% de los encuestados del nivel primaria, y 6% del nivel secundaria mencionan la opinión o expresión como el derecho que tiene más importancia; esto es importante señalarlo debido a que la libertad de expresión es un derecho relacionado directamente con la participación.

Por último se les cuestionó directamente si consideraban que la participación era un derecho de los niños, niñas y adolescentes y por qué consideraban que fuera así. Al respecto, 100% de los encuestados consideró que la participación es un derecho, lo cual resulta importante debido a que una de las condiciones para hacer efectiva la participación es su reconocimiento como un derecho. En la Tabla 3 se presentan las respuestas relacionadas a los motivos por los cuales consideran que participar es un derecho.

Tabla 3

Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta
“¿Por qué participar es un derecho de las niñas y de los niños?”

Respuestas	Primaria	Secundaria
Para opinar/libertad de expresión	26%	61%
Tenemos derecho a participar	18%	0%
Porque somos iguales	3%	10%
Es una obligación	0%	6%
Ser escuchados	6%	0%

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de la población de ambos niveles considera que participar es un derecho porque les permite expresar una opinión; con este resultado nuevamente observamos que la concepción de participación se reduce a la expresión o emisión de una opinión. Es interesante ver que aparecen algunas respuestas que aluden a otras dimensiones de la participación, como es el caso de *ser escuchados* y *porque somos iguales*.

A pesar de que las leyes y los discursos oficiales reconocen y defienden este derecho, este discurso pocas veces se ve traducido en prácticas congruentes; reconocer que la participación de las niñas, niños y adolescentes es un derecho no significa que se les den oportunidades reales para ejercerlo “por lo general cuando los adultos permiten a los niños participar, lo que suelen hacer es ‘ponerles la voz’; decidir y pensar por ellos más que escucharles realmente” (Cuevas, 2012, p. 19), pero si los propios niños, niñas y adolescentes no lo reconocen como tal será difícil exigir su cumplimiento.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos podemos observar que el conocimiento que muestra la población estudiada es limitado, puesto que el concepto de derechos lo relacionan con ejemplos, y éstos se limitan a derechos económicos; podemos inferir con lo anterior que en tanto las niñas, niños y adolescentes no reconozcan que los derechos van más allá de aquellos que “resguardan” sus necesidades básicas, no podremos esperar que los estudiantes sean ciudadanos activos.

De acuerdo a los resultados de este estudio, en relación con el derecho a la participación se observa la tendencia de circunscribirlo a la expresión de una opinión, sin embargo, y como se apuntó líneas arriba, para que este derecho se haga efectivo debe ser parte de un proceso en donde la información y la construcción y reconocimiento de la opinión propia se interpreten como momentos previos a la expresión de una opinión; en ese sentido, es urgente indagar acerca de las experiencias que los niños, niñas y adolescentes están interiorizando en la escuela, en relación a su participación en asuntos que les competen.

Consideramos que en la escuela se debería promover la participación en diferentes ámbitos: enseñanza-aprendizaje, vida y organización institucional y vinculación con la comunidad. Estos no son excluyentes, es decir, si los adultos responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje promovieran la participación a través de actividades académicas en donde el alumnado pudiera tomar parte en ciertas decisiones que tienen que ver con cuestiones que les competen dentro de la escuela, esto los habilitaría en el ejercicio de la participación en la vida de su comunidad.

Referencias

- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: UAM-Xochimilco/COMEXANI/UNICEF/Ayuda en Acción.
- Cuevas, M. (2012). Ellos también tienen voz. Tesis inédita de maestría. Universidad de Cantabria, España.
- Flores, G. y Jiménez, M. (2015). Las representaciones sobre derechos humanos en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 116-131. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-flores-jimenez.html>
- IFE (2007), *Experiencias nacionales de participación infantil y juvenil 1997-2006*. México: Autor.
- Molina, A. y Heredia, E. (Coord.) (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En Yurén, T. y Hirsch, A. (coordinadoras generales). *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE (Colección Estados del Conocimiento).
- OEA/INN (2010). *Menú de indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*. Uruguay: OEA-IIN. En: <http://www.iin.oea.org/IIIN2011/documentos/>

[Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf](#) (consultado el 8 de enero de 2013).

ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. París: ONU.

Santos, M. (2003). Participar es convivir. En *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 107-121). Sevilla: Akal.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

Van Dijk, S., Menéndez, M. y Gómez, A. (2006). *Participación infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. México: Save the Children.

Zanabria, M.; Fragoso, B. y Martínez, A. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. *Tramas*, 28, 121-140.

Capítulo III

Valores

El aula como el territorio de la corporeidad. Una conquista sistémica

KATYA LUNA CHRZANOWSKI

Resumen

Se presentan los resultados reportados en el texto *Acompañamiento tutorial con observaciones de segundo orden*¹ en relación con un dispositivo de intervención en el campo de prácticas de una docente, inscrita en un programa de maestría. Se muestran los efectos de las estrategias didácticas de acompañamiento tutorial en la resignificación que la maestra-alumnos (*el sistema*) atribuye a las comunicaciones en el aula. En esta entrega daremos cuenta de cómo, visto desde una perspectiva compleja, el componente “corporeidad” impuso configuraciones más redundantes entre los elementos del sistema, antes débilmente conectados. La resignificación de la forma de interactuar en el espacio del aula (*clausura operacional*) devino autorregulación del grupo, y en esta operación, sistema *autopoietico*.

Introducción

En un primer informe de investigación² reportamos algunos de los resultados de la tesis de maestría (Samarío, 2014) derivados de la

¹ Tomado de Luna Chrzanowski (2015) y corresponde a un reporte de investigación en el marco del Proyecto “El factor de intermediación en el cambio de la práctica docente: convivencia y aprendizaje en la escuela de educación básica” [financiamiento PRODEP, DSA/103.5/14/7318, bajo mi responsabilidad]. Agradezco a la Maestra Guadalupe Samario Hernández por sus aportaciones fundamentales a este proyecto.

² Ídem. En el documento referido se mostraron 4 aspectos: 1) el proceso tutorial, 2) el estilo de la mediación en las estrategias didácticas de acompañamiento *in situ*, 3) los efectos de la mediación tutorial en la práctica docente y la formación profesional de la maestra L y 4) el sentido que atribuyen los actores a la experiencia de acompañamiento tutorial en el proceso de innovación de las estrategias didácticas.

experiencia de acompañamiento tutorial en un programa de posgrado (Maestría en educación e innovación) de una universidad pública en el estado de Morelos. El interés inicial del proyecto de investigación de la autora de la tesis consistía en una fuerte preocupación por la pérdida de sentido que ella atribuía, ya desde hacía algunos años, a su práctica docente;³ este desánimo derivó en una creciente dificultad para motivar a sus alumnos en sus clases, de ahí que el planteamiento de la problemática de esa investigación se relacionara con conocer las causas del alto índice de reprobación de sus alumnos de tercer año en la materia de ciencias naturales, y la relación que esta situación pudiera tener con sus estrategias didácticas. El objetivo de intervención sería mejorar su práctica docente para favorecer la mejora de los aprendizajes en sus alumnos.

En el contexto del Seminario de Tutoría en la maestría referida, y conociendo la situación antes descrita, la tutora propuso a la tutorada, *maestra L*,⁴ llevar a cabo una estrategia de acompañamiento tutorial *in situ* que consistió en observar las formas de interacción entre sus alumnos en el aula con las actividades realizadas por su tutora. Las observaciones de la estudiante en tutoría (y además *maestra L*) las registró como escritos y como fotografías en un diario de campo, y fueron enviadas posteriormente como comunicaciones epistolares a su tutora, quien a su vez reenvió a la emisora sus comentarios.

El ejercicio de observaciones en el acompañamiento tutorial modificó el foco de interés inicial de la investigación debido a que, como se describe en los resultados de la tesis mencionada, en las distinciones auto-referenciadas⁵ de la *maestra L* la tutorada se dio

³ La tesista del programa de maestría es a su vez maestra de primaria, y la indagación que orienta su investigación se lleva a cabo en el contexto de su propia práctica docente.

⁴ Para distinguir el estatuto de quien habla en la redacción de este texto, hemos designado el apelativo “maestra L” cuando nos referimos a las comunicaciones que hacen alusión a la práctica docente en tanto maestra de primaria, y como “tutorada” o “tesista” cuando nos referimos a las comunicaciones en tanto estudiante de maestría en tutoría; cuando nos referimos a las comunicaciones entre la tutora y la tutorada usaremos el apelativo “acompañamiento tutorial”.

⁵ El concepto auto-referencia indica el hecho de que existen sistemas que se refieren a sí mismos mediante cada una de sus observaciones; la auto-referencia se da cuando la observación indica algo a lo que pertenece. La posibilidad de reproducir las observaciones/operaciones del sistema de modo autopoietico es presupuesto de la auto-refe-

cuenta de las posibilidades de interacción entre los niños que no había visto anteriormente. Con tal hallazgo, la *maestra L* puso en cuestión sus propias estrategias educativas, a las que la tesista denominó “dispositivo referente”,⁶ y que habían sido aplicadas a lo largo de 25 años en grupos de primaria. De ahí nació un interés genuino por conocer cuáles componentes en aquellas estrategias propiciaban tales formas de interacción.

En su tesis, la tutorada se refiere a las estrategias de acompañamiento tutorial *in situ* como “dispositivo irruptor”, y las contrasta con las del dispositivo referente; este contraste [como acción de observación/auto-referencia tutorada-*maestra L*] produce una operación de *autobservación sobre sí misma* en relación con las “estrategias didácticas” en ambos dispositivos. En estas observaciones encuentra una serie de componentes que supone están vinculados con los diferentes climas en el aula que cada uno propicia.

En la fase de intervención del proyecto de investigación, la tutorada observa las observaciones de la *maestra L* en la puesta en práctica de algunos componentes de la estrategia del dispositivo irruptor en su propio dispositivo (referente); por ejemplo, diversificar las interacciones y usos del espacio y del tiempo en el aula. En el reporte de investigación, la tesista se refiere (auto-referencia) a ese esfuerzo de la *maestra L* como una dificultad, temor y reto para emular aquello que ha observado en el dispositivo irruptor; no obstante, ese proceso desembocó en pequeños cambios en los estilos de comunicación con sus alumnos, así como a algunas de las comunicaciones entre el grupo que le llevaron a re-significar el sentido sobre su práctica educativa. El cambio de estrategias didácticas reconfiguró el dispositivo original (referente) de la *maestra L*, y a este

rencia, así que cualquier distinción que se utilice para observar (es decir, para referirse a algo) debe construirse al interior del sistema mismo (Corsi, Esposito y Baraldi, 1996, pp. 44-48).

⁶ “Dispositivo”, en el campo educativo, es el término con el cual Yurén define al conjunto de elementos tales como: actores, objetivos, actividades, recursos, reglas, interacciones, que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales (2005, p. 32).

⁷ Luna Chrzanowski (2015). “En la teoría social de Luhmann, toda observación es una construcción de sentido comunicativo, el sentido emerge del propio sentido a través de la comunicación y la comunicación emerge a partir de la negación/aceptación de la propia comunicación” (Luhmann, 1998, p. 33).

nuevo dispositivo la tesista lo denominó “dispositivo alternativo”. Esta “emergencia” modificó el propósito original de la tesis referido a la indagación sobre las causas de reprobación de sus alumnos en relación con sus estrategias didácticas, a otro objetivo con interés en la descripción, reconstrucción e interpretación del acontecimiento que denominó “choque de dispositivos”, y sus efectos en el ambiente de aprendizaje en el aula. La vía teórico-metódica⁸ también se reorientó enfatizando observaciones de segundo orden Luna Chrzanowski (2015) propias de la teoría de sistemas sociales.⁹

En cuanto a los hallazgos en la fase de intervención, la tesista se refiere al cambio en las interacciones alumnos-alumnos y alumnos-maestra en cuanto a las formas de comunicarse entre sí en el salón de clase y que, en su interpretación, se llevaron a cabo en confianza y autorregulación del grupo; esto, infiere, pudo haber modificado el clima del aula, junto con la fuerte motivación de la *maestra L* en continuar experimentando con su dispositivo alternativo.¹⁰ Las observaciones de sí de la *maestra L*, a través de las distinciones de la tesista en las comunicaciones con su tutora, tuvieron una duración de 15 meses; el dispositivo alternativo se configuró como una estrategia que acentuaba unas formas distintas de interactuar del grupo

⁸ “Se trata de una perspectiva metodológica auto-sociopoiética (Maturana, H., Varela, F., 1980) (Luhmann, N. 1990), entendida como la observación de observaciones, observación de segundo orden. En esta observación se observa a otros observadores, mientras aplican sus distinciones en sus observaciones iniciales (de primer orden). Según Spencer-Brown (1979) en Robles (2012, p. 23), distinguir significa trazar una diferencia e indicar un lado de la forma construida; una observación de una observación observa la forma de la primera observación, es decir, tanto el lado indicado como el no-indicado de ella. El objetivo fundamental de las observaciones de observaciones consiste en hacer distinguibles las formas de distinguir, a través de las cuales personas, grupos, comunidades y organizaciones de observadores producen sus experiencias de conocimientos. En palabras de Luhmann (1993), una observación requiere de una segunda observación para observar cómo observa. En cuanto al acto de distinguir, puede decirse que una observación observa una cosa al tiempo que deja de lado muchas otras; este punto de inflexión define el conocer como un acto de distinguir”. Tomado de Luna Chrzanowski, 2015.

⁹ Un sistema social es un sistema autorreferencial autopoietico, que se constituye como diferencia con respecto a un entorno. Es además constitutivo de sentido. Sus operaciones/observaciones son comunicaciones. No existe un sistema social único, sino diversos sistemas sociales. El concepto de sistema social tiene como marco de referencia la teoría general de los sistemas que aporta las bases para describir cualquier tipo de sistemas (Corsi, Esposito y Baraldi, 1996, pp. 208-210).

¹⁰ La *maestra L* solicitó se le asignara este mismo grupo de tercero, nuevamente en el siguiente periodo escolar, esto es, en cuarto año.

en comparación con el resto de los grupos de la escuela. Esta diferencia fue reconocida por la directora, la supervisora, los padres de familia y el resto de los profesores y alumnos (sistema/entorno).¹¹

El componente corporeidad en el sistema

En esta entrega interesa observar observaciones en el sistema con respecto a los componentes vinculados con la corporeidad en tanto experiencia corporal en dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. En términos fenomenológicos, Merleau-Ponty (1975) define corporeidad como el fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros; el conocimiento del mundo es a través del esquema postural o corpóreo, esto es, el espacio externo, las relaciones entre y con los objetos mediante el lugar que ocupa nuestro cuerpo en el mundo.

Para el autor este mundo es una prolongación de nuestra corporalidad; nuestra carne, nuestro cuerpo es condición indispensable de expresividad, y afirma: nuestro cuerpo unifica al ser a partir de sus gestos, de sus comportamientos y acciones; el cuerpo, percibe y expresa, tiene una naturaleza dual y es vehículo de comunicación, experiencia del ser en el mundo. Pfeiffer (2008), en referencia a la definición de corporeidad de Merleau Ponty antes citado, reitera: el cuerpo, por lo tanto, no sólo recibe, sino que, sobre todo, crea, significa. Por otro lado, Francisco Varela (1997), desde una perspectiva cognitiva afirma que cuerpo-percepción-acción-cognición es *cognición encarnada, es enacción*.¹²

¹¹ La diferencia sistema/entorno es el punto de partida del planteamiento de la teoría de los sistemas de Luhmann. Un sistema se constituye al trazar, mediante sus operaciones (observaciones de observaciones), un límite que lo distingue de lo que, como ambiente, no le pertenece; sin un entorno del cual distinguirse, no sería posible identificar el sistema, un ámbito autónomo en el que rigen condiciones específicas, que se sustrae a una coincidencia punto por punto con los estados del entorno (esta condición se revela como autopoiesis) (Corsi, Esposito y Baraldi, 1996, pp. 202-205).

¹² El enfoque de la enacción es la respuesta a la pregunta "qué es la cognición". Francisco Varela, (1997, p. 240) responde de esta manera: "Se refiere a la historia del acomplamiento corporal que enactúa (hace emerger al mundo) y funciona a través de una red que consiste en múltiples niveles de subredes sensorio-motrices interconectadas; el sistema cognitivo se transforma en parte de un mundo de significación preexistente o configura uno nuevo". La cognición encarnada, dice Varela, se compone de dos

De lo anterior podríamos pensar que el componente *corporeidad* produce *clausura operacional del sistema*¹³ y con ello delimitación del entorno.¹⁴ Haremos observaciones sobre las autoobservaciones de la tesista-*maestra L* (referidas en la tesis y el reporte antes citado), con la finalidad de observar comunicaciones de orden corporal, emocional y social en interacciones espacio-temporales en el aula, considerando que, en su tesis, la tutorada se refiere a situaciones relacionadas con interacciones en el aula, sobre todo porque dificultan lo que se espera que suceda en el proceso de enseñanza y aprendizaje: “[...] el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo” (SEP, 2011, p. 29). En este sentido, las observaciones de segundo orden sobre el diario de la *maestra L* comunican (Luna Chrzanowski, 2015) aspectos vinculados con interacciones corporales en el aula, como se muestra en los siguientes extractos:

Distinciones de la *maestra L* observadas por la tesista:

La profesora se observa incómoda con el mobiliario, las sillas están en mal estado para estar sentados, invita a los niños a que utilicen el asiento como mesa y ellos un poco más cómodos en el piso, un alumno se acuesta en el piso y pone los pies sobre el asiento de la silla, los demás lo imitan [...]

Observaciones sobre sí de la *maestra L* y recuperadas por la tesista:

Cómo me siento: el día de hoy pude observar al grupo y conectarme con ellos, lamentablemente no estuvo el espacio para hacer

puntos: la percepción —una acción guiada por la sensación— y las estructuras cognitivas que emergen de los esquemas sensorio-motores recurrentes que permiten a la percepción, ser guiada por la acción.

¹³ Todos los sistemas autopoiéticos se caracterizan por una clausura operacional. Con este concepto se indica el hecho de que las operaciones que llevan a la producción de elementos nuevos de un sistema dependen de las operaciones anteriores del mismo sistema, constituyen el presupuesto para las operaciones ulteriores (auto-referencia) y la base de la autonomía del sistema con la cual se distingue del entorno (Corsi, Espósito y Baraldi, 1996, p. 40).

¹⁴ La diferencia sistema/entorno es el punto de partida del planteamiento de la teoría de los sistemas de Luhmann.

movimientos,¹⁵ los niños que llegaron se están integrando al grupo y [a] su dinámica, no estoy contenta con el mobiliario y las sillas se tienen que arreglar, el jueves hay junta con los padres de familia y espero su apoyo (tomado del Diario de registros de observaciones de la maestra 20/08/2013 y de observaciones de segundo orden del binomio tutorial, Tesis, fragmento Cuadro 2).

En su tesis, la tesista distingue la relación con la organización del espacio de interacción, a partir de los contrastes entre dispositivos a los que se refiere la *maestra L* en sus diarios, a continuación, presentamos un ejemplo:

Dispositivo referente

Hay poca atención al uso de espacios y en su organización son rígidos y no permiten cambios, se impide la movilidad, cada alumno tiene asignado un espacio para examen o para trabajo en equipo.

Dispositivo alternativo

Flexible en su utilización, permite el cambio e intercambio entre alumnos. Realizan actividades en el piso o fuera del salón. Hay apertura a experiencias nuevas cada día. Los alumnos participan en [la] decisión sobre el uso del espacio, se manifiestan libre y espontáneamente, se busca realizar actividades académicas y lúdicas formativas [...] (tomado de Cuadro 4. Contrataste en los componentes de dispositivos: referente, y alternativo derivado de la irritación al sistema provocada por el dispositivo irruptor).

En las distinciones de la tesista antes mostradas, se observa un “antes y un después”, en cuanto al sentido que la red de interacciones alumnos-maestra-alumnos-alumnos-maestra atribuye a las formas de operar —“realizar su corporeidad”— *clima del aula*¹⁶ en

¹⁵ Se refiere a movimientos expresivos con música similares a los realizados en el dispositivo irruptor.

¹⁶ Ascorra, Arias y Graff (2003) definen clima de aula como una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesor/es establecen entre sí. Éste se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales en donde

su espacio-tiempo escolar. De ellas, claramente podemos apreciar observaciones sobre distinciones de la *maestra L* referentes a aspectos asociados con el cuerpo, tales como: movimiento y libertad de expresión, formas de habitar el espacio, conexión y confianza en las interacciones y flexibilidad; así como distinción entre ambientes rígidos con resistencia al cambio en oposición a aquellos con manifestaciones espontáneas y apertura a nuevas experiencias en uno y en otro dispositivo. Estas comunicaciones son recursivas a lo largo de dos ciclos escolares y más.¹⁷

Los cambios producidos por irritaciones¹⁸ al sistema *maestra L*-alumnos por el *evento*¹⁹ “dispositivo irruptor” (es decir, el

el actuar del alumno y el del profesor se despliegan conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales y prácticas sociales existentes en el contexto del aula; y éstos, a su vez, son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción, tomando una dirección más centrada en las personas. El clima de aula determina las posibilidades del aprendizaje por cuanto provee las condiciones socioemocionales y de ritmo de la clase que permiten el intercambio de ideas, la reflexión, la evaluación, en síntesis, el aprendizaje. Si como afirma Merleau Ponty (1975) percibimos y conocemos el mundo como prolongación de nuestra corporeidad en la forma de habitar con nuestros cuerpos los espacios con los demás, en esto que denomina conciencia-cuerpo y cuerpo vivido, ¿podríamos pensar que en la afirmación “las interacciones sociales, culturales con retos intelectuales afectivos y físicos en un ambiente respetuoso y colaborativo” (SEP, 2011), como lo refiere en su tesis la tesista, equivale al espacio en el que [estos cuerpos-corporeidades] interactúan espontáneamente y en libertad de expresión, se conectan, tienen confianza, son flexibles, se implican en su aprender?

¹⁷ “Algunos compañeros maestros hacen comentarios de lo que observan cuando visitan el salón o al pasar ven las actividades que realizan los alumnos, les llama la atención que en sexto grado logren trabajar en el piso, se acuesten y estén confortables, la música sigue llamando la atención, así como la participación y la toma de decisiones de los estudiantes” (Samario, G., 2014, manuscrito no publicado).

¹⁸ Lamarck llama “irritabilité” a la característica estructural más importante de todos los seres vivos —que reemplaza a aquella de los tipos fijos—. “Esta característica designa a la vez la relación del sistema con el entorno. Las irritaciones surgen de una confrontación interna de eventos del sistema con posibilidades propias, [...] se trata de una construcción del sistema. Las irritaciones surgen de una confrontación interna de acontecimientos [...] por tanto no existe ninguna irritación que provenga del entorno del sistema, siempre se trata de una construcción propia del sistema, de una autoirritación —naturalmente que posterior a influjos provenientes del entorno—. El sistema tiene, entonces, la posibilidad de encontrar en sí mismo la causa de la irritación y aprender de ella, o bien de atribuir la irritación al entorno y así tratarla como casualidad, o bien de buscarle su origen en el entorno para aprovecharla o desecharla” (en Luhmann, 2006, pp. 86, 398).

¹⁹ El concepto de evento indica la cualidad de temporal de los elementos de los sistemas constitutivos de sentido. Todo evento (comunicación o pensamiento) no se limita a que suceda, sino repropone la diferencia entre antes y después y con ella horizontes de referencia de otras posibilidades; después del evento se hace posible algo diferente con

acompañamiento tutorial) marcaron claramente la diferencia entre antes y después en el sistema, como se aprecia en el contraste referido. El dispositivo irruptor opera como un *evento que irrita* al sistema y, como tal, pertenece temporalmente tanto al sistema como a su entorno. Este *evento* son las comunicaciones (observaciones de segundo orden) y pensamientos²⁰ (reflexiones sobre observaciones) en interacciones tutorada-tutora.

A manera de conclusión: observaciones recurrentes

Nos preguntamos si es precisamente el clima que emerge en el aula lo que da sentido²¹ a las comunicaciones no convencionales y distintas a las del entorno, vistas como despliegue de corporeidad²² recursiva, lo que las hace relevantes. También nos preguntamos si el clima como “corporalidad” del aula, es la clausura operacional en relación con el entorno y por ello deviene autopoiesis del sistema. De estas dos preguntas planteamos una tercera: ¿Es la corporeidad la estructura²³ del sistema?

respecto a antes, y esta diferencia da a los elementos del sistema una cierta capacidad de unión operativa, no obstante, su nula duración (Corsi, Esposito y Baraldi, 1996, pp. 99-102).

²⁰ Sistema psíquico y Sistema social (Corsi, Esposito y Baraldi, 1996, pp. 208-210).

²¹ Cada contenido de sentido obtiene realidad actual sólo a través de la referencia de otro sentido, referencia que atiende también la posibilidad de una reactualización del mismo contenido de sentido. El sentido refiere de nuevo al sentido: el sentido es autorreferencial (Corsi, Esposito y Baraldi, 1996, p. 200).

²² La identidad tiene como origen la experiencia de la corporalidad, cimiento de toda relación con el mundo y los otros que instituye el espacio como entre. El mundo y el cuerpo se van constituyendo mutuamente en la actividad intencional que se hace “entre” (Pfeiffer, 2008, p. 53).

²³ Las estructuras son condiciones que delimitan el ámbito de relación de las operaciones de un sistema: son las condiciones de la autopoiesis del sistema. El concepto de estructura indica, por tanto, la selección de las relaciones entre elementos que son admitidas en un sistema. En los sistemas constitutivos de sentido las estructuras no pueden consistir sólo en relación entre sistemas, en cuanto que los elementos son siempre eventos sin una duración: al desaparecer éstos desaparecerán las relaciones, y por tanto las estructuras y el mismo sistema. Las selecciones que obtienen una importancia estructural son las que delimitan las posibilidades de combinar los elementos (operaciones), ya sean éstas comunicaciones (observaciones) o pensamientos (Corsi, Esposito y Baraldi, 1996, pp. 97-102).

A manera de cierre que no es clausura

En las conclusiones del artículo “Diez errores y máximas en la investigación social cualitativa. Articulando metodologías comunes entre la etnometodología y la teoría de sistemas”, Stephen Wolff y Fernando Robles (2006) afirman lo siguiente en cuanto al tema de reflexividad y auto-referencia y que nos parece pertinente citar para concluir esta entrega:

La reflexividad de las explicaciones prácticas implica la posibilidad de realizar, mediante el uso y la interpretación de signos indexicales, selecciones situativas en contextos de tal manera que dichas selecciones sean parte del mismo contexto. De allí que la reflexividad, cuando se ejecuta, deba ser siempre contextual, en la medida en que es circularmente el contexto mismo: “se hace mientras se hace” [...] pero si la reflexividad es reflexiva respecto de contextos y éstos son circulares, entonces no cabe ninguna duda que la reflexividad es auto-referente (Luhmann, 1998, p. 395) [...], nos estamos refiriendo a la auto-referencia procesal que opera “cuando la diferencia entre el antes y el después en los acontecimientos elementales constituye base. Así, el sí mismo que se requiere a sí mismo no es momento de la diferenciación sino el proceso construido por él” (Luhmann, 1998, p. 395).

Referencias

- Ascorra, P. A. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Corsi, E. E. (2006). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales*. México: UIA/Arthropos.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: UIA, Herder.
- Luna, K (2015). Acompañamiento tutorial con observaciones Universidad de segundo orden. XIII Congreso mexicano de investigación educativa (pp. 1-10). Chihuahua: COMIE.

- Maturana, H. V. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The realization of the living*. London: D. Reidel, Publ.
- Merleau-Ponty. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Galimard.
- Paredes, M. (2008). Merleau-Ponty y la fenomenología. *Daimon. Revista de Filosofía*, 44, 29-43.
- Pfeiffer, M. L. (2008). "Cuerpo y finitud. Una cuestión decisiva en las filosofías de Merleau-Ponty y Nietzsche. *Enfoques*, XX(1-2), 47-72.
- Samario, G. (2014). Los efectos del choque de dispositivos de mediación educativa. Tesis de Maestría en desarrollo e innovación educativa (manuscrito no publicado). Morelos: Universidad Pedagógica Nacional-Morelos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México, DF.
- Varela, F. T. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Wolff, S. R. (2006). Diez errores y máximas en la investigación social cualitativa. Articulando metodologías comunes entre la etnometodología y a teoría de sistemas. *Sociedad Hoy*, 11, 111-125.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén,T.; Navia, C. y Saenger, C. (Coord.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (p. 280). México: Pomares.

La formación ciudadana en un grupo de preescolar: ¿cómo favorecer el desarrollo personal en un grupo de preescolar?

ANA CHÁVEZ RODRÍGUEZ, MARTINA VEGA CUETO Y CINTYA ARELY HERNÁNDEZ LÓPEZ

Resumen

Partir de la formación ciudadana desde el preescolar implica asentar las bases de esa conciencia política-social. No es fácil luchar contra la cultura, la educación, los ideales o simplemente la ignorancia, pero es posible hacer un aporte significativo en las concepciones sobre los panoramas y expectativas de la realidad a que los niños que cursan este nivel educativo se enfrentan por el hecho de ser parte de una sociedad.

La presente investigación educativa con paradigma del constructivismo, método de etnografía y enfoque cualitativo, aborda como tema: *la formación ciudadana en un grupo de preescolar: ¿cómo favorecer el desarrollo personal en un grupo de preescolar?* Éste surge de la preocupación de la identidad personal, y de las formas de actuación que se proyectan en la sociedad y generan impacto en todos los ámbitos donde el ser humano interviene.

La técnica de acopio de información fue la observación. Los instrumentos fueron el diario de campo y la entrevista estructurada con preguntas abiertas. La muestra tomada en cuenta fue no probabilística, o dirigida.

Los resultados y hallazgos obtenidos se clasificaron en tres categorías: panorama actual sobre las problemáticas sociales; participantes en la formación de ciudadanos; y la perspectiva sobre los medios masivos de comunicación y el uso de las tecnologías. Se concluyó que la comunidad es consciente y conoce su rol en la formación de ciudadanos, sin embargo no tiene una participación activa en la aplicación en las decisiones que toma. Esto propicia nuevas líneas de generación del conocimiento dentro del ámbito educativo.

Objetivos generales

Identificar los factores y aspectos que influyen o favorecen la formación ciudadana y el desarrollo personal en los niños y las niñas de un grupo que cursa el nivel educativo de preescolar.

Objetivos específicos

- Conocer el impacto de la formación ciudadana en los ámbitos: escolar, personal, familiar y social.
- Identificar cómo se favorece el desarrollo personal de los niños y las niñas de un grupo de preescolar por medio de la formación ciudadana.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la perspectiva de la sociedad sobre la formación ciudadana?
- ¿Cómo se favorece el desarrollo personal de los niños y niñas de un grupo de preescolar por medio de la formación ciudadana?
- ¿Cuál es el impacto de la formación ciudadana en los ámbitos escolar, personal, familiar y social de un grupo que cursa el nivel educativo de preescolar?

Referente teórico

Para Yurén (2013), la formación ciudadana desde el ámbito educativo requiere que la escuela ayude a los estudiantes en la construcción de autonomía con criterios para su actuación en la vida social; debe cumplir con características inclusivas, solidarias y el respeto a las diferencias. Esta autora propone la realización de una problematización situada (ver problemas) y la conceptualización (abstraer conceptos y principios) para tomar decisiones al reconocer el derecho de todos y de todas. La autora menciona que dentro de

las aulas escolares se debe evitar el autoritarismo para favorecer la convivencia con dignidad y la formación en y para la democracia. Se requiere una formación política para ejercer y reivindicar derechos, para trabajar por superar las desigualdades sociales y para acoger la diversidad en la sociedad.

Al ser la formación ciudadana un proceso que requiere una construcción de orden social, es necesario generar una transformación a partir de la adquisición y desarrollo de un pensamiento reflexivo para dar cabida a un panorama abierto; esto con el objetivo de crear conciencia como individuos acerca de la realidad misma, y de crear la necesidad de preocuparse y actuar a favor de cambiar una situación que genera indignación. Por su parte señala Morán (2010, p. 4):

El asumir este enfoque de Educación para el Desarrollo tiene fuertes implicaciones para un proceso de formación ciudadana, pues la lleva a asumir temas como el desarrollo, la pobreza, la exclusión social, la discriminación, la intolerancia, la equidad de género, el respeto a la diferencia, la acción colectiva y la incidencia política, entre otros. El reto no se plantea solamente desde la mirada conceptual, sino que incide en las prácticas pedagógicas y didácticas en el aula y en las relaciones profesor-alumno, alumno-organización y ciudadanía en general.

Para las y los docentes es necesario formar estudiantes pensantes, con un actuar de gran compromiso social, interesados en dar solución a las problemáticas acrecentadas a causa de la falta de atención desde todos los ámbitos: social, económico, ambiental, político, educativo, productivo y moral; con ello se deja claro que se coincide teóricamente con Mayordomo (2008), porque muestra una visión completa de la educación como formación ciudadana y aboga por dos aspectos que se refieren a formar seres humanos de bien: la participación política y el sistema educativo como medio para la transmisión de valores humanos.

Por lo anterior se puede afirmar que los valores deben ser un pilar de la formación ciudadana, en la medida en que hacen un aporte directo a las formas de convivencia. Los valores morales, expresa el mismo autor, hacen énfasis en la emancipación, en los

principios de justicia y el interés por ser, es decir, impulsan desde adentro, animan a ser nosotros mismos, a desplegar las propias potencialidades en las que se juega la mayor humanización. Los valores morales, además, otorgan al individuo la oportunidad de ejercer sus derechos, ya que al reconocer la necesidad de apropiarse de ellos, se provoca de manera natural el deseo de llevarlos a cabo.

Para generar una mejor sociedad es tarea de todo docente promover la formación ciudadana, basada en el bienestar común, y para ello se deben retomar los propósitos de la educación básica, comenzando desde preescolar SEP (2011). Estos propósitos cumplen un papel fundamental al ser y forjar las bases de la educación formal, puesto que son los niños el presente y el futuro de la sociedad. El aprendizaje adquirido depende de lo enseñado y de los métodos para hacerlo. Para los alumnos de preescolar se propone que sean mejores seres humanos, con capacidades, habilidades, actitudes y valores con base en los cuales sean capaces de trascender en acciones efectivas y afectivas hacia una sociedad que demanda y merece ser atendida por personas abiertas al cambio humanitario.

Apartado teórico metodológico

La investigación fue realizada mediante el paradigma del constructivismo; Guzmán y Alvarado (2009) sostienen que, a través de éste, el investigador busca la comprensión del mundo en que vive y trabaja por medio de significados subjetivos, variados y diversos de sus experiencias. Este paradigma, además, responde al interés del investigador por conocer de manera más detallada el campo de trabajo del tema de estudio.

Se empleó la etnografía como método y sistema de recolección de datos debido a que, como lo consideran Hernández, Fernández y Baptista (2010), permite tomar un número de individuos representantes de una cultura o grupo social, en distintos episodios y eventos; además implica como reto seleccionar los informantes apropiados y ganar su confianza.

Guzmán y Alvarado (2009) sostienen que este método emplea principalmente la observación para la recolección de datos. Rodríguez (1999) define a la etnografía como un método de investigación

por el cual se aprende el modo de vida de una sociedad al perseguir una descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, las formas de vida y la estructura social de quienes conforman el grupo social investigado. En el apartado que sigue se describe la técnica utilizada.

Los instrumentos, de acuerdo a lo que mencionan Guzmán y Alvarado (2009), permiten obtener información empírica relacionada con el problema de investigación; éstos pueden ser creados por el investigador o adaptados de investigaciones previas. Incluyen validez y confiabilidad; pueden ser desde altamente estructurados (cerrados) hasta guías de entrevista u observación de baja estructura (abiertas), es decir, adaptables.

La recopilación de información que requiere el tema de estudio se llevó a cabo mediante el empleo de dos instrumentos: el primero es la observación por medio del diario de campo, que permite el registro de eventos observados mediante una redacción que lleva a un texto, acompañado de imágenes y audio-grabaciones; el segundo instrumento es la entrevista estructurada con preguntas abiertas para permitir a los participantes expresarse con libertad; aunado a esto, se seleccionó a los participantes o muestra.

Al respecto, Hernández *et al.* (2010) sostienen que la muestra es un subgrupo de una población utilizado por economía de tiempo y recursos; implica definir la unidad de análisis a través de la delimitación de la población para generalizar los resultados y establecer parámetros. En relación a esto, los autores mencionan que para el enfoque cualitativo, al no interesar la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues permiten obtener casos (personas, contextos, situaciones) que le interesan al investigador y ofrecen una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos.

La investigación se llevó a cabo en el Jardín de Niños “Juan Escutia” 1093, clave 08EJN0201-V. Pertenece al sistema educativo estatal, es de organización completa y se ubica en la comunidad rural Las Varas, municipio de Saucillo, Chihuahua, México. En relación a esta indagación se tomó en cuenta que los participantes fuesen personas pertenecientes a la comunidad, padres y madres de familia, docentes a cargo de grupo y alumnos del preescolar donde se realizaron las prácticas profesionales.

Tabla 1
Cantidad de instrumentos aplicados

Participantes	Muestra	Muestra final
Personas de la comunidad	15	13
Padres y madres de familia	15	15
Docentes de preescolar a cargo de grupo	3	2
Alumnos de preescolar	15	15

Fuente: elaboración propia.

El espacio para realizar las entrevistas con los alumnos y docentes fue al interior del preescolar; a los padres y madres de familia se les entrevistó frente al plantel educativo. La plaza principal de la localidad se usó para aplicar los instrumentos a gente de la comunidad, con la finalidad de infundir confianza y seguridad a quienes voluntariamente accedieron a responder las entrevistas.

Descripción del proceso

De acuerdo con el planteamiento de la investigación, para la recolección de datos empíricos desde un inicio se estableció la muestra a la cual se aplicarían los instrumentos diseñados para la recolección de datos. La Tabla 2 muestra el porcentaje de pérdida de muestra que se tuvo al tener bajas en la aplicación de los instrumentos.

Tabla 2
Aplicación de instrumentos

Participantes	Muestra	Bajas	Muestra final	Porcentaje perdido de participantes según el subgrupo
Personas de la comunidad	15	2	13	13.3%
Padres de familia que asisten al preescolar	15	0	15	0%
Docentes de preescolar a cargo de grupo	4	1	3	25%
Alumnos de preescolar	15	0	15	0%
General	49	3	46	6.12%

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que las dos bajas corresponden a personas de la comunidad. En este caso el porcentaje de pérdida es de 13.3%, que es elevado. Las personas que conformaron ese porcentaje aceptaron participar cuando se les invitó y se les explicó que su aporte serviría para una investigación educativa referente al preescolar, sin embargo, cuando se llegó el día para realizar la entrevista se negaron argumentando que tenían compromisos personales aparentemente emergentes.

La entrevista aplicada a los padres de familia que acuden al preescolar fue en los horarios de entrada y salida de sus hijos con previa autorización de la directora del preescolar, quien se mostró amable al brindar este espacio. Con anticipación se comunicó a los padres de familia sobre la investigación, y se les pidió su apoyo a participar en las entrevistas. En este subgrupo se aplicó el 100% de los instrumentos planeados.

Por otro lado, de los instrumentos aplicados a las docentes de preescolar a cargo de grupo solamente fueron rescatados tres, lo que es alarmante ya que en este caso la pérdida es de 25%, y por lo tanto la información faltante puede influenciar en los resultados arrojados. A pesar de que se buscó un espacio para la aplicación de los instrumentos a las docentes (en los espacios disponibles después de la salida de los niños y niñas del preescolar), ésta no se pudo concluir conforme a lo planeado. En un caso, al momento de realizar la entrevista, a la docente le surgió un imprevisto y tuvo que retirarse. Ella se llevó el instrumento para concluirlo en un espacio que tuviese disponible, pero nunca lo entregó.

Para los niños y niñas entrevistados se buscó un momento en el espacio del recreo, cuando aún desayunaban su lonche, con la finalidad de que se sintiesen cómodos y se diera el tiempo suficiente antes de que los demás niños comenzaran a jugar, se pusieran ansiosos por ir también y sus respuestas se limitaran a un “no sé”. Se logró rescatar un 100% de los instrumentos aplicados a este subgrupo.

En la Tabla 2 se observa que en los subgrupos donde se tuvieron bajas el porcentaje faltante es de más de 10%, aunque de acuerdo a la totalidad de la muestra es menor a 7%. Tener más de 90% como total de participantes es adecuado porque permite estimar

resultados cercanos a la realidad, que es lo que se busca. A continuación se muestra el análisis de la información por categorías.

Resultados

Al analizar e interpretar los instrumentos, se generaron tres categorías de análisis:

FIGURA 1
Resultados para la categoría 1: problemáticas sociales



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Figura 1, las problemáticas sociales de mayor preocupación para la comunidad son la formación de valores o el estado actual de éstos dentro de la sociedad, así como el desempleo, que afecta en la economía familiar. Y existe poca preocupación por la situación actual del medio ambiente.

FIGURA 2
Resultados para la categoría 2: quiénes requieren participar en la formación de la ciudadanía



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a los padres de familia, éstos coinciden en que lo más relevante para la sociedad es la formación de valores y que se generen fuentes de empleo. Esto último recae fuertemente sobre el ámbito político.

Los datos muestran que los padres de familia, las docentes y la comunidad, en su mayoría mencionaron que la formación de los ciudadanos es responsabilidad de todos los que conforman una sociedad, es decir, es un compromiso que le corresponde a la familia, la escuela, la comunidad, las instancias públicas, la política y principalmente los alumnos.

Se observa que varios padres de familia afirmaron que quienes merecen participar o tienen la responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos es únicamente la familia, es decir, el ejemplo que los padres dan a los hijos. Por el contrario, las docentes mencionaron que lo que ayudaría es unir esfuerzos entre todos los actores del proceso educativo.

Tabla 3
Resultados para la categoría 3:
programas televisivos

Adultos		Niños	
Agrado	Desagrado	Agrado	Desagrado
Las telenovelas y los programas de espectáculos	Series que contienen violencia	Las caricaturas (educativas, las no educativas y las que contienen material no apto para menores de 12 años)	Las telenovelas y los programas de espectáculos

Fuente: elaboración propia.

La categoría 3 se refiere a la perspectiva sobre los medios masivos de comunicación y el uso de las tecnologías; de acuerdo a los datos empíricos se encontró que los padres de familia, la comunidad y los docentes, casi en su totalidad, sienten disgusto por las series televisivas donde se encuentra presente la violencia; algunos participantes dicen no sentir gusto o disgusto por este tipo de programa. Los alumnos entrevistados, en su mayoría argumentaron que los programas televisivos que no les gustan son las telenovelas y las

noticias o espectáculos. Además, algunos niños mencionaron que les desagrada ver las películas que miran sus padres.

Conclusiones

Uno de los hallazgos de esta investigación fue el panorama o la perspectiva que la comunidad seleccionada tiene acerca de las problemáticas que son reconocidas por la sociedad, como son: saber que existen problemas y como sociedad no hacemos nada; además de considerar los valores y la economía como primordiales. Sin embargo, fue posible conocer que existe una coincidencia entre padres de familia, docentes y comunidad al considerar que los valores son una herramienta de cambio social.

La mayoría se preocupan por la formación de los valores para mejorar como sociedad, pero consideran indignante saber que existen cuestiones importantes que son desplazadas por simplezas individualistas. La comunidad hace referencia a la violencia, sin embargo, al momento de tomar decisiones y actuar, la situación queda en el olvido. Los niños y niñas mencionan que les atemoriza, pero ya empiezan a sentir indiferencia, lo cual se considera un foco rojo que indica la necesidad de actuar desde el nivel educativo de preescolar. La comunidad es consciente de que tiene un compromiso en la formación de ciudadanos; algunos padres de familia sienten una responsabilidad mayor, porque se asumen como el principal ejemplo para sus hijos, pero en sus acciones manifiestan actitudes contrarias y parecieran olvidarse de su rol.

Es sabido que los programas televisivos de mayor agrado son las telenovelas, las caricaturas y los programas de espectáculos; no aparecen los programas de índole informativa. Esto indica que hace falta ser, actuar y pensar de una manera más crítica, para ser conscientes de lo que los niños y las niñas ven. Sin embargo, con el uso de las herramientas tecnológicas se abren resquicios hacia el deseo de justicia social y de participación.

Referencias

- Barba, J. (1997). *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral*. México: IEPISA.
- Barba, J. (2007). Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(4). Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660998> el 25 de septiembre de 2015.
- García-Cabrero, B. y Alba, A. R. (2008). *Afectividad y ciudadanía democrática: una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Guzmán, A. y Alvarado, C. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México: ICED.
- Hernández, P. Á. (2006). *El Sistema cognitivo en la etapa preescolar*, 6(1), Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74160108> el 05 de diciembre de 2015.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores S.A. C.V.
- Koller, L. (2011). *Cuadernos de Trabajo. N°1. La mediación en la formación de la afectividad y la autorregulación*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3254144> el 05 de diciembre de 2015.
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 211-233. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736802&orden=169905&info=link> el 26 de agosto de 2015.
- Morán, A. (2010). Un modelo de formación ciudadana - Soporte de procesos de transformación social. *Revista Prospectiva*. Universidad de los Andes.
- SEP (2011). *Programa de Estudios para Preescolar 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica*. México: SEP.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos Editor.

El método Feldenkrais como estrategia para el autocuidado de la salud

HILDE ELIAZER AQUINO LÓPEZ

Resumen

El trabajo constituye en un eje básico de la vida de la mayor parte de los académicos y administrativos que laboran en instituciones universitarias en México. Las condiciones ergonómicas y las actividades recurrentes durante la jornada laboral generan trastornos denominados “profesionales”.

Se desarrolló un programa de intervención educativa con el objetivo de potenciar el valor de autocuidado de la salud de los académicos y administrativos de una institución universitaria, por medio de su participación en talleres de educación somática (autoconsciencia por el movimiento del método Feldenkrais).

El método utilizado fue la investigación-acción; las fases: diagnóstico, capacitación, intervención y retroalimentación. Se concluyó que los principales trastornos generados por las jornadas laborales de los participantes fueron los síndromes de *burnout* y del computador, lo cual resulta comprensible si se considera el sedentarismo de la jornada laboral y los movimientos repetitivos que realiza el trabajador universitario.

La participación en los talleres de autoconsciencia a través el movimiento, generó en los alumnos un mayor conocimiento de su propio esquema corporal, condición necesaria para potenciar el autocuidado personal. Esto se hizo evidente al realizar “pausas activas” durante la jornada laboral con el fin de evitar o paliar los síndromes de *burnout* y del computador.

Las instituciones universitarias como contexto laboral

El trabajo es una de las necesidades primarias del individuo, ya que a través del salario percibido en el contexto laboral puede adquirir los satisfactores básicos y/o de otros servicios.

Las instituciones universitarias por lo general demandan a sus empleados un trabajo altamente sedentario con actividades de lectura y escritura constante, frecuentemente mediados por un computador para realizar actividades administrativas o académicas (docencia, investigación).

El contexto de la intervención fue una institución de educación superior formadora de docentes de la Ciudad de Guadalajara, Jalisco (México). Se contaba con una plantilla de 80 trabajadores incluyendo personal académico, de investigación, administrativo, de apoyo y directivo.

Las edades de los participantes en la intervención estaban entre 39 y 59 años.

Los horarios laborales de estancia en la institución son variables (20 horas, media jornada; y 40 hrs. tiempo completo). El espacio físico en el que el trabajador universitario desarrolla sus prácticas es un importante factor potenciador del estado de salud o enfermedad; por ello es necesario evaluar sus características en relación con las necesidades del usuario, esto es, evaluar que tan ergonómico es dicho espacio.

La falta de condiciones de bienestar para desarrollar el trabajo, el exceso de trabajo o el sobreesfuerzo que el académico realiza ante la ampliación de la jornada laboral, o debido a que realiza su trabajo en condiciones que dificultan su tarea, pueden llevarlo a sentir fatiga.

La fatiga física es la ocasionada por sobrecarga física muscular, por malas posturas, por movimientos reiterativos, etc., dando lugar a trastornos músculo-esqueléticos. Los principales trastornos de este tipo son el dolor y las lesiones de espalda, así como los trastornos de las extremidades superiores e inferiores (ASAJA-Andalucía, 2010, p. 3).

Asimismo, puede existir una sobrecarga del trabajo intelectual, o un desgaste emocional generado por los conflictos y luchas en las relaciones interpersonales al interior del espacio laboral.

La salud y el trabajo son procesos múltiples y complejos, vinculados e influenciados entre sí. El trabajo, aún en condiciones adversas, es un mecanismo que permite el desarrollo de varias destrezas del ser humano, por lo que se puede afirmar siempre la existencia de un polo positivo del trabajo, generador de bienestar, en definitiva de salud (Tomasina, 2012, p. 57).

Tanto los factores de estructura material, como los que proceden de la carga de trabajo y los que tienen su origen en la interacción social en el espacio de trabajo se relacionan con el estado de salud de los empleados.

Las preguntas guías de esta investigación fueron: ¿cuáles son las condiciones ergonómicas de los espacios laborales de la Unidad Universitaria? ¿Cuáles son los trastornos de salud que presentan los empleados de esta Unidad Universitaria? ¿Presentan algún cambio en su estado de salud los empleados universitarios que se incorporan al desarrollo de talleres de autoconsciencia por el movimiento?

Objetivos

- Identificar las condiciones ergonómicas de los espacios laborales de la Unidad Universitaria participante.
- Identificar los trastornos de salud que presentan los empleados de esta Unidad Universitaria.
- Valorar los cambios en el estado de salud de los empleados universitarios que se incorporaron al desarrollo de talleres de autoconsciencia por el movimiento.

Como estrategia para potenciar el autocuidado se propuso el desarrollo de una evaluación de riesgos ergonómicos en los espacios académicos y la participación de los trabajadores en una intervención educativa, basada en el método de autoconsciencia por el movimiento desarrollado por Moshe Feldenkrais.

Estado de salud, trastornos profesionales y autocuidado

El estado de salud puede ser definido como el estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones (Eisenberg, 2003), y no necesariamente implica la ausencia total de enfermedades, sino la preservación de una acertada relación entre la persona y su entorno.

Sin embargo el exceso de trabajo, las jornadas sedentarias y el mobiliario que no se ajusta a las características físicas del trabajador puede provocar trastornos que se han denominado “profesionales”.

En las últimas décadas, en las instituciones de educación superior y otras instancias laborales se ha tornado frecuente la aparición de algunos síntomas y estados anímicos y físicos en los empleados que se ha denominado “síndrome *burnout*” (“estar quemado”). Este término, utilizado por Freundemberg en 1974 en su artículo *Staff burn out, para* denominar “una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” (pp. 159-160); este autor describió la serie de respuestas psicosomáticas, conductuales, emocionales y defensivas que se observan en el sujeto debido a la exposición constante y reiterada a situaciones de estrés en o por causas atribuibles al trabajo.

El estrés laboral suele estar presente en el trabajador universitario, y se ha convertido en un trastorno crónico que puede evolucionar a un síndrome *burnout*.

Otro trastorno del estado de salud que suelen presentar los trabajadores con jornadas sedentarias y en entornos universitarios que demandan el uso de computadora es el “síndrome del computador”. Se identifica por dolores o molestias en espalda, en muñeca (síndrome del túnel carpiano) y dedos, resequedad ocular, problemas de visión combinados con dolores de cabeza y problemas circulatorios en las piernas. Méndez Flores afirma que las personas que trabajan más de seis horas diarias frente a una computadora, al cabo de unos años pueden desarrollar algún tipo de afección en el aparato osteo-muscular.

Cada una de las condiciones de salud mencionadas pueden presentarse o agudizarse por las jornadas laborales en mobiliario

poco ergonómico, por ello es necesario constatar las condiciones del espacio en que se desarrolla la jornada de trabajo.

Tomando en consideración lo antes expuesto se torna necesario para los trabajadores generar estrategias que le permitan preservar su estado de salud y prevenir o paliar los trastornos profesionales que se hayan generado debido a las condiciones adversas de sus espacios laborales.

El autocuidado como valor de vida se tendría que potenciar en los trabajadores universitarios para que de manera autónoma se hagan responsables de monitorear los riesgos presentes en su espacio de trabajo y a partir de ello promuevan su propia seguridad. La identificación de los riesgos de salud a partir de la evaluación de la comodidad del espacio laboral y de los límites que tiene el organismo para realizar el trabajo sin lesionarse es parte del autocuidado que puede desarrollar el trabajador.

El reconocimiento de los “mensajes” que nos envía nuestro cuerpo con relación al entorno en que nos encontramos y la actividad que estamos realizando es fundamental para poder detenernos en el momento en que llegamos al límite de nuestra capacidad y evitar lesionarnos. Hemos olvidado cómo reconocer estos “mensajes” y sólo nos detenemos o buscamos ayuda médica cuando ya hemos generado procesos de enfermedad. La educación somática nos enseña a decodificar estos mensajes.

Autoconsciencia por el movimiento, método Feldenkrais

La autoconsciencia por el movimiento es un método que posibilita que el alumno explore nuevas formas de organizar su movimiento corporal para encontrar patrones más eficaces de organizarse.

La conciencia de sí mismo y de sus posibilidades de movimiento y de organizarse le permiten darse cuenta de las necesidades del propio organismo y de las condiciones de desgaste que pueden estar generando a partir de rutinas de trabajo, lo cual cobra mayor relevancia si recordamos que el estrés laboral y otros trastornos pueden iniciarse y avanzar sin ser percibidos por el trabajador.

En la Autoconsciencia a Través del Movimiento (ATM) se desarrollan sesiones en las que por medio de instrucciones verbales el

maestro guía a los estudiantes en una exploración de sus posibilidades de movimiento.

Intervención “Pausas activas en la Universidad”

El método de investigación seleccionado fue la investigación-acción participativa, desde el modelo propuesto por Anton de Schutter (1981), que se caracteriza por la participación corresponsable de los participantes y el compromiso en la transformación y la generación de conocimientos. Las etapas desarrolladas fueron: diagnóstico, capacitación, intervención y retroalimentación (en el presente proyecto se realizó a la par que la intervención).

Para el diagnóstico se utilizaron los cuestionarios de evaluación ergonómica LEST, Maslasch (Kourinka), la ficha antropométrica y la ficha de estado de salud, durante las primeras cuatro sesiones.

La capacitación se realizó a lo largo de la intervención, una vez a la semana en talleres ATM, con una rutina de 30 minutos de duración y de la programación de 1 a 3 rutinas breves, segmentadas de la anterior, con una duración de 5 a 10 minutos (el material para esta intervención fue desarrollado por Marilupe Campero).

La retroalimentación de la experiencia tuvo lugar al finalizar cada taller y en el último taller, al finalizar la intervención.

Resultados de la experiencia

De la evaluación ergonómica: el espacio laboral fue descrito con amplitud suficiente para desplazarse en el mismo; las condiciones del mobiliario fueron heterogéneas en comodidad y en lo adecuado para ajustarse a las dimensiones corporales.

Los participantes aceptaron que durante la jornada laboral presentaban posturas forzadas (estar de pie por horas o sentados frente al computador) y movimientos repetitivos (el uso del mouse o ratón de la computadora, movimiento ocular de seguimiento de la lectura, tanto en la pantalla de la computadora como en libros y trabajos de alumnos).

Trastornos de salud presentados y los efectos de la intervención

Las actividades laborales de los alumnos de los talleres les demandan un alto nivel de atención y responsabilidad por periodos prolongados de tiempo, factores que les ponen en riesgo de generar tensión nerviosa.

La tensión nerviosa durante el trabajo constante de los participantes se objetiva en los siguientes síntomas: el 44% ha generado colitis, 22% dolor de cabeza con una frecuencia de una vez a la quincena o a la semana, que en ocasiones llega a ser migraña; en igual porcentaje (22%) experimentan insomnio por motivos laborales, con una frecuencia de una a tres veces a la semana. El 11% ha desarrollado problemas dermatológicos, sudoración excesiva y sequedad de boca.

Un total de 55% presentan algún nivel de *burnout* (11% alto, 22% moderado y 22% leve); un 22% no lo presentan y otro 22% se abstuvo de la prueba. El aspecto en que presentaban mayor riesgo fue el cansancio emocional, que en un caso era alto y para cuatro alumnos fue medio.

Consistente con los resultados anteriores, los síntomas somáticos de los alumnos que se pueden asociar a la presencia de *burnout* son jaquecas, fatiga visual, cansancio, trastornos músculo esqueléticos (TME), colitis y trastornos de sueño.

En su totalidad presentaron cansancio ocular posiblemente por el tiempo prolongado dedicado a la lectoescritura por las actividades académicas y administrativas, frente al computador y sobre textos físicos. Los TME se manifestaban en dolor y molestias (86%) en ambos hombros (las molestias, de medias a muy fuertes), y “escápulas agarrotadas”. El 57% molestias en vértebras dorsales o lumbares; 43% presenta molestias en muñeca o mano, y otro 43% siente a menudo malestar en las rodillas. En un 28% los malestares han sido en ambos brazos, en antebrazo, cadera, nalgas, muslos, en la totalidad de ambas piernas y en los tobillos

Los alumnos indicaron que permanecían un promedio de 4 horas realizando actividades frente al computador. Devereux *et al.* (2004) encontraron una relación entre los TME en el cuello y permanecer sentado utilizando un ordenador durante más de la mitad del tiempo de trabajo, o permanecer sentado durante 30 minutos o más sin descanso.

Los principales beneficios que los participantes indicaron fueron que los días de taller: notaban que organizaban con mayor eficiencia su energía, al finalizar la jornada de trabajo bajaba el nivel de dolor o malestar que sentían: de un nivel 6 de la evaluación analógica del dolor (siente aún más dolor) o 4 (siente un poco más de dolor) al nivel 2 (siente sólo un poquito de dolor) o 0 (muy contento sin dolor).

Los talleres se tornaron importantes para los participantes por los cambios físicos que generaron: disolución del cansancio y de la tensión, paliación del dolor, y cambios emocionales positivos como: entusiasmo y relajación. Todo ello lo mencionan como un tránsito a “estar mejor”.

Del autocuidado generado a partir de la experiencia

Se avanzó, aunque de manera incipiente, en la conformación de hábitos de autocuidado que incluyen pausas dinámicas de ATM que interrumpan las largas jornadas laborales para brindar al soma la oportunidad de reorganizarse. Eisenberg y Yoly (2008) indican que es importante crear condiciones para que el propio sistema nervioso re-aprenda nuevas formas motrices y nuevas sendas neuronales.

Los cambios experimentados por los alumnos fueron congruentes con el tránsito a un mejor estado de salud: físicamente paliar el dolor; emocionalmente la sensación de relajación y el entusiasmo.

Los aprendizajes de autocuidado que consideran haber tenido en los talleres son; mayor conocimiento de las partes de su cuerpo, mejoró su sensibilidad corporal, lo que se traduce en una mayor consciencia corporal. Han aprendido a reconocer y aceptar los propios límites para hacer sólo lo posible para no lastimarse. Estos aprendizajes les resultan significativos por serles útiles y los han podido transferir a otros espacios y actividades que realizan.

Conclusiones

Por lo anterior se concluye que en el trabajo académico se puede generar un alto riesgo para la salud debido a la conjugación de factores ergonómicos (postura sedentaria, movimientos repetitivos y en ocasiones mobiliario inadecuado), factores tensionales (carga mental, fatiga, estrés laboral), trastornos músculo-esqueléticos y otros que pueden presentar los sujetos (como parte de su particular estado de salud) y los propios hábitos de trabajo de los sujetos (evitar las interrupciones motrices en la jornada).

Se puede evitar el riesgo de desarrollar un trastorno de salud a partir de cambiar alguno o varios de los factores presentes: rehabilitar los espacios laborales si es el caso, y principalmente abocarse a desarrollar un proceso de autocuidado somático que les posibilite de manera consciente generar dinámicas motrices (y neurológicas) para mejorar su estado de salud.

El método Feldenkrais probó ser una estrategia efectiva de autocuidado del trabajador para paliar o prevenir algunos de los trastornos laborales por medio de talleres y pausas cortas durante la jornada laboral. Respecto al génesis y permanencia del *burnout* en los alumnos participantes, los talleres de ATM brindaron evidencias de la disminución de la tensión, el aumento de relajación frente a la carga de cansancio emocional y fatiga externados, lo cual favoreció la disminución de los síntomas presentados por este síndrome.

Referencias

- ASAJA-Andalucía (2010). Riesgos ergonómicos, concepto. Recuperado de: <http://www.asaja-andalucia.es/prevencion/conceptos.php> en agosto 2016.
- Avilio M. F. (2011). El síndrome del computador. Recuperado de: <http://blog.ciencias-medicas.com/archives/961> en septiembre de 2015.
- Campero Marilupe (s. f.). Material en audio *Feldenkrais, autoconsciencia en movimiento*. Asociación Mexicana de Feldenkrais.
- De Schutter, A. (1981). *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. México: CREFAL.
- Devereux J.; Rydstedt, L.; Nelly, V.; Weston, P. y Buckle, P. (2004). *The Role of Work Stress and Psychological Factors in the Development of Musculoskeletal Disorders*, Norwich: Health and Safety Executive

- Books. Recuperado de: http://www.ergonautas.upv.es/art-tech/tme/TME_Factores.htm en julio de 2015
- Eisenberg, R. (2003). *Corporeidad, movimiento y educación física, 1992-2004*, tomo II: *Estudios cuali-cuantitativos*. México: COMIE.
- Eisenberg, R, Joly, Y. (2008). *Educación somática: reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Rev. Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Kourinka I.; Jonsson, B. y Kilbom, A. (1987). Standardised Nordic Questionnaires for the Analysis of Musculoskeletal Symptoms. *Applied Ergonomics*. Versión en español consultada en: <http://www.ergonomia.cl> el 11 de noviembre de 2014.
- Maslach C., y Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced *Burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Tomasina, F. (2012). Los problemas en el mundo del trabajo y su impacto en salud. 2012, Crisis financiera actual, *Rev. Salud Pública*, 14 sup. (1), 56-67.

Los libros de texto de formación cívica y ética como una propuesta inacabada para la formación en derechos humanos: participación y no discriminación

FELICIA VÁZQUEZ BRAVO, BERTHA ÁVILA AGUILAR Y ELISA DIMAS MANDUJANO

Resumen

El estudio que se presenta muestra el abordaje teórico-metodológico que se ha ido construyendo para analizar¹ libros de texto de formación cívica y ética bajo el concepto de ciudadanía, concibiendo al libro de texto como un portador de una propuesta política ideológica, recorte disciplinario y una herramienta pedagógica.

Se aborda la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos, en dos sentidos: la participación y la no discriminación. Se optó por el método de análisis de contenido con un enfoque cualitativo. Se formularon ejes analíticos a partir de definiciones teóricas de dichos conceptos, a partir de los cuales se cuestiona al texto. Se trabajó con dos libros: el de formación cívica y ética de 5° grado de primaria, y un texto de editorial privada, autorizado por la Secretaría de Educación Pública. Entre los resultados destaca la ausencia de enunciación de mecanismos específicos de participación y de prácticas concretas, así como el énfasis de la discriminación hacia los indígenas. Se asume al libro de texto como una propuesta de formación perfectible, que se verá enriquecida, cuestionada y reformada por el uso que se le dé al texto y su vinculación con otros ámbitos de formación.

¹ Este primer análisis representa parte de la primera fase de un proyecto financiado por Conacyt, fondo SEP-SEB 2014, denominado: "Propuesta de materiales didácticos para el fortalecimiento de la noción de ciudadanía con base en el análisis de los libros de texto de educación básica (19602014)" 240461. La intención de este análisis es ir perfilando un método de análisis de libros de texto bajo el concepto de ciudadanía, que posteriormente sirva de base para la elaboración de materiales para que maestros de primaria y secundaria trabajen el concepto de ciudadanía utilizando, enriqueciendo o cuestionando el contenido de los libros de texto.

El objetivo general del presente estudio es analizar el sentido que tiene el concepto de ciudadanía en libros de texto de formación cívica y ética de nivel básico de los años noventa y actuales, a través de identificar en el texto escrito contenidos que aluden a la participación y la no discriminación; la intención de señalar estas limitantes es que sirvan de base para elaboradores de libros, profesores y otros actores sociales, para que contribuyan al logro de una ciudadanía acorde con la democracia.

La ciudadanía, tal como lo señalan Toro y Tallone (2011), no es una condición que se adquiere sino que se construye a través de prácticas que impliquen una relación entre los individuos y el poder. La ciudadanía se constituye en la medida en que las personas se organizan en torno a intereses comunes, en situaciones que van desde la convivencia cotidiana hasta la participación política en organizaciones. La organización y convivencia implica el aprender a ser y estar con los otros, a procurar el “encuentro” con los otros, encuentros y desencuentros de ideas, posiciones, sentimientos, proyectos.

La participación es un concepto clave en la construcción cotidiana de la ciudadanía. Esta participación, en el contexto de la búsqueda de una sociedad democrática, implica asumir valores como la igualdad de derechos, la equidad y el respeto, que se expresen en actitudes deseables para la convivencia, y prácticas tales como el diálogo, la inclusión y la corresponsabilidad. La participación, en el contexto democrático, requiere construir una ciudadanía que no sólo se asuma como receptora de derechos, sino que se comprometa desde sus obligaciones como parte de una sociedad. La ciudadanía activa requiere que los ciudadanos tengan autonomía, es decir, la posibilidad de tomar decisiones al contar con condiciones mínimas de protección de sus derechos humanos: educación, alimentación, vivienda, salud, libertad de expresión, entre otros. Es decir, condiciones mínimas para participar desde una postura crítica y propositiva. Asumimos el concepto de ciudadanía dentro de un sistema democrático, como un constructo que alude a un conjunto de prácticas de los individuos en relación al poder a partir de intereses comunes, los cuales se traducen en derechos y obligaciones que se crean y actualizan a través de procesos de participación, bajo los principios y valores de la democracia. Tanto la no discriminación como la participación política son consideradas como derechos humanos a nivel universal; el gobierno mexicano se ha comprometido a respetar y vigilar el cumplimiento de estos derechos.

Ciudadanía, educación y libro de texto en México

En México, a partir del siglo XIX, la educación se ha encaminado hacia la formación de los miembros de esta sociedad conforme a un proyecto nacional. Este proyecto ha tenido como campo de acción, entre otros, el educativo, específicamente el currículo escolar de la educación básica, a partir del cual se define qué y cómo formar a los futuros ciudadanos. El concepto de ciudadanía se puede identificar como base del propósito explícito de la educación básica, como contenido curricular explícito en las materias de civismo, y como contenido implícito en las demás asignaturas, principalmente en Historia. El libro de texto constituye un portador directo de tales significados.

El libro de texto, denominado también manual escolar, es definido por Choppin (2001), iniciador de la investigación en este campo, como herramienta pedagógica, soporte de verdades y medio de comunicación.

Los manuales escolares son, en primer lugar, herramientas pedagógicas (libros elementales, claros, precisos, metódicos, según Talleyrand) destinados a facilitar el aprendizaje (que ahorren inútiles esfuerzos para aprenderlas) [...] Son, por lo demás, los soportes de las verdades, retomando el término utilizado por Talleyrand, que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones. El manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores (p. 210).

Afirma Choppin (2001, p. 211) que es un producto fabricado por diversos actores, difundido y consumido por profesores y estudiantes y, según el país, controlado por el Estado. Constituye un producto sociocultural y un medio de transmisión de valores.

En el caso de México, para finales del siglo XX se vive un proceso de globalización y liberalización económica y un periodo de transición política hacia la renovación del compromiso democrático. En ese contexto se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) en el que, entre otros

aspectos, se compromete la renovación curricular desde una perspectiva democratizadora. Los libros que se analizan en este estudio pertenecen al periodo del 2008-2014, en la interfase de un cambio de partido en el gobierno (Partido Acción Nacional y Partido Revolucionario Institucional) y apertura democrática. Cabe resaltar que en esta etapa se recupera el contenido cívico en una asignatura denominada Formación Cívica y Ética.

Metodología

Choppin (2002) afirma que los manuales son objetos complejos, e identifica tres aspectos que retomamos como dimensiones de análisis: a) el aspecto político-ideológico, b) como depositarios de un contenido disciplinario, y c) como herramienta pedagógica. El presente análisis retoma estas tres dimensiones: en el aspecto político, en tanto se trata de identificar la visión de ciudadano que proponen; el referido al contenido disciplinario, en tanto se procede bajo una definición conceptual desde la teoría, a partir de la cual se compara el contenido del texto; y como herramienta pedagógica, en tanto específicamente en algunos temas se analizarán las actividades que se proponen, tratando de identificar los procesos de aprendizaje que propone que realice el estudiante.

El presente análisis se limita a presentar el mensaje del texto, dejando fuera aspectos tales como el diseño, el análisis de la imagen y el contexto de producción, como se puede encontrar en la obra de Corona (2011). Este autor presenta un catálogo exhaustivo de los libros de texto en México, y brinda explicaciones que vinculan el contexto con el diseño de los materiales.

Así mismo asumimos, que el contexto de lectura en nuestro país ha cambiado. Si bien se ha apostado al libro de texto como fuente principal de información de la mayoría de los mexicanos, como lo menciona Corona (2011), haciendo referencia a la Encuesta Nacional de Lectura 2006, las preferencias de lectura se encuentran bastante dispersas (p.127): los textos escolares ocupan sólo el 32.5% de preferencia, entre otras opciones, aunado a que 81.1% de las familias que afirman tener libros en su casa, el 63.2% corresponde a libros que no son de texto.

Se realiza un análisis de contenido, entendiéndolo como

[...] un conjunto de técnicas parciales, pero complementarias, que consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración (Bardín, 1986, p. 32, citado en López, 2002).

Se empleó un enfoque cualitativo-interpretativo, entendiendo por éste la identificación de frases que respondan a ciertas preguntas clave de acuerdo al interés del estudio. Se eligieron textos de formación cívica y ética, asumiendo que el texto prescribe una forma de ser buen ciudadano. Se eligieron los libros en los que expresamente se abordan los conceptos de no discriminación y participación política. Se optó por uno de primaria y uno de secundaria para ir construyendo un abordaje analítico pertinente a cada nivel educativo. Se pone atención tanto a lo que se enuncia en la frase como a las frecuencias en las que aparece en el texto; así también se van identificando aquello que no se dice y que podría aportar a una visión crítica de la situación que se presenta o se prescribe.

Descripción del procedimiento

Participación política

A continuación se describirá el procedimiento de análisis de cada concepto y los hallazgos más relevantes hasta el momento.

Fernández (1999) logra una propuesta para conceptualizar la participación política:

La participación política es aquel conjunto de actos y actitudes dirigidas a influir de manera más o menos directa y más o menos legal sobre las decisiones de los detentadores del poder en el sistema político o en cada una de las organizaciones políticas, así como en su

misma selección, con vistas a conservar o modificar la estructura (y por lo tanto los valores) del sistema de intereses dominante (p. 3).

La unidad de análisis es el libro de texto de educación secundaria de Vargas, Vanegas, Zalena, Blancas y Castillo (2014), denominado *Formación cívica y ética para segundo grado de secundaria*. Forma parte de la lista de libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública para su uso en las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional para el ciclo escolar 2015-2016. Su selección se basó en la consulta directa de las principales librerías de la ciudad de Querétaro, ya que resultó ser el más solicitado.

En la presentación del libro analizado se anticipa que:

[...] el libro muestra que la democracia, con sus mecanismos y procedimientos, es la forma de vida a la que aspira cualquier sociedad respetuosa de la vida y la dignidad del ser humano y su ambiente [...] A su vez, te prepararás para el momento en que puedas participar y tomar decisiones de carácter político en la elección de representantes y autoridades por medio de consultas, votaciones, iniciativas populares, referendos y plebiscitos. Y por tanto, participar en propuestas que busquen mejorar los ámbitos donde interactúas (Vargas *et al.*, 2014, pp. 3-5).

A partir de este fragmento se observa de inicio que el concepto de participación política se acota a la cuestión electoral. El texto está conformado por cinco bloques: la formación cívica y ética en el desarrollo social y personal; los adolescentes y sus contextos de convivencia; la dimensión cívica y ética de la convivencia; principios y valores de la democracia; y la identificación de compromisos éticos. Una vez que se revisó todo el libro se encontró que es en el bloque cuatro: “Principios y valores de la democracia”, en el que se hace alusión a la participación política, en tres subtemas: los derechos humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad; principios, normas y procedimientos de la democracia como forma de vida; y la democracia como forma de gobierno.

Procedimiento

El análisis del bloque se dio a partir de dos preguntas orientadoras: ¿qué concepto de participación política se utiliza en el libro?, ¿hay congruencia entre las actividades con lo que se espera que el estudiante ponga en práctica para participar políticamente en la sociedad? Se identificaron los párrafos en los que de manera explícita se encontraba la palabra “participación”, simple o con adjetivos, así como sus relaciones y el sentido de las mismas con instituciones, actores, efectos y componentes.

En el caso de las actividades se elaboraron formatos de sistematización de información a partir de mapas mentales elaborados por cada subtema del bloque, identificando secuencias de actividades.

Asimismo, en los mapas mentales se reconocieron cuatro códigos fundamentales: instrucciones de las actividades, contenidos de las actividades, medios o recursos que se requieren para llevar a cabo la actividad, y finalmente los productos y/o materiales que se obtienen de la actividad.

En relación al contenido, éste se concentra en definir los conceptos. En una actividad se les pide que busquen en Internet páginas relacionadas con asociaciones de jóvenes y adolescentes. Particularmente se sugiere el sitio de la Red regional de adolescentes comunicadores. América Latina y el Caribe (LACVOX). En relación a las actividades que propone el libro predomina el trabajo en equipo, lo cual es congruente con el tema, considerando que el trabajo colaborativo y/o en equipo es una característica que favorece la efectividad de la participación política. Específicamente en las instrucciones se piden acciones como leer, comentar y contestar, las cuales se circunscriben al nivel cognoscitivo, particularmente de obtener y procesar información. Los productos obtenidos de la realización de las actividades son básicamente notas en el cuaderno, collages, fichas y elaboración de textos en cartulinas para pegar en la pared del salón. Consideramos que es fundamental desarrollar la capacidad de búsqueda de información, sin embargo, llama la atención el hecho de que son prácticamente nulas acciones en las que tengan que poner en acción estrategias participativas, por lo menos a nivel simulación, aunque sería preferible que se buscaran

prácticas auténticas en torno a ello, por ejemplo, la elaboración de un oficio, un encuentro con una autoridad, una visita al Congreso de su estado o la Comisión de Derechos Humanos en su localidad, por citar algunos.

Discriminación

La discriminación ha resultado ser un tema de crucial importancia a nivel internacional dados los efectos negativos que conlleva: daña la dignidad de las personas, niega al acceso a los derechos humanos (principio constitutivo de la democracia), ataca el principio de ciudadanía, niega la diversidad, entraña costos que afectan el desarrollo económico y genera y produce desigualdad (Gutiérrez, 2007).

El derecho a la no discriminación está establecido en el Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). A partir de la revisión de diversos autores y referencias bibliográficas (incluyendo CONAPRED, 2015), definimos a la discriminación como un conjunto de actitudes y prácticas sociales que, basadas en prejuicios y estereotipos que atentan contra la dignidad humana y los derechos de personas y grupos, provocando desigualdad, exclusión, inequidad, intolerancia, injusticia y conflictos. Estos estereotipos están basados en características físicas (como el color de piel, estatura, entre otros); biológicas, tales como la discapacidad y el sexo, entre otras, y la condición social y cultural, es decir, el origen étnico, nivel económico, religión y lengua, entre otros. A partir de los estereotipos se impide el ejercicio pleno de los derechos inherentes a una ciudadanía democrática, autónoma, justa y participativa.

El análisis se realizó en el libro de Formación Cívica y Ética de 5° grado de educación primaria, del ciclo 2012-2013. La unidad consta de cinco bloques. En el bloque tres se aborda explícitamente el tema, teniendo como título: “Trabajemos por la equidad, la no discriminación y el cuidado del ambiente”, el cual se propone tres objetivos específicos: a) reconocer las ventajas de vivir en sociedad y relacionarte de manera justa con los demás, b) evitar actos de discriminación, falta de equidad e intolerancia”, y c) conocer, valorar y apreciar la riqueza cultural y natural de México (SEP, 2008, p. 54).

El análisis se aplicó al bloque del libro en el que se menciona explícitamente el tema. Dicho análisis se centró en tres aspectos del contenido: texto, actividades o ejercicios e imágenes. Dos preguntas guiaron el análisis: ¿qué aspectos de la definición teórica aborda el texto (tanto en el texto como en las actividades? (concepto de discriminación), ¿existe congruencia entre imagen y texto? A cada dimensión se le asignaron categorías de acuerdo a los aspectos directamente relacionados con cada una. También se establecieron subcategorías considerando las características específicas de cada categoría.

Principales hallazgos

Respecto al concepto, en dos ocasiones se mencionan los tipos de discriminación que existen (SEP, 2008, pp. 60 y 63) y hay cinco menciones a la discriminación por cuestión étnica. Respecto a las imágenes, de un total de 25 que contiene el bloque analizado, 17 corresponden a algún grupo étnico, es decir, 68%. Con respecto a las actividades, que en el libro se denominan “ejercicios”, existen un total de cuatro, dos de los cuales están enfocados al tema de grupos étnicos. Se encontraron 11 imágenes tipo dibujo, ocho sin pie de foto, las cuales no tienen relación con el texto. Estas imágenes muestran hombres en situación de guerra (imágenes de libros de principios de siglo), enfatizando el carácter bélico del sexo masculino. En ese mismo bloque se define el concepto de estereotipo como: “comportamientos o apariencias de las personas que no consideran la totalidad y variedad de sus características” (p. 13). Presenta también la definición de prejuicio, afirmando que son “apreciaciones sin fundamento” (p. 13). En ninguno de los casos se presentan ejemplos que permitan entender la definición. Invita al lector a tener una actitud crítica ante los medios de comunicación y a detectar y rechazar los estereotipos que ponen en riesgo su imagen y su salud (p. 14).

Conclusiones

En relación al texto de secundaria, el tema de la participación política se centra en contenidos informativos; sería importante incluir ejemplos de participación de jóvenes en México y en el mundo, así como prácticas, de preferencia reales, de participación. Si bien en México, en términos legales, la participación formal de los jóvenes se da a partir de los 18 años de edad, hay acciones que los menores de esa edad podrían realizar en función de sus intereses como grupo, desde expresar su opinión y formular solicitudes ante autoridades, hasta participar de manera activa en acciones específicas.

La información del libro pone énfasis en la discriminación hacia los indígenas en comparación con otros grupos, y le resta importancia a los otros. Es insuficiente la información para que el lector comprenda las causas de la discriminación; sería importante buscar una vinculación directa con las actitudes o prácticas discriminatorias de la vida cotidiana. Ubicar el tema junto con el medio ambiente resulta confuso; no se entiende su relación.

Consideramos que estos temas son nodales en la formación ciudadana en una sociedad democrática, dado que la participación política tiene como marco los derechos humanos, en los cuales se reconoce el derecho a la no discriminación. Requerimos ciudadanos que aprendan desde el nivel básico a vivir la democracia, lo cual implica, entre otras cosas, participar en la lucha porque se respeten los derechos humanos. Asumimos que el libro de texto es un elemento que juega potencialmente en la construcción de las ideas de las generaciones jóvenes, lo cual se articula con otras fuentes de información y con el uso específico que se le dé en las aulas. Por todo lo anterior, nuestra aportación consiste en señalar aquellos vacíos o limitantes del libro que pueden ser subsanados por los profesores y mediante otras vías de formación no escolar.

Referencias

Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares (traducido por Miriam Soto Lucas). *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 209-229.
- CONAPRED (2015). Discriminación e igualdad. Consultado en http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Cámara de Diputados. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Corona, S. (2011). *Niños y libros, publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP
- Fernández de Mantilla, L. (1999). *Algunas aproximaciones a la participación política*. Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Gutiérrez, J. (2007). *Educación. Formación Cívica y Ética*. Recuperado de: <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/espindola-completo1.pdf>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Toro, B. y Tallone, A. (2011). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI/SM

Unidades analizadas

- Vargas, C., Vanegas, M., Zaleta, L., Blancas, L. y Castillo, A. (2014). *Formación Cívica y Ética I*. México: Santillana.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Formación Cívica y Ética*, 5º grado. México, SEP

Acerca de la formación moral en educación preescolar

ELENA GUADALUPE RODRÍGUEZ ROA Y CONY BRUHILDE SAENGER PEDRERO

Resumen

Se presenta un reporte de los avances iniciales de un estudio de corte cualitativo cuyo objeto de estudio son las temáticas de formación socio-moral y convivencia en la educación preescolar; específicamente se describen los resultados de una parte de las entrevistas aplicadas a ocho docentes de 3° grado de preescolar de dos escuelas de la ciudad de Cuernavaca ubicadas en colonias consideradas como de altos índices de delincuencia. Los datos que se describen son los referidos a las posturas de las docentes respecto a las posibilidades de formar moralmente en preescolar, los valores más importantes a promover y las dificultades encontradas para lograr dicha formación; se buscó con ello iniciar una articulación de datos que posibilite la consecución de uno de los objetivos específicos de la investigación: analizar las representaciones que las docentes tienen acerca de las posibilidades de formación moral y de su papel como formadoras de competencias morales en preescolar; para, a partir de ello, identificar si se puede vislumbrar una intención de promover la formación socio-moral.

Introducción

El presente estudio es parte de una investigación en proceso acerca de la formación socio-moral y la convivencia en preescolar; específicamente aborda la primera temática a partir de la recuperación inicial de los resultados del trabajo de campo.

El interés por estudiar la formación socio-moral en preescolar tiene como trasfondo el supuesto de que ésta se inicia a edades muy tempranas. Si bien dicha formación no implica únicamente la

influencia de los contextos escolares, se considera que estos espacios, cuya finalidad explícita es educar, tienen una fuerte influencia en la formación socio-moral, la que lleva a la configuración de los sujetos como agentes morales (Yurén, 2008).

En nuestro país, el Plan de Estudios 2011 Educación básica (SEP, 2011), que incluye a la educación preescolar, primaria y secundaria, determina cinco competencias para la vida a ser promovidas a lo largo de los 12 años que comprende: 1) para el aprendizaje permanente, 2) para el manejo de información, 3) para el manejo de situaciones, 4) para la convivencia y 5) para la vida en sociedad.

En el caso específico de la educación preescolar, el Programa de Estudio 2011 expresa que al centrarse en el desarrollo de competencias orientadas a la integración de los aprendizajes y su aplicación en el actuar cotidiano, lo que las docentes deben promover es “que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas” (SEP, 2011a, p. 14), lo que nos deja ver la importancia que se le está otorgando al aprender a ser.

Socialización, educación moral y formación socio-moral

En la etapa preescolar la socialización adquiere un papel relevante. Esta primera inmersión de los niños y niñas en el entorno escolar los introduce a interacciones distintas a las que hasta entonces habían vivido con sus familias y su comunidad inmediata. Tales interacciones les llevan a convivir con otros con quienes probablemente se presentarán conflictos y nuevas formas de entender las relaciones, con quienes se aprenderá a actuar y participar para iniciar su tránsito hacia la autonomía. Esto nos introduce al terreno de la moralidad, pues como señala Yurén (2008) recuperando a Trilla, la moralidad “emerge en situaciones en las que algunos valores entran en conflicto y se vuelven valores controvertidos” (p. 35).

Al identificar pautas de comportamiento para interactuar dentro de su entorno el niño aprende comportamientos sociales. De acuerdo con Monjas (2002, en Lacunza y Contini, 2009, p. 64) “la sola presencia de comportamientos sociales no determina que un niño sea socialmente competente, sino que debe poner en juego

este repertorio de habilidades sociales en una situación específica y ser valorado positivamente, para que su actuación sea competente”.

En este sentido podemos entender que en las interacciones, el niño está socializando pero también se está formando social y moralmente, lo que sienta las bases de la constitución de su personalidad y, consecuentemente, de su identidad. Pero debe tenerse presente que la moralidad no es estática; los sujetos implicados, al verse interpelados a decidir en cada nueva situación, ponen en juego los valores que han aceptado o no durante su vida. A decir de Puig (2012, p. 71).

[...] en un primer momento vemos la educación moral como socialización o adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia y [...] como un proceso de adaptación a sí mismo o de reconocimiento de aquellos puntos de vista, deseos, posiciones o criterios que personalmente se valoran.

De acuerdo a la teoría de desarrollo moral de Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolito, 2002), los niños pequeños son capaces de aprender normas de conducta aún sin comprenderlas del todo, y su pensamiento e interacciones están determinados por el egocentrismo propio de la etapa, en la que no distinguen su perspectiva de la de los demás. El primer estadio en el desarrollo del juicio moral, conocido como estadio de moralidad heterónoma del nivel preconvencional, se caracteriza porque los niños orientan su comportamiento sin comprender en realidad el sentido de las normas o convenciones que están acatando; lo hacen para evitar el castigo de los adultos u obtener su aprobación. Cabe recordar que este estadio lo ubica Kohlberg alrededor de los 6 años de edad, cuando se presenta ya la posibilidad del juicio moral por parte de los niños.

Por otra parte, Lacunza y Contini (2009) encontraron que entre los 3 y los 5 años de edad ya hay evidencias de comportamientos sociales fundamentalmente de tipo cooperativo; estas autoras recalcan que la socialización “es un proceso progresivo de asimilación de actitudes, valores y costumbres de una sociedad, por lo que el niño aprende qué comportamientos son aceptables dentro de su grupo” (p. 63). De lo anterior desprendemos que en esta etapa es posible sentar las bases para el desarrollo paulatino de habilidades

sociales y morales, pues ambas están implicadas entre sí: la socialización se realiza a través de interacciones mediadas por valores, y el desarrollo de la moralidad se logra a través de la socialización y del diálogo.

Así, encontramos como fines de la educación la socialización y la enculturación, lo que lleva fundamentalmente a la reproducción de la cultura. Ello nos hace cuestionarnos ¿eso es todo lo que corresponde a la educación? Para Yurén (2008, p. 37) la formación socio-moral es algo diferente:

[...] consiste en preparar las condiciones adecuadas para facilitar la construcción del sujeto como agente moral, es decir, de un sujeto capaz de reconocer los valores a que se adhiere, de reflexionar sobre las situaciones concretas, de ponderar valores en conflicto y adoptar decisiones al respecto, de juzgar la validez de los valores y las normas y de realizar conscientemente los valores con los que se identifica, perseverando en sus esfuerzos.

Así entendida, la formación socio-moral es comprensible para el caso de adultos, o al menos de adolescente, pero resulta problemático pensar de qué manera es posible llevar a niños de edad temprana a pensar reflexivamente o a alcanzar conciencia sobre algo, porque se trata de procesos abstractos. Sin embargo, el aprendizaje inicial de las matemáticas también lo implica, y los niños aprenden nociones desde pequeños, lo que nos da pauta para suponer la posibilidad de que la formación socio-moral puede iniciarse en preescolar.

En los procesos educativos escolares los docentes ocupan un lugar relevante, puesto que son ellos quienes los concretan en el aula, con base en un programa de estudios pero también subjetivamente, en sus representaciones acerca de lo que es educar, para qué y cómo hacerlo. De acuerdo con Tardif (2009), las representaciones funcionan como puntos de referencia para la acción, en tanto que como constructos simbólicos la significan, estructuran y orientan; las representaciones están incorporadas en las prácticas, son parte de ellas y las dotan de inteligibilidad y sentido.

En lo cotidiano, el intercambio social de representaciones genera la cultura, entendida como “un sistema de representaciones o

ambientes cognitivos compartidos” (Pozo, 2006, p. 161). Es en este intercambio representacional que se gestan los aprendizajes y la formación de los individuos.

Bajo las consideraciones de que el contenido de las representaciones de los participantes en un proceso educativo son una fuerte influencia para su configuración, y que no es común el concepto de formación socio-moral en los contextos escolares, nos ha parecido importante aproximarnos a las representaciones de las docentes de preescolar acerca de la formación moral, para posteriormente vislumbrar si se puede considerar que en preescolar se forma socio-moralmente, esto es, si hay evidencias de que en ese nivel se inicie a los niños en su configuración como agentes morales, lo que constituye un objetivo específico del proyecto de investigación del que este estudio es parte.

Método

Se trata de un estudio en casos, de corte cualitativo, puesto que interesa identificar cómo operan uno o más aspectos estructurales en varios casos, sin pretender la generalización (Bertely, en Yurén, 2005). Se seleccionaron dos escuelas públicas de preescolar dentro de la ciudad de Cuernavaca, ubicadas en colonias identificadas con altos índices de delincuencia, por considerar que esta característica podría poner en realce lo relativo a la formación moral.

Las unidades de análisis fueron las docentes de los ocho grupos de tercer grado de ambas escuelas. Para la recolección de datos se procedió a la realización de entrevistas semiestructuradas dirigidas a las docentes. Este tipo de técnica permite mayor flexibilidad para que los entrevistados expresen sus puntos de vista, sin que ello implique que el objetivo de la indagación se pierda (Flick, 2007). También se realizaron observaciones de clase no participativas en sus grupos. En este reporte sólo se recuperan los resultados de las entrevistas, específicamente se describe lo relativo a las preguntas: ¿es posible formar moralmente en preescolar? ¿Cuáles valores son más importantes a fomentar en los niños? ¿Cuál o cuáles estrategias le funcionan mejor para trabajar esos valores? Y ¿cuáles son las principales dificultades encontradas para formar moralmente?

Resultados

Los datos recuperados nos llevan a identificar que desde el punto de vista de las docentes no sólo es posible formar moralmente durante el nivel preescolar, sino que esta formación se promueve cotidianamente. Las respuestas nos llevan a distinguir los fundamentos de sus posturas:

- a) La formación moral se trabaja puesto que el programa de estudios (PEP) y el Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACE) la contemplan.
- b) Lo que se hace es reforzar los valores que ya traen los niños, pues ellos ya tienen una postura acerca de lo que es y no es bueno; desde la perspectiva de una de las maestras, los niños se forman moralmente desde que nacen, puesto que en su familia les indican “moralmente” lo que deben hacer y cómo deben comportarse, introduciéndolos en las pautas sociales a observar.
- c) Los niños pueden aprender lo moral porque son capaces de aprender todo en esta etapa, “son como una esponjita, absorben todo lo que se les da”.

Respecto a los valores que se identifican como más importantes a conocer y practicar en esta etapa se mencionan el respeto (a sí mismo, a las personas y objetos de los otros), la amistad, la tolerancia, la honestidad, la colaboración, el amor, la empatía (algunas maestras reconocen a la empatía como un valor, como una competencia, o como algo emocional) y la convivencia.

Las estrategias didácticas que las docentes refieren como más útiles para formar moralmente o enseñar valores son la lectura comentada de cuentos, los juegos, ver películas, hablar de los valores con ejemplos y de manera especial “el vivenciar”, que de acuerdo con lo dicho por una de las entrevistadas significa que el niño aprenda a partir de su propia experiencia, que reconozca “lo que está pasando alrededor, lo que está pasando en su persona, en el salón, todo [...] desde ahí creo que eso es lo más importante, desde las vivencias personales ponerles el ejemplo”.

Con base en las respuestas obtenidas, se reconoce que una de las cuestiones que dificulta la formación en valores son las contradicciones que los niños experimentan entre lo que se explica y trata de fomentar en el aula, acerca de lo que es correcto o no, y lo que los papás les dicen a sus hijos. En ocasiones los docentes aconsejan a los niños no responder a una agresión con violencia, mientras los padres les indican lo contrario: “si te pega, tú pégale”. También es posible que los niños experimenten en su entorno familiar situaciones de conflicto y qué estas se resuelvan a golpes entre sus padres, y en el entorno social entre sus padres y otras personas. Estos ejemplos podrían constituirse en modelos de resolución de conflictos.

Otra de las maestras menciona como dificultad “la forma de pensar de los adultos”, aseveración que fundamentó a partir de un acto de discriminación realizado por un adulto y la influencia que ésta acción tuvo en la propia actitud del niño. Una tercera dificultad que encuentran las docentes es el marcar límites a niños/as que en su casa no los tienen; esto ocurre principalmente con quienes son hijos/as únicos, y es una condición cada vez más frecuente. En todos los casos es recurrente que las docentes expresen que la influencia de la familia es muy importante, puesto que es mucho mayor el tiempo que los niños están en casa. Pese a las dificultades señaladas, una de las maestras opina “si en casa no se practican valores, la escuela es el único bote salvavidas”. La educación constituye una alternativa para reflexionar sobre ello y plantear otros escenarios de resolución de conflictos.

Conclusiones

Lo expuesto nos permite vislumbrar el siguiente panorama: si bien es cierto que la formación moral está estipulada como una de las finalidades a lograr en el programa de estudios (PEP 2011) y en el Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACE), ésta se construye al interior de la escuela, de manera paralela a la educación familiar, en el tipo de interacciones que se promueven. Todo lo que los niños y las niñas experimentan lo aprenden, “lo absorben”; sea o no objeto de señalamiento por parte de las docentes.

Llama la atención que la convivencia aparezca referida como un valor y no como una condición necesaria para aprender, y tiene sentido si se explicita como algo valioso a alcanzar dentro de las escuelas, “una prioridad dentro del Sistema Básico de Mejora Educativa” (SEP, 2015a, p. 6) en tanto se considera una vía para prevenir la violencia, problema social relevante en nuestro país.

Como se refirió inicialmente, la intención de este reporte fue únicamente describir los resultados que las entrevistas con las docentes arrojaron acerca de la temática de formación moral; se precisa ahora proceder a su análisis y al análisis del resto de datos para identificar las representaciones de las docentes al respecto de la formación moral y la convivencia en preescolar.

Referencias

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hersh, R.; Reimer, J. y Paolito, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). “Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza”. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>
- Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Puig, J. M. (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a). Programa de Estudio 2011 Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. México: SEP (1ª edición electrónica).
- SEP (2015). Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE). Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/convivencia/>
- SEP (2015a). Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Yurén, T. (2005). “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”. En Yurén, T.; Navia, C. y Saenger, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). México: Pomares.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa*. México: Casa Juan Pablos.

Rasgos de género en jóvenes universitarios que mantienen condiciones de inequidad

ALBA EUGENIA DE MATA CASTREJÓN Y ANA ESTHER ESCALANTE FERRER

Resumen

La investigación que se reporta en este texto es producto consistió en la validación de un instrumento cuantitativo con el que se pretenden determinar los rasgos de género de universitarios y universitarias en el continuo de la heteronomía-autonomía. En los resultados se pueden observar cambios y permanencias en las posturas de los jóvenes de cada sexo en relación a conductas, actitudes y actividades que la sociedad había adjudicado a uno de ellos. Lo anterior lleva a la reflexión sobre las posibilidades de equidad que tienen los participantes en esta investigación, ya que los hallazgos contradicen las propuestas biologicistas de los roles sexuales.

Introducción

Este documento es parte de una investigación realizada para una tesis doctoral sobre los rasgos de género en estudiantes universitarios. De dicha investigación se recupera parte de la revisión de la literatura, así como del trabajo empírico, para dar cuenta de la manera como en los estudiantes de una universidad pública prevalecen algunas consideraciones en relación a los rasgos que se adjudican a la pertenencia a un sexo biológico.

El objetivo de este capítulo es mostrar los rasgos de género que los y las estudiantes universitarias exponen como característicos de los sexos femenino y masculino, mismos que perpetúan condiciones de inequidad.

Los rasgos de autonomía-heteronomía asociados a condiciones de equidad-inequidad, de las prácticas socialmente aceptadas

en una sociedad patriarcal, se analizan desde la postura que asumen los estudiantes de una universidad pública. Dichos rasgos fueron concebidos en esta investigación como contraparte de la inequidad y equidad. El esfuerzo metodológico más importante fue, sobre la decisión de una metodología cuantitativa, construir un cuestionario tipo escala Likert. Por los límites de espacio de este texto se describe el planteamiento de la problemática, algunos antecedentes científicos en torno a la temática y algunos de los resultados más significativos de los ítems del cuestionario validado. El cierre corresponde a conclusiones del análisis descriptivo del trabajo. Por las herramientas estadísticas utilizadas, esta investigación alcanza una generalización de los datos de tal espectro que serán aplicables a los universitarios y universitarias de una universidad pública en el siglo XXI.

Planteamiento

Los rasgos de género, tal como se concibieron para este trabajo, parten de la teoría de los rasgos fundamentada en la postura psicológica, de acuerdo con la cual, los rasgos: “son categorías descriptivas que reflejan las relaciones cambiantes del desempeño en diversas situaciones. Estos factores no son entidades estáticas, sino que son producto de la historia acumulada de experiencias del individuo” (Anastasi y Urbina, 1998, p. 319). En lo que respecta al género, se entenderá que los rasgos son los factores que en conjunto forman los roles de género, es decir, se reconoce su presencia y su uso en cuanto a la situación en que se les requiera. Esta adecuación situacional se presenta en forma de autonomía o heteronomía, entendiendo por la primera aquellas conductas que presenta un sujeto que en su cotidianidad se desenvuelve con soltura, buscando la satisfacción de sus propias necesidades; mientras que los rasgos de heteronomía hacen referencia a las conductas que presentan personas que piensan en terceros antes que en ellas mismas y cuya satisfacción de necesidades se encuentra frecuentemente ligada a la opinión de terceros.

Como se puede ver, en este artículo las nociones relativas a los rasgos de género se asocian a las características de autonomía y

heteronomía, que de manera reiterada se han reproducido en una sociedad con características androcéntricas, en la cual las posibilidades de actuación se diferencian por sexo.

A pesar de que los rasgos de género se presentan como pares contrarios, se aclara que aunque la construcción conceptual haya sido de pares antagónicos, la pretensión del concepto de “rasgos de género” sugiere la presencia de éstos en toda persona; por tanto, los datos cuantitativos que se identificaron sobre los rasgos de género, refieren a la predominancia de rasgos de autonomía o heteronomía.

La dicotomía desde la cual parte el análisis teórico realizado se ve ampliamente sustentada en la historia de la construcción de género, misma que por cuestiones de espacio no es más que brevemente expuesta en este documento.

Inicia con la realidad de un estilo de vida patriarcal que divide situaciones, actitudes, cogniciones, conductas, etc., para hombres y mujeres. A raíz de esto, algunos grupos sociales han manifestado que estos discursos androcéntricos buscan la eliminación de la voz femenina y con ello la invisibilización de las condiciones de desigualdad que viven las mujeres. A partir de posturas como la anterior, diversas investigaciones han dado cuenta de los estudios sobre las condiciones de vida de hombres y mujeres a lo largo del tiempo.

El libro de Louann Brizendine, *The Female Brain, and The Male Brain* (2010), denota una postura biologicista. En su obra la autora sostiene que las actitudes, comportamientos y cogniciones de hombres y mujeres son diferentes debido a la formación neuronal y cerebral desde el nacimiento. Afirma que la liberación de ciertas hormonas en la infancia y adolescencia de varones y mujeres son la causa de los comportamientos “típicos” asociados a cada uno de los sexos.

Contrario a lo anterior, la feminista italiana Teresa de Lauretis (1989) en su ensayo resalta que las mujeres no deben nada al hombre porque pueden sobrevivir sin él, y que la responsabilidad que éstas tienen es con otras mujeres. Desde su punto de vista el movimiento feminista marcó la derrota para los hombres y a partir de ella deberá construirse una nueva definición de las mujeres desde la cual el empoderamiento femenino marcaría una mejor sociedad.

La reconstrucción conceptual fue una de las respuestas que de manera indirecta se suscitó a raíz del surgimiento de este tipo de movimientos y de las conclusiones de investigaciones científicas sobre el tema. Por ejemplo, Judith Butler, filósofa estadounidense, en 1990 hizo una crítica sobre la construcción del concepto de género; inició mencionando que los discursos, la lingüística, y particularmente la política, intentaban establecer y delimitar una idea general de lo que eran e implicaban los movimientos feministas y su diferencia con el género. En su documento señalaba que el género no debe estar asociado a la cuestión biológica, concretamente al sexo de las personas, y que no se puede definir “qué” es una mujer, ya que las identidades se van construyendo por medio del significado asignado a las situaciones que se presentan en la cotidianidad.

Las feministas empezaron a mostrar desacuerdos entre sus posturas; en 1993 la estadounidense Pollitt relató su experiencia al expresar su negativa a firmar en apoyo a una causa feminista. De acuerdo con Pollitt, la petición de firma ofendía a los hombres, y señalaba la superioridad de las mujeres que eran madres; tal petición le causó asombro debido a que ella consideraba que los argumentos relacionados con la maternidad eran los más criticados por el movimiento feminista, al ser justamente esos los que enmarcaban la perpetuación de la supremacía masculina. En un principio la autora parecía estar en desacuerdo con la discriminación y con las ofensas hechas en contra de los hombres, pero finalmente lo que rechazó fueron las ideas relacionadas con la maternidad.

El rol femenino de la maternidad ha sido tema de interés para diferentes investigadores del determinismo del sexo biológico en los roles sociales. Martha Lamas expuso en 1986 la existencia del debate entre posturas de las diferencias entre sexos, desde el punto de vista biologicista y culturalista. Su interés por temas como la subordinación de las mujeres en la cuestión política, y la maternidad como desvalorización la llevaron a hacer un análisis sobre la construcción del conocido “sistema sexo/género”. Éste planteaba la coexistencia de las diferencias de sexo formadas por lo biológico y las creadas por lo social; no obstante terminaba su análisis puntualizando que, desde su óptica, no es lo biológico o lo cultural lo que marca una diferencia entre personas, sino el prestigio.

Moreno (2010), especialista en el área de ciencias sociales, presentó los resultados de una investigación empírica realizada en México en un gimnasio donde se practicaba y enseñaba el boxeo. La autora realizó entrevistas a 19 boxeadores y 14 boxeadoras, así como exboxeadores, entrenadores y managers, una entrenadora y personas con otros cargos; también aplicó un cuestionario sobre las trayectorias de ingreso al boxeo de los participantes. En su análisis resaltó el hecho de que en la construcción del discurso de los participantes, se reitera la visión del boxeador como una figura heroica, de capacidades masculinas sobresalientes; se creía que este deporte podía convertir a un niño en un hombre, por tanto era un espacio de masculinización. Pero en el caso de las mujeres boxeadoras, este deporte tenía otro significado: se cuestionaba su feminidad y fuerza física, se les consideraba lesbianas o anormales, además debían estar en constante lucha con el medio, para demostrar físicamente que podían ocupar un lugar que, al ser masculino, no les pertenecía.

Leonor Buendía y Eva Olmedo (2002) realizaron una investigación para conocer la forma de aprendizaje y el área de conocimientos que hombres y mujeres preferían en la universidad. En una muestra de 204 estudiantes aplicaron el “Cuestionario de Procesos de Estudio (SPQ)”. Concluyeron que las diferencias encontradas por sexo no eran significativas, aunque parecía existir un patrón de elección de carreras: las técnicas tenían mayor población masculina y las humanísticas mayor población femenina.

En síntesis, en las indagaciones no hay contundencia de la determinación de características que sean imputables al sexo biológico, sin embargo, la separación entre lo biológico y lo cultural es un límite difícil de distinguir. Esta situación repercute en las posibilidades de desarrollo de los seres humanos y limita la transformación de la asignación de valores a las actividades que realizan hombres y mujeres, manteniendo relaciones inequitativas entre los sexos. Esta situación se analiza en un estudio de caso de una universidad pública, que permite rescatar en una comunidad universitaria de la segunda década del siglo XXI los rasgos de “femineidad” “masculinidad” que los y las jóvenes expresan, lo cual es un aporte para conocer algunas de las transformaciones que sobre la temática se han dado.

Metodología

La metodología empleada es cuantitativa y se basa en la construcción de una escala tipo Likert validada en una universidad pública. “La escala utiliza enunciados o proposiciones, es decir afirmaciones, sobre las que se tiene que manifestar el individuo.” (Elejabarrieta e Iñiguez, 1984, p. 25). Por tanto, el instrumento brinda la posibilidad de conocer, en cierta forma, el grado de veracidad que cada estudiante reconoce sobre proposiciones de situaciones cotidianas asociadas con personas del sexo masculino o femenino. La muestra de estudio se tomó de la población de la universidad, que ascendía, al momento de la encuesta, a 20 mil 164 personas.

Para la validación del instrumento se utilizó un muestreo por cantidad, según Coolican (1997, p. 46); éste “consiste en obtener a personas de un estrato, en proporción a su presencia en la población general, pero dejando la selección de cada estrato por entero a los arreglos con quien el entrevistador considere”. En este caso, la cuota siguió el criterio de validación de las escalas de medición tipo Likert, en las cuales se señala que se requiere, por cada ítem del instrumento, 10 sujetos que contesten de manera igual a la medición, de allí que se inició contemplando una muestra de 1800; si bien el instrumento constó de 124 preguntas, se consideró un 10% más de aplicaciones, previendo la eliminación de instrumentos que no pudiesen incluirse para su validación, por omisión de ítems.

El modo analítico es evidentemente cuantitativo; prioriza los datos estadísticos para poder interpretar los obtenidos de los instrumentos aplicados a la comunidad estudiantil de una universidad pública estatal.

Descripción del instrumento e ítems asociados a rasgos masculinos y femeninos

Para el instrumento de medición que se utilizó en la investigación, el concepto de rasgo se aborda como una categoría descriptiva de análisis, construida a partir de factores que denotan rasgo de heteronomía y autonomía de las personas, contrarios pero al mismo tiempo complementarios, como lo son la satisfacción e insatisfacción

sexual, la sumisión y el poder, la idealización y la devaluación, la demostración de afecto y la indiferencia afectiva, el desinterés en la fuerza física y la demostración de fuerza física, así como la dependencia e independencia económica,¹ y que son resultado de la vida particular de cada individuo. Son identificables a partir del análisis de las ideas y comportamientos personales, y elegidos por su adecuación al medio, por lo cual tienen la característica de ser dinámicos y modificables, es decir, la subjetividad de las actitudes, así como la objetividad de las acciones y actividades diferenciadas por sexo, se adecúan con el sujeto al espacio y momento en el que se encuentre.

Grosso modo se puede decir que la validación del instrumento fue rigurosa y que los resultados que se presentan a continuación emanan de una aplicación cuidadosa que cumple con los criterios para aspirar a un nivel de generalización de los estudiantes de una universidad pública estatal.

La versión final del instrumento fue aplicada a 1599 sujetos en el semestre agosto-diciembre 2015. Constó de 124 ítems representados en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (1-totalmente cierto, 2-parcialmente cierto, 3-ni cierto ni falso, 4-parcialmente falso, 5-totalmente falso). Siguiendo el criterio expuesto por Travella (1978) se eliminaron 42 debido a que no contestaron por lo menos 90% de los reactivos. En cuanto a los datos de identificación, la muestra estuvo conformada por 752 hombres y 844 mujeres.

Resultados

Una primera fase del análisis de esta investigación permite decir que tanto hombres como mujeres presentan una tendencia a la demostración de rasgos de autonomía, lo cual indica una tendencia a conducir sus vidas de modo independiente; no obstante, se presentan diferencias en algunas unidades de análisis, como en la

¹ Estos opuestos se utilizan en la investigación como sub-rasgos de los rasgos, ya que sirven como unidades de análisis que constituyen las categorías de rasgos de heteronomía y autonomía.

indiferencia afectiva, en la que los datos muestran que los varones (47%) consignan, en menor medida, un reconocimiento a las conductas de demostración de afecto; y una tendencia por parte de las mujeres (52%) a la demostración de afecto, ya que consideran que son ellas mismas quienes tienen dichos rasgos. Este dato permite confirmar la existencia de patrones e ideologías que se han perpetuado, pero al mismo tiempo permite ver una transición por parte de los hombres hacia la expresión y manifestación de afectos. Lo anterior no se asocia necesariamente al hecho de que las mujeres consideren ejercer la posibilidad de ser indiferentes afectivamente.

A continuación se analiza una serie de ítems que muestran cambios y permanencias en la concepción de los roles asignados a los sexos.

En la misma categoría de rasgos de autonomía, uno de los ítems que permite ver que se está dando un reajuste de los roles de género, y cómo tanto hombres como mujeres empiezan a demostrar su afecto parental, es el que refiere a la crianza de los hijos: encontramos un porcentaje promedio/equitativo (50%) para respuestas de hombres y mujeres, es decir, se considera que la crianza de los hijos puede ser una actividad que desarrollen tanto hombres como mujeres; ya no se considera, como antes, que era responsabilidad de la mujer. Los valores de la media de los dos grupos son parecidos: los hombres reportan un valor de 2.23 y las mujeres de 2.01.

También en la misma categoría de rasgos de autonomía, pero en la unidad de análisis referente a la independencia económica, se encontró una correlación negativa entre la perspectiva que hombres y mujeres tienen sobre la economía de un hombre; con un valor a nivel de significancia de .01, se presentó un puntaje de -0.118 en este ítem, lo cual significa que existe una leve diferencia entre la visión de hombres y mujeres respecto a la situación económica: mientras que los hombres piensan que su economía es mejor, las mujeres piensan que no necesariamente es así. Del mismo modo, los valores de la media de los dos grupos reportan con un 3.65 los hombres y 3.72 las mujeres respectivamente, y con una desviación estándar de 1.15 valoran que no es cierto que el aporte económico que hacen las mujeres sea poco, es decir, se acepta que su contribución es equivalente. En estos dos ítems de la categoría de rasgos de autonomía se puede observar que la situación económica está

transitando a una perspectiva de equidad; existe únicamente una ligera diferencia entre la perspectiva de hombres y mujeres, siendo pocos los ítems en que se hace notoria la perpetuación de roles, por ejemplo, cuando los y las universitarias encuestadas coinciden en considerar como cierto que los hombres influyen en que sus parejas renuncien a la idea de trabajar fuera de la casa, con lo cual se mantiene de alguna manera una dependencia económica (rasgo de heteronomía) (media de 2.96 y 2.79 hombres-mujeres respectivamente). Ahora bien, este ítem podría también ser relacionado más que con la parte económica, con una situación de dominio.

Con respecto a la categoría de heteronomía, en el subrasgo de demostración de afecto, los varones se acercan más a considerar que el amor no siempre se basa en las relaciones sexuales (media 3.42). Sin embargo, las estudiantes mujeres discrepan de lo que dicen los varones y declaran que es más cierta que falsa esta disposición de sus contrarios (media 2.73); ambos coinciden en que las mujeres no asocian el amor con “dar a los demás” ($r=0.02$) es decir, tanto hombres como mujeres consideran que el ser mujer no implica una demostración de afecto unidireccional.

Por otra parte, los datos obtenidos de la muestra (para los hombres una media de 2.14, y para las mujeres 2.43) permiten afirmar que el compromiso por la proveeduría por parte de los varones, todavía es un aspecto que requiere ajustarse en el pensamiento tanto de las mujeres como de los hombres. Con valor de significancia de .01 se encontró una correlación negativa entre la visión de la mujer como principal proveedora económica del hogar; de manera teórica la idea de la proveeduría del hogar se encuentra relacionada con una función desempeñada por personas del sexo masculino, no obstante, la muestra de universitarios varones reconoce que la proveeduría puede ser ejercida por la mujer, mientras que las estudiantes niegan esta función. Este dato no sólo contradice la literatura sino que, al tiempo de hablar de una perpetuación de roles, señala el tránsito al cambio; de esta manera, la proveeduría liderada por las mujeres desde la óptica de ellas se sitúa en un rasgo de género de heteronomía, mientras que para los hombres se asocia con uno de autonomía.

Al hablar de la proveeduría y la posibilidad de que las mujeres la asuman, se infiere que ello sería posible gracias a la obtención de

un trabajo (casi siempre) extra doméstico. La ironía de los datos de economía y proveeduría previamente presentados se hace presente en este ítem en que, de acuerdo con los datos, ambos grupos coinciden en que no es cierto ni falso que las mujeres pueden dedicarse a un trabajo extra doméstico sin consultar a su pareja (media de 3.06 y 3.19 hombres-mujeres respectivamente), es decir, no hay contundencia en que puedan o no hacerlo, de manera que pareciese ser que no hay una clara identificación de si es viable o no, para la mujer, trabajar sin permiso masculino. Esto indicaría que aproximadamente un 50% de hombres y mujeres aceptarían la necesidad del permiso, mientras que el otro lo rechazaría. Ahora bien, en un segundo análisis estadístico que se hizo sobre el mismo ítem, y al no puntuar éste con un alto valor en el alfa de Cronbach, fue eliminado del instrumento de medición, ya que no puede ser confirmado ni en la categoría de rasgos de autonomía, ni en la de heteronomía.

Conclusiones

Las diferencias entre hombres y mujeres y los rasgos de género que reconocieron los y las encuestadas con el instrumento de medición construido y validado en la investigación, nos llevan a reconocer que la mayoría de las premisas expuestas por los autores referentes para la construcción del instrumento no fueron confirmadas. Existen otras en que se puede reconocer una búsqueda de igualdad, por lo cual podría pensarse que los estudiantes están en un periodo de transición al cambio, en el que, como mencionaba Bourdieu, es a raíz de la identificación de factores e indicadores de auto reconocimiento que se está generando una nueva imagen que en lugar de llevar a la reproducción, puede llegar al cambio para empezar un nuevo ciclo.

Con los resultados obtenidos se puede observar que la definición de mujer se está reconstruyendo; existen más velos de reproducción de patrones de heteronomía por parte de ellas que por parte de los varones, lo cual es curioso, ya que al mismo tiempo que mantienen y sostienen ideas de dependencia emocional con sus pares masculinos, reconocen un cambio en ellos, de tal manera que pareciese que quienes han avanzado en la reconceptualización

del significado de la masculinidad son los hombres, apoyados por las opiniones femeninas, mientras que para las mujeres (a pesar de todo el trabajo que han hecho los grupos feministas) se mantienen y reproducen ideas de feminidad que las sitúan más allegadas al plano emocional-afectivo que al desarrollo autónomo personal: aunque ya no reconocen como suyo-exclusivo el ambiente hogareño, tampoco se desprenden en su totalidad de él.

Con el trabajo realizado se da cuenta de la dificultad de construcción de una perspectiva de género que deje de lado los “opuestos” mujer-hombre y la asociación casi inherente de un sexo con la libertad de acciones y del otro con la vivencia de restricción. Los datos obtenidos con el instrumento utilizado permiten plantearse cuestiones sobre la construcción de la ideología de las diferencias sexuales como preámbulo para la generación de la inequidad social y pensar en el tipo de relaciones profesionales y personales que nuestros estudiantes desarrollarán más adelante en su vida.

Referencias

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI. Recuperado de: <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/05/capital-cultural-escuela-y-espacio-social.pdf> el 28 de febrero del 2016.
- Brizendine, L. (2014). *El cerebro femenino*. Recuperado de: http://creatividades.rba.es/libros/pdf/Cerebro_2010.pdf el 11 de junio del 2014.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99041/94631> consultado en octubre de 2012.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.
- Elejarrrieta, F. e Iñiguez, L. (1984). Construcción de escalas de actitud tipo Thurst y Likert. Recuperado de: http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_escalas%20likert-thust.pdf consultado el 21 de noviembre de 2014.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología*, VIII(30), 173-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>. El 13 de enero de 2014.

- Lauretis, T. (1989). La esencia del triángulo, o tomarse en serio el riesgo del esencialismo: teoría feminista en Italia, los E.U.A. y Gran Bretaña. *Differences*, 1(2), 77-115. Recuperado de: <http://www.debatofeminista.com/PDF/Articulos/laesen329.pdf> el 4 de agosto de 2014.
- Moreno, H. (2010). Orden discursivo y tecnologías de género en el boxeo (Tesis doctoral, Instituto Nacional de las Mujeres). Recuperado de: http://www.conade.gob.mx/biblioteca/Documentos/libro_completo.pdf
- Pollitt, K. (1993). ¿Son las mujeres moralmente superiores a los hombres? *Debate Feminista*, 8(4), 327-345. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0b-7d0c18-322b-4522-8003-e45d5b066dfa%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4207> el 4 de agosto de 2014.
- Travella, N. (1978). *Análisis de los ítems en la construcción de instrumentos psicométricos*. México: Trillas.

Cuerpos en educación superior. Resultados de fase exploratoria

PERLA PATRICIA IBAÑEZ ANAYA Y BERTHA MARÍA ALCÁNTARA SÁNCHEZ

Resumen

En texto tiene como objetivo presentar parte de los resultados de un estudio exploratorio sobre equidad de género en educación superior, en específico aquellos relacionados con el cuerpo y la acción política. Se analizan las creencias y opiniones sobre equidad y género de estudiantes que cursaban los últimos semestres de licenciatura en una institución de educación superior en relación con el índice al que se denominó “cuerpo y acción política”.

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar una sección de los hallazgos de un estudio de caso exploratorio sobre equidad de género en educación superior en el estado de Morelos. Como punto de partida se pretende realizar un breve análisis sobre el cuerpo político de la mujer para llegar a una pequeña reflexión ético-política sobre los cuerpos vulnerados¹ en la educación superior.² Lo anterior a partir de dos aspectos: 1) la revisión de la literatura relacionada con la equidad de género en torno a la formación en educación superior, cuyas fortalezas, debilidades, ausencias y contrastes permitieron orientar el proceso de esta fase exploratoria; y 2) los datos obtenidos

¹ Aquellos cuerpos que por cuestiones de índole social y política son desfavorecidos en condiciones básicas para su existencia, cuerpo, alimento, casa, etc.

² Para este trabajo queremos mantener el término de educación superior de forma abierta, es decir, se incluyen otras instituciones además de las universidades, sean tecnológicos, normales, etc.

a partir de una encuesta sobre formación integral aplicada a estudiantes de educación superior.

En este sentido, este estudio tuvo lugar en el marco de un trabajo colectivo en el que participaron estudiantes de posgrado con diversos intereses en temas de interculturalidad, ciudadanía, cultura de paz, emotividad, etc. Esta situación motivó la elaboración y aplicación de un cuestionario de sondeo de opinión titulado “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”. Los actores centrales que se contemplan son los estudiantes de los últimos semestres de nivel licenciatura insertos en un proceso de formación.

El trabajo se divide en cuatro secciones. Primero se identifican los conceptos centrales de este ensayo: género y cuerpo político. Esto a partir de la revisión de la literatura publicada en el periodo 2010 al 2014 en torno a la equidad de género y la formación en educación superior. En segundo lugar se expone la metodología de la investigación, que consiste en la aplicación del instrumento y la construcción del índice denominado cuerpo y acción política (Cyap). En tercer lugar, se presentan los hallazgos principales. Por último, se despliegan algunas reflexiones.

Reflexiones sobre género y cuerpo en educación superior

Existen distintas formas de abordar el tema del cuerpo al momento de hablar de género. Se puede hablar del cuerpo como objeto de violencia, como resistencia que se impone según los roles de género, pero también como recurso para la resistencia política en ámbitos de aprendizaje. Aunque de las primeras perspectivas de este tema hay una gran cantidad de artículos, de la tercera hay una escasez notoria.

Este subtema se dividió en dos partes para clarificar la distinción que se encontró sobre las resistencias en relación a la dimensión política del cuerpo. En la primera, que se ha titulado “cuerpos vigilados”, agrupamos las investigaciones de Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), Figueroa Varela y Careaga Pérez (2013), Moreno Esparza (2011) y Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes (2012). Para la segunda parte, titulada “cuerpos como resistencia política”, se

seleccionaron tres artículos para ejemplificar esta idea:³ De Andrade Rodríguez (2010), Planella y Pie (2012) y Russel (2013).

Cuerpos vigilados

Desde la propuesta de Figueroa y Careaga (2013), el género se entiende como una construcción cultural y simbólica de lo femenino que “influye en la forma para adquirir y reproducir las representaciones que dominan el Ser y el Deber Ser femenino” (Lamas, cit. en Figueroa y Careaga, 2013, p. 326). Por su parte, Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) hacen evidente que detrás del concepto de género hay una referencia al orden no sólo simbólico sino real de sumisión, exclusión y subordinación social.

Con relación a la función reproductora de la maternidad, el cuerpo de la mujer es vista como una construcción social, cultural e histórica. Esto permite desmitificar los argumentos esencialistas que regulan las prácticas de la figura de la madre, de las instituciones y de los discursos que forman el complejo imaginario maternal. Así lo afirman Figueroa y Careaga (2013), quienes además aportan otros elementos para la comprensión del cuerpo de la mujer como este campo político que vive la presión social de ser un cuerpo para otro[s].⁴

No sólo en el ejemplo de la maternidad el cuerpo de la mujer está sometido a esta presión social, sino también cuando las mujeres someten su cuerpo a “fuerza de voluntad” para manipularlo y someterlo a una representación estética que reproducen de forma acrítica los medios de comunicación. La imagen del cuerpo femenino es un autoconcepto que se compara: “este cuerpo de mujer adquiere importancia sólo cuando es reconocido, no por ella misma, sino por los demás” (Figueroa y Careaga, 2013, p. 328).

El cuerpo humano, además de ser usado como herramienta para la domesticación, también lo es para la resistencia; así lo mencionan Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes (2012) para hablar de la

³ Sólo encontramos un artículo en educación superior que enfoca este punto como tema específico, pero decidimos incorporarlo en el siguiente subtema.

⁴ La s es nuestra.

dimensión política del cuerpo. Es principalmente en el feminismo radical de los años setenta que se señala el control de los varones sobre el cuerpo de las mujeres, particularmente con respecto a la reproducción y a la sexualidad. Cuando se habla de “la dimensión política del cuerpo” (Sosa-Sánchez *et al.*, 2012, p. 259) se entiende que tanto el cuerpo como la sexualidad de las mujeres son campos políticos definidos y disciplinados para la producción y reproducción.

Los resultados que Sosa-Sánchez *et al.* (2012) derivan de una investigación cualitativa llevada a cabo con jóvenes de barrios populares en Cuernavaca son ilustrativos. Se ocuparon de buscar el significado que esos jóvenes daban a sus cuerpos en relación con su género durante la etapa de cambios propios de la adolescencia. Presentan cómo los cambios corporales forman parte de procesos complejos y *trayectorias de aprendizaje* donde el género juega un rol determinante. Señalan que los cambios físicos en los varones indican mayor libertad para ellos, mientras que en el caso de las jóvenes, los cambios físicos traen consigo la reducción de libertades. El cuerpo de la mujer, cuando ya está en etapa reproductiva, pasa a ser un cuerpo vigilado y objeto de miradas. Una vez dados los cambios físicos, las interacciones se modifican, así como los comportamientos y prácticas sociales:

Expresiones como “te empiezas a desarrollar, yo me acuerdo que recibía más piropos en la calle, de lo regular”, sugieren que se percibe un vínculo entre los cambios corporales y recibir más piropos en la calle. Asimismo, este testimonio alude a un contexto en el cual se naturaliza que los cuerpos femeninos continuamente sean objeto del acoso verbal de los varones y de una continua sexualización, en los espacios públicos. Así, se torna *comprensible* que un cuerpo de mujer en desarrollo sea evaluado no sólo en sus dimensiones corporales sino en relación con los usos sociales del mismo (Sosa-Sánchez *et al.*, 2012, p. 275).

Con respecto al ejemplo del piropo, Sosa-Sánchez *et al.* (2012), explican que para los hombres significa una expresión de su apreciación sobre el cuerpo de ellas, que se realiza (siempre que las jóvenes se encuentran solas o acompañadas de otras mujeres, pero no cuando van en compañía de un varón) en espacios públicos.

Pareciera que, por el hecho de ir solas, sus cuerpos son susceptibles de ser reclamados de forma social y pública, y sobre ellas pesara el mandato implícito de aceptar pasivamente los piropos, que son expresión de ese reclamo. Aprender a resistir estas prácticas puede ser considerado un aprendizaje necesario en el rol de la mujer.

Detrás de la visibilidad de los cambios corporales existe una construcción del orden social que influye en el rol de género y en las relaciones de poder; se normaliza la vigilancia particular de los cuerpos de las mujeres (según los resultados del estudio). Por último, Sosa-Sánchez *et al.* (2012) reconocen la existencia de otras masculinidades pero aclaran que éstas no emergieron durante la investigación.

Otros espacios donde el cuerpo, sus resistencias y el género están entrelazados son los gimnasios. En estos lugares se “rehacen” cuerpos y se forjan identidades significativas y corporizadas (Woodward, cit. en Moreno, 2011). Moreno (2011) aborda la disciplina corporal del boxeo como una tecnología de la masculinidad, en la que la masculinización para niños y jóvenes implica endurecer no sólo el cuerpo sino el carácter, y se refuerza la supremacía de lo masculino sobre lo femenino. El *saber práctico* del boxeo es un capital que reside en el cuerpo, es una técnica que se transmite cuerpo a cuerpo y que por lo tanto necesita un conocimiento no sólo del propio cuerpo, sino de los otros cuerpos, en este caso, los de los oponentes.

Lo que muestra esta investigación es que la idea de una resistencia a los embates deja de ser sólo metafórico y se convierte en literal; además, se refuerza la idea de que la fuerza física está vinculada a la resistencia frente al combate. Consideramos que esta forma de entender a los gimnasios como lugares donde se rehacen los cuerpos para forjar la masculinidad deja entrever que lo que se considera natural, no lo es. Por ello se busca adquirirlo con práctica, entrenamiento y disciplina.

Destaca la idea de Moreno cuando se refiere al gimnasio como una escuela de moralidad; argumenta que es un espacio que produce capital corporal, cuerpos que, además de la técnica, tienen una fuerte disciplina y autonomía de voluntad. En este cruce de cuerpos y géneros también influyen sus esquemas de valores, propios de los contextos en donde éstos coexisten. La investigadora

concluye que la figura heroica del boxeador es un paradigma de la masculinidad, en tanto que necesita subrayar y naturalizar la diferencia entre hombres y mujeres para mostrar la supremacía de lo masculino sobre lo femenino.

Cuerpos como resistencia política

La aportación de las teorías *queer* en educación brinda otra perspectiva de la categoría de cuerpo. La incorporación de la teoría *queer* a la pedagogía da como resultado la pedagogía *queer*, o incluso una derivación de ella, como la propuesta que presenta Russel (2013): *ecopedagogía queer*.

Se trata de una pedagogía transgresora que actualmente cuenta con pocos trabajos y tiene como zona geográfica favorable los países de Australia, Canadá y Estados Unidos. El objetivo central que comparten estas pedagogías es el cuerpo como resistencia política que se opone al sistema del género binario. En el caso particular de la *ecopedagogía queer* se hace el énfasis en dos enfoques primordiales para que ésta sea posible: el conocimiento y la acción. El conocimiento permite la desnaturalización de las identidades, y la acción permite corporeizar las luchas políticas con el objetivo de lograr derechos legítimos.

Se presta atención a estos artículos⁵ porque el cuerpo deja de ser visto desde la perspectiva de la victimización para colocarlo en el campo político pero como territorio ya de resistencia. Las características principales de esta pedagogía están inspiradas en su teoría homónima (De Andrade, 2010). Se comprende el género desde la diversidad de las manifestaciones sexuales; se convierte en una educación que trae las diferencias de la cotidianidad al salón de clases. La pedagogía *queer* rechaza la visión binaria del poder, el conocimiento, la sexualidad y el género. Sin duda para que esta pedagogía sea aplicada en el aula necesita de la práctica docente que conjuga una revisión crítica de la estructura autoritaria, pero

⁵ Que si bien no están basados en trabajos de investigación, comparten el interés en presentar una propuesta crítica al área pedagógica.

sobre todo cuestionando la heterosexualidad normativa (Planella y Pie, 2012).

Se observa en los hallazgos que la noción de cuerpo se ha ido modificando: de una postura de denuncia en el que el cuerpo de la mujer no le pertenece a ella sino a un sistema de género binario en el que su cuerpo es para los otros, se ha pasado a una apuesta por la idea de que el cuerpo también puede presentar dos tipos de resistencia, una que asume su rol de género para sobrevivir a la dominación y otra en la que se opone a ella.

Metodología

El estudio en caso se delimitó tomando como población de referencia a los alumnos de los últimos semestres de licenciatura de las diversas carreras que se imparten en la UAEM. Se eligió a esta población porque es la primera generación que egresa con la formación integral propuesta en el Modelo Universitario 2010, y se estima que, durante su estancia académica, estos estudiantes participaron en actividades que los involucraron con los distintos ejes transversales. Se seleccionó una muestra estadísticamente representativa pseudoaleatoria por cuotas (Hueso y Cascant i Sempere, 2012). Se aplicó el instrumento a todas las licenciaturas que, en esta universidad, están organizadas por facultad o escuela; y éstas, a su vez, se agrupan en Dependencias de Educación Superior (DES).

Para este trabajo se decidió determinar los índices con base en las categorías construidas desde un enfoque ético-político fundamentado, principalmente, pero no exclusivamente, en el sujeto moral de la *pequeña ética* de Ricoeur. Dadas las condiciones de elaboración del cuestionario, mencionadas arriba, éste se elaboró desde la posición de la binariedad de género, lo que condujo a tener en cuenta no sólo las respuestas, sino también las preguntas y la forma en la que éstas se presentan. Se recurrió a la hermenéutica del sí de Ricoeur, específicamente cuando habla de los predicados del sujeto: 1) acciones y narraciones tienen que ver con el mismo, o identidad ídem-ipse; 2) predicados que se pronuncien sobre lo bueno y lo obligatorio, y que además estén necesariamente vinculados al otro. Los predicados de las preguntas fueron clave para la

nueva y definitiva reasignación. Los índices se concentraron según los predicados que respondían a las preguntas ¿quién actúa? (exijo, participo, procuro, evito, etcétera), ¿quién se narra? (cuando al sujeto se le da voz para expresar algo sobre sí mismo: pienso que no voy a tener éxito y me desanimo fácilmente), ¿quién es el sujeto moral de imputación? (debo, es justo, etcétera). Los índices fueron configurados de la siguiente forma: 1) equidad y justicia (Eyj); 2) cuerpo y acción política (Cyap); 3) identidad y alteridad (Iya); y 4) convivencia y no violencia (Cynv). De ellos el primero, el tercero y el cuarto índices corresponden al sujeto moral de imputación, y el segundo se agrupó conforme a las preguntas que se hace la identidad ídem-ipse.

En el índice cuerpo y acción política (Cyap) se espera que los jóvenes universitarios reconozcan que la participación política está vinculada a las creencias y posicionamiento social que se ven reflejados en actos tan cotidianos como lo son vestir, comer, hablar y pensar, entre otros.

Hallazgos

El 53% de la muestra estudiantil entiende medianamente que su participación política está vinculada a las creencias y posicionamiento social que se ven reflejados en actos cotidianos. Aproximadamente 18% de la población estudiantil no reconoce esto y un cuarto de la población lo reconoce con claridad. Con respecto al sexo, las mujeres tienen una ventaja sobre los hombres en este rubro, con una media de 62.67 y los hombres de 61.82 (ambas medias son superiores a las que tienen en el rubro de Eyj).

No existe ninguna correlación significativa entre Cyap y las variables independientes. Los resultados con relación a las DES son los siguientes: todas las DES se encuentran en un nivel medio, Humanidades y Artes destaca por tener cerca de 5% de la muestra en un nivel alto, Ciencias Agropecuarias tiene menos de 1% en ese nivel. La media más alta corresponde a Ciencias Naturales, con 67.17, y la media más baja a Ciencias Agropecuarias, con 57.79.

Los estudiantes de octavo semestre tienen un nivel alto (14.62%) mientras que en décimo semestre sólo 2.12% tiene ese

nivel. La media de los semestres se mantiene en nivel medio, séptimo con una media de 63.09 y octavo con una media de 61.82.

El índice de Cyap tiene correlaciones significativas y de orden positivo con los otros tres índices, lo que significa que el incremento en el nivel de este índice se ve reflejado en un aumento de los demás. Sin embargo no tiene ninguna correlación significativa con las variables independientes.

Reflexiones finales

La categoría de cuerpo político que fue tomando forma a lo largo de este trabajo inició con las propuestas de las pedagogías *queer*, cuya centralidad es el cuerpo que hace un frente de resistencia política con el fin de garantizar derechos para identidades de género que no corresponden a las tradicionales. Para el diseño del cuestionario, la vinculación con el término de cuerpo político y las prácticas de los estudiantes, bastó con recuperar sus creencias con respecto a los usos cotidianos de sus cuerpos.

Aproximadamente 50% de la muestra estudiantil entiende medianamente que su participación política está vinculada a las creencias y posicionamiento social que se ven reflejados en actos cotidianos. Un cuarto de la muestra de estudiantes lo reconoce con claridad. Son las mujeres las que tienen ventaja en entender que el cuerpo es una herramienta política. Sin embargo, se omitió la pregunta por el reconocimiento de la fragilidad, lo cual será un problema si se quiere vincular más adelante con la identidad *ipse* de la *pequeña ética*.

El índice de cuerpo político tiene correlación significativa con los otros índices, lo que podría orientarnos a que si se trabajan con los estudiantes aspectos propios de esta categoría, podría verse reflejado también en el sentido de equidad y justicia, de convivencia y no violencia, y de identidad alteridad.

Referencias

- De Andrade, G. (2010). Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 735-745.
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (enero-abril de 2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Figuroa, M., y Careaga Pérez, G. (2013). La opción de la reconfiguración estética: estudio en jóvenes universitarias. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, IV(37), 324-360.
- Moreno, H. (2011). El boxeo como tecnología de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, IV(33), 152-196.
- Planella, J., y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283. Recuperado en octubre de 2014.
- Ricoeur, P. (1990/1996). *Sí mismo como otro*. (A. Neira Calvo, trad.). México: Siglo XXI.
- Russell, J. (2013). Whose Better? (Re)orientating a Queer Ecopedagogy. *Canadian Journal of Environment Education*, 11-26.
- Sosa-Sánchez, I. A., Erviti, J., & Menkes, C. (2012). Haciendo cuerpos, haciendo género. Un estudio con jóvenes en Cuernavaca. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, IV(35), 255-291.

Ficción transmedia + círculo de lectura enriquecido para reflexionar en torno a la discapacidad y la inclusión

MARÍA LUISA ZORRILLA ABASCAL E IX-CHEL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Resumen

Se presentan resultados preliminares de un proyecto de intervención-investigación llevado a cabo en una escuela secundaria del estado de Morelos, en el que se exploró la premisa de la introducción de una ficción transmedia como estrategia para involucrar a los adolescentes en la reflexión individual y colectiva en torno a los temas de la discapacidad y la inclusión. Los resultados preliminares abarcan aspectos diversos relacionados con el valor de una ficción literaria para explorar temas sensibles, en este caso la discapacidad; y el potencial de la discusión grupal y de las creaciones de *fanfic* para explorar dimensiones grupales e individuales de la construcción de conceptos complejos.

Introducción

La intervención educativa cuyos resultados se reportan se llevó a cabo de febrero a abril de 2015 en una escuela secundaria privada de la ciudad de Cuernavaca, Morelos, con un total de 75 participantes en edades de 13 a 15 años y 2 docentes, una de Español y una de Formación Cívica y Ética.

El proyecto consistió en poner a disposición de los participantes una novela transmedia escrita específicamente para público adolescente y acompañar su consumo a través de un círculo de lectura enriquecido, a lo largo de un periodo de seis semanas.

La novela se denomina transmedia conforme a la definición más extendida de Henry Jenkins, quien explica la narrativa transmedia en los siguientes términos: “Una historia transmedia se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, en donde cada

nuevo texto hace una contribución distintiva y valiosa al todo. [...] Cualquier producto dado es un punto de entrada a la franquicia como un todo” (2006, pp. 95-96).

En este orden de ideas, la novela leída en el marco de este proyecto es transmedia porque consta de tres soportes mediáticos: el libro impreso, el diario en línea de la protagonista y el dúo digital, que es la versión en línea de un objeto mágico central en la ficción.

La estrategia de acompañamiento a los participantes consistió en un círculo de lectura enriquecido, que se denominó así por tratarse de un círculo de lectura, en el sentido convencional, con el valor agregado de una extensión en línea, que en este caso se implementó a partir de grupos cerrados en Facebook, uno para cada institución participante.

Planteamiento de la investigación

La novela transmedia que se puso a disposición de los participantes, *La flauta de Acuario* (Zorrilla, 2014) es una obra de ficción que fue concebida con dos finalidades primordiales: a) fomentar el gusto por la lectura a partir de la incorporación de las TIC en el proceso de creación y consumo; y b) propiciar, a partir de la ficción, una oportunidad para la reflexión entre los participantes en torno a los temas de la discapacidad y la inclusión. Se reportan resultados respecto al segundo de estos objetivos.

La obra por sí sola, pese a haber sido concebida bajo los enfoques antes descritos, no podía realizar su potencial si no era acompañada con una estrategia congruente y afín a su propia naturaleza. Siendo la obra de carácter híbrido, al combinar un libro impreso con contenidos en línea se consideró que igualmente la intervención debía ser híbrida, con actividades presenciales y en línea. Fue así como se decidió materializar la intervención a partir de un círculo de lectura enriquecido.

La intervención-investigación aquí reportada se concibió para responder a un objetivo general: explorar el potencial de la ficción literaria y de los círculos de lectura enriquecidos con TIC como estrategias para provocar una reflexión individual y colectiva

en torno al tema de las concepciones individuales y sociales de la discapacidad.

Marco teórico conceptual

Se trabajaron los conceptos de discapacidad (Ferreira, 2008; Vázquez-Barquero, Herrera, Ramos y Gaite, 2001); actitudes hacia la discapacidad (Garland-Thomson y Bailey, 2010; Ripa, 2014), representación de la discapacidad (Nasatir y Horn, 2003; Safran, 1998); la ficción para resignificar el mundo y cambiar actitudes (Calvo y Taberner, 2014; Walton, 2011); las teorías implícitas (López, Echeita y Martín, 2009; Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993); la generación *millennial*, los prosumidores y el fanfic (Jenkins, Ford y Green, 2013).

Estrategia metodológica

La intervención-investigación contempló las siguientes etapas:

- Selección de escenarios y negociación de acceso.
- Implementación de la intervención (acopio de datos)
- Procesamiento y análisis de los datos.

Selección de escenarios y negociación de acceso

Dada la naturaleza exploratoria de esta investigación, por tratarse de un tema emergente se optó por una aproximación preponderantemente cualitativa al objeto de estudio, aunque se usaron datos cuantitativos para la caracterización de los participantes. Se eligió una escuela secundaria privada ubicada en la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos, México. La población total de participantes fue de 75 estudiantes.

Se realizaron reuniones con las autoridades institucionales para negociar el acceso y acordar aspectos prácticos y logísticos de la intervención-investigación. Asimismo, con todos los grupos

participantes se realizó una sesión cero para presentar el proyecto y recabar los asentimientos informados de todos los participantes.

Implementación de la intervención

La escuela dispuso horarios de clases para el círculo de lectura, conforme a los cuales se programó una calendarización. También se contó con un espacio físico adecuado para la realización de las sesiones presenciales del círculo. Se acordó realizar seis sesiones en total con cada grupo, con duración de 50 minutos cada una, una vez por semana. Se creó un grupo cerrado/oculto en Facebook y se creó un espacio paralelo en la plataforma Moodle para quienes no contaran con cuenta de Facebook. Solamente cinco estudiantes utilizaron Moodle.

Los círculos cara-a-cara se diseñaron retomando una rica tradición de clubes de lectura en contextos escolares y extraescolares (King, 2001; Allan, Ellis y Pearson, 2005; Campbell, 2007). El valor agregado integrado en esta metodología ya conocida, es el enriquecimiento y extensión de los círculos de lectura/conversación a las redes sociales, en particular a Facebook (Selwyn, 2009; Richard, 2011; Hathaway, 2011; Eteokleous, Ktoridou, Stavrides y Michaelidis, 2012; Edmondson, 2012).

Las sesiones presenciales se grabaron en audio y video, además de recopilarse notas de campo y registro fotográfico. En éstas, los investigadores participamos como facilitadores (observación participante). En las sesiones cara-a-cara se realizaron algunas actividades por escrito en papel, principalmente cuestionarios, además de las dinámicas de conversación y juego propias de esta metodología. Las entradas en Facebook y Moodle se descargaron tanto en imagen como en archivos en formato RTF para su análisis en *Atlas.ti*. Los investigadores fungimos como moderadores y facilitadores en los grupos de Facebook (e-observación participante).

Cabe señalar que como información adicional se entrevistó a las docentes participantes en el proyecto, para conocer sus puntos de vista con relación a la intervención y sus resultados.

Se aprecia que la metodología es híbrida, pues mezcla técnicas tradicionales, como la encuesta, la entrevista y la observación

participante, así como e-metodologías, como la e-observación, es decir, observación en entornos virtuales.

Procesamiento y análisis de los datos

Los datos de las encuestas se procesaron en forma cuantitativa con el uso de Excel para obtener una imagen general de los individuos y grupos participantes.

Los registros de audio y video de las sesiones presenciales se transcribieron y procesaron a partir de un proceso de codificación y categorización. Los datos extraídos de Facebook igualmente se codificaron con Atlas.ti.

Resultados y desafíos

Hablemos de Sara (y de paso tratamos el tema de la discapacidad)

Como ya se señaló antes, la lectura de la novela transmedia y el círculo de lectura enriquecido constituyeron estrategias para la reflexión individual y compartida de la discapacidad; la reflexión se enfocó en el personaje protagónico de la novela: Sara.

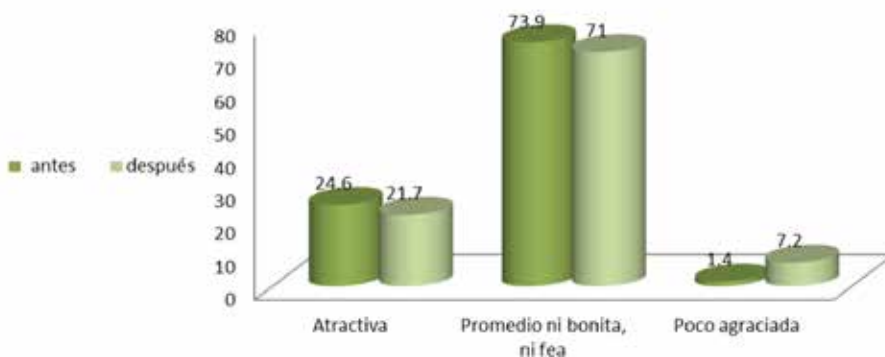
Su aspecto físico

El cuestionario denominado *Sara y yo*, aplicado en una de las sesiones presenciales del círculo de lectura, se diseñó para explorar la manera en que los estudiantes percibían a la protagonista de la historia en relación a sus características físicas, antes y después de la revelación de su discapacidad. Entre los datos más relevantes se puede mencionar que la mayoría de los estudiantes informaron que al principio Sara les pareció una persona “promedio”, algunos incluso la consideraron como “atractiva”, sin embargo, posterior a la revelación descendió ligeramente esta percepción; la diferencia más significativa del antes y del después fue la cualidad “poco agradada”, la cual se triplicó en proporción a la primera impresión.

En forma global se podría interpretar, al revisar el contraste de las percepciones previas y posteriores a la revelación, que los participantes en este apartado conceptúan al personaje en su aspecto físico con características de neutras a positivas, aunque sí expresan en cierta medida un cambio asociado al rechazo al saber que la protagonista presenta discapacidad, en algunos casos virando su percepción a “poco agraciada”. Lo expuesto se muestra en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1

Percepción de apariencia física de Sara antes y después de la revelación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos mediante el instrumento *Sara y yo*.

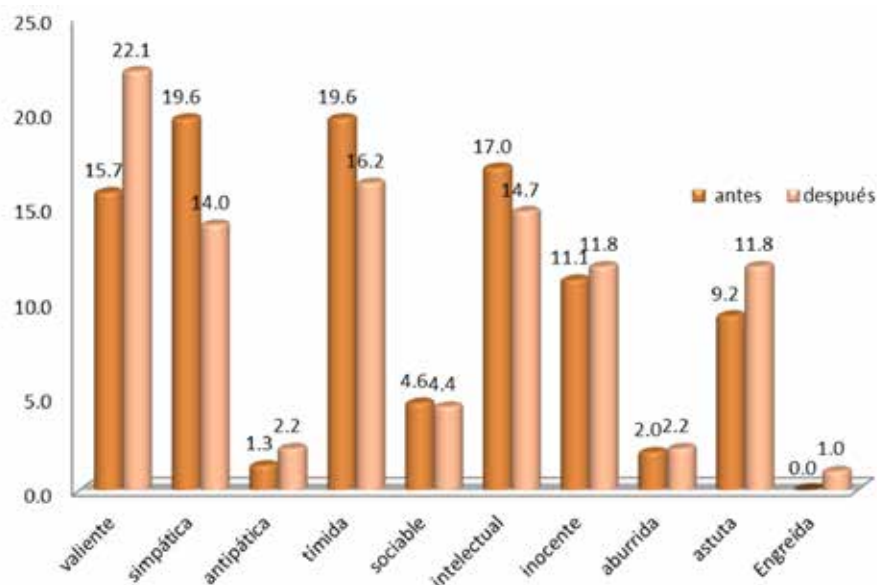
Su personalidad

En relación a la personalidad de Sara, hubo variaciones importantes entre la percepción previa y la posterior a la declaración de su discapacidad. Antes de la revelación los participantes, de manera general, le asignaban algunas características particulares. A través de la lectura ellos percibieron que la protagonista era tímida, simpática e intelectual; es posible que tales características se encontraran influenciadas por los gustos personales demostrados por la protagonista en la trama antes de la revelación. Posterior a la declaración de la discapacidad hubo cambios reveladores en función a la personalidad de Sara; una frecuencia que tuvo un giro significativo ascendente fue la de “valentía”, al igual que “astucia”. Finalmente una que prevaleció pero disminuyó en función de la percepción

inicial fue la de “timidez”. A continuación se muestra un gráfico que permite conocer las variaciones entre un momento y otro.

GRÁFICO 2

Percepción de la personalidad de Sara antes y después de la revelación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos mediante el instrumento *Sara y yo*.

La percepción de los participantes con respecto a Sara antes y después de conocer su discapacidad se consideró como un aspecto importante a explorar, dado que uno de los supuestos de los que parte esta intervención es que la inclusión educativa de personas con discapacidad descansa en gran medida en las teorías implícitas en torno a la discapacidad de los estudiantes regulares. Lo anterior está en línea con los estudios de discapacidad (*disability studies*), los cuales plantean que los prejuicios sociales son más discapacitantes que las propias discapacidades físicas o intelectuales (Garland-Thomson y Bailey, 2010).

Las estrategias incluidas en el círculo de lectura enriquecido se emplearon como formas de hacer explícitas las teorías implícitas de los participantes. Se optó por la noción de las teorías implícitas ya que éstas son concepciones que tienen dimensiones individuales y compartidas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), “se adquieren

por procesos de aprendizaje no consciente e informal, [y tienen] una funcionalidad procedimental y pragmática” (López, Echeita y Martín, 2009, p. 486), por lo que guían muchas de nuestras acciones. Otro aspecto de las teorías implícitas que nos parece valioso en el contexto de la inclusión educativa de personas con discapacidad, es su potencial carácter restrictivo: “En la idea de restricción destaca el hecho de que las concepciones constituyen algo así como las ‘gafas’ con las que observamos nuestra realidad” (López, Echeita y Martín, 2009, p. 486), de manera que las concepciones que tienen los alumnos regulares sobre la discapacidad les hacen percibir a las personas que la presentan de un cierto modo, centrando su atención en la propia discapacidad y lo que ella implica desde sus teorías implícitas, lo que impide apreciar a esas personas en forma integral.

Resulta de interés notar que si bien en el aspecto físico los participantes viraron ligeramente hacia concepciones estereotípicas de la discapacidad, en términos de poco atractiva (Safran, 1998), en lo referente a la personalidad, el conocimiento previo del personaje a través de la novela les inclinó a sentir mayor aprecio por su valentía y astucia una vez revelada su condición. Lo expuesto implica que al darse la oportunidad de un mayor acercamiento al personaje, carente de prejuicios al desconocer su discapacidad, les permitió una apreciación más integral de Sara, al margen de sus teorías implícitas. Ello podría aplicar igualmente en el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad, es decir, brindarles la oportunidad de darse a conocer como seres integrales, antes de estereotiparlos con base en teorías implícitas de la discapacidad.

Actitudes hacia la discapacidad: la construcción social del personaje vs. la construcción individual

En las sesiones cara-a-cara del círculo de lectura se presentó una tendencia de los estudiantes a expresar un discurso “políticamente correcto” respecto a la discapacidad y la inclusión, lo cual resultó contrastante o divergente con lo expresado por escrito en los cuestionarios y en el grupo de Facebook, en donde se presentó una mayor variedad de actitudes, tanto tácitas como explícitas.

En el cuestionario *Sara y yo*, en su apartado reservado para explorar la forma en que los estudiantes interpretaban si la condición de la protagonista era congénita o adquirida, en su mayoría indicaron que consideraban que la condición de Sara se debía a un accidente. Al cuestionárseles en otra pregunta acerca de la temporalidad de la discapacidad, aunque hubo un margen de diferencia pequeño, la tendencia fue considerar que esta característica del personaje era temporal y curable. La manera en que los estudiantes entienden y resuelven la condición de la protagonista de la historia pudiera atribuirse a que por muchos años permeó en el imaginario colectivo el modelo de atención de salud-enfermedad, donde la discapacidad se interpreta como una enfermedad, y persiste la creencia de que la persona con discapacidad requiere de rehabilitación que derivará en una posible curación (Vázquez-Barquero, Herrera, Ramos y Gaite, 2001).

Un elemento más que se incluye en este documento es lo recabado a partir de la penúltima pregunta del instrumento *Sara y yo* a fin de explorar el impacto que tuvo en los lectores el saber que la protagonista presenta discapacidad; los participantes indicaron que les causaba simpatía e incluso algunos indicaron sentirse más cercanos, sin embargo, hubo una cantidad importante de participantes que mencionaron que no se identificaban con ella, e incluso algunos mencionaron que sentían pena por su condición. En este caso vemos nuevamente la exteriorización de teorías implícitas que asocian discapacidad con sufrimiento y desgracia (Ripa, 2014).

En lo que se refiere a sus aportaciones en Facebook, las tres actividades que proporcionaron los datos más reveladores respecto a actitudes explícitas y tácitas fueron “Mi reacción a la revelación”, actividad diseñada para captar la dimensión emocional de sus reacciones a la revelación de Sara como un personaje con discapacidad; “Fecha del diario”, en la que los participantes crearon una nueva entrada para el diario de Sara; y “Final alternativo”, actividad de cierre del círculo de lectura en la que se les solicitó un final diferente para la novela.

En “Mi reacción a la revelación” la mayoría de los participantes utilizaron fotos o dibujos de Internet para expresar su reacción. Un alto porcentaje presentó expresiones de sorpresa o desconcierto. No obstante, cabe señalar que entre los pocos dibujos originales

que publicaron, hubo dos que claramente expresaban tristeza. En este sentido llama la atención una suerte de inercia que se propagó rápidamente en los tres grupos, casi como si fuera una competencia por publicar la foto más original o graciosa que expresara sorpresa o desconcierto. Sin embargo, quienes se tomaron el tiempo para confeccionar un dibujo original de su autoría y digitalizarlo, manifestaron tristeza, como un desdoblamiento personal más íntimo, más personal, de lo que realmente les significó la revelación. En este sentido se perciben resonancias con lo propuesto por Morgado (2006), quien plantea que cualquier narrativa se construye a partir de la negociación de la palabra escrita y/o de la imagen con el mundo del lector y sus respuestas emocionales.

En las fechas del diario de Sara escritas por los participantes, un aspecto en común fue la “invisibilidad” de la discapacidad y de la silla de ruedas de Sara. La mayoría optaron por publicar entradas que hacían alusión a diferentes actividades de la protagonista, más o menos relacionadas con la trama, pero que invariablemente dejaban en un plano invisible su discapacidad. Esto apunta a una posible dificultad para empatizar con este rasgo de la protagonista y/o a la negación de la discapacidad una vez que la conocieron. A este respecto, en el círculo de lectura varios de los participantes comentaron que, pese a conocer que era usuaria de silla de ruedas, ellos la seguían imaginando “normal”.

El final alternativo fue probablemente la actividad más reveladora en lo que se refiere a actitudes tácitas hacia la discapacidad. A diferencia de la novela, que presenta una protagonista empoderada y con agencia, en los finales alternativos encontramos que las soluciones alternas más comunes para Sara fueron en su mayoría de desempoderamiento o nulificación. A continuación se categorizan los cuatro tipos de solución que se dieron al personaje con discapacidad en los finales alternos:

Cuadro 1

Tipos de solución al personaje de Sara en los finales alternos

Tipo de solución	Descripción
Desempoderamiento	Sara no es capaz de resolver el nudo de la historia. Lo resuelven por ella su hermano mayor (David), sus padres o el profesor D'Arpez. En otros casos, es engañada por Rita o por Delko, la villana y el 'galán en potencia' respectivamente.
Curación	Sara es operada y puede caminar nuevamente.
Nulificación: muerte, locura, amnesia, todo fue un sueño	La solución nulifica a Sara, sea vía la muerte, la locura, la amnesia o a través del mecanismo de "todo fue un sueño".
Agencia	Mantiene al personaje como empoderado y con agencia, a cargo de la solución del nudo de la historia.

Elaboración propia a partir del análisis de los finales alternativos propuestos por los participantes.

Nótese que en muchos casos se optó por solucionar la historia vía otros personajes o bien transformando (curando) o nulificando al personaje con discapacidad. Esto es revelador, en oposición a los discursos políticamente correctos respecto a la discapacidad y la inclusión manifestados en el círculo de lectura, es claro que pese a un discurso más tendiente a una visión social de la discapacidad (Ferreira, 2008), finales alternativos con cura o nulificación del personaje con discapacidad revelan visiones menos contemporáneas del tema, ancladas en prejuicios que es evidente que no se superan con facilidad.

El uso de vías grupales e individuales para explorar las teorías implícitas de los participantes con relación a la discapacidad probaron ser formas adecuadas para poner de manifiesto el poder de las dinámicas del grupo en la construcción social de la realidad por parte de los sujetos, al tiempo que permitieron recuperar visiones individuales que no se manifestaron en la discusión grupal, muchas de las cuales afloraron en forma tácita a través de las creaciones (*fanfic*) de los participantes.

Con base en el entendimiento del *fanfic* como la ficción generada por los fans a partir de una obra y como una expresión de la cultura transmedia (Jenkins, Ford y Green, 2003), varias de las actividades que se diseñaron en esta intervención para Facebook se concibieron en la lógica del *fanfic*, para explorar las teorías implícitas de los participantes a partir de sus creaciones inspiradas en la novela puesta a su disposición. A este respecto, coincidimos

con Alvarado (2013, p. 175), quien expone que “la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto al propio discurso”. Consideramos que dicho distanciamiento resultó clave para facilitar la reflexión individual y colectiva en torno a diferentes temas, incluida la discapacidad.

Reflexión final

Esta entrega preliminar de resultados de la intervención-investigación permite vislumbrar la efectividad de las estrategias implementadas en dos ámbitos específicos: reflexión en temas sensibles a partir de la ficción (lectura y creación) y puesta en juego de competencias digitales para expresión de emociones y desarrollo de creaciones originales en un entorno virtual. Respecto al primero de éstos, nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Walton (2011), quien, al igual que nosotros, reconoce que el impacto de este tipo de intervenciones es difícil de medir. La autora referida afirma:

Tal vez este tipo de intervenciones no cambie el mundo, pero podría resultar en gente joven que como resultado de su involucramiento con personajes con discapacidad a través de la literatura: a) sea menos propensa a la falta de amabilidad con otros, porque son capaces de imaginar cómo es ser ese otro; b) ha reflexionado y posiblemente modificado sus propias asunciones y prejuicios hacia otros; y c) pueda reconocer y resistir formas propias y ajenas de intersección de poder y lenguaje cuando éstas posicionan a otros en desventaja (Walton, 2011, p. 231).¹

En lo que se refiere al segundo ámbito de interés, la puesta en juego de competencias digitales, encontramos, como Calvo y Tabernero, que el entorno digital permite “repensar los verbos *leer* y *escribir* en la construcción de las identidades de los adolescentes del siglo XXI” (2014, p. 135).

Así también, se detectaron áreas de oportunidad para hacer adecuaciones al diseño de la intervención, a fin de elevar su

¹ Traducción propia.

efectividad. Por tanto, los resultados permitirán la generación de la *Guía del docente* para diseñar y acompañar círculos de lectura enriquecidos, aplicable tanto para obras transmedia como para obras tradicionales, que será uno de los productos de este proyecto.

Referencias

- Allan, J.; Ellis, S. y Pearson, C. (2005). *Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment*. Scottish: Scottish Executive Education Department.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Calvo, V. y Tabernero, R. (2014). La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva: una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes en el contexto educativo de España. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 121-140.
- Campbell, B. (2007). Literature Circles and Response. NESA Conference, Atenas, Grecia, abril 1, 2007.
- Edmondson, E. (2012). Wiki Literature Circles: Creating Digital Learning Communities. *English Journal*, 101(4), 43-49.
- Eteokleous, N., Ktoridou, D., Stavrides, I. y Michaelidis, M. (2012). Facebook - A social networking tool for educational purposes: developing special interest groups. ICICTE 2012 Proceedings.
- Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1), 221-232. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/27586>
- Garland-Thomson, R. y Bailey, M. (2010). Never Fixed: Modernity and Disability Identities. En Wetherell, M., y Mohanty, C. T. (Eds.). *The Sage Handbook of Identities*. SAGE Publications. Recuperado de: http://www.sage-ereference.com/hdbk_identities/Article_n21.html
- Hathaway, R. (2011). A Powerful Pairing: The Literature Circle and the Wiki. *The ALAN (Assembly on Literature for Adolescents of the National Council of Teachers of English) Review*, 38(3), 14-22.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H.; S. Ford y J. Green (2013). *Spreadable Media. Creating value and meaning in a networked culture*. New York/London: New York University Press.
- King, C. (2001), "I Like Group Reading because we can Share Ideas": The role of talk within the Literature Circle. *Reading*, 35, 32-36. Doi:10.1111/1467-9345.00157
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual

- en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Morgado, M. (2006). Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la educación intercultural. *Primeras Noticias*, 216, 7-20.
- Nasatir, D., y Horn, E. (2003). Addressing Disability as a Part of Diversity through Classroom Children's Literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- Richard, K. (2011). Voices from the Ning: How Social Networking Created a Learning Community in a YAL Classroom. *The ALAN (Assembly on Literature for Adolescents of the National Council of Teachers of English) Review*, 38(3), 23-28.
- Ripa, L. (2014). Filosofía sobre las personas con discapacidad. En S. Necchi, M. Suter y A. Gaviglio (Comp.). *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Recuperado de: <http://sociales.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2014/05/Discapacidad.pdf>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (Vol. XCIII). Madrid: Visor.
- Safran, S. P. (1998). The First Century of Disability Portrayal in Film. An Analysis of the Literature. *The Journal of Special Education*, 31(4), 467-479.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-Related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.
- Vázquez-Barquero, J. L., Herrera, S., Ramos, A., y Gaité, L. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): antecedentes, marco conceptual y estructura. *Papeles Médicos*, 10(4), 177-184. Recuperado de: <http://sedom.es/wp-content/themes/sedom/pdf/4cbc6dd52501bpm-10-4-003.pdf>
- Walton, E. (2011). Using Literature as a Strategy to Promote Inclusivity in High School Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 47(4), 224-233.
- Zorrilla, M. L. (2014). *La flauta de Acuario. Una novela transmedia*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Conaculta. <http://karmaq.mx/>, <http://diario.karmaq.mx/>, <http://duo.karmaq.mx/>

La formación del *ethos* profesional de los estudiantes de la licenciatura en educación física: un estudio comparativo

ALDO ALID VILLARREAL VILLANUEVA Y ANA ESTHER ESCALANTE FERRER

Resumen

El trabajo de investigación que se presenta es producto de una tesis de licenciatura en educación física. Este trabajo se realizó bajo un estudio comparativo de dos instituciones públicas encargadas de formar a profesionales de la educación física. La primera institución es una escuela normal superior y la segunda es una universidad que cuenta con una unidad académica dedicada a la formación de docentes.

El trabajo ofrece una caracterización del *ethos* profesional que tienen los estudiantes de la universidad bajo estudio; las entrevistas realizadas a los estudiantes de una escuela normal sirvieron para contrastar los contextos que se presentan entre ambas instituciones.

En la parte de los resultados encontramos rasgos de la formación del *ethos* profesional en los estudiantes, sin embargo, también se encontraron resultados que nos hablan de una visión descontextualizada en los estudiantes de educación física sobre la educación, ya que dejan a un lado la importancia que tiene la generación del conocimiento y anteponen la transmisión del mismo.

Objetivo general

Caracterizar el *ethos* profesional en los estudiantes de la licenciatura en educación física de dos instituciones públicas de educación superior, con el fin de reconocer las singularidades y características que los distinguen, y a su vez, de entender los compromisos que la profesión debe a la sociedad.

Referente teórico-metodológicos

Para la elaboración de este trabajo se consultaron, entre otros autores, a Abric (2001) y su teoría de las representaciones sociales, así como su aporte metodológico con su técnica de cartas asociativas; Dubar (2001) con su trabajo de las identidades profesionales, y Yurén (2005) con su trabajo sobre el *ethos* profesional.

Esta investigación requirió ser analizada bajo una metodología básica, cualitativa, que se desarrolló de una forma descriptiva y desde un enfoque fenomenológico a través de un estudio de casos (Rodríguez, 1996) y un análisis comparativo.

El análisis comparativo ha sido una pieza fundamental para realizar la investigación, pues siguiendo a Przeworski (1970, citado por Sartori, 1999, p. 30) “la investigación comparativa no consiste en comparaciones, sino en explicaciones”. Entonces, el método comparativo es un control de las generalizaciones de un escenario y la función del control no es comparar entre una opción u otra, sino que a partir de varias perspectivas de un tema, se trata de dar una explicación al fenómeno que se desea estudiar.

En un primer momento lo que se pretendía generar era todo lo contrario a un estudio comparativo, pues el trabajo se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Educación Física (LEF) de dos instituciones diferentes; una Escuela Normal Pública Estatal (ENPE) y una Universidad Pública Estatal (UPE) con el fin de encontrar cuál de estos dos tipos de Estudiantes de Educación Física (EEF) mostraban estar mejor preparados (profesionalmente) y en cuáles se podía observar, de forma clara, el desarrollo de un *ethos* profesional.

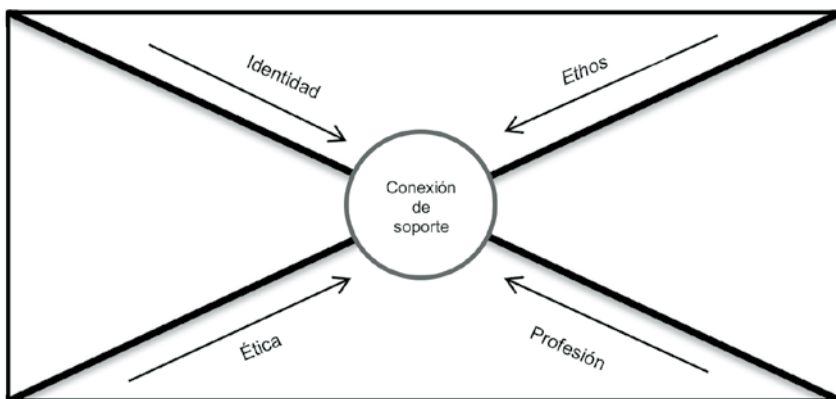
Sin embargo, el enfoque fue cambiando y con el tiempo se pudieron unificar las perspectivas de los estudiantes de ambas instituciones para lograr una descripción del fenómeno más enriquecedora.

Cabe mencionar que dentro del trabajo se utilizó el “andamiaje teórico” de Yurén (2011) como herramienta metodológica para poder estudiar el fenómeno. Esta decisión se tomó gracias a los atributos que éste posee, como 1) la flexibilidad que tiene el investigador para poder seleccionar a los autores que ayuden a sustentar la investigación; 2) la facilidad de poder agregar y/o descartar

autores de diversas disciplinas teóricas para lograr un diálogo entre éstos y el investigador; y 3) la practicidad que se tiene para poder trabajar las dimensiones que se han de estudiar dentro del trabajo.

Estos atributos nos ayudaron a construir algo que denominamos como “conexiones de soporte”, las cuales son los puntos en donde se unifican las teorías que se han consultado para fundamentar la investigación realizada (Ilustración 1).

ILUSTRACIÓN 1
Conexiones de soporte



Fuente: elaboración propia.

Dichas conexiones tienen como función principal ayudar a mantener una estabilidad teórica y a armonizar los referentes utilizados, de manera que no se contrapongan ni se generen huecos que puedan derrumbar los argumentos teóricos que sostengan la investigación.

Proceso de la investigación

Durante el lapso en el que se realizó la investigación se fueron modificando los alcances, tiempos, objetivos y preguntas de investigación que se habían establecido en un inicio. También se planteó estudiar la formación del *ethos* sólo en los EEF de la UPE, pero circunstancialmente se tuvo la oportunidad de realizar la investigación con los estudiantes de la ENPE.

Para realizar la recolección de datos se utilizó una entrevista que García (2015) adaptó de una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Este instrumento se modificó para poder adecuarse al contexto de las dos instituciones y para obtener datos que nos aproximaran a una explicación del fenómeno a estudiar.

Para la recolección de los datos se levantaron 12 entrevistas a estudiantes de la escuela normal y 10 de la universidad pública. Para cubrir con del informe de investigación, razón por la cual se comenzó este trabajo, se decidió utilizar sólo seis entrevistas de cada institución, tomando entrevistas que representaran a todos los semestres; esto se justifica ya que al analizar los testimonios de distintos semestres vimos que ofrecían diferentes perspectivas y nos ayudaban a comprender si el *ethos* profesional es algo que surge en un determinado momento de la formación o si es un fenómeno que se construye a través de algún suceso específico sin importar el momento en el que se encuentran los estudiantes.

Para el trabajo de análisis se utilizó el programa para investigación cualitativa Atlas.ti. Se crearon 24 códigos analíticos, aunque para este momento investigativo sólo se rescataron 5, pues el espacio de este trabajo es limitado y debía de ser acortado. Dichos códigos son: 1) ética profesional, 2) formación del *ethos* profesional, 3) la representación de la profesión, 4) lo que la sociedad espera de la profesión y, 5) valores de la profesión.

Otras herramientas metodológicas que se utilizaron son las tablas comparativas para realizar un contraste entre las diferentes perspectivas de los estudiantes de la ENPE y la UPE; la técnica de las cartas asociativas de Abric (2001) se utilizó para el estudio de la representación de la profesión desde la visión de los EEF.

Resultados

Del análisis de las entrevistas se pudo observar el desarrollo del *ethos* profesional cuando los entrevistados hablan sobre: 1) las funciones sociales que tiene su profesión dentro de la sociedad; 2) el conocimiento técnico-metodológico que el profesional necesita dominar para poder realizar su ejercicio profesional, sin olvidarse de

una educación humanista; y 3) tratar de revalorizar a la educación física dentro de la sociedad.

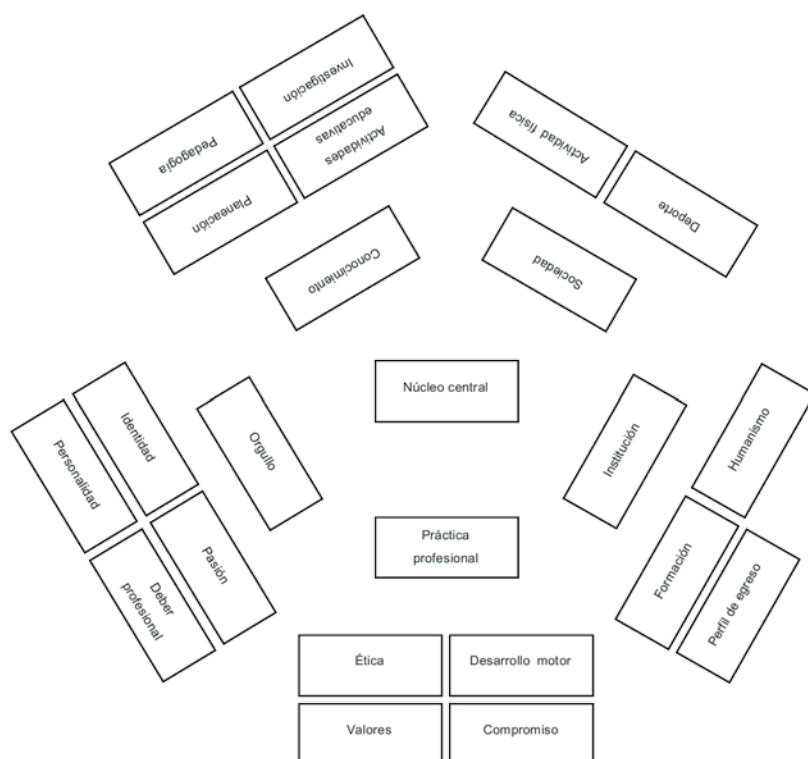
Para los estudiantes estas actitudes son determinantes en el momento de tomar decisiones sobre la práctica, pues los hace sentirse preparados para responder ante las exigencias de la sociedad, y comprometidos con cambiar la imagen que se ha construido alrededor de los profesionales de la educación física. Cuando los estudiantes de licenciatura llegan a este punto se vuelven conscientes de que pertenecen a un grupo de profesionales en el área de la docencia y por tanto deben de construir una imagen ante la sociedad que los haga dignos e importantes por el servicio que su profesión ofrece (Hortal, 2002).

Sin duda alguna en los entrevistados se observó *ethos* profesional, aunque haría falta la creación de un instrumento metodológico para cuantificar o explicar la manera como ocurre esta formación; no es difícil asegurar esto, puesto que la utilización de la técnica de las cartas asociativas de Abric (2001) nos ayudó, en gran medida, a observar cómo los EEF logran consensar una representación de la profesión a través de la creación de las cadenas asociativas que facilitó la localización del núcleo central de esta representación, ya que esta metodología permite triangular entre la teoría, la técnica y el investigador.

Durante el análisis de las cartas se encontraron 22 ítems¹ (Ilustración 2).

¹ Palabras y/o ideas que los informantes repitieron con mayor frecuencia dentro de su discurso.

ILUSTRACIÓN 2
Elaboración de cartas asociativas



Fuente: elaboración propia.

En la parte central podemos observar la esencia, es decir, el núcleo de la representación que se comparte entre los estudiantes que fueron entrevistados. Después de éste encontramos los ítems que fueron dichos de forma literal dentro del discurso y los que tuvieron que ser rescatados por su presencia subrepticia en los testimonios. Cada vez que pasamos un nivel en la cadena, su frecuencia dentro del discurso va disminuyendo y por lo tanto se le va asignando un lugar jerárquico menor, permitiendo así encontrar las sutilezas que posee el núcleo de esta representación y que no se confunda con otra. De igual forma, los elementos periféricos² que circundan

² En este caso, los elementos periféricos son los ítems encontrados dentro de los testimonios y con los cuales se elaboraron las cartas asociativas.

al núcleo son piezas fundamentales para otorgar al mismo una particularidad.

La primera cadena que se construyó fue: 1) “práctica profesional-ética-valores” y “práctica profesional-desarrollo motor-compromiso”, que se refieren a lo que implica ser un/una educadora física y el papel que le corresponde dentro de la sociedad; después se formuló la cadena 2) “institución-formación-perfil de egreso” e “institución-humanismo”, en donde los estudiantes hablan sobre el dispositivo formativo y la preparación que éste les ofrece; en la cadena 3) se incluyeron “sociedad-deporte” y “sociedad-actividad física”, que nos hablan sobre las experiencias que los estudiantes han tenido en la sociedad y la representación que ésta tiene de los educadores físicos (desde su propia perspectiva); en la cadena 4) “conocimiento-actividades educativas-investigación” y “conocimiento-planeación-pedagogía” los estudiantes hablan sobre los deberes profesionales que ellos se exigen para poder denominarse como buenos profesionales; y en la cadena 5) “orgullo-identidad-personalidad” y “orgullo-pasión-deber profesional” los estudiantes ofrecen varios rasgos que caracterizan a su gremio, al mismo tiempo que expresan su fascinación-compromiso por estudiar la licenciatura. Otro resultado que se encontró de manera subrepticia es que gran parte de los entrevistados habla de un profesional encargado de transmitir el conocimiento, y no de generarlo, dentro de su asignatura. Esta visión que tienen los entrevistados acerca de ser un “buen profesional” va de la mano con el dominio de toda la parte teórico-metodológica de la profesión, y que a través de este dominio se pueda transmitir el conocimiento a los beneficiarios.³

Estos hallazgos nos permiten afirmar que el educador físico es un profesional en su área, pues domina conocimientos especializados y se ubica dentro de un marco de la ética profesional, lo que le permite entender los compromisos que tiene con la sociedad; se reconoce de entre todas las demás profesiones, pues posee rasgos identitarios únicos que permiten analizar la representación que (aseguran ellos) ha construido la sociedad alrededor de estos profesionales. Esta representación los lleva a reflexionar sobre las

³ Los beneficiarios directos de los servicios profesionales son los alumnos a los que el profesional de la educación física imparte la asignatura.

competencias que se necesitan para poder desempeñarse dentro de su profesión, por ejemplo, para poder desarrollar actividades educativas fundamentadas en la investigación científica de su disciplina. También es patente un sentimiento de orgullo por la profesión y la institución formativa, que los encamina a ser consistentes con sus perfiles de egreso y de la educación humanista que promueven las dos instituciones del estudio.

Conclusiones

Una de las conclusiones a la que podemos arribar es que si los estudiantes de licenciatura logran consolidar una identidad profesional dentro de la institución formativa, es porque el dispositivo de formación está logrando desarrollar el *ethos* profesional en los individuos; sin embargo, también se puede hablar sobre el dispositivo como un agente deficiente si no logra formar rasgos del *ethos*. Esta deficiencia puede complicar la formación profesional de los estudiantes, pues cuando el dispositivo no tiene una idea clara de la finalidad de la profesión, los catedráticos y alumnos pueden comprender dos cosas muy diferentes, tal como se muestra en el siguiente testimonio:

[...] desde que entras como que no te explican mucho y si te dice: “no, vamos a hacer profes... no vamos a ser deportistas”, pero en ciertas materias llegas y te quieren hacer un deportista y es donde te revuelves (informante UPE-7(a)-CSAL-076).

Ante esto podemos decir que las instituciones encargadas de formar licenciados en educación física tienen el compromiso de desarrollar un *ethos* profesional en los estudiantes. Si así fuera, se podría suponer que esto sería una responsabilidad del dispositivo en su totalidad, pero si decimos que el *ethos* se compone gracias a los elementos de configuración y procesos de construcción que describen Romero y Yurén (2007), se debe de tomar en cuenta el papel del estudiante como un sujeto autónomo y capaz de construirse profesional y personalmente. De ahí que podamos afirmar que la formación del *ethos* no se puede lograr sólo con un buen programa

educativo; también debe de existir la disposición de un actor para que el *ethos* se vaya estructurando y, de esa forma, la profesión en educación física se pueda presentar ante una sociedad que necesita de sus servicios.

Otra conclusión a la que se ha llegado es la compatibilidad de perspectivas sobre qué es ser un educador físico para los estudiantes, pese a que las diferencias entre las dos instituciones en cuanto a contexto geográfico y formativo harían suponer que sus visiones serían completamente diferentes.

El núcleo central que se encontró al estudiar la perspectiva que tienen los estudiantes respecto de la representación profesional, es una estructura compleja que no podemos delimitar en una sola palabra o frase. Pero sí diremos que este núcleo es un educador físico que rige su práctica con sentido humanista; que está apegado a la ética profesional y consciente de su función dentro de la sociedad; y que se compromete a transmitir conocimiento entre sus alumnos y generar un adecuado desarrollo motor en ellos.

Referencias

- Abric, J. (2001). Capítulo III. Metodologías de la recolección de las representaciones sociales. En Abric, J. (Dir.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 27-37). México: Ediciones Coyoacán.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Trayectorias Ocupacionales y Mercado de Trabajo*, 7(13), 5-16.
- García, E. J. (2015). Los egresados de la licenciatura de educación física: El caso del ICE de la UAEM. Tesis de Licenciatura ICE- UAEM, México.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclee.
- Rodríguez, G. G. et al. (1996). Primera parte: Introducción a la investigación cualitativa. En Rodríguez, G. G. et al. (eds.). *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 8-10). Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Romero, V. C. y Yurén, C. M. T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*, 49, 22-29. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.
- Sartori, G. y Morlino, L. (1999). Comparación y método comparativo. En Morlino, L. (Comp.). *La comparación de las ciencias sociales* (pp. 29-49). Madrid, España: Alianza Editoriales.

Yurén, T. (2005). *Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, T.; Navia, C. y Saenger, C. (Coord.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona, España: Ediciones Pomares.

Fuentes orales

Informante UPE-7(a)-CSAL-076, estudiante de licenciatura en educación física.

Capítulo IV

Ética

Profesorado de excelencia en el posgrado de la UNAM. Una prueba piloto para identificar sus características

ANITA CECILIA HIRSCH ADLER, JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ Y CLAUDIO R. NÚÑEZ

Resumen

Describimos los contenidos, procedimientos y resultados de una prueba piloto que forma parte de un proyecto de investigación que pretende aportar indicadores sobre la excelencia del profesorado universitario de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El objetivo fue rastrear posibles diferencias en los resultados reportados entre los académicos de las cuatro grandes áreas de conocimiento en que la institución clasifica sus posgrados: Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes; y poner a prueba tanto el instrumento como su empleo a través de una plataforma virtual. El instrumento fue una versión revisada del Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria, de Fernández-Cruz y Romero (2010) de la Universidad de Granada, España, al que se le agregó una pregunta abierta sobre los principales valores que la universidad debería promover con su profesorado. El método de recolección fue a través de un formulario de Google Forms, contactando a los participantes por correo electrónico. Los resultados fueron revisados y tabulados en una hoja de Excel. Las respuestas a la pregunta abierta fueron categorizadas siguiendo el procedimiento sugerido por Coffey y Atkinson (2003). Los resultados de la escala fueron analizados con criterios de estadística descriptiva y aportaron indicios de utilidad para la siguiente fase del proyecto de investigación.

Introducción

En este trabajo se da cuenta de los antecedentes del proyecto de investigación: “La excelencia del profesorado universitario en la UNAM”, y los principales resultados de la prueba piloto. Se presenta el Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria (Fernández-Cruz y Romero, 2010), justificando su elección y se describen las diez categorías que lo conforman. Se sintetizan sus principales aportaciones con miras a la aplicación del instrumento sobre una muestra completa.

Antecedentes

En el 2014, en una estancia de investigación en las Universidades de Valencia y Católica de Valencia San Vicente Mártir, la Dra. Ana Hirsch participó en la elaboración del proyecto “La excelencia del profesor/a universitario en España y México” bajo la iniciativa del Dr. Juan Escámez (2013).

Se presentó para su inclusión en los planes de trabajo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y se realizaron cambios, con el fin de adaptarlo a las características de la institución y a las preocupaciones del grupo de investigación. Con la incorporación del Dr. José Francisco Alanís Jiménez como becario posdoctoral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en el IISUE, con el proyecto sobre la excelencia del profesorado universitario, en febrero de 2015, dieron inicio las actividades. Estas son:

- Participación en la construcción del estado del conocimiento sobre el tema, con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Recopilación y análisis de artículos en revistas indexadas españolas con el fin de localizar instrumentos que permitan conocer los indicadores que dan cuenta de la excelencia del profesorado universitario.
- Selección de la escala de actitudes de la Universidad de Granada.

- Solicitud del permiso a la Universidad de Granada con el fin de aplicar la escala en el posgrado de la UNAM.
- Construcción y aplicación de un cuestionario de tres preguntas abiertas para el estudio exploratorio en la UNAM, con una muestra no representativa de estudiantes de licenciatura y posgrado y profesores de posgrado. Esta primera fase está terminada.

Segunda fase: la prueba piloto

Se realizó el levantamiento de una prueba piloto, con base en la escala, en Google Forms, con una muestra de académicos de la UNAM que laboran en los posgrados de las cuatro grandes áreas del conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes. Los principales objetivos eran identificar posibles diferencias entre las áreas y probar tanto el instrumento como su empleo a través de la plataforma.

En el 2016, para la muestra en esta fase se recuperaron los nombres y correos electrónicos de los 719 académicos de los posgrados que se habían utilizado en 2006 y 2007 como parte del Proyecto sobre ética profesional de la UNAM (Hirsch, 2009).

A la escala de la Universidad de Granada, para la prueba piloto, se agregó una pregunta abierta sobre los cinco valores básicos que la universidad debería promover con su profesorado.

Se decidió que el cuestionario-escala se aplicaría a 85 académicos, 25 por cada una de las cuatro áreas de conocimiento. El trabajo de envío electrónico se llevó a cabo del 30 de octubre al 29 de noviembre del 2015. Se reporta específicamente esta fase.

Principales resultados de la pregunta abierta

Todas las respuestas se clasificaron en categorías y se incluyeron en ellas los rasgos correspondientes. En algunas se generaron subcategorías.

a. La que obtuvo mayor número de respuestas es la de “competencias éticas”. Encontramos en los primeros lugares los siguientes valores: honestidad y honradez, respeto, responsabilidad, equidad e igualdad y tolerancia. Otros que se señalaron escasamente son: solidaridad, libertad, justicia, valores cívicos en general, humildad, integridad, bienestar y filantropía, probidad, conciencia ecológica y vida saludable, lealtad y transparencia. También, la ética en general y la ética profesional se mencionaron pocas veces.

Un tema interesante es el compromiso, que se expresó en forma general y también específicamente con respecto a: la UNAM, docencia y tutoría, trabajo académico, sociedad, alumnos, ciencia e investigación, servicio y con el país.

b. Se clasificaron las “competencias cognitivas” en los siguientes rasgos: actualización y superación, conocimiento, preparación y formación, actitud reflexiva y crítica, excelencia, creatividad, objetividad, investigación y experiencia.

b.1 Una primera subcategoría de las “competencias cognitivas” es la “productividad académica”: producir con calidad y originalidad, reconocimiento de los académicos, de su producción y de la labor docente, necesidad de incentivar programas de estímulos para docentes, valorización de los tipos de conocimiento, confianza en los académicos y competitividad.

b.2 La segunda subcategoría: “acciones con respecto a la productividad académica” se integra de: publicar en revistas indexadas, patentes, desarrollo tecnológico, aplicación de la investigación y la enseñanza a todos los niveles, divulgación de la ciencia, manejo de recursos, internacionalización, interdisciplina, participar activamente en los foros de su especialidad y divulgación del conocimiento.

c. En las “competencias sociales” en general se incorporaron: dedicación, disposición, disciplina, perseverancia, constancia, continuidad, puntualidad, cumplimiento de horarios y entrega a tiempo de los trabajos. También sobresalen: comunicación y atención a los alumnos, “estudiantes como primera prioridad”, vocación de servicio, alentar a los estudiantes, clases amenas, impulsarlos a que actualicen sus conocimientos, promover la participación, vigilar que

realmente se apropien de los conocimientos e investiguen más allá de lo que se dicta en clase, exigencia académica, entusiasmarlos hacia el aprendizaje y la investigación, vitalizar las dinámicas y formas de trabajo, accesibilidad, apertura para escuchar, reflexionar y construir conocimiento junto con ellos, compartir conocimientos y experiencias.

Además, se indicaron: trabajo en equipo, cooperación y carácter social de la investigación, vincular la docencia y la investigación, conexión de los contenidos de las clases con el mundo laboral y promover formas de docencia inter y transdisciplinarias.

d. Encontramos rasgos de las “competencias técnicas”, como son: asistir siempre a sus clases, programar su curso y presentarlo a los alumnos, evaluar de manera objetiva y justa el trabajo de cada estudiante, actualización en técnicas didácticas y nuevas tecnologías, buscar alternativas docentes y tecnológicas, incorporar nuevos conocimientos, autoevaluación, formación pedagógica y rigor en la preparación de clases y materiales. Los rasgos directamente vinculados con actividades de gestión fueron poco mencionados y son: liderazgo, calidad administrativa, orden, eficiencia y calidad.

e. En las “competencias afectivo-emocionales” son pocos los asuntos que se refieren a la “capacidad emocional”, tales como: empatía, coherencia, actitud, generosidad, felicidad, paciencia, asertividad, resiliencia, interés, entusiasmo y sensibilidad. Son muy escasas también las respuestas acerca de la identidad y el profesionalismo.

Como puede apreciarse hay una enorme dispersión de las respuestas ya que son múltiples los rasgos que fueron mencionados. Como se trata de un instrumento relacionado directamente con el profesorado, los académicos de posgrado de la UNAM priorizaron la vinculación con los alumnos y las diversas actividades de la docencia. Los temas que se articulan con la investigación se señalaron principalmente en las competencias cognitivas y especialmente en cuanto a la producción académica y a la necesidad de su reconocimiento.

El instrumento de la Universidad de Granada

Fernández-Cruz y Romero (2010) destacan la importancia de que las universidades cuenten con indicadores para la formación de su profesorado.

Las diez dimensiones se vinculan con: visión de la enseñanza universitaria, necesidades formativas de los estudiantes, conocimiento del contexto, planificación y organización de la materia, desarrollo de la enseñanza, capacidad comunicativa, apoyo individual al aprendizaje, evaluación, innovación en la enseñanza, y actualización docente y autoevaluación. Cada una de las dimensiones cuenta con diez proposiciones.

Apreciaciones por parte de los académicos de posgrado de la UNAM

En cuanto a la “visión de la enseñanza universitaria”, los profesores de la muestra, eligieron: conocimiento de la asignatura, preparación y desarrollo de las materias y valoración de la docencia como profesión. Los rasgos a los que dieron menos importancia son: priorizar la docencia por sobre la investigación y la gestión académica.

Con respecto a la segunda dimensión: “necesidades formativas de los estudiantes”, los encuestados destacaron la responsabilidad del alumnado acerca de sus aprendizajes, su preocupación por motivarlos y mantener su interés por las asignaturas. De las diez características de esta dimensión, el menor aprecio está en el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, la detección de sus características personales y la disponibilidad de posibilidades que los benefician, tales como recursos económicos, becas, beneficios sociales, servicios y el contacto con especialistas.

El “conocimiento del contexto” es la tercera dimensión. Se mencionan: preocupación por la enseñanza de calidad, relaciones humanas y buen clima en las actividades. Entre las cuestiones menos seleccionadas están el trabajo coordinado con otros docentes de la misma asignatura o de otras similares y la flexibilidad frente a la introducción de cambios en las asignaturas.

La cuarta dimensión es la de “planificación y organización de la materia”. Los académicos otorgaron un mayor puntaje a la opción acerca de que es de suma importancia la actualización frecuente de la programación, así como la selección de material bibliográfico de fácil acceso y la formulación de objetivos, selección de contenidos y actividades. Con menor frecuencia indicaron la coordinación con colegas, la selección de conocimientos y actividades adecuadas al nivel de complejidad cognitiva de los estudiantes y la elaboración, utilización y renovación de diversos materiales para la enseñanza.

El “desarrollo de la enseñanza” es la dimensión con puntajes más elevados de entre las diez con las que cuenta la escala. El profesorado priorizó tres aspectos: “animar a los estudiantes para que construyan significados, exploren, indaguen, conecten ideas, manejen diversas fuentes, indaguen alternativas y resuelvan problemas”. Además destacan: “se apasiona con su profesión y la transmite al alumnado, fomentando el compromiso con la materia” y la promoción “del juicio crítico, la reflexión, el debate y el diálogo”. Se identifican tres proposiciones en el rango bajo de respuestas: cuestionamiento de las metodologías implementadas, la utilización de materiales y recursos didácticos diversos, así como la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la promoción de destrezas instrumentales.

La “capacidad comunicativa” es la sexta dimensión. Una de las principales preocupaciones se refiere a que el alumnado comprenda lo que se desea enseñar y crear un ambiente de cordialidad y comunicación fluida que permita el disfrute de la clase. Entre las respuestas menos señaladas se encuentran “la discusión con sus estudiantes sobre los éxitos y problemas que se presentan durante la implementación de innovaciones en la docencia” y “relacionar a sus estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje”.

La séptima dimensión fue la menos puntuada de todas. Trata sobre el “apoyo individual al aprendizaje”. Se eligieron más los indicadores acerca de que la tutoría es un excelente recurso para complementar el trabajo docente y que les permite realizar un seguimiento personalizado. Entre los elementos que se tomaron menos en cuenta se encuentran la utilización de la entrevista grupal

para el seguimiento de los trabajos colectivos y las tutorías para la atención de problemas personales del alumnado.

La “evaluación” es la octava dimensión. Esta actividad se realiza de acuerdo con criterios previamente establecidos y conocidos por los estudiantes. Le sigue la preocupación por los instrumentos que se emplean y como éstos pueden ser de utilidad para contar con información para mejorar su enseñanza. Las cuestiones menos atendidas son: alternativas que se ofrecen al alumnado que obtiene una baja evaluación, acuerdos con el alumnado sobre los criterios de evaluación (asunto controvertido en cuanto a los puntajes altos en esta misma dimensión) y la valoración positiva de la asistencia a clases y de otras actividades planteadas en el programa.

La novena dimensión es la “innovación en la enseñanza y actualización docente”. La conciencia de una permanente y constante actualización científica es el aspecto más expresado. En segundo y tercer lugar se encuentran la preocupación por la mejora de la enseñanza y la asistencia a congresos, jornadas y eventos científicos. Entre los rubros con menor puntaje se localizan: difusión de las aportaciones didácticas a través de publicaciones periódicas, participación en proyectos de innovación docente y colaboración con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza.

Por último, en la dimensión de “autoevaluación”, los académicos consideraron que se trata de una de las principales herramientas que contribuyen a la reflexión sobre la propia práctica con el propósito de mejorarla, para el conocimiento de las fortalezas y debilidades de su propio ejercicio profesional y con respecto al análisis de una clase basada en relaciones de cordialidad, respeto y calidez. La contestación con el menor promedio de los 100 reactivos de la escala es “analiza sus relaciones con los colegas del posgrado”. Le sigue en esta dimensión “utiliza instrumentos diversos para autoevaluarse”.

A manera de conclusión

La prueba piloto contribuyó a la identificación de fortalezas y retos para la aplicación del cuestionario-escala a una muestra mayor; ésta es la tercera fase del proceso de la investigación y ya se está

llevando a cabo. Lo mismo puede decirse de la decisión de utilizar una plataforma de Google Forms para aplicar el instrumento, lo que permitió asegurarnos de que no hubiera proposiciones (ítems) sin respuesta y que los resultados quedaran guardados en una hoja de cálculo, evitando así errores de transcripción.

Otro aspecto que comprobó la prueba piloto fue la cantidad de tiempo que se requiere para contestar todo el cuestionario, lo que a su vez se reflejó en una baja tasa de respuesta (alrededor de 15%). De igual manera se afinaron los procedimientos de envío y recepción de la información.

Más allá de cuestiones procedimentales, la comparación de resultados entre participantes de distintas áreas de conocimiento nos ayudó a justificar la posibilidad de aplicar el instrumento en la muestra general de los académicos de posgrado de la UNAM, sin estratos representativos, lo que simplifica significativamente su tamaño.

Con respecto a la pregunta abierta sobre los cinco valores básicos que la universidad debería promover con su profesorado, identificamos similitudes con lo encontrado previamente en el estudio exploratorio de esta investigación (Alanís, 2016), en lo que respecta a las características éticas del “buen docente” o el “docente de excelencia”. Los resultados preliminares sobre los promedios en los puntajes de las 100 proposiciones y las diez dimensiones fueron consistentes. Varios supuestos derivados del estudio exploratorio se reforzaron, como por ejemplo, la gran importancia que los docentes confirmaron al conocimiento de la materia que enseñan y la poca valoración que otorgaron del manejo de tecnologías. Esto último resultó sorprendente para el grupo de investigación de la UNAM, por el auge en el uso de las tecnologías en la enseñanza en todos los niveles de la universidad.

Consideramos, con todo ello, que el objetivo de esta prueba piloto se cumplió y confirmamos las ventajas de realizar este tipo de pruebas antes de comenzar aplicaciones mayores en el trabajo de campo.

Referencias

- Alanís, J. F. (2016). Excelencia y profesores universitarios. En Izarra, D. (Coord.). *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica* (pp. 126-141). Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Escámez, J. (2013). "La excelencia en el profesor universitario", *Revista Española de Pedagogía*, LXXI(254), 11-27.
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117.
- Hirsch, A. (2009). Actitudes de los profesores de posgrado de la UNAM respecto de la ética profesional. En López-Zavala, R. (Coord.). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria* (pp. 117-148). México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Plaza y Valdés Editores.

Impacto de la implementación de las preguntas éticas en la formación de los estudiantes de Licenciatura en la Ibero Puebla. Resultados preliminares

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS Y ENEIDA NORA GUAJARDO SANTOS

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación sobre la “implementación de las preguntas éticas en el currículum” que se realizó desde el año 2014. Esta es la tercera y última etapa en la que se busca determinar, desde la perspectiva de los alumnos, cómo es la práctica docente de los profesores y si ésta favorece la formación de una ética profesional. Al igual que las fases anteriores, ésta es una investigación cualitativa de corte interpretativo. Es importante señalar que la investigación está en curso, y que en este capítulo reportamos sólo algunos aspectos de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Introducción

Con este estudio se da continuidad a la investigación sobre la “Implementación de las preguntas éticas en el currículum” que se realizó en los años 2014 y 2015 en la Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla), considerando que los resultados de esta investigación arrojaron principalmente que a pesar de que los docentes no conocían las preguntas éticas de las profesiones que se diseñaron por cada coordinación y que no tienen conocimientos sobre aspectos de ética profesional, muestran estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de una ética profesional en sus alumnos; desde el comportamiento normativo y afectivo, hasta el trabajo en dilemas o casos.

Los profesores no recibieron formación, por lo que no tenían claros los conocimientos teóricos acerca de los principios de la ética profesional, sin embargo, conocían algunos aspectos relacionados

con ésta, que identificaban en el discurso institucional. En relación a la dimensión de la práctica docente se reconoce que tienen intuiciones de cómo abordar la formación ética de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje. Se observó que se cumple el “rito educativo” del que habla López Calva (2000), que favorece la formación ética, cuando los docentes hacen cotidianamente las mismas acciones. En este mismo aspecto se observó que hay un tratamiento académico y universitario de la ética profesional, tal como lo propone Hortal (2002).

Se observó que no hay una adecuada implementación del Eje Transversal de las preguntas éticas en la Ibero Puebla, pues no se entregó a la mayoría de los docentes entrevistados el documento que sustenta este eje. Sin embargo, se reconoce que en el ambiente institucional hay un discurso coherente con la filosofía educativa sobre la formación ética de los estudiantes, que fortalece la práctica docente para la formación de la ética profesional.

Por todo esto es que en esta investigación buscamos analizar los productos de aprendizaje que los profesores encargan a sus estudiantes para determinar si hay evidencias de que se estén desarrollando aspectos de la ética profesional en los alumnos, como el bien interno de la profesión, los principios de beneficencia, de autonomía y de justicia, además de analizar si se trabaja con base en dilemas para construir un pensamiento ético profesional, tal como lo refirieron los profesores. También nos interesa determinar, desde la perspectiva de los alumnos, cómo es la práctica docente de los profesores y si ésta favorece la formación de una ética profesional. Fue así que se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿qué aspectos sobre ética profesional impactan a los estudiantes de licenciatura de la Ibero Puebla que se reflejan en sus discursos y en las tareas que sus profesores les solicitan?

El objetivo de investigación es: analizar los discursos y productos de aprendizaje de estudiantes para determinar si hay un impacto sobre ética profesional en su formación.

Es importante señalar que esta investigación está en curso y que en este texto reportamos sólo algunos aspectos de las entrevistas realizadas a los estudiantes, sin embargo, planeamos el siguiente supuesto que está guiando nuestra investigación: los estudiantes de licenciatura de la Ibero Puebla desarrollan aspectos sobre ética

profesional a partir de la relación que los profesores establecen con ellos y de las tareas que les solicitan como parte de su formación académica.

Sustento teórico

En este apartado se desarrollaron dos grandes líneas, una centrada en la ética profesional, que es la parte esencial de esta investigación, y otra que se refiere a la práctica docente, pues es en ésta en donde se refleja la implementación de las preguntas éticas de las profesiones en el currículo.

La profesión

El surgimiento de las profesiones, de acuerdo a Berumen, De los Santos y Gómez (2001), nace de la necesidad de tener conocimientos más especializados que ayuden a resolver problemas concretos; en una profesión el trabajo que se exige es más especializado, de gran valor, y está asociado a un grupo que requiere vastos conocimientos.

La profesión es entendida como

[...] una actividad social cooperativa, cuya mente interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad (Cortina y Conill, 2000, p. 15).

Hortal (2002) define a las profesiones como aquellas actividades ocupacionales en las que de forma institucionalizada se presta un servicio específico a la sociedad; y que, además: tienen un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ellas de forma estable, obteniendo de éstas su medio de vida; existe un trabajo colegiado que obtiene o trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión; y se implementa un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para ejercer dicha profesión (p. 51).

Ética profesional

La actividad profesional no se encuentra ajena a la manifestación de que en toda actividad que realiza el profesionista imprime, entre otras cosas, sus conocimientos, habilidades, pero sobre todo, sus valores. Precisamente, al imprimir sus valores, el profesionista, manifiesta la dimensión ética de su profesión. El profesionista, afirman Berumen y otros (2001), al ejercer su profesión además de tener los conocimientos necesarios de su campo profesional ha de contar con valores morales cuyo objetivo primordial es el de buscar y tratar de garantizar el bien común. En este sentido, el profesionista debe contar con principios morales que le otorgan valor como persona. Estos principios morales son los que hacen que pueda trascender como profesionista.

Evidentemente la universidad es un lugar donde convergen los estudiantes para recibir una formación para poder ejercer una profesión. En este contexto, la presencia de la ética ofrece la oportunidad de clarificar el horizonte profesional que tiene dicha formación para los universitarios, pero si se quiere hacer ética en este ámbito, como menciona Hortal (2002), se debe aprender a tratar los temas universitariamente, se debe aprender a ejercer el razonamiento práctico.

La ética, como saber de integración, puede proporcionar un horizonte de integración de los saberes y especialidades y contribuir a que la universidad no degenere en lo que algunos comienzan a llamar “multidiversidad”. La ética de las profesiones puede favorecer el establecimiento de cauces de diálogo con los profesionales que se están formando en la universidad (p. 18).

El lenguaje de la ética profesional es de cierto un “lenguaje ético y filosófico”, pero este lenguaje no se practica en el vacío, sino en “contextos estructurados” por otras maneras de hacer, “en actividades configuradas por lenguajes especializados que pretenden responder” a los índices de “racionalidad, método y especialización con los que se viene trabajando en la profesión y en la facultad que prepara para ella” (Hortal, 2002, p. 21).

El compromiso ético de la docencia como profesión

Hablar de profesión en un contexto en donde la educación es la fuente de formación de profesionistas obliga, de cierta forma, a discutir la docencia como un ejercicio profesional. Por ello, es preciso contextualizar la enseñanza como la principal actividad profesional que considera, como afirma Hortal, “al menos en cierto grado, todas las características por las que se define una profesión” (en Cortina y Conill, 2000, p. 55).

Fierro y Carbajal (2005) declaran que la oferta valoral es “un aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela, mediante el cual el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos” (p. 33). En este proceso, afirman las autoras, se ponen en práctica la transmisión de un conjunto de comportamientos que son considerados obligatorios o deseables para los estudiantes, y el “desarrollo de actividades de enseñanza” que promueve la reflexión de los alumnos. Sostienen que hay tres grandes senderos del comportamiento del docente en donde se refleja la oferta valoral y que permiten observar los valores a través de su discurso y su comportamiento, estos son: el comportamiento normativo; el comportamiento afectivo; y la conducción de los procesos de enseñanza. Todo esto se da en el marco de la práctica docente y en un contexto específico. Según Fierro Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente es:

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

Por otro lado, López Calva (2000) asegura que la práctica docente está compuesta de una serie de acciones que se realizan una y otra vez, están interrelacionadas, generan ciertos hábitos entre quienes las llevan a cabo, y van conformando la manera de hacer y de ser profesor, generando el “rito” educativo cotidiano.

Características de la relación docente-alumno

Si bien en la relación profesor-alumno existe una desigualdad entre conocimiento y poder, se espera que el profesor tenga una actitud de igualdad moral y respeto para con los alumnos. Martínez (2011) considera que, aunque a menudo el alumno sea más débil e ignorante que el profesor, “es al mismo tiempo una persona con la misma dignidad, con el mismo valor absoluto que la persona del profesor” (p. 149).

Tener una actitud de igualdad moral supone, como afirma Martínez, que el profesor:

[...] ha de tener muy presente el imperativo categórico kantiano que ordena tratar a las personas como fines en sí, y nunca solamente como medios, esto es, no se les debe instrumentalizar. De ahí que esté éticamente prohibido que el profesor trate con desprecio, altanería, manipulación, discriminación arbitraria, etc., a cualquier alumno, y en general a cualquier persona” (p. 149).

Señala este mismo autor que, aunque la relación profesor-alumno sea de desigualdad de hecho, requiere una actitud de “igualdad moral” no tan sólo por razones éticas, sino también por razones pedagógicas; si se quiere que el alumno sea una persona autónoma, madura moralmente y educada, entonces hay que tratarla de igual manera. De este modo, el alumno puede ir haciéndose una imagen positiva de sí mismo como alguien valioso, que merece ser respetado, “y esa identificación de sí mismo como alguien dotado de la misma dignidad que el maestro es una condición necesaria para que el alumno llegue a desarrollar positivamente su personalidad, puesto que esa es la base del respeto a sí mismo” (Martínez, 2011, p. 150).

Además de esta actitud que es básica, necesariamente hay otras que deben ser consideradas en la relación profesor alumno, tales como el respeto, la atención y el afecto, que son necesarias para que el alumno se desarrolle como persona autónoma. El profesor debe tratar con respeto al alumno; aun cuando haya conductas que corregir, debe hacerlo de manera adecuada, sin dañar la autoestima del alumno. “Tratar al otro con auténtico respeto implica también ayudarle positivamente cuanto esté en nuestra mano para

que alcance sus propias metas legítimas, que no necesariamente han de coincidir con las que uno mismo elegiría si estuviera en su lugar” (Martínez, 2011, p. 151).

La atención y el afecto en la relación profesor-alumno significan que el profesor ayude al estudiante para desarrollar sus potencialidades por medio de una atención personalizada, y pueda lograr que su aprendizaje sea efectivo. Si no hay esta atención, no se logrará el aprendizaje esperado.

Este artículo se enfoca en las percepciones de los alumnos entrevistados y desde la dimensión didáctica de Fierro *et al.* (1999), en donde se observan las acciones que el docente lleva a cabo para lograr el propósito de la formación y el aprendizaje; este último está relacionado con la dimensión valoral, pues se busca identificar si los valores del profesor están en sintonía con los valores institucionales que se promueven a través de las preguntas éticas de las profesiones y de la relación que el docente establece con sus alumnos, como apunta Martínez (2011), pues se considera que de no ser así, se estaría transitando en caminos opuestos —o paralelos— a la verdadera intención de la formación de una ética de la profesión, como lo pretende la Ibero Puebla.

Método

Los sujetos de investigación fueron estudiantes de licenciatura cuyos profesores eligieron el eje transversal de Preguntas Éticas en el taller de Diseño de Guías de Estudio, que estén impartiendo la asignatura señalada y que continúen siendo profesores de la Ibero Puebla.

La investigación es de corte cualitativo, dado que se enfoca en los procesos interpretativos que están más relacionados con la hermenéutica y la tradición reflexiva del conocimiento, como lo menciona Tarrés (2001, p. 41).

Se considera que la entrevista es el medio más adecuado para recopilar información para definir las prácticas docentes dado que se trata de reconstruir aspectos que ya sucedieron y que impactaron en la formación de la ética profesional. Álvarez-Gayou (2003, p. 109) define a la entrevista como: “una conversación que tiene

una estructura y un propósito, busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias”.

Para este texto se reportan los análisis de las entrevistas que refieren los siguientes temas: reglas que aplica el docente (comportamiento normativo); características de la relación docente-alumno (comportamiento afectivo); asignaturas en donde los alumnos identifican una formación de ética profesional (conducción del proceso enseñanza aprendizaje); la experiencia en las asignaturas del área curricular que se encarga de la formación ética (oferta valoral); la función social a la que responde su profesión (ética profesional); y si perciben que la Ibero Puebla los forma para enfrentar éticamente la profesión (ética profesional).

El análisis de la información que se recabó de las entrevistas se hizo a través de la codificación, pues se buscó establecer una relación entre la información y lo que se piensa de la misma desde que se inició el estudio. Para Coffey y Atkinson (2003, p. 32) la codificación “se refiere a la vinculación entre los fragmentos de los datos y una idea o concepto particular”. Estos autores, además, explican que la codificación viene a ser la materia prima para lograr la reflexión e interpretación de la información recabada.

No obstante, codificar no es suficiente; es sólo el primer paso, y una vez desmenuzada la información se pasa a la interpretación. Se entiende como estudios interpretativos aquéllos en los que el investigador realiza una valoración crítica de cómo los actores que están siendo estudiados vinculan sus experiencias con las representaciones culturales de esas mismas experiencias (Álvarez-Gayou, 2003).

Resultados

Se entrevistó a nueve estudiantes, siete mujeres y dos hombres; sus edades van de los 20 a los 27 años; cursan entre el cuarto y séptimo semestre y son alumnos de las siguientes licenciaturas: Literatura y Filosofía, Diseño Industrial, Procesos Educativos y Mercadotecnia.

En relación al tema sobre las reglas que aplica el docente (comportamiento normativo), los entrevistados refieren que éstas son básicas y reconocen que el ambiente en el aula es cordial

porque el profesor fomenta el respeto a partir de su práctica docente. Además, no se reconocen cuestiones de indisciplina, a pesar de las pocas reglas; más bien los alumnos se mantienen disciplinados porque hay una propuesta pedagógica que reconocen en la figura del profesor y en la que aprenden, como lo señala Martínez (2011), cuando plantea las características de la relación profesor-alumno.

La percepción que tienen los entrevistados acerca de la relación profesor-alumno muestra que los docentes establecen relaciones horizontales sin perder nunca de vista que son la autoridad. Pueden hacer bromas con sus alumnos, pero bajo un clima de respeto. Se prestan al debate, al diálogo, y se muestran disponibles para atender las necesidades de los alumnos. Se dan la posibilidad de aprender de sus estudiantes, lo que genera ambientes de confianza, como se observa en la siguiente cita:

El profesor se permite aprender de sus estudiantes y esto le gana el respeto de sus alumnos (A8).

Las asignaturas donde los entrevistados perciben la formación de una ética profesional son principalmente las del eje de formación ética de manera intencionada. En el resto de las asignaturas los alumnos refieren que los profesores promueven una ética en su comportamiento, pero no como contenido de la clase. Sólo dos estudiantes mencionaron que en la mayoría de sus clases se promueve la reflexión de una ética profesional.

[...] yo diría que como un 80% de las materias sí hacen como que... vuelven sobre cómo va a ser nuestra práctica... (A4).

Dado que hay un área curricular que tiene toda la intención de promover la formación ética de los estudiantes, interesó indagar si hay formación de la ética profesional en estas asignaturas. Lo que se encontró es que no hay coincidencia en todos los estudiantes con respecto a las asignaturas de esta área. Mientras que algunos estudiantes piensan que son las asignaturas que promueven los valores y la reflexión ética, otros consideran que deben modificarse, porque están mal planteadas, son repetitivas, los profesores no tienen rigor académico, etc.

Todos los entrevistados pudieron responder acertadamente al cuestionamiento sobre la función social a la que responde su profesión. Esto indica que este aspecto se trabaja en cada licenciatura de la Ibero Puebla y se observa que hay claridad en los estudiantes acerca de que las profesiones resuelven problemas sociales. Esto se relaciona con lo que afirman Cortina y Conill (2000) respecto a que la profesión proporciona un bien específico a la sociedad.

Al cuestionar a los entrevistados sobre si la Ibero Puebla los está formando para enfrentar éticamente su vida profesional hubo casi un consenso en esta respuesta. Por ejemplo, uno de los estudiantes hace énfasis en el papel del rector, otro en las actividades extra curriculares, y varios hablaron de que los proyectos que desarrollan están relacionados con la realidad profesional, como lo refiere Hortal (2002) al señalar que en la universidad hay que considerar “[...] actividades configuradas por lenguajes especializados que pretenden responder [a los índices de] racionalidad, método y especialización con los que se viene trabajando en la profesión” (p. 21).

Conclusiones

Hay una percepción generalizada de que los estudiantes están siendo formados para enfrentar la profesión de manera ética, sin embargo, algunos profesores no cumplen con todos los aspectos de esta formación ética.

La relación entre docente y alumno se considera horizontal; se aplican pocas reglas y éstas son básicas para una sana convivencia. No obstante, los alumnos presentan un comportamiento disciplinado porque los profesores mantienen un proyecto pedagógico.

La Ibero Puebla está formando a sus estudiantes para que tengan conciencia de que cada profesión resuelve un problema social específico.

Las asignaturas que tienen la intención de formar a los alumnos en aspectos éticos, son las específicas del área curricular diseñada para este fin; se observó que para los alumnos hay una distinción entre las asignaturas profesionales y las que pretenden la formación sobre la ética profesional.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J., J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Berumen, N.; De Los Santos, S. y Gómez, P. (2001). *Ética del ejercicio profesional*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León/Compañía Editorial Continental. Recuperado de: <http://www.portalplaneta-sedna.com.ar/envios/Etica%20del%20ejercicio%20profesional>. Consultado el 29 de marzo de 2010.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cortina, A. y Conill, J. (Dir.) (2000). *10 palabras clave en ética de las profesiones*. España: Verbo Divino.
- Fierro, M.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta de investigación acción*. México: Paidós.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée de Brouwer.
- López Calva, M. (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas.
- Martínez, E. (2011). *Ética profesional de los profesores (2ª ed.)*. España: Desclée De Brouwer, S.A.
- Tarrés, María Luisa (Coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Ed. Porrúa.

Ser un buen profesional desde la perspectiva de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM e Ibero Puebla

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS

Resumen

Se presentan los avances de la investigación intitulada “Ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la IBERO Puebla y la UNAM”, la cual se realiza con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) México, durante la estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana Puebla. El objetivo es comparar la perspectiva que tienen los alumnos respecto a la ética profesional que promueven sus universidades. Con base en la metodología del análisis comparativo cualitativo se parte de dos estudios intrínsecos de casos: UNAM 2014 e IBERO Puebla 2015, en los cuales se obtuvieron datos que se compararán en cuanto a: la presencia explícita de ética de la comunicación y el periodismo en los planes de estudio; bienes y/o servicios que se brindan a la sociedad; valores profesionales; rasgos de ser un buen profesional; acciones no éticas y propuestas de contenido para una asignatura de ética para esta disciplina, desde la opinión de los alumnos que contestaron el cuestionario cualitativo aplicado en grupo. En esta presentación se dará a conocer parte de los resultados respecto a los rasgos de ser un buen profesional, en los que destacan las categorías intermedias más referidas en ambas instituciones: honestidad, responsabilidad, respeto, ética, tolerancia, veracidad, objetividad, crítico, analítico, profesionalismo, compromiso y actualización.

El proyecto

La investigación “Ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla y

la Universidad Nacional Autónoma de México” responde al interés profesional por indagar en el campo de la formación universitaria.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las diferencias y similitudes de la perspectiva ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM e Ibero Puebla?

Objetivo general

Comparar la perspectiva que tienen los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la Ibero Puebla y la UNAM con respecto a la ética profesional que promueven sus universidades.

Objetivos específicos

- Comparar los contenidos explícitos de ética de la comunicación y el periodismo en los planes de estudio vigentes en las carreras.
- Identificar la perspectiva ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la Ibero Puebla y la UNAM.
- Precisar los bienes y/o servicios que se brindan a la sociedad, los valores profesionales de la comunicación y el periodismo, los rasgos de ser un buen profesional de esta disciplina, las acciones no éticas y las propuestas de contenido para una asignatura de ética de la comunicación y el periodismo, desde la opinión de los alumnos sujetos en estudio.

Supuestos

1. La comparación de los contenidos explícitos de ética de la comunicación y el periodismo en los planes de estudio vigentes de las licenciaturas de esta disciplina permiten conocer que se promueve la formación ética profesional de los estudiantes en las dos universidades.

2. La comparación de los bienes y/o servicios, los valores profesionales, los rasgos de ser un buen profesional, las acciones no éticas durante la formación universitaria y las propuestas de contenido para una asignatura de ética de la comunicación, desde la opinión de los estudiantes de esta disciplina en la UNAM y en la Ibero Puebla, permiten conocer las diferencias y similitudes en torno a su perspectiva ética.

Referentes teóricos

Las investigaciones respecto a la ética profesional de la comunicación y el periodismo dan cuenta de la importancia que tiene este campo de estudio. Se distinguen los principios de la profesión a partir de los cuales se entiende el compromiso social de los comunicólogos y periodistas (Echaniz y Pagola, 2004). Así mismo, se identifican los valores propios de esta disciplina y los vinculantes con las diferentes profesiones (Hirsch, 2014) a partir de la revisión de estudios de ética profesional y los que abordan la formación ética en las universidades. Por otra parte, se encuentran los trabajos en torno al desempeño ético durante el ejercicio cotidiano de quien comunica profesionalmente, con vocación; del profesional que indudablemente cuenta con los conocimientos para comprender la realidad con rigurosidad, equilibrio, honradez y coherencia (Cate-la, 2010) lo que le da sentido de responsabilidad.

Trascienden los estudios de la práctica periodística o el desempeño profesional de calidad en busca de la excelencia, en cuyo caso se acentúa el compromiso frente a los otros, el carácter de independencia para ejercer libremente la profesión y el compromiso con la verdad (Restrepo, 2011).

El periodismo es, entre las distintas profesiones, una de las que no pueden ignorar ni subestimar la relación con el otro. El otro ocupa un lugar esencial en la actividad del periodista...

La independencia del periodista es una condición imprescindible para su ejercicio profesional. Esta afirmación resulta avalada cuando se les pasa revista a las principales dependencias del periodista:

la dependencia del poder, la del dinero, la del miedo, o la de la arrogancia profesional. Cualquiera de estas impide un ejercicio profesional correcto.

El compromiso del periodista con la verdad depende de su actitud ante la realidad y de la importancia que le dé a su conocimiento y a las limitaciones para conocer y comunicar la realidad (Restrepo, 2011, p. 18).

En el contexto de la ética periodística destacan veracidad y objetividad, dos de los valores señalados ampliamente en la literatura, y se consideran como indispensables para la elaboración de la información y su difusión a través de los medios masivos de comunicación. Éstos se reconocen como protagonistas al ser mediadores entre los hechos y la sociedad, lo que también los ha llevado a un enfrentamiento constante por querer ser los primeros en difundir acontecimientos y mantenerse en el gusto del público. En esa lucha han llegado a “ser constructores, desde dentro, de esa misma realidad de la que forman parte” (Echaniz y Pagola, 2004, p. 50), provocando procesos de homogeneización en la elaboración de los contenidos, poca o nula investigación, ausencia de creatividad, baja calidad en el ejercicio profesional y carencia de ética profesional.

La calidad profesional se puede ver fracturada desde la recopilación de la información hasta su redacción o producción, particularmente por el exceso de notas rápidas que circulan brevemente a través de los medios provocando la difusión de acontecimientos sin trascendencia o desinformando. Esto es resultado de “la impericia, la imprecisión, el apuro y la obsesión para dar un *golpe* a cualquier precio, que impera entre los profesionales de la información” (Bettetini y Fumagalli, 2001, p. 24). En el intento de ser el primero en dar a conocer los hechos, se difunde lo intrascendente de un mismo acontecimiento en varios medios.

Mientras que la imagen popular y *romántica* del periodista es la del héroe solitario que viaja, llega al lugar de los hechos, conoce, se informa y después da a conocer aquello que ha vivido en primera persona, quizá arriesgando su vida; en la realidad, las jornadas de la casi totalidad de los periodistas están mucho más prosaicamente

ligadas a una silla y a un monitor de TV en una redacción, leyendo, *cocinando* las noticias de la agencia o los comunicados de prensa, tal vez enriqueciendo el discurso con alguna llamada telefónica [...] (Bettetini y Fumagalli, 2001, pp. 24-25).

En un contexto donde la circulación de noticias es ilimitada, el periodista dedica poco tiempo a la búsqueda de información de calidad y sólo llena los espacios con acontecimientos atractivos, espectaculares, lo que lo aleja de su responsabilidad con lo público y lo acerca a los intereses personales o de grupo. Por ello es importante fortalecer el ejercicio ético, pues la comunicación y la información son dos aspectos fundamentales en el desarrollo del ser humano; “su potenciación engrandece al hombre, y a la mujer, dignifica su existencia y facilita sus expectativas de convivencia [...] Además, su buena utilización permite a los seres humanos transmitir y promover valores positivos y conformar un mundo más humano” (Echaniz y Pagola, 2004, p. 51).

En la difusión de los acontecimientos es indispensable la objetividad; es ésta una característica sustancial en los mensajes, pues tienen cierta incidencia en la formación de la opinión pública (Jareño, 2009); se requiere del apego a los hechos y de su descripción, a partir del dominio del informador, para que el receptor conozca lo trascendental de la noticia.

Y puesto que existe la posibilidad de apuntar dónde se manifiestan los elementos subjetivos y cómo actúan, al menos como idea, la objetividad regula nuestro conocimiento; y lo hace de modo efectivo. De alguna manera, pues, podemos señalar lo que es objetivo frente a lo que manifiesta algún tipo de prejuicio o preconcepción particular. Superar éstos o indicar dónde y cómo *interfieren* es tarea ética del periodista (Jareño, 2009, p. 89).

La objetividad periodística se logra a partir de la interpretación de los hechos, entendida como el conocimiento profundo del acontecer; es hablar sin manipular o distorsionar: “el informador debe contar las cosas en la medida en que las conoce, aunque no sea la verdad objetiva absoluta, después de una suficiente verificación y respetando siempre la dignidad humana” (Echaniz y Pagola, 2004,

p. 63). La verdad del periodista siempre será incompleta, por lo tanto, se debe señalar que aún faltan asuntos por averiguar y difundir, que no se oculta información. “El periodista no debe preocuparse tanto por la objetividad como por el control de su subjetividad, y por conocer los hechos de la manera más completa posible” (Restrepo, cit. en Poirier, 2011, p. 24).

Frente a los acontecimientos se reconoce la objetividad prudente, la que se realiza con reservas sabiendo que se han dejado algunos elementos al margen, la que es ideal para el buen periodista (González, 2004); una objetividad que se conforma a partir del conocimiento exhaustivo de los hechos y con la precisión que se requiere al fundamentar con datos y fuentes lo que se está reportando a través de los medios “para ver claramente la realidad objetiva, pese a la subjetividad del informador” (Videla 2004, p. 106), tanto en la elaboración de noticias como en la producción de programas.

La ética profesional se refleja en la calidad de los mensajes y de los contenidos mediáticos, que cada vez tienen mayor alcance gracias a las nuevas tecnologías. Un desempeño responsable comprende desde la búsqueda de información, la elaboración de los escritos con un estilo cuidado, el uso correcto de las fuentes, la forma de dar a conocer los hechos, evitando el sensacionalismo y ajustándose a la seriedad de los acontecimientos (Grijelmo, 2014), hasta llegar a los diferentes medios masivos de comunicación y de ahí a la población en general.

Estrategia metodológica

Está en proceso el análisis comparativo cualitativo de los resultados analíticos de dos estudios intrínsecos de casos: “Ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM”, Tesis de Doctorado (Barragán, 2014) y “Ética profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla”. Investigación primer año posdoctoral (Barragán, 2015). Las investigaciones cuentan con:

1. Apartado teórico respecto a la ética general de las profesiones y la ética de la comunicación y el periodismo.

2. Contextos: a) de las universidades; b) de las facultades, que en el caso de la UNAM son: Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Facultad de Estudios Superiores Aragón y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Campus Ciudad Universitaria; y c) de las carreras: Licenciatura en Comunicación en la FES Acatlán, Licenciatura en Comunicación y Periodismo en la FES Aragón; Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la FCPyS y Licenciatura en Comunicación en la Ibero Puebla.
3. Los contenidos explícitos de ética profesional de la comunicación y el periodismo en los planes de estudio vigentes en las cuatro licenciaturas.
4. El trabajo empírico, que en los dos casos se realizó a partir del diseño de una encuesta con cuestionario cualitativo, aplicado en grupo a una muestra intencional opinática. En la UNAM, con estudiantes de octavo semestre, durante el ciclo escolar 2010-2; y en la Ibero Puebla con alumnos de segundo a séptimo semestre, en dos ciclos escolares del 2015. La información se trabajó a partir del análisis de contenido cualitativo bajo dos enfoques: a) análisis de contenido para definición, con el registro de tópicos de contenidos; y b) análisis de categorías de contenido, con la construcción de tres tipos de categorías: generales, intermedias o subcategorías, y específicas o a profundidad.

El comparativo se realiza considerando la propuesta de Reventós (1983) en torno a la metodología comparativa en educación y con base en la metodología del análisis comparativo cualitativo de Ragin (2007), y en Ariza y Gandini (2012), quienes profundizaron en esta propuesta metodológica a partir de los estudios de casos con muestreos intencionales.

La pretensión de arribar a explicaciones causales y la sistematicidad son dos notas distintivas del método comparativo; de ahí la importancia decisiva que se otorga al diseño de la investigación y al carácter controlado y cuidadoso de la comparación, a su rigor y sistematicidad, aspectos de los cuales depende la validez científica del método (Ariza y Gandini, 2012, p. 501).

Al proponer la investigación comparativa se sabe que hay algo de igualdad o diferencia en los casos, pues se reconocen los criterios de los trabajos comparativos en educación y los elementos que se pueden comparar, con la certeza de saber dónde, cuándo y cómo llevar a cabo la comparación.

Una de las finalidades de la comparación reside precisamente en aunar, agrupar o englobar estas diferencias [...] por este deseo que a menudo se observa en los comparativistas de aunar esfuerzos, proponer unas bases comunes a los diversos sistemas educativos, potenciar estructuras, planes, programas, etc., universales de educación [...] (Reventós, 1983, p. 65).

Para este trabajo se consideraron las etapas de descripción, análisis e interpretación; y muy significativamente se elabora la tabla de la verdad, la cual “facilita el análisis de los patrones de parecidos y diferencias” (Ragin, 2007, p. 199).

Avances del procedimiento

La sistematización de los resultados analíticos de los dos estudios intrínsecos de casos se inició con base en el proceso del análisis comparativo cualitativo para determinar los puntos de comparación.

El comparativo documental se realizó a partir de los contenidos explícitos de ética de la comunicación y el periodismo en los planes de estudio de las cuatro licenciaturas.

El comparativo empírico, que está en proceso, se realiza a partir de preguntas similares a las de los cuestionarios cualitativos y con base en los resultados analíticos obtenidos en torno a: 1) los bienes y/o servicios que los profesionales de la comunicación y el periodismo brindan a la sociedad; 2) los valores profesionales; 3) los rasgos de ser un buen profesional; 4) las acciones no éticas, desde las dimensiones personal, de los compañeros y de los profesores; y 5) las propuestas de contenido para una asignatura de ética de la comunicación y el periodismo.

Para la comparación se llevó a cabo: 1) el registro y sistematización de las categorías generales, intermedias y específicas,

construidas en los dos casos en estudio; 2) el registro de las categorías intermedias en los cuadros comparativos; 3) la identificación y registro de las categorías intermedias a partir de su presencia o ausencia; y 4) la reclasificación de las categorías intermedias para la construcción de las categorías específicas. En este escrito se presentan los avances de los cinco rasgos de ser un buen profesional.

Principales resultados

Sujetos en estudio

En la UNAM se aplicó el cuestionario a un total de 305 estudiantes de los cuales 70.8% son mujeres y 28.8% son hombres; se encuentran en un rango de edad de entre 20 y 29 años, siendo los de mayor frecuencia de 21 y 22 años, con un 30.8% y 34.1%, respectivamente. En cuanto a quién sostiene sus estudios se indicó ampliamente a los padres, con un 41.6%, y posteriormente al padre, con un 20.9%, y la madre, con el 13.4%; recibe beca sólo 4.5% y trabaja 37.7%, entre otros datos.

En la Ibero Puebla se aplicó el cuestionario a un total de 44 estudiantes, de los cuales 36.4% son hombres y 63.6% son mujeres, en un rango de edad de entre 19 y 26 años, siendo los de mayor frecuencia los de 20 años, en un 38.6%, y los de 21 años en un 27.3%. Con relación al financiamiento de sus estudios, indicaron ampliamente al padre con 38.6%, la madre con 16%, y ambos padres con 27.3%. Con beca, conjuntamente con el apoyo de los padres, 13.7%. Realizan alguna actividad remunerada 20.5%, entre otros datos.

Cinco rasgos de ser un buen profesional

Los datos que se obtuvieron a través de la pregunta ¿cuáles considera que son los cinco rasgos de ser un buen profesional de la comunicación o de la comunicación y el periodismo?, son los siguientes: en la UNAM se señalaron 126 rasgos y en la Ibero Puebla se indicaron 68 rasgos, que dan un total de 194 respuestas. Al ordenar los datos se pudo identificar que se mencionaron 44 rasgos iguales en ambas instituciones.

Significativamente, los estudiantes de las dos universidades señalaron ampliamente los rasgos denominados vinculantes con otras profesiones y que, a su vez, también son trascendentales en el campo de la comunicación, como son: honestidad, responsabilidad, respeto, ética, tolerancia y compromiso.

Así mismo, entre los rasgos más mencionados se encuentran los reconocidos como específicos de la comunicación y el periodismo, como son: veracidad, objetividad, crítico, analítico, conocimiento, actualización y profesionalismo.

Con menos señalamientos se registró un conjunto de rasgos relacionados con la actitud del profesional, tales como: constancia, creatividad, dedicación, puntualidad, disponibilidad, disciplina, gusto por el trabajo, pasión por la carrera, perseverancia, búsqueda de la justicia y valentía.

De igual manera, algunos rasgos con relación a la elaboración de los mensajes son: uso correcto del lenguaje o saber hablar, saber leer, creatividad, ser culto e imparcial, trabajo en equipo, solidaridad, empatía, humildad, humanismo, igualdad, interés social, lealtad, liderazgo y sociable, los cuales resultan importantes en las relaciones profesionales.

Entre los rasgos identificados únicamente en la UNAM se encuentran: libertad de expresión, libertad de información, libre pensamiento, credibilidad, confiabilidad, saber redactar, saber escribir, citar fuentes, ortografía, congruencia, precisión, concreto, sencillez, claridad, síntesis, evitar el amarillismo, opinar, compañerismo y ser participativo. Con éstos se muestra el interés por la práctica periodística.

Algunos rasgos indicados sólo en la Ibero Puebla son: derecho a la información, dedicación, independencia, compartir, paciencia, determinación, personalidad, ser abierto, sobresaliente, asombro de la realidad, autenticidad, fortaleza, amable, equidad, motivación, realista, seguridad y sensible, entre otros.

Conclusiones

Con el análisis comparativo cualitativo se identificaron los rasgos más significativos de ser un buen profesional de la comunicación y

el periodismo, desde la perspectiva de los estudiantes de la UNAM y la Ibero Puebla. Resultaron ser iguales en muchos casos y algunos, aunque marcan la diferencia por el término o palabra clave que se utiliza, son fundamentales para un buen desempeño profesional, lo que significa que los alumnos reconocen las características éticas del comunicólogo y periodista desde su formación universitaria. Con los resultados se construyeron categorías específicas entre las que sobresalen: responsabilidad social del profesional de la comunicación y el periodismo, respeto en la actividad profesional de la comunicación, honestidad profesional del comunicólogo y elaboración de mensajes con veracidad y objetividad periodística.

Referencias

- Ariza, M. y Gandini, L. (2012). El análisis comparativo cualitativo. Recuperado de https://www.academia.edu/1873659/Ariza_M_y_L._Gandini_2012_El_an%C3%A1lisis_comparativo_cualitativo_como_estrategia_metodol%C3%B3gica
- Barragán, A. N. (2014). *Ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en comunicación de la UNAM*. Recuperado de: www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/browse?value=Barrag%C3%A1n+Sol%C3%ADs%2C+Araceli+Noem%C3%AD&type=author
- Barragán, A. N. (2015). *Ética profesional de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla*. Informe final de actividades. México: CONACyT.
- Bettetini, G y Fumagalli, A. (2001). *Lo que queda de los medios. Ideas para una ética de la comunicación*. España: Eunsa.
- Catela, I. (2010). Ética de los profesionales de la comunicación. En Correa, M. y Martínez, P. (Eds.). *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 165-188). Santiago, Chile: RIL Editores.
- González, V. (2004). Los relatos del mundo: entre la objetividad y la imparcialidad. En Conill, J. y González, V. (Coord.). *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 79-109). España: Gedisa.
- Grijelmo, A. (2014). *El estilo del periodista. Consejos lingüísticos, profesionales y éticos para escribir en los medios* (18a ed.). México: Taurus.
- Hirsch, A. (2014). Formación en ética profesional para estudiantes universitarios. En Hirsch, A. y López, R. *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 39-57). México: UAS/Ediciones del Lirio/UABC/UCV/UAT/UAN/UPAEP/ULA/UA/ISCEEM.

- Jareño, J. (2009). *Ética y periodismo*. España: Desclée De Brouwer (Colección Ética aplicada).
- Poirier, J. M. (Ed.). (2011). *Javier Darío Restrepo, periodismo y pasión. Interrogantes sobre el ejercicio y la ética profesional*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Restrepo, J. (2011). Guía didáctica. Ética Periodística. Aplicación del Plan Modelo de Estudios de Periodismo de la UNESCO (2007). Recuperado de: <https://abelsing.files.wordpress.com/2013/01/ecc-81tica-periodistica.pdf>
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42058/89969
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. [Versión Adobe Acrobat Document]. Recuperado de: http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Ragin_La-construccion-de-la-investigacion-social.pdf
- Videla, J. J. (2004). *La ética como fundamento de la actividad periodística*. Madrid, España: Fragua.

El valor del trabajo docente. Ética frente a estándares de calidad asumidos en la Universidad Autónoma de Chiapas

LETICIA PONS BONALS, NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES
Y KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA

Resumen

Este trabajo aborda la evaluación de la calidad del trabajo docente en la Universidad Autónoma de Chiapas. Se plantea que la definición de calidad educativa es un asunto que compete al campo de la ética profesional en tanto se relaciona con los valores y sentidos que asume el trabajo docente y el impacto que éste puede tener para el beneficio social. Se contrastan las políticas institucionales que buscan elevar la calidad del desempeño del profesorado con el impacto que esto está teniendo en la docencia universitaria desde la perspectiva de docentes y estudiantes de dos programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Lo que se expone forma parte de los resultados parciales de la investigación “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”, la cual se realiza en distintas universidades en la modalidad de estudio colectivo de casos.

Introducción

El propósito de este trabajo es contrastar los estándares utilizados en una universidad para evaluar el desempeño de sus docentes, con los aspectos que ellos y sus estudiantes identifican como valiosos en su práctica cotidiana, destacando la dimensión ética profesional. Se sostiene que la definición de la calidad del desempeño docente que se ha venido perfilando durante las últimas décadas en los documentos institucionales se ha ampliado a tal grado que la relación docente-estudiantes ha quedado supeditada al cumplimiento de otras tareas. Sin embargo, ni en los estudiantes ni en los docentes

se ha interiorizado esto, exigiendo y exigiéndose el resarcimiento de esta relación. Hacia el final del texto se cuestiona si este resarcimiento debe reducir la tarea docente al aula y a los intereses de formación de estudiantes y docentes.

El texto responde a los objetivos de la investigación “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España” que lleva a cabo la Red de investigadores para el estudio de la integridad y calidad académica (RIECA), registrada en el segundo semestre de 2015 en el Programa para el Desarrollo del Personal Docente para el tipo superior (PRODEP), con la finalidad de generar conocimientos en torno a la evaluación de la calidad del profesorado universitario.

Para exponer el proceso y avances tenidos por los integrantes del cuerpo académico Educación y desarrollo humano, quienes llevan a cabo esta investigación en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), este texto inicia presentando algunas notas que buscan colocar la evaluación de la calidad de las instituciones educativas, los programas y los docentes como un asunto relacionado con la ética profesional; posteriormente se describe el procedimiento seguido en esta fase de la investigación, y en tercer lugar se presentan los resultados obtenidos al contrastar el contenido de los documentos institucionales sobre la calidad del docente con las caracterizaciones que realizan docentes y estudiantes de esta universidad sobre el “buen profesor”.

La búsqueda de la calidad educativa.

Un asunto relacionado con la ética profesional

Las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en un entramado complejo de disposiciones que pretenden orientar su rumbo hacia la calidad. Se trata de disposiciones diversas y, en ocasiones, contradicciones, que llevan a los docentes a tomar decisiones para responder a situaciones de manera inmediata sin que medie una reflexión sobre sus consecuencias. En este sentido se propone recurrir a la ética profesional (Hortal, 2002; Hirsch, 2003; 2009) para comprender los principios, pautas y valores que guían el actuar de los docentes universitarios en una sociedad como la

actual, en la que la educación y su relación con el Estado se convierte en una cuestión de mercado (Brunner y Uribe, 2007) y se debate y define en los organismos internacionales. De acuerdo con Bauman (2010) ésta es una sociedad de consumidores, que se corresponde con la modernidad líquida que nos ofrece:

[...] un escenario desregulado y privatizado, centrado en los intereses y las preocupaciones consumistas, la responsabilidad inmediata por las elecciones (por la acción que sigue a la elección y por las consecuencias de tales acciones) que se hace recaer de lleno sobre los hombros de los actores individuales (2010, p. 76).

Los docentes universitarios se encuentran hoy día ante un exceso de disposiciones que les brindan la posibilidad de actuar en sentidos diversos, y que pueden ajustar a lo que les sea más conveniente al momento; ante circunstancias en las que lo posible ha roto el límite establecido entre lo que se permite y lo que se prohíbe como criterio de toma de decisiones para actuar (Bauman, 2010); ante la disyuntiva de un quehacer que, en tanto que es posible, es susceptible de ser justificado ante la liquidez de los códigos normativos. Este actuar impulsivo se observa con claridad en los procesos de evaluación a los que son sometidos los docentes con miras a evaluar su calidad.

Si entendemos que la ética “corresponde a la conciencia y responsabilidad de la persona que guía su comportamiento con base en principios y valores” (Amador, 2011, p. 33), el recurrir a ella nos ofrece la posibilidad de pensar que los docentes podemos escapar de esta condición para asumir decisiones que sean producto de la reflexión y revisión que “suele tener lugar en el seno de grupos [...] y en la conversación [...] [para] encontrarnos juzgando, nuestras evaluaciones subjetivas, nuestras primeras respuestas intuitivas a una situación que tenemos frente a frente [...]” (Appiah, 2010, p. 218).

Resarcir la dimensión ética para enfrentar los procesos de evaluación no es tarea fácil. La imposición de sistemas de aseguramiento de la calidad en las universidades, los cuales se entienden como control, garantía y mejoramiento permanente (Espinoza, 2010), así como de los procesos de licenciamiento o autorización, acreditación y auditoría académica (Lemaitre y Zenteno, 2012), forman parte del actuar cotidiano universitario en el que:

[...] los conceptos de responsabilidad y de elección responsable, que se ubicaban en el campo semántico del deber ético y el interés moral por el otro, se han trasladado (o han sido movidos) al terreno de la autorrealización y del cálculo de riesgos. En ese proceso, el otro (entendido como el desencadenante, el destinatario, y la vara de medir de una responsabilidad aceptada, asumida y realizada) casi ha desaparecido de nuestra vista, apartado a empujones o eclipsado por el propio yo del actor. Actualmente la responsabilidad significa, en primer y único lugar, la responsabilidad hacia uno mismo [...] mientras que las elecciones responsables son, en primer y único lugar también, aquellos pasos que sirven bien a los intereses (y satisfacen los deseos) del actor, al tiempo que conjuran la necesidad de comprometerse (Bauman, 2010, p. 80).

Esta cita es adecuada para plantear el problema de la evaluación de la calidad educativa, pues cada institución, programa educativo o docente responde a los procedimientos de evaluación de la manera que considere más conveniente sobreponiendo sus intereses por encima de aquellos que podrían responder al bien común. Al parecer “el concepto de ética ha sido sustituido por normas que garanticen los principios y valores de la sociedad de mercado y los derechos de propiedad intelectual de los individuos” (Amador, 2011, p. 33).

¿Cómo se pretende evaluar la calidad de los docentes universitarios? En principio habría que decir que esto resulta complicado, ya que el concepto de calidad asume un amplio margen de ambigüedad. Tomando la definición propuesta por uno de los organismos internacionales tenemos que ésta es

[...] un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura [incluye] cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas [...] equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (OREALC/UNESCO Santiago, 2008, pp. 6-7).

Pero, si bien podemos estar todos de acuerdo con este concepto amplio de calidad porque es compatible con el respeto a los derechos

del ser humano por una vida digna, queda pendiente el problema de la medición de la calidad y de quién o cómo se definen los estándares a alcanzar. De acuerdo con esto, pensamos que aspirar a la calidad como un principio ético es loable, pero cuestionamos los estándares y procedimientos con los que quiere controlarse, acreditarse y evaluarse, así como los procedimientos e intereses que subyacen en su definición.

Las políticas ligadas a la calidad educativa presentan un problema al no disponer de un concepto unificador capaz de orientar su evaluación y diseminarse en diversos programas que, más que guiar un proceso de mejora, dispersan y distraen a los docentes de lo que ellos y sus estudiantes consideran valioso. En estas condiciones, cada agencia encargada de asegurar la calidad puede determinar cuáles son aquellos elementos ponderables y sus resultados, y cada institución, programa educativo o docente responderá de manera diferenciada a éstos, lo que no asegura de ninguna manera el desarrollo pleno de la persona y de la sociedad. Ante este escenario nos parece necesario colocar la ética profesional en el centro del debate de la evaluación de la calidad educativa, entendiendo que ésta:

[...] comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional [...] [y] pretende —por una parte— aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética pero paralelamente —por otra— dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación (Bolívar, 2005, p. 96).

Nos referimos en este caso a la ética profesional de los docentes universitarios, a quienes corresponde incidir en la redefinición de los principios y pautas de actuación, así como proponer los criterios que respondan a aquello que consideran valioso en su proceder para ser evaluados.

Metodología

La metodología seguida en la investigación cuyos avances se exponen en este trabajo contempla la realización de un estudio colectivo

de casos (Stake, 1999). Se trata de la primera etapa de exploración de un caso particular cuyos resultados serán comparados, en una etapa posterior, con los resultados que están obteniendo ocho equipos de investigación¹ en siete universidades mexicanas, y cuatro equipos más² en igual número de instituciones españolas.

La información referida a lo largo del trabajo es producto del análisis de contenido de la legislación de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), particularmente de su Ley Orgánica (UNACH, 1989), del Estatuto del Personal Académico (UNACH, 1998) y del Reglamento General de Investigación y Posgrado (UNACH, 1997), del actual Proyecto Académico 2014-2018 (UNACH, 2015), así como de los lineamientos establecidos en los siguientes programas que evalúan la calidad del trabajo que realizan los docentes: el Programa para el desarrollo profesional docente, para el tipo superior (PRO-DEP) promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) promovido por la SEP y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); el Sistema Estatal de Investigadores (SEI) dependiente del Sistema Estatal de Ciencia y Tecnología en Chiapas (Cocytech) en coordinación con el CONACYT; y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) avalado por la SEP para evaluar la calidad de la producción de sus docentes cada año. Además, tomando en cuenta que los docentes de la UNACH que participan en esta investigación imparten clases en programas de posgrado que se encuentran reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), se incluye también el conjunto de atributos que este programa exige

¹ Los equipos que participan en la RIEICA e investigan en las universidades mexicanas son: Cuerpo Académico (CA)-69 Currículo e Instrucción de la Universidad Autónoma de Yucatán; CA-118 Modelos de Evaluación en Educación Media Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero; CA-62 Estudios Estratégicos Regionales, de la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM); CA-08 Organización y Procesos de Formación y Educación de la UAEM; CA-28 Procesos Educativos de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; CA-38 Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Chiapas; CA-78 Estudios en Educación de la Universidad Veracruzana; Grupo de Investigación (GI) Interuniversitario de Ética Profesional de la Universidad Nacional Autónoma de México.

² Los equipos que participan en la RIEICA e investigan en las universidades españolas son: GI Profesorado, Cultura e Institución Educativa (PROCIE) de la Universidad de Málaga; GI Educación y Ciudadanía (EIC) de la Universidad de Islas Baleares; GI Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) de la Universidad de Barcelona; GI Excelencia en el Profesor Universitario de la Universidad Católica de Valencia.

a los docentes para formar parte de los núcleos académicos básicos de estos programas.

El análisis de contenido de los lineamientos contenidos en los documentos que guían la evaluación del desempeño docente en la UNACH se contrasta con las respuestas que 27 docentes y 93 estudiantes de dos programas de posgrado escribieron en un cuestionario diagnóstico que se les aplicó como parte de la investigación de la RIEICA. El instrumento está compuesto por preguntas de identificación (edad, sexo, programas educativos en los que participan), y por tres preguntas abiertas en las que se les pedía que señalaran:

- A los docentes: 1) ¿qué características debe tener un/a buen/a profesor/a universitario/a?; 2) ¿cómo has aprendido a ser un/a buen/a profesor/a universitario/a?; 3) ¿qué recomendarías a tus colegas para mejorar su trabajo académico?
- A los estudiantes: 1) ¿qué características consideras que debe tener un/a buen/a profesor/a universitario/a?; 2) ¿qué recomendarías a tus profesores/as para mejorar su trabajo académico?; 3) ¿cómo influye en la formación de los estudiantes un/a buen/a profesor/a universitario/a?

Los docentes fueron seleccionados por tener la categoría laboral de profesores de tiempo completo y formar parte de los núcleos académicos básicos de dos programas de posgrado de la UNACH del área de Ciencias Sociales con orientación a la investigación, acreditados por el PNPC como posgrados de calidad en el segundo nivel de consolidación, “en desarrollo”: Maestría en Estudios Culturales (MEC) y Doctorado en Estudios Regionales (DER). Los docentes que forman parte de estos núcleos se someten a los procesos de evaluación institucional y alcanzan los estándares de calidad que las instancias evaluadoras definen, por lo que conocen estos procesos y buscan dar cumplimiento a las diversas funciones que se les asignan.

Los estudiantes que respondieron el cuestionario (54 inscritos en el DER y 39 inscritos en la MEC) se dedican de manera exclusiva a sus estudios, a cambio de lo cual reciben una beca que otorga el CONACYT; ellos conocen, de alguna forma, los procesos de evaluación de la calidad a los que se someten sus docentes, ellos mismos y el programa educativo en el que se encuentran inscritos.

El marco institucional

Los lineamientos institucionales que orientan la evaluación de los docentes en la UNACH se encuentran en diversos documentos, entre los que destacan la Ley Orgánica, emitida el 16 de agosto de 1989; el Estatuto General del Personal Académico, establecido el 3 de junio de 1998, así como el Reglamento General de Investigación y Posgrado, cuya formulación se realizó el 30 de septiembre de 1997. Aunque estos documentos fueron escritos hace ya varios lustros y su lenguaje se antoja desactualizado y alejado de los conceptos que hoy día se utilizan para evaluar la calidad de los docentes, de los programas educativos y de las instituciones de educación superior, sus planteamientos rigen la emisión de convocatorias para nuevo ingreso y son la base para que los docentes promuevan su carrera académica en la UNACH. Son también motivo de disputas entre fuerzas internas que los utilizan a favor o en contra de la promoción de prácticas académicas que responden a nuevas lógicas de planeación y evaluación de los procesos de calidad educativa.

Estas nuevas lógicas se establecen en otras instancias externas a la UNACH que evalúan el trabajo de los docentes y ofrecen ciertos incentivos. Nos referimos en particular a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP y al CONACYT, del cual emanan:

- el Programa para el desarrollo profesional docente para el tipo superior (PRODEP), el cual califica el trabajo del personal docente en las instituciones de educación superior, promoviendo la adquisición de un perfil deseable que supone un trabajo equilibrado entre las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión del conocimiento. Evalúa también el trabajo colectivo de los docentes que se integran a cuerpos académicos organizados en torno al cultivo de líneas de generación y aplicación del conocimiento.
- el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que evalúa la calidad y otorga el reconocimiento de investigador nacional a aquellos docentes que dedican al menos 20 horas de trabajo semanal a la producción de conocimientos científicos y tecnológicos; del sistema nacional se deriva el Sistema Estatal de Investigadores (SEI), que en Chiapas busca apoyar

la habilitación de los docentes de instituciones de educación superior para hacer investigaciones al ofrecerle apoyos que le permitan su inclusión en el SNI.

- el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), cuyo objetivo es impulsar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones educativas. Entre los aspectos evaluados se encuentra la conformación y producción de los núcleos académicos básicos en los que recae el sostenimiento de los programas educativos.
- el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), que promueve evaluaciones anuales de los docentes para revalorizar y estimular el desarrollo de la carrera docente, incrementar la calidad de la educación y la permanencia de los académicos; los rubros evaluados son enseñanza, investigación, tutorías y participación en cuerpos colegiados.

Los docentes de la UNACH, sobre todo los que poseen la categoría de profesores de tiempo completo, se enfrentan a la necesidad de responder a estas diversas normativas para ser evaluados y conseguir sus acreditaciones.

En la UNACH, cada cuatro años se instaura un nuevo rectorado que pretende conducir la vida universitaria mediante el diseño de un Proyecto Académico. En adelante nos referiremos al Proyecto Académico 2014-2018 aprobado el 15 de marzo de 2015, y en el cual se proponen dos ejes de trabajo: la calidad educativa y la responsabilidad social para “trazar la ruta para alcanzar mayores niveles de calidad educativa con responsabilidad social” (UNACH, 2015, p. 21). En torno a este objetivo se proponen cuatro dimensiones (calidad educativa, responsabilidad social, internacionalización, gestión y evaluación) y dos programas denominados emergentes que atañen a la normatividad y la estructura universitaria.

Incluyendo los conceptos actuales relacionados con la evaluación y acreditación de las instituciones, programas, docentes y estudiantes, en el documento se reproducen lugares comunes que caracterizan la lógica discursiva de las políticas públicas en México. Así, la calidad es una demanda de los organismos internacionales y de la sociedad que se incluye en el Plan Nacional de

Desarrollo 2013-2018, así como en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (documentos en los que se fundamenta el proyecto universitario).

De particular importancia resulta la lectura que en el Proyecto Académico 2014-2018 se hace del Plan Sectorial de Educación 2013-2018, en el punto relacionado con la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en México, pues ahí se asienta la necesidad que tiene la institución para responder a

[...] los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) [...] el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (UNACH, 2015, p. 28).

La justificación para alinear el proyecto universitario con las propuestas de estos organismos asume que “los beneficios de los programas acreditados se concretan en una mayor elegibilidad en la asignación de recursos, becas e incentivos [...], tanto a nivel nacional [...] como a nivel internacional” (UNACH, 2015, p. 29). Así, la UNACH resuelve el asunto de la calidad educativa y de la evaluación de la calidad de sus docentes proponiéndose alcanzar los estándares establecidos por diversos organismos evaluadores y acreditadores de nivel nacional e internacional, sin asumir un proyecto autónomo; pretende que sólo con este alineamiento contribuirá a la resolución de la desigualdad social que prevalece en Chiapas. Los fines de la universidad se limitan, así, a lograr la acreditación de sus programas.

Los tres mecanismos sugeridos para cumplir la meta siguen la lógica de mercado planteada por Brunner y Uribe (2007): el primero, de tipo convencional, mismo que ha probado ya su ineficacia, se refiere al desarrollo de cursos de superación y actualización para los docentes enfocados al uso de las tecnologías de información y comunicación, así como al manejo del enfoque por competencias. El segundo se orienta a estimular a los académicos para incorporarse a los sistemas de investigación, al logro del perfil PRODEP, así como a revisar el PEPED. El tercero se refiere al fortalecimiento de las funciones asociadas a la generación de conocimientos, la

transferencia tecnológica, la propiedad intelectual, y el desarrollo de patentes y prototipos (UNACH, 2015).

El docente que se perfila a partir de la lectura de las políticas que guían a la UNACH es alguien que está capacitado para responder a estos estándares en el momento en que se le soliciten, y para ello se somete a diversos procesos de evaluación que tienen que ver con su participación en programas educativos considerados como “de calidad”, la realización de funciones de docencia, investigación, vinculación, extensión y la atención al desarrollo de su sociedad. De esta manera la ética profesional docente se diluye frente al cumplimiento de estos estándares de calidad.

El “buen profesor” definido por los docentes y los estudiantes

¿Qué tiene que ver el perfil docente que se perfila en los documentos institucionales con lo que los estudiantes y docentes de la UNACH consideran valioso en el ejercicio de la docencia? Muy poco. Asumiendo que la calidad del desempeño docente puede sintetizarse en el calificativo de “buen profesor”, las respuestas obtenidas de ellos devela que la docencia se piensa como una relación entre docente-estudiantes que ocurre fundamentalmente en el aula y que traspasa el ámbito científico para asumir una dimensión ética desde la que reclaman una relación más estrecha (relación que está ausente en los documentos institucionales, los cuales se centran en la cuantificación de la productividad).

Las palabras utilizadas por los estudiantes para definir un “buen profesor”, y en las que se vislumbran los principios y valores que consideran propios de un actuar ético profesional, son: diálogo, empatía, apertura a la crítica, amabilidad, humildad, compromiso, responsabilidad, escucha, atención... Por su parte, en los docentes también se descubre esta dimensión ética como complementaria del conocimiento y la formación permanente:

Su conocimiento disciplinar debe ser amplio pero ha de mantener la convicción de continuar aprendiendo para mejorar cada día. Es necesario que use como estrategia didáctica el diálogo y el intercambio de ideas y pensamientos, mediante una participación

democrática de todos los integrantes del grupo. Más que aprendizaje de contenidos, ha se procurar que los alumnos logren la consolidación de competencias para el aprendizaje autónomo y la formación permanente (DC1).

Propiciar la participación activa. Promover el pensamiento crítico, reflexivo. Poseer una actitud asertiva y una escucha activa. Respetar los valores básicos (honestidad, solidaridad, sinceridad, justicia, responsabilidad). Dominar los contenidos disciplinarios y de diversas estrategias didácticas (DC26).

El reconocimiento de las necesidades e intereses de los otros (en este caso los estudiantes, pero también los docentes colegas) como aspecto definitorio del actuar ético profesional, también se hace evidente en el siguiente fragmento:

No sé si soy una “buena” profesora. Hace 36 años que me dedico a la docencia. En un principio, me empeñaba mucho en que mis alumnos me consideraran una “buena profe” que dominaba su disciplina; lo que quiero decir es que me esforzaba en construir una imagen positiva de mí misma. Ahora mi centro de interés son los estudiantes; me enfocó más en ellos y en su proceso de aprendizaje. Creo que mi práctica docente ha mejorado cuando he tenido la oportunidad de hacer trabajo colaborativo; reconozco y valoro el desempeño de algunos colegas de quienes he aprendido. Asimismo, he aprendido de mis estudiantes, sobre todo de los persistentes cuestionadores (D25).

En otro sentido, pero complementando la necesidad expresada anteriormente, en las respuestas se observa que la relación docente-estudiantes está siendo afectada por la falta de tiempo. De parte de los estudiantes se presenta un reclamo hacia sus docentes porque no cuentan con el tiempo necesario para atenderlos. Algunas recomendaciones que los estudiantes hacen dan cuenta de esto: “que lean avances de trabajo de investigación de los estudiantes y brindar una mejor orientación así como disponibilidad de tiempo” (MEC18). “que los docentes sean más flexibles en cuanto a los tiempos que tienen para atender a sus estudiantes, así como para

trabajar en conjunto con ellos en investigaciones” (DER06), “mayor tiempo de disponibilidad de atención para las asesorías” (DER41). Otro estudiante reconoció: “en la experiencia que he tenido, a través de amigos que se dedican a la docencia, considero que tienen demasiada carga, y eso afecta su rendimiento” (MEC01).

Las frases anteriores evidencian que la dinámica que asume el trabajo docente en la actualidad ha demeritado la interacción entre docentes y estudiantes. Pero, si bien es cierto que hay un reconocimiento del valor dialógico y del compromiso con la docencia en la profesión docente, llama la atención que en la mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes y por los docentes se piensa en esta relación hacia dentro de la escuela, incluso como exclusiva del aula; no se identifica más allá de los espacios escolares, situación que contrasta con los currículos de los programas de posgrado en los que participan los estudiantes y los docentes que respondieron el cuestionario, los cuales están orientados a la investigación y que, sobre todo en el caso del DER, proponen una formación en la práctica (fuera del aula). Este es un aspecto que deberá ser profundizado más adelante.

Conclusiones

El asunto de la definición de la calidad de la educación es un asunto ético en tanto se relaciona con los sentidos que asume la tarea formativa y el impacto que ésta puede tener en el desarrollo social. Hoy día que la vida universitaria se encuentra tensionada entre tradiciones y tendencias propias de un proyecto económico neoliberal, los conocimientos tienden a ser vistos como mercancías que se consumen y los docentes son valorados de acuerdo a la cuantificación de su productividad. Pero si bien esta mirada que emana de los organismos internacionales ha permeado en los documentos institucionales que rigen los procesos y mecanismos de evaluación de la calidad de los docentes universitarios, la vida universitaria da cuenta de una realidad distinta.

Del análisis de contenido de los documentos institucionales que rigen los procesos de evaluación de la calidad del desempeño docente en la UNACH se puede concluir que existe un interés por ajustarse a los estándares establecidos por las agencias

acreditadoras, lo que ha provocado la implantación de un sistema de aseguramiento de la calidad ambiguo y poco claro, en el que prevalecen diversas normas y reglamentos que pueden incluso llegar a ser contradictorias entre sí. Un sistema que ha desplazado a la ética profesional e impulsa a los docentes a dar respuesta a lo que se le requiere sin encontrar en esto una guía coherente para desempeñar su trabajo académico. De este modo, la ética profesional docente se difumina en un afán por regular y asegurar la calidad atendiendo a normas y reglamentos que se contradicen y generan prácticas que poco tienen que ver con la atención de los estudiantes.

Del análisis de las respuestas dadas por estudiantes y docentes de los dos programas de posgrado considerados en este estudio de caso, se puede concluir que la evaluación de la calidad de los docentes tiene poco que ver con los estándares utilizados por las instancias evaluadoras, y que los procesos de acreditación a los que son sometidos los docentes de la UNACH han colocado su labor (entendida no como mera transmisión de conocimientos, sino como relación dialógica en tanto comprensión y entendimiento) por debajo de otras actividades, aspecto que resaltan más los estudiantes, quienes reclaman mayor atención y disponibilidad de tiempo de parte de sus docentes, aludiendo a un compromiso de corte ético.

Más que resultar definitivos, los resultados obtenidos hasta ahora muestran la necesidad de reconstruir una ética profesional que parta del reconocimiento de lo que es valioso en la docencia universitaria (aquello que reconocen los estudiantes y los docentes) sin dejar de responder a los cambios sociales; sobre este último aspecto, la relación entre la universidad y la sociedad, se abren nuevas interrogantes que deberán ser retomadas en trabajos posteriores: ¿la docencia se limita a la relación docente-estudiantes, o podría pensarse en una docencia que vincule el aprendizaje con los agentes de la sociedad?, ¿hasta dónde el compromiso y responsabilidad que se reclama a los docentes debe involucrar las necesidades del entorno social en el que se lleva a cabo el proceso formativo, y para el cual se está formando a los investigadores?, ¿cómo puede trascenderse un modelo de docencia que se limita al trabajo realizado al interior del aula y de la escuela?

Referencias

- Amador Bautista, R. (2011). Ética de las profesiones emergentes de las universidades públicas virtuales. En *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario* (pp. 25-45). México: Gernika.
- Appiah, K. A. (2010). *Experimentos de ética*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior*. Gorbea, Chile: Universidad Diego Portales (UDP).
- Espinoza D., O. (2010). Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina. *Revista Digital Akademeia*, 1(1), agosto de 2010. Universidad UCINF. En: <http://www.revistaakademeia.cl/?p=32>
- Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 15, 235-258. Separata. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Hirsch, A. (2009). Competencias y sargos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Revista Electrónica Sinéctica*, 32, 1-16. México: ITESO.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Lemaitre, M. J. y Zenteno, M. E. (2012). Aseguramiento de la calidad educativa iberoamericana. Educación superior. Informe 2012 Santiago de Chile: Centro Universitario de Desarrollo (CINDA) Univerisia-Unión Europea. En <http://www.universia.net/nosotros/files/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf>
- OREALC-UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa e América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- RIECA (2015). Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España, proyecto presentado por la Red para el Estudio de la Integridad y Calidad Educativa (RIECA). Registrado ante el PRODEP DSA/103.5/15/11032, 28/09/2015. Documento de trabajo.
- UNACH (1989). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En: <http://www.UNACH.mx/institucion/legislacion-universitaria>
- UNACH (1998). Estatuto del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En: <http://www.UNACH.mx/institucion/legislacion-universitaria>
- UNACH (1997). Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En:

http://www.UNACH.mx/images/documentos/legislacion/documentos_pdf/2reggra_invyposg.pdf

UNACH (2015). Proyecto Académico 2014-2018. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En: http://planeacion.UNACH.mx/images/PA_2014-2018/pa%202014-2018.pdf

La docencia como quehacer valoral. Cualidades que los estudiantes de posgrado atribuyen a un buen profesor universitario

MARISELA PARTIDO CALVA, GRISELDA HERNÁNDEZ MÉNDEZ Y ANA MARÍA GARCÍA GARCÍA

Resumen

En este capítulo presentamos algunos resultados de una investigación más amplia que desarrollamos en el marco de la Red Internacional Calidad Educativa e Integridad Académica, cuyo objetivo general es analizar los criterios de calidad educativa en el posgrado en México y compararlos con los de España. Dicha investigación se encuentra en proceso.

Para efectos de este trabajo se describen algunos referentes teóricos que permitieron el análisis de la docencia como una praxis social compleja supeditada por dimensiones que la imbrican. Sin profundizar, se centra en la dimensión personal y en la valoral. También se revisa el concepto de percepción, en la medida en que la efectividad de la docencia está delimitada por el perceptor.

En la investigación general se asume un enfoque multirreferencial y hermenéutico analógico para proceder en la investigación de carácter cualitativo-interpretativo. Metodológicamente se emplea el cuestionario abierto y cerrado. Presentamos una aproximación a los resultados hallados a través del cuestionario abierto, cuya pretensión fue recoger las percepciones de los estudiantes de los posgrados en la Universidad Veracruzana sobre las características o cualidades de un buen profesor.

Nuestro principal objetivo es identificar las cualidades que los estudiantes de posgrado, desde su percepción, atribuyen a un buen profesor universitario, e ir perfilando nuestros horizontes analíticos.

Introducción

Recientemente se destaca a la práctica docente como una línea necesaria de investigación, vista como un todo condicionado y multidimensional. Es dable argüir que antes de los años noventa los estudios sobre práctica docente se centraban en medir y/o evaluar el desempeño docente desde modelos perfilados, con base en criterios de calidad y excelencia (vgr: Elton y Partington, 1991; Sizer, Spee y Bormans, 1992, entre otros), pero no se contemplaba la multidimensionalidad de la docencia, y dentro de ésta, las dimensiones personal y valoral, como elementos del quehacer del profesorado.

Por otro lado, las indagaciones en torno a ese tópico se realizaban sin enfatizar las percepciones de los alumnos. Las ocasiones en que se consideraban dichas percepciones era para evaluar a los profesores, o bien para valorar la eficacia de la enseñanza, pero partiendo, como se dijo, de cánones prefijados de lo que se consideraba una enseñanza de calidad: se solicitaba información al alumno para conocer si los profesores asistían puntualmente a clases, planeaban, variaban sus técnicas y materiales didácticos, entre otros aspectos.

Es posible afirmar que en México existen pocos trabajos que rescaten aspectos personales del maestro que incidan en su práctica docente, principalmente por dos motivos: 1) porque el paradigma empírico analítico o hipotético-deductivo continúa prevaleciendo en muchas instituciones educativas mexicanas (a pesar de los múltiples intentos y luchas de intelectuales de la educación porque se apliquen otros paradigmas menos reduccionistas y cuantificables); la persistencia de este paradigma obstruye el paso a las investigaciones cualitativas centradas en aspectos “no comprobables ni verificables científicamente,” como son los rasgos personales y los valores de los profesores. 2) Porque es muy limitada la literatura en torno a este tema; incluso a nivel internacional no son tantos los trabajos sobre esta línea, y todavía aún menos, que rescaten, desde la percepción de los alumnos, los aspectos personales de los docentes que influyen en su práctica.

Algunos de nuestros referentes teóricos

Las aportaciones de Ada Abraham (1972a, 1972b, 1974, 1975, 1978, 1983a y 1983b) en torno a la necesidad de ver al docente como persona, son sobresalientes. Abraham puntualiza que no se ha analizado el mundo interior de los enseñantes que, movidos por eventos que pasaron durante la infancia, decidieron dedicarse a la docencia. Dentro del campo de esta profesión los maestros acatan reglas institucionales; sin embargo, llegan a modelar aquéllas que van en contra de sus deseos y necesidades (versus su estima). De ahí que “el sí mismo profesional es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los demás significantes de su campo profesional” (Abraham, 1986, p. 23).

Cabe destacar que según Abraham, existen imágenes, deseos, actitudes, valores y sentimientos de los enseñantes a nivel inconsciente que luchan con el nivel consciente (motivado por la dimensión del sí mismo colectivo).

De acuerdo con la autora, el maestro busca arduamente su yo verdadero, difícil de hallar por los problemas que encuentra en la escuela y en el aula con los alumnos, directores, administradores, padres de familias y con la sociedad en general.

De igual modo, las investigaciones de Hernández (2012, 2014) sobre práctica docente y las percepciones de estudiantes también son relevantes para nuestra indagación, sobre todo lo referente a la dimensión personal y la valoral. No obstante, sostenemos que todas las dimensiones que rodean a la docencia deben ser analizadas en conjunto, pues de alguna manera están imbricadas, e impactan o condicionan el trabajo de los docentes.

Por otra parte, los trabajos de autores como Elton Partington (1991), Sizer, Spee y Bormans (1992), Henson (1994) Dunkin y Precians (1992), son antecedentes básicos para esta investigación, en tanto que estos autores han aplicado cuestionarios a los alumnos para valorar la práctica de los maestros; entre sus hallazgos está una serie de cualidades que los docentes deben tener para ser considerados como maestros eficientes, según la opinión de los estudiantes. Algo parecido hicimos los integrantes de nuestro Cuerpo Académico para nuestra indagación.

Son muchos más los referentes teóricos, pero los mencionados son básicos para delinear los objetivos, los conceptos fundamentales, la metodología que seguimos, los principales hallazgos y las conclusiones, sólo para este trabajo, puesto que nuestra investigación se encuentra en proceso.

Objetivo del trabajo

Identificar las cualidades que los estudiantes de posgrado, desde su percepción, atribuyen a un buen profesor; y repensar el marco analítico de dichas cualidades.

Sustento teórico y metodológico

Se parte de conceptualizar a la docencia como una actividad profesional compleja en la que inciden diversos factores para lograr coadyuvar en la formación de los estudiantes; y a la enseñanza como una actividad deliberada para producir aprendizajes conceptuales, procedimentales y afectivo-actitudinales. En este sentido, se asume a la enseñanza como una habilidad productora de otras habilidades; sujeta al contexto, a las características y necesidades del estudiantado, así como a los contenidos disciplinarios y a la metodología didáctica, enmarcados en contextos socio-culturales específicos.

La docencia, y con ella los procesos de enseñanza, son formas de iniciación en los valores, hábitos, prácticas, costumbres e instituciones de la cultura. Son prácticas y procesos intencionados entre personas, con personas y para personas, con todo lo que ello implica.

La cultura escolar y social, el ambiente socioemocional, los valores, las formas de organización de los contenidos con sus respectivas secuencias y metodologías didácticas, así como las interacciones y los procesos de mediación pedagógica, entre otros aspectos, influyen en la calidad de los aprendizajes, en los procesos de formación.

Los buenos profesores no sólo tienen que poseer ciertas destrezas, sino que han de poseer ciertas cualidades que les permitan incidir en el desarrollo humano.

La dimensión de la personalidad del docente, junto con su agencia moral, es parte de la conducta profesional de todo buen maestro. La tarea del buen maestro consiste en cultivar la sensibilidad en el trato interpersonal de manera que les permita contactar con las necesidades e intereses particulares de las personas a las que pretende educar.

Indagar sobre la efectividad de la enseñanza implica cuestionar sobre los criterios que permiten distinguir una enseñanza buena o eficaz de una mala o ineficaz. La efectividad de la enseñanza, señalaba Gage (1975), depende de quién perciba.

La percepción es aquella parte de la ‘representación consciente del entorno’ del cerebro que en este momento está siendo activada (ida y vuelta) por las entradas sensoriales (Feldman, 1999, p. 34).

Dicha percepción depende de la persona que percibe y del lugar, momento y hecho que se esté percibiendo. También incide la historia de vida o biografía, el ambiente sociocultural del que percibe, e incluso el ambiente escolar también influye en las distintas percepciones de los individuos. De esa manera, en este artículo presentamos algunas de las percepciones de estudiantes de posgrado de la Universidad Veracruzana, sobre lo que ellos consideran que debe ser y hacer un buen maestro.

Sustento metodológico

Nuestra indagación es abordada desde una perspectiva hermenéutico-analógica, ya que ofrece una mesurada aproximación comprensiva, interpretativa de la percepción de los estudiantes de posgrado sobre lo que ellos van perfilando como cualidades de un buen profesor.

La perspectiva hermenéutica analógica: “como alternativa tanto teórica como metodológica de investigación [...] permite crear una dimensión simbólica que proyecta un orden de racionalidad

mediante el cual podemos comprender mejor [...] (Pontón, 2014, p. 119).

Metodológicamente se procedió según algunas pautas propias de la etnografía, usando de manera particular el cuestionario. Para efectos de este trabajo presentamos algunos de los resultados encontrados a través de la aplicación de un cuestionario abierto.

Descripción del proceso

El cuestionario se orientó a indagar los siguientes aspectos:

1. Características de un buen profesor universitario.
2. Recomendaciones para mejorar el trabajo académico.
3. Razones por las que un buen profesor impacta en la formación de los estudiantes.

La investigación se realiza en los posgrados que participan en el Programa Nacional de Posgrados Calidad (PNPC) en la Universidad Veracruzana correspondientes a las distintas áreas de conocimiento que oferta la institución.

Se presentan los resultados de 14 estudiantes de tres posgrados, distribuidos de la siguiente manera:

- 6 de la Maestría en Artes Escénicas (3 hombres y 3 mujeres, en edades de 25 a 35 años);
- 2 de la Maestría en Economía Ambiental y Ecológica (un hombre y una mujer, de 25 y 35 años respectivamente); y
- 6 estudiantes de Doctorado en Ciencias Administrativas y Gestión para el Desarrollo (4 hombres y 2 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 27 y los 43 años).

En la indagación general recuperamos tal cual las voces de los estudiantes, pero en este trabajo sólo las sintetizamos, presentando un breve análisis del primer aspecto: características de un buen profesor universitario.

Principales resultados

Características de un buen profesor universitario

Los estudiantes de la Maestría de Artes escénicas reconocen que un buen profesor universitario se caracteriza por ser:

- Integral y consciente de la realidad.
- Tener pleno conocimiento de la materia.
- Compartir su saber.
- Contar con una metodología para transmitir sus saberes.
- Poseer flexibilidad, claridad y elocuencia.
- Capacidad de diálogo y apertura a nuevos temas.
- Humildad.
- Facilidad de comunicación.
- Abierto, reflexivo y organizado.
- Didáctico.
- Profesional, reflexivo, justo.
- Formado con estudios de posgrado.
- Planificar su asignatura.
- Ser congruente con lo que el posgrado ofrece.
- Con disposición para la formación integral de los alumnos.

Como puede notarse, las respuestas hacen alusión tanto a la formación profesional del docente como a aspectos de carácter personal-valoral. Llama la atención el énfasis que ponen en la disposición para contribuir a la formación, así como el manejo didáctico para compartir los conocimientos.

Por su parte, los estudiantes de la Maestría en Economía Ambiental y Ecológica asumen como características de un buen profesor universitario:

- Dominio del saber del área.
- Conocimiento de la realidad.
- Seriedad en lo que hace.
- Equidad.
- Conocimiento del tema.
- Planeador de clase y del material.

Ellos enlistaron menos características, debido a que solamente dos respondieron al cuestionario, sin embargo, las respuestas muestran coincidencia con los resultados dados por los estudiantes de Artes, en cuanto asumen como característica importante de un buen profesor universitario el dominio cognoscitivo tanto de la disciplina que enseña como de la realidad y el manejo didáctico para planear la clase.

Por su parte, los estudiantes del Doctorado en Ciencias Administrativas y Gestión para el Desarrollo reconocen como características de un buen profesor universitario que tengan:

- Experiencia profesional y en investigación.
- Conocimiento de la materia o tema.
- Que sepan explicar el conocimiento o comunicarlo.
- Disponibilidad para compartir el saber.
- Capacidad de vincular los saberes académicos y no académicos (formales e informales).
- Competitividad (internalización) profesional.
- Accesibilidad.
- Con formación académica acorde con la que enseña y con experiencia en el tema.
- Puntualidad, imparcialidad y constancia.

Las características de una práctica docente efectiva o de buen maestro, que los estudiantes perciben, se pueden agrupar en dos campos: 1) aquéllas centradas en las competencias intelectuales y pedagógicas; y 2) las que se centran en aspectos personales del docente. Todos coinciden en que la principal cualidad es el dominio del conocimiento, seguido de una didáctica que permita comunicarlos, esto, es una adecuada formación disciplinar y pedagógica. En esa misma línea dijeron que es necesario que el maestro posea cualidades personales como flexibilidad, apertura para comunicarse, disponibilidad para atender las necesidades del estudiantado, equidad e imparcialidad, entre otras.

En las respuestas de los estudiantes de doctorado destaca la importancia que le atribuyen a la experiencia que tiene el docente, tanto en la práctica profesional como en la de investigación; enfatizan mucho la formación académica y la competitividad profesional,

mientras que los estudiantes de maestría ponen el acento en la dimensión didáctico-pedagógica. Ambos tipos de estudiantes reconocen la importancia de aspectos personales y valorales al asumir que un buen profesor debe mostrar disponibilidad, ser accesible, justo y equitativo, así como puntual, congruente, reflexivo y organizado.

Conclusiones

Lo que podemos decir a partir de estos resultados es que, para los alumnos, independientemente del nivel en que estudien (Hernández, 2012), el dominio del contenido es lo mínimo que esperan de sus profesores. Ello debido a que los roles y las funciones que institucionalmente se han establecido en el aula son, o se relacionan, con la distribución de quien enseña y quien aprende. Aún con el transcurrir de los años, los profesores siguen siendo valorados por sus conocimientos y experiencias, pero no por un saber estático como el que poseían los maestros de la escuela tradicional vía la memorización, sin procesamiento y tratamiento original por ellos, sino por su capacidad al manejarlos con facilidad en diferentes contextos y situaciones, y enlazarlos con experiencias reales. Por eso los estudiantes aludieron a cualidades como flexibilidad, ecuanimidad y habilidades de comunicación para compartir los saberes.

Si bien el profesor de posgrado debe poseer un dominio pleno del tema o disciplina que enseña para tener autoridad en los procesos de aprendizaje, existen otras dimensiones que también son importantes en este rubro: la personalidad, el carácter y los valores. Lo que los alumnos mencionaron fueron la equidad, congruencia, confianza y justicia. Hay mucho más que decir; concluimos afirmando que la docencia es un proceso complejo y que el que enseña no es sólo un docente, es también una persona con una historia de vida, con valores habitualizados que lo determinan. Los estudiantes perciben lo que para ellos es un buen maestro y relacionan la efectividad con características pedagógicas y personales; y dentro de éstas los valores se hacen presentes.

Los valores los entendemos como cualidades reales orientadoras del sentido del ser y su vida en la sociedad; son parte constitutiva de todo proceso educativo, por ello implican reflexión y acción.

Pese a lo escueto del documento, nos ha permitido visualizar las percepciones de los estudiantes, que más adelante relacionaremos con las percepciones y opiniones de los docentes.

Referencias

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. España: Paidós.
- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Barcelona: Gedisa.
- Beuchot, M. (1999). "La formación de virtudes como paradigma analógico de la educación". En Arriarán, S. y Beuchot, M. *Virtudes, valores y educación moral: contra el paradigma neoliberal* (pp. 11-45). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica* (4a. ed.). México: UNAM/Itaca.
- Hernández, M. G. (2012). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. México: Arana.
- Hernández, M. G. (2014). *La efectividad de la enseñanza desde las percepciones de estudiantes universitarios*. México. Universidad Veracruzana.
- Pontón R. C. (2014). El pensamiento de Habermas: una lectura desde la hermenéutica epistemológica hacia lo educativo como objeto de conocimiento. En Beuchot, M. y Pontón, C. *Cultura, educación y hermenéutica* (pp. 109-123). México: IISUE-UNAM.
- Sizer, J.; Spee, A. y Bormans (1992). *The Role of Performance Indicators. Higher Education*. Michigan: University of Michigan.

Significado de la formación ética profesional en maestrías en educación desde la ética de principios

PAULINA ITURBE FERNÁNDEZ, VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ Y JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

Resumen

Es trascendente indagar sobre lo que sucede al interior de la formación en posgrados desde la perspectiva ética. ¿Cuál es el significado que los estudiantes de la maestría en Pedagogía de una universidad privada le atribuyen a su formación ética profesional desde la perspectiva de la ética de principios? ¿Con qué principio o principios identifican la formación ética que reciben en su maestría? Este trabajo forma parte de una investigación en la que se indaga sobre la formación ética profesional en maestrías en Educación desde tres perspectivas: la ética de principios (Hortal, 2000), la enseñanza de valores profesionales (Escámez y Ortega, 1996) y la ética planetaria (Morin, 2005). Para este proyecto se construyó un instrumento que contiene 27 ítems con estructura de escala Likert y una pregunta abierta. En este trabajo se exponen los resultados de la respuesta a la pregunta abierta del cuestionario: ¿en tu programa de maestría se brinda una formación ética profesional? ¿Por qué? Información obtenida en la aplicación piloto del cuestionario original diseñado para esta investigación. El análisis se realizó sobre las respuestas dadas por los estudiantes de una maestría en el área de profesionalización docente de una universidad privada del estado de Puebla, sobre la base de la ética de principios, mediante las categorías de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia.

Introducción

Es innegable que la educación del siglo XXI se encuentra frente a desafíos profundos; la mayoría de los autores hablan de que el principal de estos desafíos es el paso de una visión centrada en

contenidos a enseñar, a una perspectiva orientada hacia competencias o saberes a desarrollar en los educandos, y que éstos sean útiles en su vida.

Es así que la comisión Delors de la UNESCO (Delors, 2000) planteó como pilares básicos de la educación las cuatro muy conocidas tareas de facilitación de aprendizajes en los estudiantes de esta época: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Como puede verse, dos de estas tareas básicas de la educación en este cambio de época tienen que ver con la dimensión ética. Aprender a ser tiene que ver con el desarrollo de un proyecto de vida humana y todo proyecto de bien vivir humanamente hablando pasa por la reflexión ética. Por otra parte, aprender a convivir es un desafío fundamental que también tiene relación directa con la ética, ya que las habilidades básicas de organización para poder vivir junto con otros en sociedad se relacionan con valores fundamentales de aceptación, respeto, inclusión, diálogo, justicia, etc.

Por lo anteriormente mencionado resulta fundamental que en la formación y/o actualización de los profesores de esta época se incluya la dimensión de formación ética, tanto en el sentido de formarlos a ellos mismos como sujetos que ejercerán una profesión, para que lo hagan de una manera en la que tomen en cuenta la ética para la toma de decisiones, como en el sentido de brindarles herramientas para poder formar éticamente a sus estudiantes.

Ambos sentidos resultan esenciales puesto que es imposible formar éticamente si no se es ético; para poder facilitar la formación ética de los educandos es indispensable el testimonio de un ejercicio ético de la profesión docente.

Es por ello que este proyecto se dio a la tarea de indagar la percepción de un grupo de docentes en servicio que están cursando una maestría para profesionalizar su labor, respecto a la formación ética dentro de su programa de posgrado. Para ello se diseñó un cuestionario de 27 ítems en forma de escala Likert de cinco opciones en las que se pusieron a consideración de los sujetos investigados afirmaciones relacionadas con la enseñanza de valores profesionales, los principios de la ética profesional (Hortal, 2002) y los deberes de religación de la ética planetaria que propone Morin (2005). Además de estos 27 ítems se hizo una pregunta abierta que

tenía que ver con la promoción de la ética profesional en la maestría, redactada de la siguiente forma: ¿considera que en su maestría se promueve la formación ética profesional? ¿Por qué?

El presente trabajo se centra en el análisis de las respuestas a la pregunta abierta tomando únicamente la perspectiva de la ética de principios y analizando las respuestas desde la posible relación entre la concepción de los docentes sobre la formación ética y los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia planteados por Hortal (2002).

Referente teórico

Para Adela Cortina (2000) profesión es:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad (p. 15).

En esta definición de profesión se puede apreciar claramente que la esencia de toda actividad profesional tiene una dimensión ética, puesto que las profesiones se conciben y se crean para brindar un bien específico a la sociedad, que no podría obtenerse si no existiera dicha profesión.

Otro autor, Juan Manuel Cobo (2003), plantea que el concepto moderno de profesión tiene necesariamente que incluir a la ética. Por profesión se entiende:

Una actividad que ocupa de forma estable a un grupo de personas en la producción de bienes o servicios necesarios o convenientes para la sociedad (las profesiones entrañan una función social), con cuyo desempeño obtienen esas personas su forma de vida. Una actividad que se desarrolla mediante unos conocimientos teóricos y prácticos, competencias y destrezas propios de ella misma, que requieren una formación específica (inicial y continua), regulada por lo general social o legalmente y que deben utilizarse con ética

profesional, esto es, con un uso adecuado [...] responsable, respetuoso con los derechos humanos y acorde con la justicia (p. 3).

También en esta definición se ve claramente la vinculación entre ética y profesión a través del uso responsable de los derechos humanos y el imperativo de la justicia que debe orientar todo ejercicio profesional. A propósito de los derechos humanos y la justicia, si se revisa la literatura dominante en el tema de la ética profesional se puede constatar que existe un consenso sobre los principios básicos que deben fundamentar el ejercicio ético de las profesiones.

Siguiendo a autores que son referente en el tema como Hortal (1996; 2002), Martínez (2006) y Hirsch (2004), estos principios fundamentales son: el de beneficencia —ligado por oposición al de no maleficencia—, el de autonomía y el de justicia. El principio de beneficencia tiene que ver con el planteamiento normativo de que todo profesional debe buscar a toda costa hacer el bien con su profesión —aportar un bien a su cliente y a la sociedad— y esto solamente se logra a través del buen ejercicio profesional.

El principio de no maleficencia es, como ya se dijo, el opuesto del anterior. Este principio plantea que todo profesional debe evitar por todos los medios hacer daño como consecuencia de su actuación. Esto implica que al tomar cualquier decisión relevante, un profesionista debe considerar seriamente las posibles implicaciones negativas o efectos colaterales no deseados que pueden derivarse de las distintas opciones a considerar.

El principio de autonomía plantea la obligación de todo profesional de considerar a su cliente o usuario de sus servicios como un sujeto autónomo, capaz de participar en las decisiones y de decir su palabra respecto al bien o servicio que está demandando. El usuario no es un simple objeto pasivo que recibe sin opinar un servicio, sino una persona con libertad y capacidad de decisión.

Finalmente el principio de justicia plantea que todo profesional debe tratar a sus clientes o usuarios de manera justa y equitativa ponderando el bien que aporta respecto al cobro o beneficio que recibe a cambio. Además de esto, el profesionista debe mirar su práctica en clave de justicia social, es decir, considerar a su profesión como un instrumento para contribuir al bien común de la sociedad.

Método: análisis e interpretación de los resultados

A continuación presentamos el análisis a las preguntas realizadas a 340 estudiantes de la Maestría en Pedagogía de una universidad privada de Puebla. Dicho ejercicio está centrado en identificar lo que puede haber en sus comentarios y reflexiones en torno a la cuestión de si consideran que la maestría los ha formado en ética profesional y por qué. Esto referido a una ética con base en principios.

Para realizar lo anterior, y con base en el análisis e interpretación de los resultados, se muestran dos categorías que pretenden explicar las concepciones y creencias que circulan en los sujetos participantes. Una de ellas la hemos denominado “docente ético”. Esta categoría se construyó a partir de la revisión de los datos, ya que en varios comentarios se señaló un fuerte componente ético en el decir y actuar de los profesores, lo que permite pensar un posgrado fuertemente vinculado a un tipo de ética profesional.

De la categoría “docente ético” (D.E.) se derivaron dos subcategorías, ya que aunque todas hacen referencia al docente, unas se basan más en las vivencias y praxis y otra más hacia lo que se enseña, se transmite y por ende está presente en las aulas de maestría.

La primera subcategoría la hemos denominado “ética profesional como praxis” (E.P.P.). Intenta ilustrar cómo la vida del docente de posgrado está en su ser y hacer ético y no sólo en un tema o contenido. La segunda subcategoría la hemos denominado: “ética profesional como transmisión” (E.P.T.), ya que el componente central se identifica en los temas que son efectivamente enseñados y transmitidos de diferentes formas.

La tercera categoría general analítica construida tiene que ver con otro componente igualmente importante: la institución como imagen simbólica que proyecta una visión y misión, las cuales encarnan un ideario y por ende una cosmovisión del mundo. Este aspecto fue señalado por los participantes como un elemento importante a la hora de aproximarnos a pensar en una ética profesional. Es así como la categoría denominada “institución ética” (I.E.) intenta ilustrar un tipo de concepción que se representa en una visión filosófica y que evidentemente es diseminada en una red de dispositivos ideológicos dotando de sentido ético el quehacer cotidiano.

Dos subcategorías se han pensado para poder aproximarnos a este tipo de datos: una llamada “institucionalización objetivada” (I.O.), la cual hace referencia a elementos tangibles como son los contenidos y el currículo en general; e “institucionalización subjetivada” (I.S.), pues aquí sólo es posible rastrear elementos de orden simbólico, ubicados en los diversos signos y representaciones de lo que corresponde a un tipo de filosofía debe estar presente en la universidad. Estas categorías construidas a partir de las respuestas a la pregunta abierta fueron cruzadas con los cuatro grandes principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia planteados por Hortal (2002) para presentar los resultados.

Resultados

Los principios éticos en el docente, su praxis y la transmisión de los saberes

Los hallazgos del análisis en cuanto a los principios son: 7.6% (26 de los 340) no contestaron esta pregunta y 5.2% (18 de los 340) dejan entrever que falta eticidad, ya sea por el trato, por la incoherencia o porque no ven explícita la ética en la formación de maestría.

En lo que se refiere a la dimensión “docente ético” (D.E.) podemos mencionar los siguientes comentarios de los encuestados: “en lo que llevo en mi proceso de maestría me han tocado materias con docentes muy éticos, por tanto sé que es una universidad en la que los docentes son éticos” (A71); “por supuesto que se promueve, ya que nos dan en todo momento las clases enfocadas a desarrollar nuestra ética como docentes, además de que los profesores nos ponen el ejemplo, ya que son muy éticos” (A139); “en el proceso de formación de la maestría sí se promueve la ética, ya que los profesores que imparten las clases la llevan a cabo” (A258); “los profesores son el claro ejemplo de respeto, confianza, fomento al trabajo, mismo que motiva al estudiante a seguir dichas actitudes en la práctica fuera del aula” (A287); “se dedican a ser muy profesionales en su actividad laboral, así mismo, promoviendo un clima agradable de trabajo” (A304); “la mayoría de los docentes trabajan

mediante esquema de respeto, igualdad, valores y equidad, además de fomentar la integración de las ideas y ser ejemplo de comportamiento” (A309).

En relación a la subdivisión “ética profesional como praxis” (E.P.P.) se identifican respuestas como: “Hasta el momento creo que todos nos guían y apoyan en este proceso de formación respetan nuestros puntos de vista, fomentan un clima agradable y poseen valores” (A29); “se promueve la reflexión de nuestros valores y la congruencia con la que tomamos decisiones profesionales, así como nuestro actuar diario” (A41); “porque los catedráticos nos hacen mejorar en el tema [...] son éticos, humanos, nos escuchan y nos permiten hablar y ver la forma de resolver problemáticas que tenemos” (A48); “[...] se da mucho el aspecto reflexivo y lo único que nos resta es ponerlo en función de nuestra vida diaria” (A77). En estas respuestas puede observarse que se promueve el principio de autonomía en la praxis del profesor, quien además de vivirlo en su propio ejercicio profesional, genera espacios de convivencia y reflexión en los que el papel del estudiante es central como sujeto activo capaz de decidir con libertad.

En relación al principio de justicia se encontraron respuestas como: “[...] la mayoría de los maestros son justos en su forma de impartir clase” (A50); “se toman en cuenta los puntos de vista de todos, el trabajo es colaborativo” (A113). En ellas se muestra de manera explícita el tema de justicia, aunque en más de 25 respuestas los participantes hacen mención de la importancia de incidir en el bien común de la sociedad.

Los principios de beneficencia y no maleficencia están también presentes en la praxis del docente; por ejemplo el de beneficencia: “se fomenta la actitud de beneficio y bienestar social” (A11); “[...] el énfasis en acciones apegadas a lo bueno y adecuado” (A17); “[...] la promoción de valores y actitudes dirigidas a generar un beneficio a la educación” (A145). Y de no maleficencia: “los profesores nos invitan constantemente a no copiar y crear trabajos originales” (A23); “[...] comportamientos que no dañen a los demás” (A76). Cabe señalar que el principio de no maleficencia está más presente en comentarios como los anteriores, en los que de manera explícita se solicita o promueve no ejecutar acciones que puedan dañar o perjudicarse o perjudicar a los demás.

En la subdimensión “ética profesional como transmisión” (E.P.T.) los principios se muestran en los contenidos que el docente enseña en su aula: “La implementación de actividades de enseñanza generan una forma de aprender, considero que es promovida por los encargados de realizar una correcta ética profesional” (A2); “implícitamente va el contenido de llevar a la práctica un trabajo que beneficie a las personas [...]” (A31); “los maestros y doctores su ética en la forma de evaluar y expresarse respecto a ciertos temas específicos. La mayoría de los maestros son justos en su forma de impartir clase” (A50); “es uno de los principales temas a tratar en la maestría” (A141); “los fundamentos teóricos presentados por la mayoría de los docentes nos invitan a valorar el hacer siempre el bien” (A161); “[...] se nos dan varias materias relacionadas con desarrollo humano, crecimiento personal, todo esto incluye en nuestra actuación profesional” (A330); “se implementan programas y materias enfocadas a promover la ética como forma de vida, como un valor primordial en toda la profesionalización y aún más en la docencia” (A308). Estas respuestas nos permiten identificar que los docentes consideran los principios de ética profesional en su planeación didáctica y se concluye que los principios de beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia están en sintonía con el bien hacer del docente.

*Los principios éticos en la institución:
un desafío entre su objetivación y subjetivación latente*

En la dimensión “institución ética” (I.E.) y la subdimensión “institucionalización objetivada” (I.O.), los estudiantes identifican claramente el aspecto objetivo de la filosofía institucional. Algunas de las respuestas son: “dentro de la institución se ha enseñado que es de enfoque humanista, por lo que es primero el humano y pensar en otro antes que en uno mismo, los profesores también han fomentado la responsabilidad y esa ética que nosotros como docentes debemos emplear también en nuestra aula” (A1); “porque es una institución que persigue metas altamente humanas sustentadas en valores y uno de ellos es la ética. El bombardeo con información en este sentido es alto y constante” (A6); “porque los profesores son congruentes en su desempeño y promueven los valores y la misión

de la universidad” (A33); “porque se basa en una visión humanista donde no sólo el conocimiento de nuevos saberes es relevante, sino también el desarrollo de valores en diferentes contextos” (A44); “de acuerdo a la misión y la visión de la institución que está promoviendo [...]” (A109); “porque siempre se habla de la filosofía de la institución” (A202); “por la ideología que se plantea en la misión y visión de la institución: práctica humanista” (A222); “al analizar los fundamentos de las materias abordadas y porque se fomentan los valores de UPAEP” (A289); “a lo largo de la maestría la perspectiva humanista de hacer al otro [...]” (A306); “conocimientos adquiridos en el aula y la interacción de los compañeros, finalmente la UPAEP es una institución humanista que promueve el desarrollo de personas, cosa que logran en la maestría, incluso pese al desempeño de algunos docentes” (A325). Analizando lo anterior es evidente que el ideario, la misión y la visión institucionales permean la formación en ética profesional de los estudiantes de maestría.

En la línea de la segunda subdimensión sobre la (I.E.) “institucionalización subjetivada” (I.S.), se rescatan las siguientes respuestas. De manera explícita sólo se muestra el principio de beneficencia en comentarios como: “es una institución con enfoque humanista, por lo que promueve las buenas acciones de los profesionistas [...]” (A3); “en cada una de las asignaturas se enfatiza la importancia de asumir como tal el papel docente siempre en beneficio de nuestros alumnos” (A115).

De manera más general, es decir, sin hacer énfasis de forma explícita sobre los principios, se reconoce que los estudiantes perciben subjetivamente una formación en ética profesional, como se muestra en las siguientes respuestas: “siempre actúa con base en la ética profesional, es decir, no he experimentado alguna situación que este fuera de las normas” (A73); “por la propia ideología que expresan y con la que actúan la mayoría de los docentes” (A271); “el enfoque predominante es el humanista, la persona como centro de su actuar” (A297); “las propias políticas establecidas en la realización e implementación de los trabajos te lo dicen que debes darle el crédito de cada cosa a quien le corresponda” (A312). Las expresiones demuestran que la Universidad tiene una identidad bien definida y cumple con su filosofía.

Como puede observarse, es relevante como el alumnado identifica que los principios éticos forman parte de la identidad de la universidad, tanto de manera objetiva y explícita como de manera subjetiva e implícita.

Conclusiones

Las dimensiones “docente ético” (D.E.) y sus subdimensiones “ética profesional como praxis” (E.P.P.) y “ética profesional como transmisión” (E.P.T.) nos permiten valorar el ser y hacer de los docentes, que es reconocido por los estudiantes como éticos y coherentes, así como promotores de los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia.

Los principios de beneficencia y autonomía se vislumbran con mayor claridad en el bien hacer de los docentes, la promoción que hacen del ser ético y el respeto que se vive de las diferencias del alumnado.

En lo que respecta a la “institución ética” (I.E.) y las subdimensiones “institucionalización objetivada” (I.O.) e “institucionalización subjetivada” (I.S.), es evidente que la universidad refleja la misión, visión e ideario y los estudiantes lo perciben y reconocen en lo objetivo y subjetivo.

Los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia se mencionan explícitamente en algunas respuestas de los participantes; pudimos observar que se refieren a la promoción de un actuar ético, tanto en el estudio del posgrado como en la profesión que ejercen.

Existe un área de oportunidad con el 12.8% que considera que falta eticidad, sea por el trato, por la incoherencia o porque no ven explícita la ética en la praxis cotidiana.

Referencias

- Cobo, J. (2003). *Ética profesional*, 4º de pedagogía (curso 2003-04). Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas-Facultad de Ciencias Humanas y Sociales-Departamento de Educación.

- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, 8-15. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Hirsch, A. (2004). Ética profesional. Algunos elementos para su comprensión", *Revista Galega do Encino*, 43, 169-179.
- Hortal, A. (1996). Seven Thesis on Professional Ethics, *Ethical Perspectives*, 3(4), 200-205. Recuperado de: http://poj.peeters-leuven.be/content.php?url=article&id=563028&journal_code=EP el 30 de noviembre de 2011.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía, *Veritas*, 1(14), 121-139.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brazil: Editora Sulina.

El respeto y sensibilidad hacia los niños como sujetos escolares. Una mirada desde la formación docente inicial

MIREYA RUBIO MORENO, ALEXANDRA BAYARDO VIDAL Y GLORIA CASTRO LÓPEZ

Resumen

En este trabajo se presentan resultados parciales de investigación. Es un estudio de tipo exploratorio-descriptivo de corte cualitativo; tiene el propósito es conocer, describir y analizar la capacidad de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria para reconocer y ser sensibles a las diversas condiciones de los niños que actualmente se encuentran en los contextos escolares, e identificar el valor del respeto a las características de éstos. Se recuperan datos relevantes a través narraciones escritas. Encontramos que los estudiantes normalistas describen a los niños como sujetos diversos pero se les dificulta hacerlo en el sentido del pensamiento complejo que deberían tener de acuerdo el momento en el que se encuentran en su formación profesional, y desde un posicionamiento ético al respeto. Ven la influencia de los medios tecnológicos así como de los contextos sociales y familiares desde lo positivo y lo negativo, sin embargo presentan explicaciones superficiales y conservadoras. Tienen dificultades para identificar los retos docentes ante las problemáticas actuales que presentan los niños como sujetos escolares. Concluimos que se requiere fortalecer la formación de los futuros profesores en educación primaria en los aspectos psicopedagógicos y de la formación ética, para que sean profesionales que comprendan y respeten a los niños como personas y sujetos escolares, y les proporcionen la educación de calidad y calidez que merecen.

Problematización

¿Cuántos de nosotros pensamos que los niños no tienen derecho a decidir, que sólo los adultos son los que saben qué es lo que les

conviene? ¿Cuántos de nosotros pensamos que los niños no saben y son incapaces de elegir qué es lo que quieren y qué les conviene? Pero sobre todo: ¿cuántos de nosotros estamos dispuestos realmente a preguntarle a los niños para escucharlos?, ¿para comprender la complejidad de su mundo? Y más que nada, ¿cuántos estamos convencidos y dispuestos a respetar a los niños y sus decisiones? Tal vez de discurso muchos, pero de acto muy pocos. Sólo aquellos que son seres extraordinarios, sensibles, y que tienen la capacidad de respetar a los niños en lo que son: personas.

Pero ¿cuántos niños desafortunadamente piensan esto mismo que los adultos? ¿Cuántos niños hay que dejan que los demás tomen las decisiones que a ellos les corresponde? ¿Y qué pasa con los niños que defienden su derecho a elegir, a ser respetados? Los padres deciden todo o casi todo, consciente o inconscientemente: nombre, ropa, calzado, alimentación, religión, centros de cuidado o estudio, con quién compartir su crianza, lo que van a estudiar y lo que van a ser de grandes... ¿Y qué pasa con el niño? ¿Dónde inicia y cómo es su construcción como ser social, su capacidad para expresar lo que quiere, necesita o desea, y para decidir qué hacer y qué no, es decir, qué elegir para él? ¿Dónde está su derecho a la comprensión y respeto?

Todos tenemos de inicio derecho a la vida y a un nombre propio, sin embargo, existen muchas paradojas y conflictos respecto a esto, por ejemplo: el derecho que se les reconoce a las mujeres sobre su propio cuerpo se contradice con derecho a la vida de los niños que no son deseados por sus madres. Y qué decir de los nombres que se les ponen a los niños incluso desde antes de nacer, y que están tan cargados de significados afectivos que para muchos niños representan verdaderas sentencias de muerte, locura o neurosis. O bien, ¿qué pasa con quienes llevan el nombre del padre auestas, y que están destinados a tener un futuro brillante con la profesión u ocupación que éste le heredará? Ser médico, abogado, maestro, ingeniero, arquitecto... no es una elección, es una obligación. Los niños llegan a la escuela con éstas y muchas más situaciones; esto es complejo, especialmente cuando en el grupo escolar conviven 30 niños, con la diversidad y complejidad que ello implica. Ante esto nos preguntamos, ¿son los maestros sensibles y respetuosos? ¿Lo podrán ser los profesores en formación inicial y considerar a

los niños como sujetos escolares que presentan gran diversidad de características y condiciones? ¿Cómo hacer realidad el derecho al respeto hacia los niños como sujetos escolares, pero sobre todo, como personas?

Con base en esta preocupación, en la formación inicial de profesores encontramos dos dimensiones que se plantean para poder garantizar que realmente se comprenda, trate y atienda a los niños como personas y sujetos escolares. Una de éstas es la *dimensión filosófica*, en la cual se fomenta el sentido de responsabilidad social y pertinencia de los futuros docentes; la segunda es la *dimensión psicopedagógica*, según la cual se espera que los docentes promuevan la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización de valores y actitudes, y la apropiación y motivación de aprendizajes complejos.

Estas dimensiones las podemos encontrar materializadas en el *trayecto psicopedagógico*, que se incluye en el plan de estudios 2012 para la formación de los futuros profesores en Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI). Este trayecto tiene la intención de propiciar el desarrollo de los valores universales para concebir a la educación como un derecho de todos los seres humanos; considera 16 espacios curriculares, de los cuales nos interesa resaltar aquéllos que se relacionan con la comprensión y atención de la infancia en el contexto educativo: El sujeto y su formación como docente, Psicología del desarrollo infantil, Bases psicológicas del aprendizaje, Atención a la diversidad y Atención educativa para la inclusión.

También es de suma importancia destacar el Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, que en 20 espacios curriculares proporciona a los maestros en formación, entre otras cosas, las herramientas necesarias para la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños en campos específicos como el lenguaje, el pensamiento matemático y científico, y la formación personal y para la convivencia. En relación a esto último podemos destacar la importancia de los cursos de: Formación cívica y ética y el de Formación ciudadana. Al respecto nos preguntamos, ¿estos espacios formativos han sido suficientes para contribuir a una formación teórica-metodológica sólida y desarrollar una postura ética como profesional de la enseñanza? ¿Se corresponde en la práctica

lo planteado en sus cursos respecto a lo que saben y hacen los profesores con los niños?

¿Qué problemáticas identifican los futuros docentes en educación primaria en los niños, que se reflejan en las aulas y la escuela? Cuando van a los espacios de observación y práctica docente a las escuelas primarias, ¿a qué causas atribuyen estos problemas?, ¿cómo miran a los niños que atienden?, ¿son miradas de sensibilidad y respeto?, pero sobre todo, ¿qué retos identifican estos docentes en formación inicial ante las problemáticas actuales que presentan los niños como sujetos escolares? ¿Aportan estas miradas y explicaciones de la realidad educativa y los niños a la construcción de su ética profesional?

Los propósitos de este trabajo son: 1) explorar la capacidad de los futuros profesores de la LEPRI para ser sensibles y reconocer las diversas condiciones de los niños que actualmente se encuentran en los contextos escolares; y 2) describir las miradas que los futuros profesores de la LEPRI tienen hacia los niños e identificar el valor del respeto hacia sus características.

Marco teórico

Uno de los trayectos formativos más importantes en la preparación de los futuros docentes de educación primaria y preescolar, contemplados en el plan de estudios 2012, es precisamente el psicopedagógico. En este trayecto podemos identificar los aportes que la psicología, la pedagogía y la filosofía han hecho a la formación de los profesores. Consta de 16 espacios curriculares que van desde el primero hasta el séptimo semestre.

Pero, poco se aborda sobre la sensibilidad pedagógica o, en palabras de Max van Manen: “una forma de actuar [con sensibilidad] en la educación se refiere a las formas en que los padres y madres pueden actuar con los niños, describen las formas en que los educadores pueden actuar en las relaciones de enseñanza/aprendizaje” (1998, p. 169) pues se requiere ante todo un docente no sólo convencido de su profesión y el quehacer cotidiano que esto representa, sino del compromiso con su la formación académica y ética. Actuar con tacto, según Van Manen (1998, pp. 159-168) permite:

- a) Preservar el espacio del niño (el crecimiento personal y el aprendizaje necesitan espacio).
- b) Protege lo que es vulnerable (la vulnerabilidad del niño debilita al adulto).
- c) Evita el dolor (el dolor debe poder regularse al olvido).
- d) Recompone lo que se ha roto (el tacto cura).
- e) Refuerza lo que es bueno (creer en un niño es reforzar a ese niño).
- f) Resalta lo que es único (hay que estar siempre atentos a la singularidad del niño).
- g) Favorece el crecimiento personal y el aprendizaje (el crecimiento personal es un aprendizaje profundo).

En este sentido, los adultos tendríamos que reconsiderar nuestro actuar, cuidar nuestras palabras, miradas y expresiones faciales y corporales, ya que, como señala este mismo autor, el tacto trabaja precisamente con el habla (crea un clima positivo en el aula), pero también con el silencio (el silencio habla), con la mirada (cuando la boca y los ojos se contradicen mutuamente, el niño tiende a hacer caso a los ojos) y con el gesto (a través del cuerpo y el gesto), al igual que el tacto trabaja con el ambiente.

Saint-Onge (2000), al referirse a las competencias de los profesores destaca una larga lista en las diferentes fases nombradas por Jackson como: preactiva, interactiva y posactiva. De éstas podemos destacar, en la primera fase, la más importante: conocer a los educandos; la fase interactiva se refiere a “el corazón de la enseñanza”, pues es ahí donde se materializan todos los conocimientos previos que debe tener el profesor (didácticos, pedagógicos, disciplinares, psicológicos, etc.). En esa fase se hace evidente cómo la planificación cobra sentido en el desarrollo de la clases y sobre todo cómo el profesor puede realizar operaciones lógicas (exponer, definir, explicar, comparar, asociar, justificar, concluir, etc.) y estratégicas (preguntar, verificar, evaluar, animar, atraer la atención, motivar, etc.). Es precisamente en esta fase donde se da la relación y comunicación directas del profesor con los educandos, donde se pueden tener infinidad de oportunidades para conocer a los niños en todos los sentidos, y se puede estar preparado académicamente para esto. Pero si no se consideran los aspectos señalados Van Manen,

condenaríamos nuestra práctica docente al fracaso, y a los niños, a la incomprensión, e incluso al maltrato.

De Philippe Perrenuod (2004, p. 15) podemos destacar, de las diez nuevas competencias para enseñar, cuatro que están centradas en los alumnos: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; e implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. Particularmente, la de *elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*, implica: hacer frente a la heterogeneidad del grupo, trabajar con los alumnos con grandes dificultades de aprendizaje, así como favorecer la cooperación y enseñanza mutua. La importancia que se le da al alumno desde estas competencias es más que evidente, pero, insistimos, sin tacto pedagógico y respeto hacia los niños, difícilmente se avanzará al respecto.

Precisamente, en las orientaciones curriculares del plan 2012 de educación normal se puede destacar un enfoque centrado en el aprendizaje, referido a que quien se forma como profesor debe entender que se “atiende la integralidad del estudiante, es decir, su saber conocer, [y] también se considera su saber hacer y su saber ser” (2012, p. 5). Además, se reconoce el aprendizaje colaborativo, ya que para el logro de la tarea se requiere del esfuerzo equitativo de todos y cada uno de los integrantes, interactuando de forma positiva y apoyándose mutuamente.

Dentro de las competencias genéricas a favorecer en los futuros profesores podemos recuperar la preocupación por actuar con sentido ético, lo cual implica que el docente: respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género, participa en los procesos sociales de manera democrática, asume principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia y además contribuye a la preservación del medio ambiente (SEP, 2012, p. 10). Precisamente, el valor que más se destaca en la formación de un profesor es el respeto, como valor moral:

[...] significa su consideración como interlocutor válido. Se valora como una persona en situación de igualdad, a quien es necesario escuchar de manera constructiva para comprender su situación y su demanda. Es necesario respetarlo y tomarlo en consideración

e informarle, para llegar a consensos reales, sin instrumentalizar la comunicación ni la relación para conseguir una meta persona, Habermas, 1998. (Pérez, Martínez, Tey, Essombra y González, 2007, p. 64).

Los niños muchas veces no son considerados interlocutores válidos porque nos es muy difícil reconocerlos como sujetos de derecho igual que a los adultos; se les ve como seres inferiores e inacabados que no pueden pensar ni actuar por sí solos, pero los niños son personas y merecen ser tratados como tales. El desarrollo de las competencias docentes, sobre todo de sensibilidad y respeto, desde la formación inicial de los profesores, es esencial; si somos capaces de favorecer y desarrollar esto, la atención hacia los niños será estupenda.

Marco metodológico

Se realizó un estudio de tipo exploratorio-descriptivo de corte cualitativo, debido a que se buscaba conocer, describir y analizar la capacidad de los estudiantes normalistas de la LEPRI para elaborar un panorama de las diversas condiciones de los niños como sujetos escolares. Los sujetos de investigación son una muestra de 80 estudiantes de la LEPRI del sexto semestre, de uno y otro sexo, de entre 20 y 21 años, adscritos a la Escuela Normal de Sinaloa, ubicada en Culiacán, Sinaloa. Para recuperar datos relevantes se utilizaron narraciones escritas, las cuales permiten conocer el pensamiento de los sujetos. Se les solicitó la elaboración de un escrito a partir del título: “¿Qué niños y niñas asisten a la escuela primaria hoy? Dificultades y retos”. Los escritos debían considerar la recuperación de dos experiencias: a) la de sus años anteriores en los espacios de observación y práctica docente en las diversas escuelas primarias visitadas; y b) la experiencia más reciente de dos semanas en escuelas de diversos contextos, predominando el urbano, de turno matutino, con población sociocultural de clase media. Se revisaron y analizaron los escritos y se recuperaron varios aspectos: características atribuidas a los niños, problemáticas identificadas y sus causas, y retos docentes.

Resultados

En los textos narrativos solicitados a los estudiantes normalistas encontramos que hacen una descripción de los niños que observan en las escuelas, con los siguientes adjetivos o expresiones:

- Niños con problemas de conducta
- Niños groseros
- Niños irrespetuosos
- Niños violentos
- Niños con hiperactividad
- Niños que tienen necesidades educativas especiales
- Niños que no son atendidos por sus padres (algunos refieren sólo a la madre)
- Alumnos en situación de riesgo social
- Alumnos inmigrantes, de otras culturas y lenguas
- Alumnos con altas capacidades
- Niños invadidos por las tecnologías
- Niños con obesidad

Podemos observar que los normalistas sí dan cuenta de la variedad de alumnos presentes en el aula y la escuela, sin embargo, algunas de las caracterizaciones tienen connotaciones de descalificación y discriminación; más que describirlos los juzgan o etiquetan, y al mismo tiempo los condenan a las dificultades de aprendizaje y la exclusión social. Al respecto podemos destacar algunos fragmentos de los textos: “muchos de los niños que acuden a las primarias van a pasarla bien, no les interesa poner atención, reflexionar, y mucho menos participar”. Destacan que:

Hoy en día vivimos en una sociedad muy complicada, en la que la mayoría de las familias están desintegradas o presentan diversas problemáticas: enfermedades y lesiones, abuso de sustancias adictivas, violencia intrafamiliar, separaciones, divorcios, etc., todo esto se ve reflejado en los alumnos durante una jornada de clase de distintas maneras, teniendo malos comportamientos no aprendiendo, no siendo responsable.

Algunas explicaciones que dan sobre la falta de atención a los niños o negligencia las encontramos en los siguientes fragmentos:

Los padres trabajan todo el día, no dejan a nadie a cargo de sus hijos, éstos agarran amistades de las calles, y se empiezan a hacer como ellos, y en muchas de las ocasiones son marihuanos, personas que nada más andan en la calle y los niños aprenden las cosas que hacen ellos.

Como consecuencias encuentran que: “actualmente asisten niños que no van bien aseados, no desayunan y mucho menos llevan los materiales necesarios para trabajar”.

Lo anterior da cuenta de que los estudiantes normalistas perciben diversas situaciones o problemáticas familiares que afectan a los niños, pero muchas veces elaboran fórmulas simples para explicar la situación, pues expresan que si los niños tienen buenos padres o una buena familia serán buenas personas y buenos estudiantes; y al contrario, si tienen padres pobres, que no han estudiado, los maltratan y/o descuidan, serán malas personas y, por lo tanto, malos estudiantes.

Si bien las probabilidades de que esto sea así son altas, no son causas determinantes ni únicas, pero eso no está en el pensamiento de los profesores en formación inicial; sus explicaciones, como se decía, suelen ser simples o superficiales, y no complejas.

Expresiones que dan cuenta de su preocupación por las influencias negativas en los niños del contexto social, en los medios de información y comunicación, son las siguientes: “los niños ven o leen las noticias y lo primero que ven son los robos, asaltos, sicariato, narcotráfico y otros problemas que llaman su atención y sus juegos están relacionados a todo esto”. Destacan con preocupación que: “los niños han perdido el deseo o la ilusión de compartir con sus compañeros o familiares, juegos y momentos de diversión; lo han cambiado por la computadora o los juegos electrónicos”. Además señalan: “muchas veces en su casa, con sus familiares o en programas de televisión los niños reciben mensajes negativos en vez de positivos”.

Caracterizan a otro tipo de niños, cuyas características y necesidades superan la competencia del profesor:

[...] también a las escuelas primarias asisten alumnos dedicados, genios, que exigen una buena educación y sin embargo no se les da; los maestros los desatienden mostrando desinterés por su profesión y lo único que hacen es ir a perder el tiempo y echando a perder a los alumnos de una manera desquiciante.

Además señalan a los que están en condiciones de vulnerabilidad:

[...] muchos niños no asisten o desertan de la escuela por problemas económicos en su familia, por lo que tienen que trabajar o en ocasiones por una enfermedad o necesidad educativa especial asociada a una discapacidad por las que son maltratados, discriminados o rechazados en las escuelas.

De una cosa están seguros como futuros docentes: que han de ser capaces de atender las necesidades de cada uno de ellos y ofrecerles lo que necesitan en cada momento; buscar estrategias pertinentes. A continuación se destacan algunas características que proponen los entrevistados:

1. Debe ser un docente con capacidad para trabajar en y con la diversidad, pues difícilmente se puede enseñar a otros a respetar y convivir con las diferencias, si nosotros no aceptamos el trabajo entre personas diferentes.
2. Tener flexibilidad en los procesos de planificación y evaluación y realizar las *adaptaciones curriculares* necesarias, de acuerdo a las necesidades individuales de los alumnos, incluyendo diferentes situaciones y actividades de aprendizaje.
3. Conocer y manejar múltiples estrategias que faciliten la participación de los niños en diferentes niveles y actividades, por ejemplo, unos leen un cuento, un niño con discapacidad visual lo escucha del grabador o lo toca en relieve.
4. Capacidad para desarrollar experiencias significativas que requieran del trabajo grupal para niños y niñas, en pequeños grupos e individualmente.

5. Crear ambientes de aceptación en el aula y la escuela practicando los valores, principalmente el respeto, para fortalecer las relaciones entre alumnos y maestros.
6. Considerar el caso de cada niño para apoyarlos y que tengan avances significativos; ponerles desafíos para que se esfuercen e involucrar a los padres de familia para favorecer el desarrollo integral de cada uno.
7. Ser innovador, creativo, motivador, y ser capaz de investigar sobre dichos problemas y que adecue contenidos generando estrategias adecuadas de acuerdo a la capacidad y habilidades de cada niño.
8. El docente debe ser capaz de enfrentarse a distintos problemas socioeducativos que se puedan presentar entre alumnos o la comunidad escolar, en donde se busquen las posibles soluciones y se fomenten los valores de respeto, sensibilidad, amistad, tolerancia, empatía, etc., para una sana convivencia en la escuela.
9. Hacer uso de las tecnologías, ya que en la actualidad los niños y las niñas están muy actualizados en cuestiones tecnológicas, es por ello que sería bueno que los maestros también las utilicen.
10. El mayor reto del docente hoy en día es enfrentarse y actuar ante las críticas de la sociedad, ser comprometido, innovador y creativo, estar preocupado por ser mejor, por querer que sus alumnos aprendan a pesar de sus diferentes formas de pensar, de sus formas de ser y de la manera en que adquieren los aprendizajes.

Conclusiones

Pudimos apreciar que los docentes en formación inicial identifican muchos retos en relación a la sensibilidad y el respeto de los niños como sujetos escolares para lograr una educación inclusiva y de calidad que supone también la creación de un clima de convivencia sana. Ante ello cual, es necesario que los futuros docentes reciban realmente una educación de calidad y consoliden sus competencias profesionales para atender la diversidad de los niños y niñas, por

medio del respeto y desarrollando sensibilidad pedagógica. Hay que prestar especial atención al desarrollo de competencias para la atención educativa de los grupos marginados y vulnerables, con el propósito de terminar con la discriminación y fomentar la cohesión social; los estudiantes normalistas identifican a estos niños pero se sienten incompetentes para atenderlos, al igual que a los niños con problemas de conducta, sobre todo en lo relacionado a la agresividad. Así mismo, se deben construir nuevos proyectos para atender a la diversidad y contribuir a la generación de una escuela inclusiva.

Referencias

- Manen, M. V. (1998). El tacto pedagógico. En *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (pp. 159-192). España: Paidós Educador.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/Editorial Graó.
- Pérez, A. I.; Martínez, A.; Tey, A.; Essombra, M. A. y González, M.T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. España: Octaedro, S. L.
- Saint-Onge, M. (2000). La competencia de los profesores. En *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* (pp. 143-165). México: SEP/Enlace editorial/Ediciones Mensajero/Fondo de Cultura Económica.
- SEP (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. SEP: México. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular.
- SEP (2012). Acuerdo 649. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012.

Valores éticos y profesionales. Percepción de docentes y estudiantes en posgrados de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

LUZ MARINA IBARRA URIBE, PABLO GUERRERO SÁNCHEZ Y JOAQUÍN MERCADO YEBRA

Resumen

La excelencia académica tiene como elementos inherentes las buenas prácticas docentes y los valores éticos; la relación más evidente entre ambas se refiere al vínculo que se establece entre el profesor y el estudiante para el desarrollo personal y profesional de este último. Es deseable que ese vínculo sea de respeto mutuo, donde el conocimiento profundo de los valores profesionales y su adecuada transmisión incluyan prácticas de comportamiento cívicas, democráticas e igualitarias que descarten formas de pensamiento excluyentes. El objetivo de este texto es identificar la relación entre buenas prácticas docentes con los valores profesionales y éticos desde la percepción de profesores y estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Se presentan resultados de una encuesta aplicada a estudiantes y académicos de dicha institución en el marco del proyecto: “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”.

Introducción

La excelencia académica tiene como elementos inherentes las buenas prácticas docentes y los valores éticos; la relación más evidente entre ambas se refiere al vínculo entre el profesor y el estudiante que se establece para el desarrollo personal y profesional de este último, con base en el conocimiento integral de las asignaturas y del currículo. Es deseable que ese vínculo sea de respeto mutuo, donde

el conocimiento profundo de los valores profesionales y su adecuada transmisión incluyan prácticas de comportamiento cívicas, democráticas e igualitarias que descarten formas de pensamiento ligadas a la exclusión.

El objetivo de este texto¹ es presentar la relación entre las buenas prácticas docentes con los valores profesionales y éticos desde la percepción de profesores y estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). En la primera parte se revisan los aspectos conceptuales de la práctica docente y los valores; en un segundo apartado se analizan los resultados de una encuesta y al final se muestran las conclusiones y consideraciones adicionales.

Este trabajo se inscribe en el proyecto² de la Red de investigadores que indaga sobre la calidad del profesorado en universidades de México y España. Como parte de los trabajos de la Red, se aplicó una encuesta a docentes y estudiantes de programas educativos de posgrado de la UAEM utilizando preguntas abiertas para conocer su percepción sobre lo que se considera un buen docente.

Práctica docente y valores

Los atributos que pueden caracterizar lo que se asume como un buen docente son, según Fernández y González (2012, p. 247), ser especialista en la materia que imparte, ser claro en transmitirla, tener capacidad para motivar al estudiante, favorecer la comprensión, asimilación y aplicación de los conocimientos, así como usar los métodos y herramientas pedagógicos adecuados.

Una postura acerca del proceso enseñanza-aprendizaje considera que el conocimiento debe estar en el centro de la relación pedagógica, de ahí que el desarrollo de las habilidades, capacidades, formación y competencias profesionales representan la base de las

¹ Parte de este trabajo se presentó en el 2do. Congreso internacional sobre ética profesional y responsabilidad social universitaria, celebrado en el IISUE-UNAM, del 11 al 13 de mayo del 2016.

² Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España. Red de Investigadores para el Estudio de la Integridad y Calidad Educativa (RIECA), financiado por PRODEP-SEP, 2015-2016.

mejores prácticas del docente; estas prácticas impulsan el progreso en la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior, sobre todo tomando en cuenta que el conocimiento, el aprendizaje, el capital intelectual y la innovación son soportes de la sociedad actual (Butnariu y Milosan, 2012, p. 743).

En la actualidad, y derivado de las reformas educativas impulsadas en América Latina en los niveles educativos preuniversitarios, de manera semejante a los principios de la administración privada que centra su atención en el cliente y en el supuesto conocimiento de sus necesidades, las clases se convierten en talleres donde se construye el conocimiento (Cruz, Martínez, Cela y Rodríguez, 2003, pp. 42-44) y el profesor asume un papel de facilitador del proceso. Las universidades públicas han venido incorporando la concepción de la enseñanza centrada en los estudiantes, en sus supuestas necesidades e intereses, relacionados con los requerimientos de la sociedad. En esta perspectiva, los valores profesionales en la planificación, diseño y organización de contenidos en los planes y programas de estudio reciben especial atención, lo cual, en sí mismo, sería correcto, si en el diseño curricular se incluyera de forma explícita e implícita la identidad profesional como expresión de la dimensión ética de cada profesión.

Parecería que el único resultado relevante de la práctica docente fuera el rendimiento académico de los estudiantes, de modo que diversos estudios destacan y caracterizan las prácticas docentes vinculadas con el mejor desempeño académico de sus estudiantes, con el fin de ser generalizadas (Isaza, Galeano y Joven, 2014, p. 77).

No obstante, existen enfoques desde los cuales la práctica docente adquiere una dimensión distinta y de mayor complejidad a un simple procedimiento técnico donde el desempeño del académico se reduce a su incidencia sobre el rendimiento del estudiantado. Desde este punto de vista, según De Vincenzi (2009), la práctica docente es:

[...] el resultado de la manera como el docente piensa su intervención. Asimismo, reconoce la necesidad de identificar las estrategias cognitivas con las que el alumno procesa la información, toda vez que el aprendizaje es considerado como el resultado de la actividad mental. [...] El docente y el alumno son activos procesadores de

información e interactúan en contexto de clase, produciéndose una recíproca influencia en los comportamientos del profesor y de los alumnos y en la construcción de significados (p. 89).

Considerar a las instituciones de educación superior desde la visión de la empresa privada donde el estudiante se asemeja al cliente, el profesor al facilitador, la calidad a un conjunto de indicadores, y donde el conocimiento tiene sólo un fin utilitario podría conducir a soslayar, según Butnariu y Milosan (2012), el hecho de que las universidades representan valores como la libertad, la justicia y la dignidad. También,

La universidad tiene una relación con la verdad, el bien y el conocimiento [...] con el progreso intelectual y moral de la sociedad, [...] a través del conocimiento desarrollado en su interior proporciona criterios y principios para construir y evaluar todas las demás entidades de la sociedad (p. 740).

Además de que la educación y el conocimiento son valores por sí mismos.

Adicionalmente, el concepto de calidad, en el contexto educativo, es una construcción social que desde el imaginario instituido se caracteriza por un conjunto de indicadores vinculados con deserción y retención de estudiantes, eficiencia terminal, inserción en el mercado laboral, etcétera. Y, de acuerdo con Murcia-Peña *et al.* (2009), por “criterios preestablecidos en reglamentos, proyectos y planes” (p. 101). Frente a estas visiones, otras recuperan el concepto de calidad desde la vida cotidiana y los imaginarios instituyentes-radicales de profesores y estudiantes, y dan voz a la comunidad universitaria para hacer factible redimensionar los significados a partir del diálogo con los imaginarios instituidos

A su vez, las competencias profesionales de los docentes incluyen las de carácter ético, en especial aquéllas que tienen que ver con actitudes, valores y comportamientos (Sanz e Hirsch, 2016, p. 144). Las conductas éticas deseables en los docentes en su relación con los estudiantes, que deberían formar parte de su práctica cotidiana, se refieren a la identificación de la identidad personal y de los valores; la promoción de éstos, vinculados con la ética civil; la

responsabilidad del aprendizaje como una tarea de formación y no sólo de transmisión de información y conocimientos; y el respeto a la dignidad personal, además de la justicia social y la colaboración con los compañeros (Sanz e Hirsch, 2016, pp. 145-147). Siguiendo con Sanz e Hirsch (2016, p. 148).

La formación ética ha de permitir desarrollar en el profesorado en formación la construcción y apreciación de unos determinados valores, desaprender valores que generan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios para llevar al aula el aprendizaje de una práctica ciudadana activa, unos valores democráticos, una lucha a favor de la inclusión social, una responsabilidad compartida y la necesaria implicación en proyectos colectivos como una tarea comprometida con la dignidad de todos los seres humanos. Y, sobre todo, como finalidad educativa, aprender a ver la desigualdad como una situación ética y socialmente inaceptable.

En suma, Sanz e Hirsch (2016, p. 150) afirman que:

La aceptación de dichos valores puede ayudar a proteger la integridad de la profesión, al centrar su atención en sus responsabilidades hacia sí mismos y hacia otros. Un segundo propósito es su función socializadora, pues proporciona una guía para los miembros de la academia, puede ayudar a resolver dilemas éticos, a evitar en cierta medida las conductas no éticas, y a ayudar a transmitir a los estudiantes y a los nuevos profesores las principales consideraciones de la ética profesional. Un tercer propósito es ganar confianza pública al demostrar que los profesores universitarios son miembros de una profesión con elevados estándares.

Los valores morales del buen docente se localizan en su pasión por enseñar y se sintetizan en su interés en los estudiantes, ya que los profesores memorables están pendientes de sus necesidades y tienen un sentido de responsabilidad hacia ellos, se interesan en escuchar la voz del estudiante y en establecer un diálogo constructivo (Flores y Porta, 2012, p. 57).

La otredad es una categoría ética propia de la pasión por enseñar; el estudiante, el “otro”, no resulta indiferente ni ocupa

meramente el lugar de aprendiz; el vínculo profesor-estudiante no refiere a cuestiones pragmáticas, ni se establece en función de su utilidad; el docente busca las mejores experiencias de aprendizaje, la relación se configura a partir de valores como el reconocimiento, la confianza y el interés hacia el estudiante como persona; se hacen presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro (Flores y Porta, 2012, pp. 55-56).

Práctica docente y valores en los programas de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Percepción de profesores y estudiantes

Para estudiar la relación entre las buenas prácticas docentes y los valores se utilizó una base de datos proveniente de una encuesta aplicada a profesores y estudiantes de casi todos los programas de posgrado de la UAEM. El cuestionario consta de cinco preguntas abiertas y se aplicó a finales de 2015, como parte de la primera actividad del proyecto de la RIEICA. El muestreo fue por cuotas, buscando que todos los posgrados estuvieran representados. Las preguntas indagaron sobre el sexo del docente y del estudiante, su edad, el posgrado en que colabora o estudia, la unidad académica de adscripción, las características que debe tener una buena profesora o un buen profesor universitario; cómo ha aprendido a ser una buena profesora o un buen profesor y qué se recomendaría a las profesoras y profesores para mejorar su trabajo académico.

Cabe señalar que la UAEM tiene programas de posgrado en Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales, Ciencias e Ingeniería, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, y Ciencias de la Salud; se imparten 12 doctorados, 28 maestrías y 6 especialidades (UAEM, 2016). Se encuestó a 76 profesores de los cuales 54% fueron hombres y 46% mujeres, cubriendo casi todos los posgrados. La media de edad de los profesores fue 47.7 años con una desviación estándar de 9 años; alrededor del 68% tienen edades entre 38 y 57 años, lo que indica que la mayoría de ellos son relativamente jóvenes, considerando los estándares de las universidades públicas mexicanas.

Retomando a Flores y Porta (2012), es factible rastrear los valores morales del buen docente en su pasión por enseñar, en su

interés por los estudiantes, en cuanto a que están pendientes de sus necesidades, en escuchar su voz, en establecer con ellos un diálogo constructivo, esto es, tienen un sentido de responsabilidad hacia ellos, en su desarrollo profesional y personal. El buen profesor se prepara permanentemente y busca las mejores experiencias de aprendizaje; están presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por su pensamiento. En suma, los valores morales están ligados a los valores profesionales.

Los profesores de la UAEM encuestados, si bien están adscritos a algún posgrado, por norma también están presentes en las licenciaturas impartiendo clases, dando tutorías y actualizando y/o reestructurando planes y programas de estudio. Con base en la pregunta acerca de lo que significa ser un buen profesor, ellos expresaron de diferentes maneras lo antes referido: de acuerdo con la percepción de los profesores, el buen docente tiene capacidad para contribuir al desarrollo y formación de alumnos (folio 3); intercambia opiniones y experiencias (folio 6); genera ideas, motiva y retroalimenta (folios 7, 10 y 11); tiene capacidad para trabajar en grupo (folios 3, 13, 14, 25, 49) —que en términos de Sanz e Hirsch significaría capacidad de colaboración con los compañeros y de emprender trabajos conjuntos—; capacidad de generar ambientes de aprendizaje en el aula (folio 19) y tiene conocimiento y habilidades de comunicación (folio 64). En forma más amplia una profesora del posgrado en Ciencias Sociales expresa las características del buen docente y de los valores de la siguiente manera:

[...] fomenta [...] el análisis crítico, la capacidad teórica, de abstracción, de analizar la realidad y relacionar los hechos y procesos sociales con conceptos teóricos; crea rutas metodológicas idóneas para estudiar fenómenos específicos, promueve la curiosidad intelectual, el respeto a la diversidad, la solidaridad humana y el compromiso social. Promueve la rigurosidad y excelencia académica (folio 18).

Como se observó en el apartado anterior, una de las características del buen docente se encuentra en su pasión por enseñar, su vocación (folios 1, 16, 28, 36, 41, 51, 52, 56, 75), su amor por el trabajo, el compromiso y el respeto al estudiante, lo cual es expresado por

los encuestados en los siguientes términos: el buen docente debe saber transmitir a los estudiantes su pasión y los trata como adultos iguales (folio 72); se encuentra comprometido con su trabajo, está abierto a las nuevas ideas y actualizado (folio 71); tiene una misión y una vocación, ama el trabajo, es honesto y procura la formación integral (folio 58).

La pasión del docente y su amor por la enseñanza tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de los alumnos (el otro) según lo expresaron varios profesores (folios 3, 16, 18, 19, 20, 21, 29, 41, 43, 44, 46, 47, 52, 55, 62, 64, 65, 67); el buen docente tiene disponibilidad para atender a sus estudiantes, apoyarles en su proceso formativo, estimular a que se superen a sí mismos (folio 17); está comprometido con los alumnos, con sus conocimientos, con su persona, con su pensamiento, los tratan como adultos, fomentan que sean responsables de ellos mismos (folio 26); dan atención personalizada al alumno fuera de clases cuando éste lo solicite, propician la discusión argumentada alumnos/profesor en clase y busca que se dé una buena comunicación con sus compañeros en temas de interés común (folio 28).

Los valores éticos forman parte de las prácticas y actitudes cotidianas (folios 9, 12, 18, 25, 32, 49, 57, 75) del buen docente, como se sintetiza en el siguiente testimonio: “el buen profesor [...] practica y fomenta la ética en todas las áreas, desde la investigación hasta las actividades vinculadas con la docencia, la gestión y difusión, [asimismo] promueve la rigurosidad y excelencia académica (folio 18).

En la percepción del buen profesor no se observa que estén presentes prácticas no éticas como las referidas por Topete y Winfield (2013, p. 59):

[...] prácticas académicas indebidas tanto en el directivo, en los profesores y hasta en los alumnos, quienes en el afán de cumplir estándares y exigencias de calidad de los programas que están clasificados en los padrones de excelencia, priorizan el llenado de papeleo o trabajo administrativo, el trabajo gerencial por encima del trabajo académico o de investigación a fin de obtener el financiamiento necesario para continuar con sus proyectos, en otras palabras, tales exigencias desembocan en prácticas mediocres, simulacros o vicios de la academia.

El ámbito en el que se desempeñan los docentes universitarios es altamente competitivo, en el sentido de que la institución promueve que sus profesores de tiempo completo formen parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y adquieran el Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), por ello están sometidos a fuerte presión. Adicionalmente, las evaluaciones internas son muy rigurosas.

Los valores éticos y profesionales forman parte de las buenas prácticas docentes y se fundamentan en la experiencia y la preparación permanente, según lo expresa la mayor parte de los profesores. Se observa que en la práctica diaria el profesor muestra valores como el respeto intelectual, la humildad y el interés por el otro, por el entorno social y el compromiso (consigo mismo, con los estudiantes, con la sociedad). En el centro se encuentra el estudiante: el otro (no el cliente); para ello se prepara en el campo disciplinario y de la pedagogía, investiga y publica.

La buena práctica docente, así como los valores profesionales y éticos se reflejan también en la percepción de los estudiantes, según se desprende de la muestra referida. Se encuestó a 135 estudiantes, de los cuales 56% fueron mujeres y 44% hombres. La media de edad fue 31.7 años, con una desviación estándar de 8 años; alrededor de 81% de los estudiantes está entre 23.7 y 39.7 años. El promedio de edad de los alumnos de maestría es de 30 años, y de doctorado 34.6 años.

La mayor parte de los estudiantes, de una u otra forma, destacan los valores profesionales como la característica más importante de los buenos profesores, como: preparación (E-folio 7); competencia y eficiencia (E-folio 8); conocimiento en el área, conocimiento pedagógico (E-folio 12); dominio del tema, experiencia (E-folio 13); capacidad de transmitir sus conocimientos (E-folio 17); ser experto en su área (E-folio 18); preparación académica de alto nivel tanto nacional como internacional y experiencia de sobra en su materia o línea de investigación (E-folio 29); preparación académica y experiencia profesional, aplicación de lo aprendido y lo enseñado durante los cursos en el mundo real (E-folio 30). La opinión generalizada en cuanto a valores profesionales se sintetiza de la siguiente manera:

[El buen profesor manifiesta] interés y compromiso por la academia en sus diversos ámbitos: enseñanza, investigación y gestión; [tiene] interés y compromiso en actividades orientadas a la construcción colectiva del conocimiento, habilidades teórico-metodológicas para la enseñanza universitaria, habilidades comunicativas y de interacción orientadas a la formación de estudiantes universitarios, probada y calificada formación en el campo de conocimiento en el que desempeña la enseñanza (E-folio 69).

Los estudiantes expresan que los valores profesionales del buen profesor no están dissociados de valores éticos como la responsabilidad, la humildad (ante el conocimiento), el respeto y la dedicación (E-folio 5); buen trato con sus estudiantes, principios humanos, disponibilidad y dedicación (E-folio 6); vocación de servicio (E-folios 7 y 33); paciencia (E-folio 14); empatía y calidez humana (E-folio 17); respetuoso del trabajo de los estudiantes (E-folio 18); humanista (E-folio 22); honesto (E-folio 112).

En concordancia con la literatura y con los profesores encuestados, según los estudiantes, la característica básica del buen profesor se encuentra en que le gusta y le apasiona la enseñanza (E-folio 83), esto es:

La característica de un buen profesor es su pasión por su trabajo. Siempre he considerado que los buenos profesores son aquellos a los que les gusta lo que hacen y saben lo que hacen, sin importar si conocen a la perfección el tema o no [...] Así como tener buenas herramientas de enseñanza. Soy de la idea que se aprende mejor jugando, entonces para mí, aquellos maestros que son más didácticos que teóricos son lo mejor (E-folio 38).

Los estudiantes, al igual que los profesores, consideran que los valores éticos y profesionales no están dissociados, sino que forman parte de las buenas prácticas docentes. Valores como el respeto intelectual, la humildad, el interés por el otro, por el entorno social y el compromiso, no son menos importantes que los valores profesionales. Al final lo realmente relevante es que la práctica docente y los valores en que se apoyan tienen como fin el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes.

Conclusiones y reflexiones adicionales

La construcción y transmisión del conocimiento constituyen el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, por tanto, los valores e identidad profesional forman parte de las características del buen docente; sin embargo, no son menos importantes sus valores y conductas éticas.

La introducción de los principios y modos de gestión de la administración privada enfatizan la formación de los valores profesionales en las instituciones educativas, donde la vinculación profesor-alumno se convierte en una relación técnica en la que parecería que lo relevante son los resultados en términos de rendimiento académico. Afortunadamente, la literatura y los encuestados nos recuerdan que las universidades son los espacios donde prevalecen valores como la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la verdad y el bien común, en el mismo nivel que el conocimiento y la educación, que son valores en sí mismos; esto es, su valor no está en función de su utilidad.

Los valores éticos son inherentes a las prácticas y conductas cotidianas de los docentes; son observables en su pasión, vocación y amor a la enseñanza, que se reflejan en su relación con los alumnos, en el respeto hacia ellos y su compromiso en su desarrollo personal y profesional.

En las percepciones de los docentes sobre las prácticas cotidianas se encuentran presentes y son centrales los valores profesionales, además de valores como el respeto por el otro, los estudiantes y su compromiso con su formación personal y profesional; ello derivado de su pasión, vocación y amor por enseñar. En esos valores se encuentra el mejor antídoto contra las prácticas o conductas no éticas. La percepción de los estudiantes es consistente con la de los profesores.

Referencias

- Butnariu M. y Milosan, I. (2012). Best Practices to Increase Progress in Knowledge Management, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 62, 739-743.

- Cruz, S.; Martínez S., A.; Cela N., K. y Rodríguez A., R. (2003). La articulación del diseño curricular con los aspectos educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de valores profesionales en los estudiantes de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 8(5), 41-49.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Fernández B., M. A. y González L., S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. *Praxis Educativa*, XVI(2) (julio-diciembre), 52-61.
- Isaza, L., Galeano, A. y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, XI(26), enero-junio, 77-84.
- Murcia-P., N.; Murcia-G., N. y Murcia-G., J. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación. *Educación y Educadores*, 12(3) (diciembre), 99-115.
- Sanz, R. y Hirsch A., A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos XXXVIII*(151), 139-156.
- Topete, C. y Winfield R., A. M. (2013). El fomento del desarrollo moral en instituciones de educación superior desde la ética de gestión. *Gestión y Estrategia*, 44 (julio-diciembre), 55-77.
- UAEM, (2016). Admisión y oferta de programas de posgrado. Recuperado de: <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado> el 8 de abril de 2016.

Excelencia y buena docencia en el profesorado universitario

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ, ANA ESTHER ESCALANTE FERRER,
LETICIA PONS BONALS Y GUADALUPE CHÁVEZ-GONZÁLEZ

Resumen

El trabajo describe primeramente los antecedentes y avances de un proyecto de investigación sobre la excelencia del profesorado universitario que se está llevando a cabo en diversas instituciones de educación superior en el país, así como en otros países iberoamericanos. Posteriormente se acotan algunos de sus hallazgos como parte del trabajo sobre el estado de la cuestión y se retoman referentes teóricos para describir lo que entendemos por excelencia del profesorado y buenas prácticas docentes, especialmente enfocados en educación superior. Se describe la metodología utilizada para un estudio exploratorio replicado en diferentes instituciones mexicanas, se resumen los resultados de mayor relevancia y se sintetizan, a manera de conclusiones, las vías que se vislumbran para la continuidad de la investigación, tomando en cuenta las diferencias institucionales, pero al mismo tiempo las coincidencias, en su interés por abonar en la mejora de su profesorado.

Introducción/antecedentes

A principios de 2015 inició un proyecto de investigación denominado “La excelencia del profesor/a universitario en España y México”, promovido por el Dr. Juan Escámez Sánchez, de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. En él se proponía el objetivo general de “descubrir los indicadores por los que un profesor o profesora universitarios son considerados excelentes en las universidades españolas y mexicanas”. En principio el proyecto fue acogido en México por la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), e incorporado a la Red de Investigadores para el Estudio de la Integridad y Calidad Educativa (RIEICA), como parte del proyecto de “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”.¹

Así, durante 2015 se comenzó con la elaboración de un estado de la cuestión, identificando principalmente artículos de revistas que versan sobre ocho propuestas de categorías de análisis con respecto a los profesores universitarios de excelencia:²

1. Concepción sobre el aprendizaje de su alumnado y evaluación de dicho aprendizaje.
2. Concepción que tienen sobre la docencia universitaria.
3. Cómo es su relación con los estudiantes, con los profesores noveles y con los investigadores a quienes orientan.
4. Cómo promueven la investigación y la promoción profesional de sus discípulos.
5. Principios éticos de su actuación como profesores e investigadores.
6. Procesos didácticos que utilizan en el desarrollo de su docencia e investigación.
7. Uso de TIC.
8. Materiales de trabajo que entregan a los estudiantes e investigadores noveles.

Paralelamente a la revisión del estado de la cuestión sobre estas ocho categorías, se comenzó a plantear la necesidad de realizar un estudio exploratorio, que en principio serviría para corroborar dichas categorías, y para brindar pautas de orientación a las siguientes etapas de la investigación. Fue así como en la UNAM se empezaron a aplicar tres preguntas que más tarde serían complementadas con

¹ Programa para el Desarrollo del Personal Docente para el tipo superior (PRODEP), convocatoria 2015, integración de redes temáticas de colaboración académica.

² Participaron en esta revisión Luis Enrique García Pascacio, Ana Esther Escalante Ferrer, José Francisco Alanís Jiménez, Luz Marina Ibarra Uribe, Nanzihuan Rodríguez Ramos, Maritza Flores Cerón, Judith Pérez Castro, Ana Hirsch Adler, Armandina Serna Rodríguez, Araceli Barragán Solís, Cecilia Navia Antezana, Teresa Yurén, Cony Saenger Pedrero, Elisa Lugo Villaseñor y Ana Karen Nieto Alarcón.

otras, propuestas desde la UAEM, y posteriormente retomadas por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En cada universidad se realizaron las modificaciones que se consideraron pertinentes y eventualmente se especificaron nuevos objetivos para el estudio exploratorio; se eligió una muestra, se levantó la información y se analizó utilizando diferentes referentes teóricos. Finalmente, se obtuvieron conclusiones y presentaron sus resultados por separado en el II Congreso Internacional sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, llevado a cabo en el IISUE de la UNAM del 11 al 13 de mayo de 2016.

En el presente documento recuperamos información sobre estos estudios exploratorios y valoramos sus hallazgos a la luz de sus semejanzas y diferencias, así como a partir de sus implicaciones para la continuidad del proyecto sobre la excelencia del profesorado.

Excelencia y calidad del profesorado universitario

Al realizar la revisión de artículos para el estado de la cuestión del proyecto de investigación sobre excelencia del profesorado, encontramos que el término “excelencia”, referido a la docencia de nivel superior, se utiliza de manera explícita con poca frecuencia, y generalmente de manera retórica, es decir, se habla de docentes excelentes, de universidades excelentes y de excelencia académica, pero muy rara vez se profundiza acerca de qué es lo que ha de entenderse por ello, qué es excelente y qué no lo es; para quién o con respecto a qué. Esto condujo a que la revisión del estado de la cuestión se extendiera hacia términos similares, como “buen docente”, competente, efectivo, con buenas prácticas o de buena calidad, lo que amplió considerablemente el panorama de búsqueda, pero que no necesariamente remite a términos que se refieren a lo mismo. En un capítulo de libro titulado “Excelencia y profesores universitarios” (Alanís, 2016) se presentan con más detalle los antecedentes y características que envuelven a este concepto, y que a continuación sintetizamos.

Partimos de que el tema es escasamente tratado en Latinoamérica, al menos en la última década, en tanto que son pocos los autores que lo describen o que perfilan someramente sus características (Francis, 2006; Laudadio, 2014; Vidal, 2004). En España el tema ha comenzado a cobrar cierta relevancia, especialmente a partir de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha dado nuevo empuje a la investigación con vistas a fundamentar programas de formación y mejoramiento del profesorado. Estos programas dependen de cada universidad, pero a la vez pretenden tanto la movilidad de profesores como de alumnos en todo el espacio europeo. En este contexto, hablar de excelencia ha cobrado relevancia, pero aun así, encontramos que el término se sigue utilizando predominantemente de manera retórica y con poca profundidad.

Hay dos vertientes principales en el significado de excelencia: por una parte, la Real Academia Española lo describe como “superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo” (RAE, 2015), mientras que su etimología nos remite a “sobresaliente, que excede la talla de otro”, participio activo de *excellere* ‘ser superior’, ‘sobresalir’ ” (Corominas y Pascual, 1996, p. 821). La primera de estas dos vertientes está vinculada a criterios de calidad, y es utilizada por autores como Vidal (2004), Bolívar y Caballero (2008), e Hinojosa, Barrero, Romero y Crisol (2010). La segunda se relaciona más con la identificación de casos excepcionales, y es la que encontramos reflejada en la famosa investigación de Bain (2004), quien a su vez ha influido en autores como Escámez (2013), Fernández Cruz y Romero (2010) y Zabalza (2009). Pero esto no quiere decir que ambas posturas sean irreconciliables o excluyentes. Lo que debemos considerar en ambos casos es que la excelencia se construye sobre una cierta base de normalidad o condición llanamente aceptable, que sería la correspondiente al “buen docente”. El profesorado de excelencia se destaca en tanto que sobresale positivamente o va más allá de la mayoría de los “buenos profesores”.

Entonces, desde la perspectiva de criterios de calidad, la excelencia se refleja en el cumplimiento de criterios adicionales, mientras que desde la perspectiva de casos excepcionales se pretende identificar a “los mejores” o a las “mejores prácticas”, para

analizarlos como referentes, pues como señala Ibáñez Martín, citado por Escámez (2013, p. 14):

[...] allí donde la excelencia no es conocida ni reconocida, ésta se agosta muy pronto y, como consecuencia, todo se hunde en la mediocridad; es decir, no es sólo que la falta de excelencia impide el avance de una sociedad, sino que conduce a su degradación, pues los pocos que sobresalen dan un tirón que hace subir la media de los restantes.

Pero entonces, si reconocer e impulsar la excelencia es tan importante, ¿a partir de qué criterios podríamos describirla en nuestros contextos universitarios? ¿Podríamos pensar que partimos de bases similares entre distintas instituciones de educación superior (IES)? Estas son algunas de las preguntas que el estudio exploratorio nos ayudará a comenzar a responder, brindándonos orientaciones básicas para ello. A continuación describiremos brevemente la metodología con que este estudio se realizó en cuatro universidades del país.

Consideraciones metodológicas

Cuatro estudios exploratorios³ sobre excelencia del profesorado se realizaron en sendas IES, que mencionamos a continuación de acuerdo al orden en que se fueron incorporando al proyecto de investigación: UNAM, UAEM, UANL y UNACH. En estas páginas los integramos apoyándonos en un diseño de “Estudio de casos múltiples”

³ Participaron en los estudios exploratorios por parte de la UNAM: Ana Hirsch y Adler, Cecilia Navia Antezana, José Francisco Alanís Jiménez, Judith Pérez-Castro, Karin Yovana Quijada Lovatón, Socorro Martínez de la Vega y María Nancy Galicia García. Por parte de la UAEM: Teresa Yurén, Cony Saenger Pedrero, Elisa Lugo Villaseñor, Ana Esther Escalante Ferrer, Silvia Briseño Agüero, Luis Enrique García Pascacio, Luz Marina Ibarra Uribe, Joaquín Mercado Yebra y Pablo Guerrero Sánchez. Por parte de la UANL: Guadalupe Chávez González, Benigno Benavides Martínez, Luz Verónica Gallegos Cantú y José Manuel López Espinosa. Por parte de la UNACH: Dulce María Cabrera Hernández, María Magdalena Ríos Velasco, Hedaly Aguilar Gamboa, Earving Barrios Martínez, César Daniel Cruz Hernández, Ricky Delgado Castillo, Leticia Pons Bonals, Nancy Leticia Hernández Reyes, Elsa María Díaz Ordaz Castillejos, Fernando Lara Piña, Rosario G. Chávez Moguel y Karla Jeanette Chacón Reynosa.

(Neiman y Quaranta, 2006; López González, 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) mismos que “permiten, a partir de diferentes instancias de comparación, extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 225).

En este sentido, partimos de identificar coincidencias en los objetivos particulares con los que cada estudio fue realizado, y con estas similitudes ensayamos la reconstrucción de un objetivo general que sintetizara el de todos los casos, incluyendo tres elementos:

- La explicitación de la meta inmediata del estudio exploratorio en colectivo.
- El tipo de información que se esperaba obtener y analizar, a través de la cual se posibilitaría dicha meta.
- Su relación con la finalidad última del proyecto interuniversitario sobre la excelencia del profesorado.

De esta manera, el objetivo conjunto del estudio quedó sintetizado en los siguientes términos: identificar líneas de reflexión y categorías para guiar la investigación sobre excelencia del profesorado universitario, así como algunos puntos de confluencia para emprender análisis comparativos, todo ello a través de la revisión de aspectos asociados a la percepción del buen profesor, tanto por parte de estudiantes como de profesores, con la finalidad última de aportar elementos para orientar estrategias formativas del profesorado universitario que permitan su desarrollo hacia la excelencia, así como para la evaluación de su calidad.

Los instrumentos aplicados fueron prácticamente iguales en la UNAM, UAEM y UNACH, además de que se dirigieron a actores similares. En estas IES se preguntó a estudiantes y profesores de posgrado cuáles serían las características de un buen profesor y qué le recomendarían al profesorado para mejorar. Además de esto, se les preguntó a los estudiantes cómo influye en ellos un buen profesor, mientras que a los docentes se les preguntó cómo es que se puede llegar a ser un buen profesor.

Así, en la UNAM se aplicó el instrumento a 158 estudiantes, de los cuales 30% eran de licenciatura y los demás de posgrado. En la UAEM se reportaron 137 estudiantes, todos de posgrado, y en la

UNACH fueron 93 de posgrado y 21 de licenciatura. En cuanto a profesores, todos los contactados fueron colaboradores de posgrado: 36 de la UNAM, 74 de la UAEM y 27 de la UNACH. En contraste, en la UANL se aplicó un instrumento con más reactivos pero con menos preguntas abiertas detonadoras, además de que fue contestado solamente por 30 estudiantes de licenciatura. Aun así, había una pregunta que pedía cinco características de un buen profesor, y que junto con otros de sus reactivos nos fueron de utilidad con fines comparativos. La distribución de participantes que respondieron los instrumentos se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Actores participantes que respondieron el instrumento del estudio exploratorio por cada IES

Actores por IES	UNAM	UAEM	UNACH	UANL	Total
Estudiantes de licenciatura	48	0	21	30	99
Estudiantes de posgrado	110	137	93	0	340
Profesores de posgrado	36	74	27	0	137
Total	194	211	141	30	576

Fuente: elaboración propia.

No debemos perder de vista que en un estudio de caso se privilegia la transferibilidad sobre la generalización, lo que significa que no es lo óptimo para reflejar poblaciones a partir de una muestra, sino para favorecer el desarrollo de teoría que se pueda extender hacia otros casos (López González, 2013). Por otra parte, “entre más casos, es posible desarrollar un mayor sentido de entendimiento en relación con el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 11-12). Para nuestra investigación, que se encuentra en fase exploratoria, los resultados sirvieron para ser contrastados con los hallazgos del estado de la cuestión, validar las categorías de análisis y sugerir pautas para continuar hacia otras fases explicativas o críticas. A continuación presentamos lo que nos pareció más significativo de estos resultados.

Resultados en triangulación

Una primera coincidencia la encontramos en los grupos de sujetos contrastados. En cada IES se preguntaron datos sociodemográficos básicos, como edad, género, nivel de estudios o programa de adscripción; sin embargo, los resultados parecen sugerir que ninguno de estos subgrupos aporta datos significativamente diferentes entre sí, lo que se tradujo en que los resultados se reportaran en conjunto y sugiere que los muestreos a futuro no necesitarán estratificarse. En cambio, cuando se trata del rol de los actores como estudiantes o profesores, sí encontramos algunas diferencias importantes entre ellos, aunque también algunas similitudes. Incluso eventualmente encontramos más semejanzas entre los docentes de las distintas IES que entre profesores y estudiantes de una misma universidad.

Otra coincidencia la encontramos en los rubros más mencionados, tanto por parte de docentes como de estudiantes. La mayor de todas está probablemente en la importancia que se concede a que el profesor “domine su materia”, que conozca sobre ella y actualice sus conocimientos constantemente. También se mencionan rubros importantes que apelan a la relación o buena comunicación con los estudiantes (respeto, buen trato, actitud dialógica, escucha, etc.), sus habilidades pedagógicas (ser dinámico, didáctico, interesante, etc.) cualidades éticas (responsable, honesto, con ética profesional, etc.) y afectivas (capacidad empática, interés por los alumnos e identificación con su profesión).

En todos los casos, son notorias las discrepancias con los modelos de evaluación del profesorado que las universidades implementan, e incluso con respecto a sus perfiles docentes deseables. También con respecto a las categorías planteadas originalmente en el proyecto de excelencia y que orientaron el estado de la cuestión, pues, por ejemplo, encontramos que tanto docentes como estudiantes conceden escasa o nula importancia al uso de tecnologías de información y comunicación, a las técnicas de evaluación o a los materiales de aprendizaje que se hacen llegar a los estudiantes.

En general a los estudiantes les importa menos que a los docentes si éstos son también investigadores, o si publican en revistas especializadas. En cambio, para los profesores es más importante la obtención de grados académicos y estar haciendo investigación.

En este sentido es importante señalar que todos los docentes que participaron en el estudio eran de posgrado, que en las IES públicas suelen ser investigadores o al menos contar con contratos de tiempo completo, por lo que sería de esperarse que estas percepciones con respecto a los grados y la investigación no necesariamente serían compartidas por profesores de licenciatura, que en su mayoría suelen ser de asignatura o tiempo parcial.

Finalmente, aun cuando podemos identificar algunas tendencias claras, esto no significa que entre los participantes haya una total homogeneidad. Tanto entre estudiantes como profesores encontramos opiniones diversas y en ocasiones hasta contrapuestas, con variedad de preferencias y puntos de vista frente a cada cuestionamiento. Aun así, los resultados comparados de estos estudios exploratorios nos aportan indicios suficientemente valiosos para ser considerados en la continuidad del proyecto de excelencia del profesorado, y que a continuación abordamos.

Reflexiones para la discusión y continuidad

En los estudios exploratorios de las cuatro universidades que participaron hay similitudes importantes, lo que —siguiendo el diseño de casos múltiples— refuerza la generación de teoría y con ello se constatan también los beneficios de seguir trabajando de manera conjunta. Por otra parte, las diferencias que también se observaron nos sugieren que cada contexto particular puede estar influyendo también en algunos aspectos sobre las percepciones sobre excelencia y buen profesorado, lo que a su vez justifica los ajustes metodológicos y analíticos que cada IES considere pertinente realizar, en aras del cumplimiento de un objetivo compartido.

Es notoria la importancia que se le da al conocimiento del profesor, que en algunos casos fue el rasgo prioritario para describir a los buenos profesores. Esta es una llamada de atención para cuestionar el papel que se está atribuyendo a los docentes de posgrado, cuyo trasfondo es un proceso centrado en la enseñanza a través de la transmisión eficaz de información. Señalamos la necesidad de propiciar una docencia más relacional, que vaya permeando en la cultura institucional de nivel superior y con mayor énfasis en el

aprendizaje. Es indispensable contar con las capacidades cognitivas del docente, pero de manera más equilibrada con otras sociales, éticas, pedagógicas y afectivas.

Otro hallazgo compartido fue la discrepancia entre las percepciones de alumnos y profesores frente a las categorías establecidas por las instituciones y las sugeridas por la literatura. Muchos de los indicadores utilizados por las IES tienen escasa o nula relevancia para alumnos y docentes. Esta discrepancia se observa también con respecto a las categorías propuestas para el proyecto de excelencia del profesorado, como es el caso del manejo de tecnologías, de los materiales que se entregan a los estudiantes, o de los métodos de evaluación. Estas categorías aparecen con poca relevancia para alumnos y docentes, especialmente frente a las otras que ya hemos mencionado (conocimientos, sociales, éticas, pedagógicas y afectivas). Incluso encontramos indicios de que la importancia concedida a la investigación y la formación de investigadores podría no ser relevante para estudiantes y docentes de licenciatura, especialmente si son de tiempo parcial, pero esto tendría que confirmarse posteriormente.

Esta discrepancia nos remite a la interrogante sobre quiénes podrían ser los actores con mayor legitimidad para establecer los criterios de calidad y excelencia del profesorado: ¿instituciones?, ¿docentes?, ¿alumnos? En este sentido, si consideramos que la docencia universitaria es una profesión, su ética profesional tendría que estar enmarcada en el principio de autonomía, la cual tiene una dimensión que se refiere a la toma de decisiones sobre su ejercicio profesional (Hirsch, 2013). Corresponde entonces a los docentes la capacidad de determinar sus propios estándares de desempeño, y por ello consideramos que la voz de los docentes, si bien no es la única que tendría algo que decir sobre sus propios estándares de calidad, sí tendría que ser la más escuchada, y con mayor relevancia al momento de establecer estos criterios, tanto sobre la calidad para poder reconocer la buena docencia, como para identificar cuando estos criterios pueden ser superados en pos de la excelencia en su ámbito profesional.

En cuanto a las vías para continuar en el estudio sobre la calidad de la buena docencia y la de excelencia, es necesario identificar los criterios que las distinguen entre sí, y para ello es necesario

investigar más sobre ambas. Con el diseño de casos múltiples se sugiere también apoyarse en una diversidad de metodologías, por lo que cada IES podría realizar sus propias elecciones guardando pertinencia con su contexto. Aun así, la construcción de indicadores nos sugiere apoyarnos en técnicas cuantitativas para justificar su representatividad y facilitar su evaluación, mientras que por otro lado el desarrollo de estrategias formativas que permitan desarrollar la excelencia docente, nos sugiere recurrir a entrevistas cualitativas con profesores de excelencia, a fin de precisar lo que se requiere para darles lugar e impulsarlos.

Con estas observaciones consideramos cumplido el objetivo de esta integración de exploratorios bajo un diseño de estudio de casos múltiples, tomando en cuenta las palabras textuales con las que lo describimos en este mismo texto:

Identificar líneas de reflexión y categorías para guiar la investigación sobre excelencia del profesorado universitario, así como algunos puntos de confluencia para emprender análisis comparativos, todo ello a través de la revisión de aspectos asociados a la percepción del buen profesor, tanto por parte de estudiantes como de profesores, con la finalidad última de aportar elementos para orientar estrategias formativas del profesorado universitario que permitan su desarrollo hacia la excelencia, así como para la evaluación de su calidad.

Referencias

- Alanís, J. F. (2016). Excelencia y profesores universitarios. En Izarra, D.A. *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica* (pp. 158-179). San Cristóbal, Colombia: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 46(8), Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Boli-var.pdf> el 18 de septiembre de 2015.

- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 11-27.
- Fernández Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Capítulo 4: Estudios de caso. En Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación* (5a ed.) [CD-ROM]. México: McGraw-Hill.
- Hinojosa, E.; Barrero, B.; Romero, M. A. y Crisol, E. (2010). La mejora de la docencia universitaria a través de la transferencia de buenas prácticas. CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2843> el 9 de octubre de 2015.
- Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socio-Educativas* (43), 97-111.
- Laudadio, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario, pieza clave de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación* (66/1). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6532Laudadio.pdf> el 7 de octubre de 2015.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- RAE (2015). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=excelencia> el 9 de octubre de 2015.
- Vidal, L. (2004). Evaluación organizacional de la excelencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/600Vidal.PDF> el 7 de octubre de 2015.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria* (5), 69-81.

Hacia una caracterización del buen profesor universitario de Ciencias de la Educación de la UATx

ANA BERTHA LUNA MIRANDA, CÉSAR SÁNCHEZ-OLAVARRÍA Y MARIELA JIMÉNEZ VÁSQUEZ

Resumen

En esta investigación se presentan resultados parciales de una investigación financiada por PRODEP a la Red de Investigadores RIEICA (Red de Investigación de Excelencia Académica) en donde se aplicó un instrumento para encontrar los indicadores que definen el perfil del docente, previo a la construcción de una escala que se está realizando para validar en universidades mexicanas y españolas.

Se presentan los resultados de la primera pregunta abierta, la cual se refiere a las expectativas que definen el perfil de un docente con indicadores de excelencia académica desde las percepciones de los estudiantes de licenciatura y posgrado y docentes de licenciatura y posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Participaron en el estudio 250 actores educativos de manera proporcional entre los estudiantes de los programas académicos y los docentes de licenciatura y posgrado.

Entre los principales hallazgos de los resultados obtenidos encontramos que existe una semejanza entre los indicadores del saber ser, ya que todos los grupos le dan una mayor ponderación a los valores éticos, la responsabilidad, la creatividad, la actitud propositiva, la vocación, la pasión por el trabajo y el trabajo colaborativo, entre otras, lo que implica que la identidad con la profesión es muy importante para todos los actores para la definición de la excelencia académica.

Introducción

En la actualidad los modelos educativos se centran en el aprendizaje; esto implica que el estudiante adquiere gran relevancia en su formación, puesto que se privilegia su actividad, es decir, se convierte

en protagonista en la construcción del conocimiento. No obstante, el papel que desempeña el profesor es fundamental en el proceso de aprendizaje, debido a que es el responsable de plantear el problema a resolver, seleccionar los temas a desarrollar, plantear las estrategias para que los estudiantes aprendan, diseñar los instrumentos de evaluación y darles seguimiento. Es el causante de provocar una “crisis” en los estudiantes para después, a partir de estrategias de aprendizaje, motivar la asimilación del conocimiento y, posteriormente, el acomodamiento del mismo, lo que contribuye al desarrollo del aprendizaje autónomo. Debido a la importancia del rol que desempeña el profesor dentro del proceso de aprendizaje, el presente capítulo pretende caracterizar, desde el punto de vista de los futuros profesores de la educación, al buen profesor de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Consideraciones teóricas

La actualización en su formación es una iniciativa del buen profesional, la cual está relacionada con su vocación; esto se refleja en la motivación sobre lo que él hace, la actitud y disposición que muestra en sus funciones y actividades diarias y la personalidad que refleja con sus jefes y compañeros de trabajo. A lo largo del tiempo se han desarrollado investigaciones que abordan esta temática; Polo (2003, p. 74) señala que “alguien es un buen profesional cuando realiza con destreza y responsabilidad la finalidad de su actividad”. Sin embargo, esta definición es muy limitada, ya que sólo remite a la parte profesional y deja de lado otros aspectos relacionados con las relaciones interpersonales, éticas y actitudinales. En este sentido, Hirsch (2005) sostiene que un buen profesional debe contar con ciertas competencias: 1) cognitivas y técnicas, que hacen referencia al conocimiento sobre su disciplina o área del conocimiento y al desarrollo de habilidades instrumentales que le permiten desempeñar su labor; 2) sociales, las cuales tienen que ver con el saber convivir y el desarrollo de relaciones interpersonales; 3) éticas, relacionadas con el fomento de valores éticos que constituyen el ser de la profesión; y 4) afectivo emocionales, las cuales se relacionan con el grado de satisfacción que encuentra en su profesión y al hacer lo que le gusta realmente.

En los trabajos realizados por Osuna y Luna (2008) y Luna, Valle y Osuna (2010) se puntualiza la importancia de las competencias éticas, cognitivas y técnicas en la caracterización de un buen profesional, que implican responsabilidad, honestidad y conocimiento sobre su profesión como rasgos del buen profesional. No obstante, en esas mismas investigaciones las competencias sociales como el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales no fueron muy bien valoradas, lo que se confirma en el estudio realizado por Luna y Sánchez-Olavarría (2016), donde las competencias sociales obtuvieron la valoración más baja. El buen profesional se hace al contacto con otros profesionales, pero se fortalece con los principios fincados desde su propia familia, lo que se constituye en su personalidad.

En lo que concierne al buen profesor, es aquel que tiene la vocación, puesto que está satisfecho con lo que estudió, le gusta lo que hace, se ocupa en buscar e implementar estrategias para mejorar el aprendizaje, reflexiona su práctica (Schön, 1998) y trata a sus estudiantes con paciencia y dedicación como personas, no como objetos, ya que son mucho más que un número de lista. El buen profesor busca sacar lo mejor de los estudiantes; se adapta a ellos y, a pesar de los diferentes factores que intervienen en su aprendizaje, siempre da el “plus”. “Alguien es un buen profesor cuando realiza el bien interno, el cual es educar. No es un buen profesor aquel que maltrata a los alumnos física o psicológicamente, si impone su criterio de autoridad, si no sabe llegar a los alumnos, etc.” (Polo, 2003, pp. 74-75).

Un profesor universitario en servicio tiene nociones acerca de la docencia, aún sin haber sido formado para ello, puesto que durante su trayectoria educativa ha estado en contacto con una gran cantidad de profesores, los cuales han dejado huella en él y se constituyen como motivador o modelo a seguir en el ejercicio de esta profesión. Un buen profesor universitario busca un equilibrio entre cuatro factores fundamentales: disciplina, enseñanza, relaciones interpersonales y ética.

Si bien sabemos que la mayoría de los profesores universitarios no tiene una formación pedagógica, es importante explorar las opiniones de estudiantes y profesores para definir los rasgos que desde su punto de vista debe reunir el profesor de excelencia

académica universitaria. Si en la Facultad de Ciencias de la Educación este perfil pedagógico se reúne, es relevante conocer, como punto de partida, las percepciones de los actores educativos acerca del objeto de estudio, por lo que se plantea el siguiente objetivo: identificar los indicadores que debe reunir un buen profesor universitario en opinión de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Autónoma de Tlaxcala

Lo que dará respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los rasgos que debe reunir un buen profesor universitario desde el punto de vista de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala?

Materiales y métodos

En esta oportunidad se presentan los resultados parciales del estudio de campo correspondiente a la etapa inicial de esta investigación, la cual es exploratoria-descriptiva bajo el enfoque cualitativo.

El instrumento aplicado en el estudio de campo para la recolección de la información consistió en tres preguntas abiertas acerca de la excelencia académica del docente universitario diseñadas por investigadores de la RED de la Universidad de Morelos, las cuales son: ¿qué características debe tener un buen profesor universitario?, ¿cómo has aprendido a ser un buen profesor universitario? Y ¿qué recomendarías a tus colegas para mejorar su trabajo académico?

Se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de 250 cuestionarios que, bajo un muestreo intencionado, respondieron estudiantes de los últimos semestres de la facultad y todos los estudiantes de posgrado, maestría y doctorado. Se aplicaron 180 cuestionarios a estudiantes del nivel de licenciatura, 30 a estudiantes de posgrado y 40 a docentes de tiempo completo de licenciatura y posgrado.

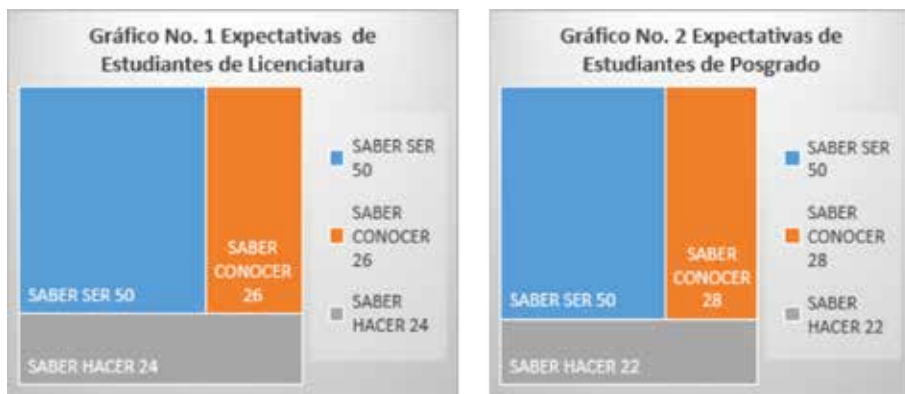
Análisis de resultados

Los indicadores que definen a un profesor universitario de excelencia académica se inventariaron y clasificaron en tres dimensiones

principalmente: 1) una axiológica, correspondiente al saber ser que corresponde a valores éticos, personales y profesionales que le otorgan un liderazgo académico; 2) la relacionada con el saber conocer, lo que implica un dominio técnico y práctico que debe tener en los conocimientos que imparte, a su actualización y formación continua; 3) la dimensión que se refiere al saber hacer, es decir, las habilidades que promueven el aprendizaje del estudiante.

Estudiantes de licenciatura y posgrado

Para los estudiantes de licenciatura con respecto a cómo esperan que sea su relación con sus docentes, se encontró que 50% considera que en los rasgos del saber ser predomina la capacidad de sorprenderlos, de ser creativo y responsable. Las características especiales que determinan su liderazgo académico incluyen su personalidad, tolerancia, empatía, capacidad de escuchar, valores éticos, amor, vocación, actitud propositiva y respeto. Las respuestas no fueron muy amplias, por lo que se hizo un inventario de las mismas y se agruparon a partir de su frecuencia relativa (Gráfico 1).



Fuente: elaboración propia.

Al igual que los estudiantes de licenciatura, 50% de los de posgrado definen el saber ser como que un profesor debe ser una persona ética, responsable, empática, líder, tolerante, que responda con inteligencia emocional, comprometido, culto, autocrítico, que sepa motivar a sus estudiantes, y democrático (Gráfico 2).

Cabe mencionar la semejanza que existe entre los estudiantes de licenciatura y posgrado, los cuales otorgan un 50% a los indicadores que definen su saber ser, es decir, coinciden en que un buen docente es más humano, y desarrolla capacidades para entender y atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes tomando en consideración el contexto en el que les toca desarrollarse.

Se obtuvieron porcentajes muy similares en ambos casos en el saber conocer y el saber hacer; sin embargo, llama la atención que el estudiante de posgrado muestra porcentajes similares en los indicadores que involucran el desarrollo de habilidades docentes como planear, mejores estrategias didácticas, involucrarse más en los proyectos de investigación y emplear estrategias didácticas diversas. Pero además, mencionan que debe tener un gran gusto por impartir clases y compartir experiencias con los estudiantes y otros docentes. Los estudiantes de posgrado insisten en que el desarrollo de actividades debe ser menos individualista.

Docentes de licenciatura y posgrado

Para los docentes de licenciatura se descubrió que 62% de los indicadores sobre ser buen docente se concentra en torno al saber ser, y citan los valores éticos, la responsabilidad, la puntualidad, la humildad, la honestidad, la actitud propositiva, la congruencia, ser flexible, tolerante, con capacidad de escucha, creativo, con liderazgo, respetuoso, con un alto sentido humanista. Dentro de los indicadores del saber conocer se encuentra con un mayor porcentaje tener un alto dominio de lo que se va a enseñar y en el saber hacer



Fuente: elaboración propia.

se encontraron en porcentajes altos el dominio de las teorías educativas, dinamizar el trabajo docente y un desarrollo de habilidades didáctico-pedagógicas (Gráfico 3).

Para los docentes de posgrado se halló en porcentajes similares el saber hacer y el saber ser (Gráfico 4). En el primero se debe reflejar un dominio de la disciplina que imparte (corrientes teóricas, metodológicas de aplicación, etc.), así como conocimientos de carácter pedagógico, didáctico y disciplinar. Lo pedagógico es necesario para el desempeño profesional del docente y es esencial para comprender e interactuar en el contexto educativo y en la relación entre aprendiente y docente. Lo didáctico permitirá al docente diseñar, seleccionar, proponer y modificar las estrategias de aprendizaje, los recursos y procesos de adquisición de conocimientos y de evaluación. Finalmente, lo disciplinar se muestra con el dominio de su área de conocimiento. En lo que concierne al deber ser, el docente debe ser una persona ética dispuesta a apoyar a los estudiantes, autorreflexivo, capaz de entender a sus alumnos, ser profesional, empático, estar actualizado y actuar con responsabilidad.



Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico. 5 se presenta un comparativo de los indicadores descubiertos en los cuatro grupos. En todos ellos el mayor porcentaje corresponde a los indicadores que definen el ser del profesional de excelencia en la educación. El menor porcentaje corresponde al saber hacer, principalmente para estudiantes de licenciatura y posgrado y mayor para el docente de posgrado. Sin embargo, el

docente de posgrado pondera con menor porcentaje el saber ser de los cuatro grupos.

A manera de cierre

A través de los resultados del estudio exploratorio y de la pregunta abierta ¿cómo definen los actores educativos desde los indicadores el perfil que debe cubrir un docente de educación superior con excelencia académica?, podemos concluir que los indicadores para definir un perfil de excelencia académica es semejante entre las expectativas de los estudiantes de posgrado y licenciatura, ya que ambos grupos determinan que un docente que tenga un mayor desarrollo en los saberes de ser es lo que le otorga el liderazgo académico que ellos esperan: un docente ético, responsable, empático y tolerante; inclusive llegan a mencionar que debe tener personalidad, ser agradable, carismático, que le guste trabajar de manera colaborativa y se involucre en las necesidades de los estudiantes.

Para los docentes de posgrado es más importante definir el perfil de un docente investigador para la educación superior con los indicadores de saber hacer y saber ser. En las tres dimensiones valoradas, el docente de posgrado menciona sus expectativas disminuyendo el saber ser y el estudiante de posgrado espera más de un docente en el saber ser.

Referencias

- Hirsch, A. (2005). Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y en la UNAM. *Reencuentro de Análisis de Problemas Universitarios*, 43, 26-33.
- Luna, A. B. y Sánchez, C. (2016). Ética e identidad profesional rasgos del buen profesional en la Facultad de Ciencias de la Educación. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre ética profesional y responsabilidad social universitaria, llevado a cabo en el IISUE, UNAM del 11 al 13 de mayo de 2016.
- Luna, E.; Valle, M. C. y Osuna, C. (2010). Los rasgos de un “buen profesional”, según la opinión de estudiantes universitarios en México. Consultado el 14 de mayo de 2016, de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/254/415>

- Osuna, C. y Luna, E. (2008). Características de ser un buen profesional de ingeniería en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Consultado el 14 de mayo de 2016, de: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v1n1/art05.pdf>
- Polo, M.A. (2003). Ética profesional. Consultado el 4 de febrero de 2016, de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/administracion/n12_2003/a08.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.

En busca de brújula: las paradojas del buen docente universitario

TERESA YURÉN, ANA ESCALANTE, LUZ MARINA IBARRA, ELISA LUGO,
CONY SAENGER Y ENRIQUE GARCÍA

Resumen

Actualmente a los profesores universitarios se les evalúan diversos aspectos, a saber: su desempeño como investigador y docente, la calidad de su producción, los programas educativos y planes de estudio y los grupos de investigación en los que participa, entre otros. Las evaluaciones enfatizan distintos criterios e indicadores, esto depende de quién y de lo que se evalúa, sin embargo lo que siempre se cuestiona es el significado de ser “buen profesor universitario”. Este trabajo muestra resultados de la fase exploratoria de una investigación que desarrollan académicos mexicanos y españoles sobre las características del buen profesor universitario, desde la perspectiva de estudiantes y profesores. El capítulo resalta el principal hallazgo de esta etapa, el cual se expone a manera de supuesto: el profesor universitario vive en permanente tensión intentando resolver paradojas sobre su quehacer, lo cual lo mantiene en una docencia tradicional. Adicional a estas paradojas y con la idea de que la universidad se adapte a las actuales condiciones, se le solicita al docente desempeñar nuevas funciones para las que no está suficientemente preparado, ni cuenta con las condiciones óptimas. Las paradojas no parecen resolverse y más bien han contribuido a que el profesor universitario pierda la brújula.

Introducción

Los profesores universitarios en el mundo actual son sometidos a múltiples evaluaciones desde diversas perspectivas: se evalúa su desempeño, la calidad de su producción (libros, artículos, patentes, etc.), su calidad como investigadores y docentes, los programas en los que participan, los grupos de investigación de los que

forman parte, entre otros aspectos. Del resultado de las evaluaciones dependen no sólo ingresos adicionales para los académicos, sino también, y en buena medida, el presupuesto que es aprobado para sus respectivas universidades y el financiamiento que reciben para desarrollar proyectos de investigación básica y aplicada, así como proyectos de desarrollo de grupos y redes de investigación. Las evaluaciones ponen énfasis en diversos criterios e indicadores, dependiendo de lo que específicamente se evalúa, pero en todo caso lo que está en juego es lo que se considera como “buen profesor universitario”.

En este trabajo mostramos resultados de una investigación¹ que lleva a cabo una red de académicos mexicanos y españoles sobre lo que caracteriza al buen profesor universitario, desde la perspectiva de los estudiantes y profesores. En la fase exploratoria de esta investigación se revisaron artículos de investigación sobre el tema y se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas en cuatro universidades mexicanas,² con la intención de contar con insumos para elaborar un cuestionario que sería aplicado en las universidades participantes. En la fase de diseño de la investigación procedimos a elaborar el cuestionario, cuyos aspectos centrales presentamos en este trabajo.

Lo que da lugar al título de este trabajo alude a nuestro principal hallazgo hasta el momento: el profesor universitario, tanto el de tiempo completo como el de tiempo parcial, vive en constante tensión tratando de resolver las paradojas a las que se enfrenta en su quehacer: por una parte, las condiciones laborales, los espacios y recursos que se le brindan y los tiempos con los que cuenta lo conducen a desarrollar una docencia tradicional; por otro lado, se le solicitan nuevas funciones para las que no está suficientemente preparado, con la idea de que la universidad se adapte a los nuevos tiempos. Las paradojas no parecen resolverse y más bien han

¹ La investigación arranca con una iniciativa de académicos de la Universidad Católica de Valencia (UCV), quienes elaboraron un proyecto inicial encabezado por Juan Escámez y Roberto Sanz. Dicha iniciativa fue retomada por un grupo de académicos, quienes organizaron una red que permitió obtener recursos para desarrollar la investigación y gestionar las acciones que ésta conlleva.

² Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León.

contribuido a que el profesor universitario pierda la brújula. Este hallazgo se expone aquí a manera de supuesto por comprobar mediante la aplicación del cuestionario que elaboramos.

La revisión de la literatura: hallazgos que manifiestan contradicciones

En el proyecto original surgido en la UCV se examinó el contexto en el que actúan los profesores universitarios en la actualidad (globalización, uso de TIC, modelos de formación que priorizan la empleabilidad, necesidad de favorecer las competencias para la autoformación, entre otras) y con base en este examen y en una problematización inicial se establecieron siete categorías que sirvieron de guía para la búsqueda de los artículos: a) concepción sobre el aprendizaje y la evaluación del mismo; b) concepción de la docencia universitaria; c) relación de los profesores con los estudiantes y con sus pares; d) cómo se promueve la investigación y la promoción profesional de los estudiantes; e) procesos didácticos que se utilizan (clases, talleres, seminarios, discusiones en grupo, etc.); f) uso de TIC; g) materiales de trabajo que se brindan a los estudiantes. A estas categorías agregamos una más, que hace referencia a los principios éticos de la actuación del docente.

Para la revisión de la literatura se conformó un equipo de trabajo integrado por investigadoras/es y estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad Nacional Autónoma de México. Este equipo emprendió la tarea de revisar la literatura en torno a las siete categorías, con la intención de elaborar un estado de la cuestión, entendido como un procedimiento analítico-sintético (Yurén, 2004) que da luz acerca de lo que se sabe y lo que falta por indagar en relación con una pregunta inicial de investigación. Se trata de un trabajo de *síntesis* en un doble sentido: como composición, disposición u organización, y como posición o tesis que se construye después de haber realizado un trabajo analítico. Dicho de otra manera, es una toma de posición que se funda en una organización, combinación y articulación de operaciones de carácter analítico. En este sentido, el procedimiento seguido fue semejante al que se siguió en el estado del conocimiento del campo

educación y valores (Yurén, Hirsch y Barba, 2013), mismo que se resume en los siguientes momentos: a) definición de criterios para la búsqueda de los artículos publicados entre 2005 y 2015, y los libros o capítulos de libro sobre el tema; b) localización de los trabajos por revisar y depuración del listado; c) lectura y elaboración de resúmenes analíticos; d) sistematización y contrastación de la información, y e) organización de los hallazgos y elaboración de conclusiones.

El grueso de la información se obtuvo de artículos de investigación publicados en revistas arbitradas e indexadas del campo de la educación. Para seleccionar las revistas en las que localizamos los artículos nos servimos inicialmente del listado de revistas de Dialnet (portal bibliográfico de la producción científica hispana en ciencias humanas y sociales), aunque posteriormente consultamos otras bases de datos. En total, se revisaron 186 artículos.³ De cada trabajo revisado se hizo un resumen analítico en el que, además de la referencia completa y datos de los autores, se incluía el objetivo de la investigación y/o las preguntas que la guiaban, el resumen del trabajo, la metodología empleada y los principales hallazgos y conclusiones.

A partir de los resúmenes analíticos se elaboró una base de datos en la que se organizó la información conforme a las categorías ya determinadas. Esta herramienta se compartió con todos los participantes y cada uno de ellos realizó un trabajo de análisis que permitió arribar a conclusiones que dieron lugar a ítems del cuestionario. Entre las conclusiones principales están las siguientes: a) en las universidades se ha impulsado el cambio del enfoque centrado en el profesor y los contenidos al enfoque centrado en el estudiante y sus aprendizajes; ese cambio se ha impulsado por la vía de reglamentos, modelos de formación y procesos de capacitación del profesorado. Sin embargo, el examen realizado muestra que pese a que en ese proceso de cambio se aprecian diversos avances (Fernández y Romero, 2010), también se revelan resistencias (Estévez *et al.*, 2010); b) las políticas actuales favorecen la formación de grupos de investigación, pero el trabajo que se da al interior de los grupos

³ Participaron en esta tarea Luis Enrique García, Ana Esther Escalante, Luz Marina Ibarra, Judith Pérez Castro, Anita Hirsh, Francisco Alanís, Nanzihuan Rodríguez, Maritza Flores y Armandina Serna.

oscila entre la colaboración mediada por una buena comunicación y el conflicto propiciado por la rivalidad que desata la mercadización de la universidad (Bruner y Uribe, 2007); c) las actividades del profesor están signadas por un productismo (Acosta, 2006) que no siempre se traduce en aportes científicos considerables.

Respuestas a preguntas abiertas: entre el ser y el deber ser

Además de la revisión de la literatura se diseñó y elaboró un primer instrumento que constó de tres preguntas abiertas sobre las características del buen docente universitario y lo que conviene hacer para lograrlas. Dicho instrumento tuvo como finalidad explorar las percepciones de estudiantes y docentes de posgrados que se desarrollan en varias áreas de conocimiento. Aunque este instrumento se aplicó en diversas universidades, aquí sólo nos ocupamos de los resultados de la aplicación en una universidad pública estatal, donde se plantearon las preguntas a una muestra ponderada de estudiantes y docentes de los posgrados. El total de estudiantes participantes en la muestra fue de 137 (76 mujeres y 61 hombres) y la muestra de docentes fue de 76 (41 hombres y 35 mujeres).

Las respuestas fueron analizadas aplicando estrategias de la teoría fundamentada (Strauss-Corbin, 2002) y utilizando como herramienta el programa Atlas ti, que facilitó la codificación abierta y axial y la visualización de las relaciones entre códigos. Cabe advertir que al aplicar ese instrumento sólo en los posgrados, los profesores participantes y los que sirvieron de referente a las respuestas de los estudiantes fueron siempre profesores de tiempo completo, sin embargo, al pasar a la elaboración del cuestionario se tuvo en cuenta la población de profesores en general, independientemente de su estatuto laboral. En las respuestas al cuestionario de preguntas abiertas encontramos que los rasgos más reiterados tanto por profesores/as como por estudiantes son: a) capacidad de transmitir conocimientos, y b) capacidad de contribuir al desarrollo y formación de los estudiantes; c) tener conocimientos disciplinares actualizados, d) preparar las clases y e) tener disposición hacia los alumnos lo que significa preocuparse por ellos, atender a sus intereses, conocer sus necesidades, apoyarlos, brindarles confianza,

escucharlos, dialogar con ellos, estimular su producción y creatividad, acompañarles en su práctica, facilitar el cambio conceptual, tener una relación horizontal y empática con ellos y una actitud de servicio o entrega. Esta categoría, reiterada casi invariablemente por los alumnos, incluye un abanico de valores morales que suponen el descentramiento (Habermas, 1985) del profesor en favor de los(as) estudiantes y tiene como condición de posibilidad un conjunto de interacciones de carácter comunicativo que —siguiendo a Habermas (1989)—, se distinguirían de las acciones estratégicas (aun las que son mediadas por actos de habla) que buscan la eficacia por encima del entendimiento.

Las respuestas a las preguntas abiertas revelaron los rasgos que tienen aquellos que son considerados buenos profesores, pero también los rasgos que los actores universitarios consideran deseables. No siempre esos rasgos resultan del todo compatibles y revelan también algunas paradojas que apuntamos más adelante.

La fase del diseño: los criterios metodológicos

Al construir el instrumento —es decir, el cuestionario— tuvimos en cuenta que se trataba de un instrumento de medición que tenía como primer reto definir el rasgo que se quería medir (Magnusson, 2001, Thorndike y Hagen, 1975). De acuerdo con Thorndike y Hagen (1975) un rasgo es un constructo lógico, es una concepción que inventamos para organizar y dar coherencia y significado a las diversas conductas que observamos. Puede ser que varias conductas de un rasgo propendan a ir juntas, pero esta propensión no es ni perfecta, ni universal.

Este tipo de instrumentos corresponde a una metodología cuantitativa conforme a la cual, para que un rasgo pueda ser comprendido, requiere ser explicado desde dos posturas complementarias: la primera tiene que ver con las definiciones conceptuales que ofrecen los diferentes autores para comprender el término, y la otra a “la especificación de aplicación y métodos de investigación sobre él” (de Mata, 2016). De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) y Rojas (2001) (en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 105) las definiciones conceptuales provienen “de diccionarios o de libros

especializados”, y la manera como se presentan permiten la descripción y aclaración del rasgo de medición.

Hay otro tipo de definiciones que se denomina “operacional”. Cruz, Olivares y González (2014, p. 105) afirman que las variables “deben definirse operacionalmente para poder estudiarse de manera empírica. Las definiciones operacionales son indispensables en el diseño de instrumentos cuantitativos porque dicen exactamente el significado del término respectivo, aunque existan muchas formas de definirlo”.

A partir de las definiciones se procede a la construcción del instrumento. Autores como Thorndike y Hagen (1975, p. 17) indican que es necesario: “[...] determinar un conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo pueda manifestarse y hacerse perceptible”. En este sentido se refieren, tanto al atributo numérico como a la programación de actividades que guíen la realización de la tarea.

Downing y Haladyna (2012, p. 34) establecen la utilización de siete pasos que pueden servir como guía para la elaboración de pruebas:

1. Tipo de formato que se usará en el instrumento
2. Número total de reactivos, así como su formato
3. Sistema de clasificación cognitiva que se empleará
4. Reactivos con o sin estímulos visuales
5. Reglas esperadas para la calificación de los reactivos
6. Forma de interpretación de la calificación de la prueba
7. Límite de tiempo para cada reactivo

Se decidió privilegiar el cuestionario tipo escala que, de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002, p. 645), “es un conjunto de símbolos o valores numéricos” que pueden ser asignados por una regla a los sujetos y donde se supone que se mide aquello que mide la escala. Optamos por la escala porque, como dice Murillo (s/d, p. 9), este tipo de instrumento permite medir características muy diversas de los fenómenos sociales de forma objetiva. Las escalas de medición y actitudes tienen como base solicitar al sujeto que señale, de entre una serie graduada de ítems, los que él prefiere o acepta. Murillo se refiere a seis tipos de escalas: ordenación, valorativa sumatoria,

intensidad, distancia social, Likert y de diferencial semántico. La que empleamos para esta investigación fue tipo Likert.

La propuesta de instrumento a escala se trabajó con base en una serie de categorías que emergieron del análisis de los reactivos abiertos, de los discursos que expresaron los sujetos respecto a elementos, rasgos y características de lo que “es” y “hace” el buen docente. Se consideraron en su diseño los rasgos reiterativos del buen docente que emergieron del análisis antes referido.

Además se compararon diversos cuestionarios nacionales e internacionales para indagar las temáticas que caracterizan al buen docente, comparando los rubros y los tipos de reactivos. Se inició con propuestas de proposiciones que fueron paulatinamente integradas en las siguientes dimensiones: ética, epistemológica, pedagógica, investigación y laboral.

El instrumento: supuestos y estructura

El instrumento para conocer la opinión de profesores sobre el buen profesor se encuentra en construcción e incluye los siguientes apartados

1. Información de identificación sociodemográfica que indaga sobre: edad, género, escolaridad, área de formación inicial, formación de especialización, institución y unidad académica donde labora, su antigüedad laboral en educación superior, así como la categoría laboral, el tipo de nombramiento y si realiza funciones directivas.
2. La escala de caracterización del profesorado está constituida por 104 ítems (en proceso de depuración) en la que en encuestado valora de uno a cuatro el grado de desacuerdo o acuerdo con las proposiciones que se le presentan acerca de lo que concibe como un buen profesor. El cuestionario escala que se construyó incluye ítems que se refieren a características que pueden ubicarse, principalmente, aunque no exclusivamente, en una de las dimensiones que fueron determinadas: epistémica, ética, pedagógica, de investigación y laboral.

3. También hay preguntas donde el encuestado debe jerarquizar la importancia de los recursos que ofrece a los estudiantes, las características personales del profesor, las estrategias de evaluación y, por último, las tres principales actividades que realiza un buen profesor.

Dicho brevemente, se emplearon tres tipos de reactivos: reactivos cerrados, tipo abanico y abiertos. La escala tipo Likert empleada comprende una puntuación sumada considerando cuatro niveles de valor sobre grados de acuerdo y desacuerdo. Además se presentan otros grupos de reactivos diseñados bajo escalas de ordenamiento y de jerarquización.

La versión que resulte de este instrumento será sometida a un pilotaje con los colegas de los cuerpos académicos participantes en el proyecto y posteriormente se integrará una versión final. Se trata, pues, de solventar los procesos de validez y confiabilidad para estar en posibilidad de generalizar los resultados.

La fase exploratoria nos permitió elaborar un supuesto que pretendemos poner a prueba. Dicho supuesto afirma que el profesor universitario está en una tensión que no logra resolver. Esta tensión se expresa a manera de paradojas y la irresolubilidad de éstas se revela como una pérdida de dirección en su actuación como profesor universitario. Las paradojas a las que aludimos son las siguientes:

Primera. Prevalece la idea de que el profesor universitario tiene como principal función ser un buen transmisor de conocimientos. Todas las condiciones institucionales (los espacios —arquitectura y mobiliario—, los recursos, el tiempo que el profesor está en interacción con los estudiantes, las prácticas habituales, la normativa, la forma en la que el profesor es evaluado, entre otros factores) favorecen esa función. Sin embargo, en los nuevos modelos universitarios se insiste en que su función principal es la de facilitar el aprendizaje, lo cual requiere de una buena cantidad de tiempo con los alumnos, espacios que favorezcan la interacción y prácticas orientadas a que el estudiante problematice, co-produzca el conocimiento y genere innovación. Una manera de resolver ilusoriamente esa paradoja es la falsa creencia en que basta dominar la materia, didactizar los contenidos y ser un buen expositor para que los alumnos/as logren

los aprendizajes y competencias esperados, y adicionalmente se conviertan en aprendientes autónomos y autoformativos.

Segunda. Los profesores universitarios se ven forzados a entrar en la lógica instrumental de la mercadización que genera competencia y rivalidad. Sin embargo, son conscientes de que la facilitación del aprendizaje requiere de un ambiente intersubjetivo en el que ha de tener lugar la interacción comunicativa y una relación con los/as estudiantes signada por valores morales. Esta paradoja también tiene una falsa solución que radica en creer que, como el *cisne que vuela sobre el pantano sin mancharse*, el profesor/a universitario/a está inmerso en la lógica instrumental y obedece a ella para obtener recursos adicionales, pero su ética permanece intacta, al punto de que puede ser ejemplo ético del estudiante.

Tercera. A las universidades se les exige egresados de alta calidad profesional y producción científica original y relevante, sin embargo, las condiciones laborales de los profesores y las políticas vigentes les obligan a una especie de hiperactividad que no tiene los efectos esperados. Los profesores de asignatura casi siempre se ven obligados a aceptar una gran cantidad de grupos a sabiendas de que no podrán atenderlos adecuadamente, pues no conseguirán preparar apropiadamente los recursos y actividades para facilitar el aprendizaje, ni lograrán llevar a cabo una evaluación con la calidad debida. Por su parte, los profesores de tiempo completo suelen responder a las demandas institucionales produciendo gran cantidad de publicaciones y tesis, sin que las primeras constituyan aportes relevantes y originales, y sin que los/as segundos/as tengan la calidad deseable. Esta paradoja también encuentra una ilusoria solución en la creencia de que trabajar mucho se traduce en productos de buena calidad.

Comentarios finales

Las tres paradojas y las formas ilusorias de resolverlas se plantean de manera hipotética con la idea de que el cuestionario elaborado permitiera constatar si unas y otras se dan efectivamente en la

realidad. En caso de que dichas paradojas no aparezcan podemos suponer que las tensiones no se dan, y que el profesor tiene claro lo que debe hacer.

Es muy probable que, además del instrumento cuantitativo que está en construcción, se requiera emplear técnicas de entrevista para obtener información cualitativa que dé luz sobre las condiciones que están favoreciendo las soluciones ilusorias o, en su caso, las crisis que conducen al malestar y a enfermedades diversas de los académicos.

Las repercusiones a que dan lugar estas paradojas, en caso de existir, significan no sólo una pérdida de rumbo del quehacer de los profesores, sino un desvarío de la universidad en sus aspectos más sustantivos: sus fines y sus funciones. Convendría, por ello, que los órganos colegiados de las universidades tomaran en serio los resultados de investigaciones como la que estamos desarrollando.

Referencias

- Acosta Silva, A. (julio-septiembre de 2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(139), 81-92.
- Brunner, J. J., y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Cruz, C.; Olivares, S. y González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Patria.
- Downing, S. y Haladyna T. (2012). *Manual para el desarrollo de pruebas a gran escala*. México: Gineval.
- Estévez, E. y Martínez García, J. M. (2011). El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 11(12), 1-30 (consulta: 6 de enero de 2015, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>)
- Fernández, M. y Romero López, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa* (R. García Cotarelo, Trad.). Barcelona: Península (Colección Homo Sociologicus).
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. (M. Jiménez, Trad.) Buenos Aires: Taurus.

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, Fred y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Magnusson, D. (2001). *Teoría de los test*. México: Trillas.
- Malave, N. (2007). Trabajo modelo para enfoques de investigación acción-participativa. Programas nacionales de formación. Escala tipo Likert. Consultado el 19 de agosto del 2014 en: <http://uptpa-ria.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>
- Murillo, F. J. (s/d). Cuestionarios y escalas de actitudes. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Thorndike, R. y Hagen, E. (1975). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Trillas.
- Torra, I.; De Corra, I.; Pérez, M. J.; Triadó, X.; Pages, T.; Valderrama, E.; Marquez, S. S.; Sola, P.; Hernández, C.; Sangra, A.; Guardia, L.; Estevanell, M.; Patiño, J.; González, Á.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario, *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), mayo-agosto, 21-56.
- Yurén, T. (2004). "L'état des savoirs: son statut et ses effets épistémiques et sociaux". En AECSE. 5o Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. Paris, AECSE-CNAM 31 de agosto al 4 de septiembre 2004. Disponible en: www.aecse.net.
- Yurén, T.; Hirsch, A y Barba, B. (2013). Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas. En Yurén, T. y Hirsch, A. (Eds.). *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011* (pp. 37-79). México: ANUIES/COMIE.

Ética profesional y derechos humanos en cuestionamiento: los rasgos de la violencia docente contra estudiantes

MARÍA CONCEPCIÓN TREVIÑO TIJERINA Y GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ

Resumen

En este trabajo se comparten los resultados de un cuestionario diseñado para detectar violencia en la universidad, aplicado a estudiantes del área de la salud. Procede de una investigación que se realiza en una universidad pública del noreste de México, y su propósito principal es evidenciar algunas de las prácticas consideradas inapropiadas y poco éticas, que pueden ser tipificadas como violencia o acoso escolar, y que sin duda van en contra de los principales preceptos de ética profesional y afectan uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, que es el derecho a una educación de calidad y exenta de discriminación; estos tipos de violencia, además, influyen negativamente en el trabajo académico y en la productividad científica. El estudio es cuantitativo, transversal, analítico y comparativo, lo que permitió analizar la presencia o ausencia de violencia, según las categorías establecidas. La muestra está integrada por 545 estudiantes de diferentes facultades. El sentido común orienta a pensar que la violencia disminuye conforme se aumenta el nivel educativo, pero los datos muestran presencia de violencia en la universidad, lo cual es inadmisibles desde el punto de vista de los propósitos institucionales, de los principios de la ética y la ética profesional, y desde los derechos humanos.

Introducción

La violencia es un tema que preocupa a todos, porque como es fácil darse cuenta, además de que pone en riesgo la seguridad y los derechos de las personas, afecta también la dinámica de las comunidades y las relaciones entre sus integrantes, obstruyendo el desarrollo

social. Al estar presente en los espacios educativos, la afectación es mayor porque se frustra la adecuada formación de niños y jóvenes; tratándose de la universidad, puede disminuir el desarrollo de la productividad científica y académica en general, poniendo en riesgo la concreción de los propósitos institucionales.

En las condiciones actuales de cambio socio cultural, las tecnologías de información, las redes sociales y la forma en que usamos estos recursos tienen consecuencias tanto positivas como negativas en nuestras relaciones; además, los problemas económicos y políticos, así como el descrédito de las instituciones también influyen fuertemente en cómo las personas valoran la realidad cotidiana, lo que puede generar ciertos estados que favorezcan actitudes de violencia y lo que es peor, comportamientos violentos. Por otro lado, el malestar social casi generalizado abre la nada agradable posibilidad de repercusiones en los espacios educativos, lo que justifica el interés por investigar lo que en el tema de la violencia o acoso escolar pueda existir en las instituciones de educación superior.

La violencia en las relaciones pedagógicas en la Universidad Autónoma de Nuevo León

Las funciones de la universidad pública son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la vinculación con la sociedad, las cuales han de desarrollarse en un entorno armónico, atendiendo a los valores y a los atributos institucionales (Ley Orgánica, 1977; Visión UANL 2020, 2011). Los documentos rectores de la UANL establecen los perfiles de los diversos actores universitarios, así como los parámetros que orientan la formación profesional, la cual se manifiesta en los planes de estudio de cada carrera. Para ello ha construido también los lineamientos que norman los procesos educativos, incluyendo las relaciones pedagógicas particulares entre docentes y alumnos.

Las relaciones pedagógicas en el aula son, en general, asimétricas, es decir, hay alguien que enseña y alguien que aprende, alguien que da indicaciones y alguien que debe seguirlas; esto puede, consciente o inconscientemente, provocar excesos, aunque no debiera. El profesor (o profesora) está investido de una autoridad

formal que le permite, además de enseñar, evaluar y calificar las actividades de sus alumnos, lo que le da un poder excepcional.

El papel del profesorado ha cambiado; ahora se le demandan nuevas actividades, rasgos y actitudes, lo que a veces imprime una cierta tensión a su trabajo y puede traducirse en conductas no apropiadas con los estudiantes. Al respecto, el Modelo Académico (UANL, 2015) destaca la importancia de la dimensión ética en el ejercicio de la docencia, considerando al docente: “modelo vivencial de los valores universales y emblema de la Institución”, que contribuye “a la formación de profesionistas íntegros, con alto grado de responsabilidad social” (UANL, 2015, p. 24).

La relación pedagógica que debiera llevarse a cabo conforme a los postulados universitarios no está exenta de violencia; ésta es a veces verbal o psicológica y otras es más sutil y suave, pero está presente. Para Bourdieu (1977), toda acción pedagógica es un tipo de violencia simbólica, porque coarta al individuo en su proceso de desarrollo cognitivo y social, es decir, limita al individuo al forzarlo a reproducir hechos o valores, lo que le restringe la posibilidad de construir y aprender de acuerdo a su ritmo, necesidad y desarrollo de aprendizaje.

En la universidad se forman futuros profesionistas en diversas áreas del conocimiento, en cada una de las cuales se desarrollan ciertos saberes, características e identidad que tienen que ver con su campo. Esto permite suponer que el tipo de relaciones pedagógicas que se establecen en las diversas facultades son diferentes, debido precisamente a sus fines educativos. Es posible que exista mayor tensión en las relaciones pedagógicas en la enseñanza de la medicina o de la ingeniería, por la naturaleza de la formación que otorgan, que en la enseñanza de la filosofía o de las artes visuales, lo que de ninguna forma justifica acciones violentas, si éstas se presentan.

El derecho a una vida libre de violencia —es decir, a vivir en contextos familiares, escolares, vecinales y estatales de paz—, subyace a todos los documentos internacionales que tienen como finalidad buscar que los Estados del mundo garanticen a sus habitantes los derechos fundamentales de todo ser humano, incluyendo a los miembros más pequeños y vulnerables de la sociedad: los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes (Unicef, 2010).

Violencia docente

La palabra violencia tiene muchos significados e incluye diversas situaciones que van desde faltas menores, destrucción o robo de bienes materiales, hasta las que representan riesgo para la vida (Abramovay, 2011).

Uno de los fenómenos que frena o dificulta la adaptación de los universitarios en el contexto escolar es la violencia, que se caracteriza por la intención de causar daño (Del Rey y Ortega, 2008). Ésta se expresa de diferentes maneras; puede ser violencia física directa e indirecta, económica, sexual, psicológica, por exclusión, etc., y se pueden manifestar aisladas o combinadas (Delgadillo y Mercado, 2010). Como consecuencia, puede ocasionar problemas con la autoestima, con la integración social, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ausentismo y hasta de abandono o deserción escolar.

La violencia en el ambiente educativo causa severos problemas; sus consecuencias y resultados obstaculizan las relaciones de todos los agentes implicados y ocasionan secuelas en la salud de los afectados (Treviño *et al.*, 2014). La violencia escolar puede manifestarse como acciones u omisiones cuya finalidad es provocar daño (físico, moral, psicológico) a los integrantes de una congregación educativa, ya sea en las instalaciones de la dependencia o en áreas vecinas o relacionadas con la institución.

La ocurrencia de casos de acoso y violencia en las escuelas pone en tela de juicio no sólo el tipo de relaciones entre los principales actores y el ambiente de armonía que mora en ella, sino también la concepción de calidad educativa (Benites, 2011). Con frecuencia, ante estos actos de violencia prevalece el silencio y la indiferencia del personal administrativo y de toda la comunidad educativa (Merino, Carozzo y Benites, 2011).

En los últimos años se han realizado diversos estudios sobre *bullying* o acoso escolar entre compañeros, sin embargo, existe poca literatura acerca la violencia que ejercen los maestros sobre sus alumnos (en parte porque se ha naturalizado). Las agresiones de este tipo dentro de las universidades pueden ser múltiples y variadas a partir de las posiciones de poder de los docentes, que van desde reprobar a los alumnos sin fundamentos, ignorarlos o excluirlos,

hasta tratos crueles, inhumanos y degradantes, que dañan la integridad física o psicológica y pueden dejar huellas permanentes.

El acoso docente, según Florencia Peña Saint Martín, es:

El maltrato psicológico ejercido por profesores en contra de los alumnos, ya sea directamente o por omisión [...] en esto último [incurren] los profesores y las autoridades que son testigos pasivos y que se “hacen de la vista gorda”, a pesar de saber que los hechos violentos están sucediendo o han sucedido (Peña, 2010, p. 94).

Las modalidades de maltrato que pueden ejercer los docentes van desde adjudicar tareas excesivas o muy complicadas para el potencial cognitivo del joven, no tomar en cuenta las necesidades del alumno, minimizar sus capacidades, desacreditar sus opiniones en público, utilizar su poder en las calificaciones para controlarlo, brindar tratos desiguales y humillantes, hacer comparaciones ofensivas con otros compañeros, apropiarse de sus pertenencias, poner sobrenombres, poner castigos injustos, amenazar e intimidar, hasta acosar sexualmente. Los malos tratos pueden provocar desmotivación, baja autoestima, bajo desempeño, ausentismo o deserción, y pueden tener consecuencias aún más graves, como el suicidio.

Apenas recientemente la violencia docente comenzó a estudiarse y a discutirse en la literatura científica, así como en foros y congresos (Delgadillo, 2012; Oseguera, 2012; Bojórquez, 2008; Sarran, 2008; García, 2007). El trabajo de Delgadillo (2012) sobre *bullying* en la educación superior, reporta que las prácticas violentas detectadas con más frecuencia, no son entre compañeros, sino de los maestros hacia los alumnos(as). Según su estudio, los hombres padecieron más violencia psicológica, seguida de la económica, sexual y por último la física, mientras las mujeres sufrieron con mayor frecuencia violencia psicológica, seguida de la sexual, y por último la económica y física.

Ramos y Vázquez (2011) investigaron la percepción de alumnos en el Centro Universitario de los Altos-Universidad de Guadalajara (UdeG, México), y encontraron que la violencia entre estudiantes (*bullying*) ocupa el primer lugar, y de los profesores hacia los alumnos el segundo lugar. En una publicación de 2005 donde reportan los resultados de la encuesta de violencia contra alumnos

de preparatoria de la UdeG, destacan que detectaron violencia de los maestros en un 10.4%, del personal de servicio 3.2%, de los directivos 2.8% y de los administrativos 2.7%.

En el estado de Puebla, Oseguera (2012) llevó a cabo una investigación en instituciones de educación media superior en la cual encuestó a 693 estudiantes y describió cuatro tipos de violencia típicos del docente hacia el alumno: física, simbólica, verbal y psicológica. A partir de estos referentes, el objetivo de este trabajo es determinar los tipos de violencia que se presentan entre alumnos y docentes de cinco facultades del área de la salud en Monterrey, N.L., para hacer evidentes las prácticas que impiden la concreción de las finalidades formativas de la universidad.

Materiales y métodos

Tipo de estudio, población y muestra

El estudio realizado es cuantitativo, descriptivo, analítico, transversal y comparativo, en la población de estudiantes que cursan alguna de las licenciaturas del área de la salud, con la finalidad de analizar la presencia o ausencia de *bullying* docente y su comportamiento en cada área específica. Se analizan fenómenos sociales en una circunstancia temporal y geográfica determinada; su finalidad es describir y/o estimar parámetros o presentar resultados a través de frecuencias o promedios, relacionándolos con otras variables para su análisis. La investigación comprendió las facultades de Salud Pública y Nutrición, Medicina, Odontología, Enfermería y Psicología de la UANL.

La población participante fue de estudiantes de estas facultades, en el periodo semestral agosto-diciembre de 2015, en Monterrey, Nuevo León (México). La muestra constituye un fragmento de la población mencionada, que respeta a la población de la que proviene, manteniendo sus cualidades y distribución (variables en estudio y magnitud). Se calculó mediante la fórmula de tamaños muestrales para proporciones en poblaciones finitas, a una confiabilidad del 95%, manteniendo una estratificación acorde con la

población estudiantil de cada facultad. El muestreo fue aleatorio, probabilístico, sistemático y estratificado.

Técnicas e instrumentos para recoger, procesar y analizar los datos

Se utilizó un cuestionario estandarizado, compuesto de 42 ítems tipo Likert de respuesta estructurada y se contestó en una hoja de alvéolos. El instrumento fue diseñado para los objetivos de esta investigación y validado previamente mediante un estudio piloto y la opinión de expertos. El análisis presentó un alfa de Cronbach de 0.87.

El instrumento investiga dos conductas: los estudiantes como víctimas, y como observadores de violencia; se recabaron las variables edad, género, semestre que cursa, tipo de agresión, orientación de la violencia y rol que desempeña. En cuanto a los tipos de violencia que se analizaron, están: el rechazo social, la ofensa verbal, la violencia física directa e indirecta, las intimidaciones, el acoso sexual verbal o físico y la violencia académica, que incluye: ser injustos a la hora de evaluar, amenazar con reprobar, sobrecargar de trabajos y dar a conocer información personal.

Los resultados obtenidos fueron recabados en una base de datos desarrollada en programa Microsoft Excel 2010, y analizados posteriormente mediante el programa IBM SPSS Statistics 20. Se obtuvieron, de todas las variables evaluadas, los estadísticos descriptivos tradicionales, medidas de dispersión y medidas de posición. Los valores de estudio fueron contrastados según el tipo de orientación formativa profesional mediante pruebas de hipótesis para medias y proporciones para cada variable a una confiabilidad del 95%.

Aspectos éticos

Este tipo de investigación no pone en riesgo a las personas; sin embargo, es de gran beneficio porque probablemente los resultados de la investigación ayudarán a los alumnos participantes y, eventualmente, pueden contribuir a establecer mecanismos o programas para tratar de disminuir o erradicar la violencia. Prevalece el criterio de respeto, dignidad y confidencialidad en los derechos de los participantes, de acuerdo a los principios de la declaración

de Helsinki, y con la Ley General de Salud. Título Segundo, de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos.

Resultados

El total de instrumentos recabados fue de 545, los cuales fueron contestados por estudiantes de las licenciaturas de Enfermería (n=43), Medicina (n=239), Nutrición y Salud Pública (n=51), Odontología (n=117) y Psicología (n=95). La edad de los participantes de la muestra fue de entre 17 y 21 años, y de ellos, el mayor porcentaje (28.5) corresponde a jóvenes de 18 años, y el menor, 12.8%, a estudiantes de 17 años. Según la distribución por sexo, 40.9% son hombres y 59.1% son mujeres.

Tabla 1
Porcentaje de la muestra (545) por sexo y edad

Muestra	17 años	18 años	19 años	20 años	21 años
Mujeres	2.6	21.3	10.8	13.8	10.6
Hombres	10.2	7.3	9.6	6.3	7.3
Totales por edad	12.8	28.5	20.1	19.9	20.1

Fuente: elaboración propia.

Alumnos víctimas de maestros

De los estudiantes que participaron, 21.2% manifestó haber sufrido violencia académica por parte de sus maestros, seguida por rechazo social, con un 16.7%, y acoso sexual, 13.8%; violencia física indirecta e intimidaciones fueron muy semejantes, con 10.0% y 9.9% respectivamente. Observando estos datos, al igual que los que se concentran en la Tabla 2, podría ser fácil caer en la autocomplacencia y pensar que no hay mucho por qué preocuparse, no obstante, en un espacio educativo, y tratándose de violencia del docente, poco es mucho, ya que uno de los principales principios de la ética profesional es proporcionar el bien y evitar el mal (Hirsch, 2003, p. 12).

Tabla 2
Porcentaje de maltrato de los maestros
hacia los alumnos por tipo de violencia

Presencia de violencia	Rechazo social	Ofensa verbal	Violencia física indirecta	Violencia física directa	Intimidación	Violencia académica	Acoso sexual
Violencia	16.7	7.2	10.0	8.3	9.9	21.2	13.8
Nada	82.8	92.4	89.6	91.4	89.7	78.1	85.7

Fuente: elaboración propia.

Dependencias con mayor presencia de violencia

Las dependencias o facultades del área médica donde los alumnos perciben más violencia por parte de sus maestros son la de Odontología y la de Medicina; y donde menos se percibe es en Enfermería y en Nutrición. Los actos de violencia que se presentan en mayor porcentaje en la facultad de Odontología, son: acoso sexual (10.6%), violencia física indirecta (7.9%) y violencia física directa (7.3%). En la Facultad de Medicina los actos de violencia con mayores porcentajes son violencia académica (7.5%) y rechazo social (7.2%).

La notoria presencia de diversas formas de violencia en las facultades de Medicina y de Odontología por parte de los maestros hacia los estudiantes se relaciona, sin duda, con el tipo de formación, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos. Particularmente en las áreas clínicas, los maestros que enseñan son profesionistas que buscan transmitir los aspectos fundamentales de su práctica, pero que a la vez trabajan directamente con pacientes, factor que puede infundir cierto grado de presión por la responsabilidad que implica; es decir, no realizan simulaciones, sino que deben resolver problemas que afectan la salud de las personas.

Los tipos de violencia que más reciben los alumnos hombres por parte sus maestros son: violencia académica (8.6%), acoso sexual (7.6%) y rechazo social (7.4%); según reportan, las mujeres la sienten más como violencia académica (10.8%), rechazo social (8.0%) y acoso sexual (5.9%).

En cuanto a los tipos de violencia, la “violencia académica” (ser injustos a la hora de evaluar, amenazar con reprobar, sobrecargar de trabajos y dar a conocer información personal), se presenta

más en los alumnos de 18 años (4.8%), el rechazo social en los de 21 años (3.5%), y el acoso sexual en los de 17 años (6.1%).

Los alumnos como testigos de violencia por parte de los docentes

Los alumnos han sido testigos de actos de violencia del tipo específico de rechazo social, violencia académica, intimidaciones y ofensas verbales (Tabla 3).

Tabla 3

Violencia del maestro hacia el alumno observada por compañeros

Presencia de violencia	Rechazo social (%)	Ofensa verbal (%)	Violencia física indirecta (%)	Violencia física directa (%)	Intimidación (%)	Violencia académica (%)	Acoso sexual (%)
Violencia	32.3	19.5	5.7	15.6	20.5	25.8	8.9
Nada	66.5	79.4	93.4	83.5	78.6	73.2	90.2

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos observan más violencia de los maestros hacia sus compañeros en Medicina y en Odontología; mientras que en Enfermería y en Nutrición esto sucede en menor grado. Los actos de violencia con mayor porcentaje en la Facultad de Medicina son: rechazo social (12.4%), violencia académica (10.5%) y ofensa verbal (10.0%); en la Facultad de Odontología los actos de violencia con mayores porcentajes son la violencia física directa (12.3%) y la intimidación (9.2%).

Conclusiones y discusión

A través de los años se ha logrado describir el *bullying* en escuelas primarias y secundarias, lo que deja la duda razonable de si dicho fenómeno existe también en la universidad, y si acaso la violencia se manifiesta de forma diferente, según sea la formación profesional (este último segmento prácticamente no se ha estudiado). Hay pocos reportes sobre las agresiones en la universidad, y por lo tanto se desconocen las implicaciones que tiene para las víctimas

la persistencia de este tipo de violencia a lo largo del proceso de formación.

Según el estudio realizado, la violencia del docente hacia el alumno existe en casi todas sus modalidades o tipos en las facultades analizadas. Donde los alumnos perciben más violencia por parte de sus maestros es en Odontología y Medicina; este tipo de profesiones incentiva una mayor rivalidad entre los integrantes, principalmente debido a la apremiante necesidad de buscar pacientes, y al establecimiento de una fuerte competencia profesional (la cual a veces raya en rivalidad). Estas profesiones forjan y promueven este comportamiento debido a que persiste la idea de que la competencia profesional agresiva es la vía para la excelencia; si se analizan los modelos educativos en los que están forjadas estas disciplinas (sobre la premiación de un carácter y actitud fuerte, competitiva y de confrontación directa), no es de sorprender el comportamiento observado. Esto choca con los nuevos modelos educativos, los cuales prescriben no solamente la no violencia, sino que, además, incitan a la participación intradisciplinaria e interdisciplinaria.

Mediante el análisis del trabajo sobre *bullying* en las facultades de medicina de Colombia de Olga Lucía Paredes *et al.* (2010) se observó que el principal victimario es el docente, con una prevalencia de 10.68% (uno de cada 10 docentes), dato que coincide con la presente investigación, donde la violencia ejercida por el docente fue de 14.1%, según la percepción de las víctimas, aunque debe tenerse en cuenta que desde el punto de vista de los testigos, fue de 21.9%.

Existen diversos cuestionarios y test, que evalúan (o pretenden evaluar) la presencia de *bullying*, pero no existe un criterio homogéneo al respecto que permita desarrollar un instrumento internacionalmente aceptado o reconocido; ello debido al hecho de que la percepción de este fenómeno está íntimamente unida a la sociología y cultura del país donde se desarrolla. El instrumento utilizado en este trabajo fue elaborado por Guadalupe Chávez y María Concepción Treviño, a partir de una seria indagación sobre el tema, y posteriormente fue evaluado y aprobado por un grupo de académicos especialistas en el tema, los cuales se fundamentaron en reportes científico-académicos.

Puede concluirse, por ahora, que la violencia o acoso docente es producto de un desequilibrio de poder, y puede comprender burlas, intimidaciones o amenazas, insultos, el uso de sobrenombres ofensivos, violencia física directa e indirecta, acoso sexual y rechazo social. Se ha comprobado que la violencia dificulta las relaciones personales, y puede quebrantar la salud mental y psicológica de los jóvenes, perjudicando también el rendimiento académico al fomentar la baja asistencia a clases y la deserción escolar.

Cualquier forma de violencia en los espacios universitarios es inadmisibles. La UANL busca, como todas las instituciones de educación superior, realizar sus fines en un ambiente de armonía, justicia y equidad, porque estos elementos son los que garantizan su concreción en la práctica. En los diversos reglamentos que norman la vida universitaria se establecen lineamientos para la prevención y sanción, en su caso, del uso de la violencia en sus diversos tipos, buscando salvaguardar los derechos humanos de todos los actores universitarios.

Referencias

- Abramovay, M. (2011). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Documento telemático: Recuperado de <http://rieoei.org/rie38a03.htm>
- Benites, L. (2011). Convivencia escolar y calidad educativa. *Revista Cultura*, 25, 143-164.
- Bojórquez, L. (2008). La ética académica en la antropología mexicana, ponencia, II Coloquio Nacional de Estudiantes de Posgrado en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, 17 al 19 de septiembre.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Delgadillo, L.; Arguello, F.; González, L. y García, S. (2012). El estudio del *bullying* en la educación pública superior. *Revista PCTI*, 4(97), 1/1. Recuperado de: <http://pcti.mx>
- Delgadillo, L., y Mercado, A. (2010). *Violencia laboral, una realidad incómoda*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). *Bullying* en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50.
- García, M. (2007). Las asimetrías como factores que generan riesgo de violencia intra-aula. Discursos y prácticas escolares. Ponencia - IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán:

- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/.../PRE1178820849.pdf
- Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Revista Reencuentro*, 38 (diciembre), 8-15: México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Merino, C.; Carozzo, J. y Benites, L. (2011). Bullying in Peru: A code of silence. En Jimerson, R.; Nickerson, B. y Mayer, J. (Eds.). *Handbook of School Violence and School safety International Research and Practice* (2nd Edition) (pp. 153-164). New York.
- Oseguera, S.; Contreras, N. y Murillo, L. (2012). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. La investigación en derechos humanos como imperativo ético de nuestro tiempo. *Revista Electrónica Metodhos*, 1. Centro de investigación aplicada en derechos humanos CIADH. Recuperado de: <http://revistametodhos.cd hdf.org.mx/index.php/publicaciones/numero1>
- Paredes, O. L.; Sanabria-Ferrand, P. A.; González-Quevedo, L. A. y Moreno Rehalpe, S. P. (2010). Bullying in Colombian Medicine Faculties: Mito ou Realidade. *Revista Med.*, 18(2), 161-172.
- Peña Saint Martin, Florencia (2010) Una de las mil caras del maltrato psicológico: el acoso docente. En Peña, F. y León, B. *La medicina social en México V. Género, sexualidad, violencia y cultura* (pp. 93-113). México: Ediciones y Gráficos Eón/ALAMES/PROMEP-SESSEP/ENAH-INAH-CONACULTA.
- Ramos, A. y Vázquez, R. (2011). *Bullying* en el nivel superior. Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2229.pdf
- Ramos, A. et al. (2005). *Resultados de la encuesta de violencia con alumnos de la preparatoria 2, UdG 2002. La Investigación en SEMS*. Guadalajara: Ed. Universidad de Guadalajara.
- Sarran, M. (2008). *Velvet Violence: The social elimination of graduate students*. Ponencia, VI International Conference on Workplace Bullying, Montreal, Canadá, 4-6 de junio. Westhues, Kenneth.
- Treviño, M.; De la Cruz, M. y Gonzalez, F. (2014). Violence and Types of Violence in Northern Mexico University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Recuperado de www.sciencedirect.com
- Unicef (2010). El derecho a una vida sin violencia... en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_1681-A_puro_golpe.pdf (consultado 25 de mayo 2016)
- Universidad Autónoma de Nuevo León (1977). Ley Orgánica. Recuperado de: http://transparencia.uanl.mx/normatividad_vigente/leyesYreg.html
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Modelo Académico de la UANL. Recuperado de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo-academico-licenciatura.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Modelo Educativo de la UANL.
Recuperado de: www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo_educativo.pdf

Visión UANL (2011). Recuperado de: <http://www.uanl.mx/utilerias/vision2020.pdf>

La práctica de valores y el desempeño académico

CINTYA ARELY HERNÁNDEZ LÓPEZ, IRMA YAZMINA ARAIZA DELGADO
Y TERESA JIMENEZ ÁLVAREZ

Resumen

Los valores son parte fundamental del ser humano; cumplen un importante papel respecto de la necesidad de compartir estilos y formas de convivencia y de integrar a los miembros de una comunidad de forma armónica. A la educación se le ha conferido una gran responsabilidad en la consecución y fomento de los valores.

La presente investigación tiene la finalidad de responder a la pregunta acerca de ¿qué relación existe entre la práctica de valores y el desempeño académico de las estudiantes de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón? Con el objetivo de lograr un impacto favorable en el aprendizaje de los alumnos, y por ende apoyar de forma positiva la práctica del docente que permita mejorar la convivencia social.

Para ello se utilizó el método cuantitativo, el cual tiene como objetivo medir actitudes. La investigación se centra en el diseño no experimental, debido a que no existe una manipulación deliberada de las variables.

Para la obtención de los resultados se plantearon dos variables: valores y desempeño académico. Respecto a los hallazgos en relación a los valores se encontraron: respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad. Cada una de estas acciones repercute de forma positiva en los promedios obtenidos por los alumnos durante los cursos.

Al finalizar la investigación se llegó a la conclusión de que el promedio impacta de manera determinante en los valores que practican las estudiantes, pues las que tienen los promedios más altos reflejan los valores antes mencionados en sus acciones.

Objetivo general

Verificar la relación entre la práctica de valores y el desempeño académico de las estudiantes de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

Objetivos específicos

1. Conocer la relación existente entre la práctica del valor de la responsabilidad con el promedio de las estudiantes.
2. Conocer la relación existente entre la práctica del valor de la solidaridad con el promedio de las estudiantes.
3. Conocer la relación existente entre la práctica del valor de la tolerancia con el promedio de las estudiantes.
4. Determinar si las alumnas son mayor promedio general son las que practican el valor de la responsabilidad.
5. Identificar si las estudiantes con mayor promedio son las que practican el valor de la tolerancia.
6. Determinar si las estudiantes con mayor promedio general son las que practican el valor de la solidaridad.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la relación que existe entre la práctica del valor de la responsabilidad con el promedio de las estudiantes?
2. ¿Cuál es la relación que existe entre la práctica del valor de la tolerancia con el promedio de las estudiantes?
3. ¿Cuál es la relación que existe entre la práctica del valor de la solidaridad con el promedio de las estudiantes?

Referente teórico

Es innegable el papel que la institución educativa juega en el fomento de valores, sin embargo, también es una condición que comúnmente se deja de lado por dar mayor peso a las asignaturas

como matemáticas o español. No se toma en cuenta que la dimensión moral es tan importante como el contenido de la escolarización, y que los profesores y alumnos ponen en juego sus valores y cuestiones morales constantemente, aunque a menudo están ocultos y el tema no se percibe como algo que deba ser atendido (Hersh y Joseph, 1998).

Cuando se habla del papel de la escuela en el fomento de valores se enuncia como ventaja que:

La misión de la escuela es ayudar a los alumnos a clarificar sus propios valores y o desempeña un papel activo como partidaria de una u otra moralidad. Propone un proceso de autodescubrimiento activo en el que el estudiante identifica sus valores en situaciones que le exigen conductas de valoración (Bonifacio, 1998, p. 113).

La primera disyuntiva surge al clarificar el concepto de lo que implican los valores debido a que “puede referirse a intereses, placeres, gustos, preferencias, deberes, obligaciones morales, deseos, necesidades, aversiones, atracciones y muchas otras modalidades de orientación selectiva” (Bonifacio, 1998, p. 47). Para que los estudiantes accedan a un conocimiento, es necesario que cuenten con una sana convivencia que apoye el proceso de aprendizaje, además de ambientes éticos y morales. “La formación en valores es integral [...] podemos tomar un valor como punto de partida y éste nos llevará a otros valores fundamentales, porque todos están relacionados [...]” (Schmelkes, 2004, p. 118). Esta autora afirma que la práctica de los valores es lo que llevará a una mejor calidad de vida como seres humanos.

En las interacciones diarias, y a través de los medios masivos de comunicación, se insiste en hablar de la carencia de valores, sin embargo, su presencia y vigencia se expresa en los actos sencillos y cotidianos de las personas. Resulta interesante identificar las características generales de un valor, entre las que destacan:

1. El valor es estable o permanente como creencia, es decir, tiene una existencia continuada, aunque esto no significa que los valores sean “absolutos”, pues hay cambios en su organización jerárquica que se manifiestan en su integración y prioridades.

2. El valor —cada uno y un conjunto determinado de ellos— no sólo expresa o manifiesta su significado por sí mismo, sino que forma parte de un sistema jerarquizado en donde el contenido valoral adquiere una posición relativa.
3. Como creencia el valor es de naturaleza prescriptiva, lo que significa que los medios y fines de la acción son juzgados como deseables o indeseables.
4. El valor tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Bonifacio, 1998, p. 51).

Los docentes enfrentan un reto ineludible a la hora de valorar en sus aulas si fomentan valores o si más bien les restan peso; la mayor parte de las veces deciden obviarlo, o lo introducen en su clases de manera superficial. “[...] no se ha prestado atención explícita y sistemática a los valores que podríamos prever que les dedicara una profesión” (Haydon, 2003, p. 189).

Una de las preocupaciones fundamentales en la práctica docente es conseguir que los alumnos alcancen niveles de desempeño académico óptimos. El rendimiento académico o efectividad escolar se define como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas escolares (Haydon, 2003). “El desempeño académico depende especialmente de las características personales de los estudiantes” (Santos, 2014, p. 71); es por ello que resulta importante reconocer que cada individuo podrá tener una u otra actitud ante las diferentes propuestas del conocimiento de acuerdo con su percepción valoral.

El desempeño de cada estudiante se rige por diversos factores, entre ellos: “Los valores serían aspectos de la personalidad en general que tienen que ver con contenidos del sistema cognitivo o que se refieren a aspectos del sistema afectivo. Mientras que los valores cognitivos reflejarían los intereses” (Nuñez, 1994, p. 71).

En educación superior un aspecto que causa mucha presión, y que se plantea como prioridad, es conseguir que cada estudiante consiga egresar de la carrera que eligió; con ello se deja de lado que si bien es importante analizar el desempeño académico de los estudiantes para verificar que egresen con las competencias que requieren para insertarse en el mundo laboral y social, también se requiere que hagan suyos valores que contribuyan de forma

significativa a consolidar sus competencias conforme al perfil de egreso. “La motivación por el rendimiento se ve muy afectado por las relaciones sociales del alumno, el diálogo con sus padres y con los profesores y las necesidades de comunicación en general” (Salvador y Ana, 1989, p. 17), por ello se requiere que en las aulas los docentes consideren como parte medular de su función fomentar, por medio de los valores, relaciones sociales sanas que contribuyan a mejorar el desempeño de los educandos.

Apartado teórico metodológico

El método que se utiliza en esta investigación es de carácter cuantitativo, pues cumple con el rigor científico necesario y tiene como objetivo medir actitudes y clasificar conductas. La investigación se muestra a través de un diseño. El alcance de la investigación que se pretende realizar resulta de la revisión de la literatura y de las diferentes perspectivas del estudio, por ello se ubica dentro del correlacional al ofrecer predicciones o explicar las relaciones existentes entre las variables, y al cuantificar las relaciones entre las variables propuestas.

Es importante resaltar, como lo manifiestan Hernández *et al.* (2010), que un diseño de investigación se refiere al plan o estrategia concebida para obtener el conocimiento o la información que se requiere; en la investigación de corte cuantitativo, el investigador requiere de un diseño que le permita un análisis de sus hipótesis para contar con las evidencias que se requieren, asumiendo que un diseño implica un plan, o bien, una estrategia que se desarrolla con la finalidad de obtener la información que se requiere para una investigación. De ahí que existan dos tipos de diseño en investigación: no experimental y experimental.

La investigación a la que se refiere este trabajo se centra en el tipo de diseño no experimental, debido a que no existe una manipulación deliberada de las variables, y por el contrario, se plantea la observación del fenómeno tal y como sucede en su entorno, para posteriormente realizar un ejercicio de análisis del mismo. El investigador carece de control sobre las variables debido a que ya

sucedieron, y sólo se limita a sistematizar los elementos que de ella surgen.

El primer paso será establecer el apartado conceptual que le brinde sustento al lector para clarificar lo que se asume como hipótesis. Para fines de esta investigación, éstas se reconocen como “las guías para una investigación o estudio. Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado” (Hernández *et al.*, 2010. p. 92). Las hipótesis tienen como características que pueden referirse a una situación real, ser comprensibles así como precisas o concretas, observables y medibles, y estar relacionadas con las técnicas disponibles para poderlas probar. La finalidad de las hipótesis es ayudar a definir lo que tratamos de buscar o de probar; proporcionana orden y lógica al estudio.

Las hipótesis que se plantean para la presente investigación son:

- H_1 : Existe relación entre la práctica de valores y el rendimiento académico de las estudiantes de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (RFM).
- H_0 : No hay relación entre los valores y el rendimiento académico de las alumnas de la Escuela Normal Rural RFM.
- Hipotesis estadística: relación entre valores y rendimiento académico de las estudiantes de la Escuela Normal Rural RFM.

Los sujetos que participan en el proceso de investigación son las alumnas de la escuela normal rural Ricardo Flores Magón del sexto semestre de la licenciatura en educación primaria del ciclo escolar 2015-2016. Se pretende analizar de manera puntual a grupos pequeños de población.

Para definir el tamaño de la muestra partimos de los planteamientos establecidos al analizar la información científica disponible durante el proceso de construcción de la investigación. El tamaño de la muestra no probabilística supone un procedimiento de selección informal, mínima, sobre las 90 estudiantes de la licenciatura en educación primaria; para los fines de la investigación se requería de una cuidadosa y controlada selección de casos con características específicas que se plantearon con antelación.

La muestra se seleccionó obedeciendo a los criterios del planteamiento del problema y que establece a las alumnas de sexto semestre como las que tienen la posibilidad, debido al programa de formación cívica que cursan, de tener claros los conceptos de solidaridad, tolerancia y respeto.

Para establecer un análisis profundo se aplicó un guion de observación en el que se establecieron aspectos relacionados con el contexto escolar, trato a los alumnos, estratificación y planificación docente, manifestaciones educativas del alumnado, innovaciones pedagógicas y evaluación para determinar si las alumnas estaban llevando a cabo una práctica educativa innovadora o no. Dicha cuestión se determinó a raíz de la necesidad de que las alumnas fueran capaces de autoevaluarse y establecer juicios de valor que les resultaran fáciles de retomar como factor de retroalimentación en favor de sus prácticas educativas. Por todo lo anterior, el instrumento utilizado no fue un cuestionario sino un guion de observación auto aplicado para analizar las acciones de las alumnas dentro del ámbito escolar.

Descripción del proceso

El pilotaje se aplicó a un grupo de 30 estudiantes de la licenciatura de preescolar, para verificar la comprensión del instrumento y detectar algunas debilidades manifiestas en el mismo. Posteriormente, y ya con las correcciones pertinentes, se observaron los tres grupos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, mismos que habían accedido de forma voluntaria a resolver el instrumento emitiendo de manera libre sus percepciones.

El concepto de variable, para la presente investigación, se asume como una propiedad que puede variar y cuya fluctuación es susceptible de medirse u observarse en la investigación científica. Las variables adquieren valor cuando se relacionan con otras variables, es decir, si forman parte de una hipótesis o teoría.

Las variables que se abordan en la investigación son: valores (tolerancia, respeto y solidaridad); y rendimiento académico de las estudiantes.

Hablar de valores implica necesariamente poner en juego la parte sensible de cada uno de los individuos, con la finalidad de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y las formas en que cada una de ellas observa sus interacciones, para percibir en ello la posibilidad de mejorar su forma de vida y, colateralmente, sus promedios en la licenciatura.

En el momento de la creación del instrumento se plantearon los elementos que permitieran reconocer el grado de relación que existe entre los valores de las estudiantes (responsabilidad, tolerancia y solidaridad) y su aprovechamiento académico. En ese sentido, se plantearon los ítems específicos capaces de recolectar los datos que arrojaran información específica acerca de las percepciones que las estudiantes tienen acerca de sus valores y del su aprovechamiento escolar.

Se aplicó un total de 70 instrumentos; no fue posible aplicar los 90 debido a las diferentes actividades que realizan las estudiantes. La aplicación se llevó a cabo en condiciones favorables, en los espacios de receso, donde de manera grata accedieron a responderlo; de esta manera se evitó cualquier afectación al desarrollo académico o al curso de alguna de las actividades de las estudiantes. Las investigadoras fueron quienes aplicaron los instrumentos. La única situación adversa que se presentó fue el no contar con la totalidad de las estudiantes, pues la opinión de cada una de ellas era importante para la investigación.

Dentro de las características socio demográficas de la muestra se pueden mencionar los siguientes datos: dado que se trata de un internado de mujeres, sólo hubo representación femenina; el rango de edad es de entre 19 y 22 años de edad.

Para realizar el análisis de la variable “valores” el instrumento de recogida de datos incluyó un total de 43 ítems que exploran tres dimensiones. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 23, el cual permitió centrar los datos y brindar un análisis preciso de las áreas de interés de la investigación; también se utilizó el programa Excel 2010 para elaborar algunos de los análisis mediáticos de la investigación y finalmente del programa Microsoft Word 2010 para exponer los resultados del análisis descriptivo de los datos.

Para el análisis de la variable “desempeño académico” no se plantearon ítems que permitieran recoger información; sólo se pidió, al inicio del instrumento, que se mencionara el promedio que mantenían las estudiantes y posteriormente se realizaron las correlaciones correspondientes.

Resultados

En cuanto a los hallazgos relacionados con los valores se encontraron: el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad. Cada una de estas acciones repercute de forma positiva en los promedios obtenidos durante los cursos.

Sin embargo, pudo notarse que el promedio no únicamente se relaciona estrechamente con el valor “responsabilidad”, sino con varios valores: mediante los análisis establecidos se pudo determinar, para efectos de esta investigación, que las alumnas que ponen en marcha con mayor frecuencia los valores de responsabilidad, respeto y tolerancia obtienen logros académicos mayores a los del resto de sus compañeras.

Conclusiones

La institución que acogió esta investigación cuenta con los espacios indispensables para atender las necesidades específicas de un internado; aun cuando se observan debilidades y carencias en su construcción, se trabaja en ello como una prioridad para atender a las cerca de 500 estudiantes que en ella viven durante aproximadamente cuatro años. Así mismo, en la ideología de la escuela se manifiestan características especiales en la organización social, ya que sostiene una formación ideológica socialista; debido a ello, las decisiones del rumbo que la escuela habrá de tomar en algunos aspectos relevantes se toman en consenso, incluyendo asuntos que se relacionan con la política educativa del país. Esta situación hace que la escuela normal se mantenga bajo los reflectores de los diferentes medios de comunicación local y nacional.

Llama la atención que en general las alumnas participantes tienen un promedio casi perfecto, ello debido a que son responsables respecto de las acciones que realizan dentro de la institución. Esto es así incluso a pesar de que además de la carga académica, la escuela exige la realización de muchas actividades extraescolares respecto de las cuales también deben responder de forma responsable.

Lo mismo se verificó con respecto a los demás valores: respeto, tolerancia y solidaridad, ya que también forman parte de sus actividades cotidianas dentro del ámbito escolar. Por lo tanto, los valores y desempeño académico forman parte de la vida en las estudiantes normalistas. Los conocimientos generados en la investigación cuantitativa dan pie a nuevas líneas de investigación dentro de contextos escolares en formación de maestros.

Referencias

- Bonifacio, J. (1998). *Educación para los derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, y Batista. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: El Comercio.
- Hersh, R., y Joseph, D. (1998). *El crecimiento moral de Piaget a Kolberg*. Madrid: Narcea.
- Nuñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. España: Editorial Tirant La Blanch.
- Salvador, L., y Ana, I. (1989). *Rendimiento académico en la universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*. Madrid: CIDE.
- Santos, R. (2014). *Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: Comisión Nacional de Libros Gratuitos-SEP.

Los derechos humanos en la educación universitaria y los deberes éticos del profesorado

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA, MAYRA SELENE TORRES AISPURO Y JUAN CARLOS LÓPEZ GIL

Resumen

El profesorado universitario tiene un mayor desafío cuando su acción profesional la realiza en ambientes socio-culturales signados por el deterioro moral. Para este trabajo hemos seleccionado a tres universidades que, según todos los informes, llevan a cabo su función formativa en contextos donde la violencia y la corrupción se han establecido como parte de la cultura cotidiana. La vía que hemos seleccionado para analizar esta problemática son algunos rasgos profesionales imprescindibles de los profesores universitarios para cumplir los deberes que tienen encomendados, lo cual constituye su configuración cultural y pauta académica y socialmente su desempeño docente durante la relación educativa. Para los fines analíticos en este trabajo abordamos dos deberes éticos del profesorado que atiende esta problemática: en primer lugar, la formación de capacidades humanas en la educación superior y, segundo, la ética profesional de los profesores como base del currículo pertinente. Nos propusimos recuperar algunos elementos del discurso intelectual y de las instituciones, con el propósito de contrastarlo con los estudios que en el 2016 se están publicando acerca de la realidad socio-cultural de entidades como Guerrero, Sinaloa y Morelos. La conclusión más probable es que la debilidad cultural del profesorado está limitando las expectativas de la formación universitaria.

Introducción

La educación universitaria es el cierre de un amplio ciclo formativo que, desde la enseñanza básica, está concebida para que los aprendizajes sociales tengan como eje rector los derechos humanos. Los

propósitos de la escuela primaria en México son muy explícitos acerca de este tópico del currículo; y así se mantienen en todos los grados y niveles escolares hasta el bachillerato, como rasgos persistentes en la política educativa (SEP, 2013). Las universidades están en la misma sintonía discursiva, ya sea en sus definiciones filosóficas e, incluso, en las modificaciones que están realizando en sus opciones profesionales. Algunas de estas casas de estudio ya incluyen, en sus documentos fundamentales, lineamientos sobre los derechos humanos para ser incorporados en los contenidos académicos o para normar conductas de los miembros de sus comunidades, específicamente contenidos en sus códigos éticos y leyes orgánicas (UAS, 2014; UAEM, 2008; UAG, 2015).

Lo que debemos preguntarnos es qué tanto se está traduciendo esta convicción ética de las instituciones educativas en una cultura organizada intencionalmente para que se constituya en aprendizajes socialmente significativos, de tal modo que nos permita apreciar que la formación en derechos humanos está sucediendo en las aulas. Si nos detenemos a observar lo que pasa al seno de algunas universidades, tomando en cuenta las expresiones culturales, políticas y sociales de los actores universitarios, tendremos que admitir la presencia de un conjunto de rasgos críticos alejados del humanismo deseable.

Cuando la UNESCO (1998) delineó una política para la educación superior del siglo XXI, señaló el papel del profesorado en la configuración ética de los estudiantes. Es por ese el rumbo por donde hay que acercarse al fenómeno formativo en la universidad, otorgando un lugar relevante, intelectual y moralmente, a la acción docente; es por ello imprescindible preguntarnos qué hacen o dejan de hacer los profesores en esta parte del currículo como son los derechos humanos. Entender el desempeño de los profesores ante la necesidad de formación de las capacidades humanas, así como en la realización de un currículo pertinente (Quintero, 2013), contribuye a imaginar rutas de solución a este aspecto de la problemática formativa de los jóvenes.

Investigaciones realizadas al menos en 15 instituciones de educación superior (Hirsch y López Zavala, 2008; 2011), revelan que la habilitación para el desempeño profesional en los diversos campos del conocimiento y del trabajo no significa certidumbre de que

se estén formando capacidades humanas para la vida contemporánea; esto se hace particularmente visible si observamos las expresiones de deterioro moral, tales como corrupción predominante en líderes y empleados de cuello blanco donde predominan personas con título universitario (IEP, 2015). Lo anterior indica que su paso por las instituciones educativas, particularmente la universidad fue, culturalmente hablando, una batalla ética perdida.

Los profesores no son responsables de todos los resultados educacionales, ya que multiplicidad de factores contribuyen en la configuración cultural de los estudiantes; sin embargo, la acción profesional del profesorado es la principal referencia para valorar el tipo de aprendizajes que se producen durante la relación educativa, como consecuencia de la mediación entre el conocimiento, las disposiciones de los estudiantes, las convicciones docentes y los estilos de enseñanza. Por lo tanto, es pertinente proponernos como objetivo conocer los rasgos profesionales de los profesores ante la encomienda institucional y social de la formación universitaria.

Deberes éticos del profesorado universitario y los derechos humanos

Una premisa de la cual partimos es que la universidad es mucho más que capacitadora de fuerza de trabajo especializada; concebirla así sería asumir como legítima la racionalidad tecno-instrumental en la educación superior. Discursos intelectuales y de políticas de la educación conciben a la universidad como forjadora de los líderes de la sociedad democrática; se trata, ha dicho Bolívar (2005), de poner en la base de la formación universitaria la ética profesional como organizadora del currículo, cuya promoción de aprendizajes académicos y sociales conduzca a los jóvenes a lograr una profesionalidad donde la *episteme* motivada por la pretensión de verdad, la *tekné* con su pretensión de eficacia; y el *ethos* orientado hacia la pretensión de justicia, constituyan una intersección en los procesos formativos (Yurén, 2008). Esto es la ética mínima en la universidad. Una educación universitaria concebida así responde a los derechos humanos de los estudiantes ante un realidad económica, social y culturalmente conflictiva.

1.- *La formación de capacidades humanas en la educación superior.* Martha Nussbaum (2012) ha construido dos preguntas centrales para entender de qué estamos hablando cuando nos referimos a capacidades humanas: ¿qué son capaces de hacer y de ser las personas como individuos o como sujetos colectivos? Y, luego, para no idealizar el desarrollo de las capacidades humanas, también se pregunta: ¿qué *oportunidades* tienen verdaderamente las personas para hacer o ser en las circunstancias que les toca vivir?

Hay tres palabras clave en esta formulación que a modo de preguntas ha señalado Nussbaum: la capacidad de las personas para hacer y la capacidad para ser; la primera, el hacer, requiere desarrollar la *episteme* y la *tekné*; y la segunda, el ser, tiene como necesidad la configuración del *ethos*. Son capacidades humanas que habilitan a las personas que se están formando en la universidad para el buen desempeño en la dimensión económica, así como para actuar con pretensión de justicia en la vida social. La tercera palabra clave es la *oportunidad* de los estudiantes universitarios para que en la relación educativa se logre la formación de tales capacidades humanas. Generar políticas institucionales y prácticas docentes que hagan realidad estas oportunidades formativas es situar en el listado de prioridades los derechos humanos en la educación superior.

2.- *La ética profesional de los profesores como base del currículo pertinente.* Durante la relación educativa se produce un encuentro multicultural, cuyo efecto en la formación de los jóvenes universitarios está marcado por su biografía cultural personal. De igual manera habría que tener en cuenta la cultura profesional de los profesores, desde donde se orienta, matiza, jerarquiza y se asigna sentido a lo que se ha seleccionado para ser enseñado. Así pues, la cultura académica y ética de los profesores se convierte en un factor relevante del dispositivo de formación.

La ética profesional de los profesores que aquí concebimos es una construcción interdisciplinaria para imaginar la enseñanza pertinente y provocar los aprendizajes necesarios; se trata de una profesionalidad moral (López Zavala, 2009) del profesorado que al imaginar el acto de enseñar se pregunta el qué (contenidos académicos), para qué (tipo de personas y ciudadanos en formación) y cómo lograrlo (métodos), sin descuidar la globalidad de su

estrategia formativa. La ausencia de este “todo ético”, diríamos con Habermas, nos aleja de la vigencia de los derechos humanos en la formación universitaria.

Ruta metodológica

El programa de investigación acerca de la cultura del profesorado para el cambio de las escuelas, como parte de las finalidades del cuerpo académico: educación y cultura escolar, es el contexto del presente trabajo. La revisión del estado del conocimiento temático de la última década, contrastado con categorías como: capacidades humanas, ética profesional, formación, derechos humanos y currículo, nos condujo a organizar interesadamente un núcleo de análisis teniendo en cuenta resultados de estudios acerca de ciertos rasgos culturales de profesores universitarios, particularmente de tres universidades mexicanas que tienen contextos altamente conflictivos. Es necesario explicar estos rasgos estableciendo sus nexos con la educación superior y, por ende, con el profesorado de estas casas de estudios.

El método utilizado fue el análisis de discurso tendiente a identificar rasgos de la ética profesional en la docencia universitaria; la interpretación de los datos los llevamos a cabo triangulando las finalidades de las instituciones universitarias, los informes documentales y las categorías de análisis conceptualmente construidas. Los ejes analíticos los creamos luego de la identificación de incidentes críticos interpretando resultados de la indagación documental. Las conclusiones son consideradas como componentes de los núcleos problemáticos utilizados en el desarrollo de nuestro programa de investigación.

Deberes éticos de los profesores universitarios.

Una tarea incumplida

Las señales que se desprenden de los informes del Instituto para la Economía y la Paz (2015), el INEGI (2015) y la evaluación de las universidades mexicanas, que incluye por supuesto a los profesores

en el *ranking* de *El Economista* (2016), son alarmantes para la educación superior y para las entidades donde se están produciendo estos hechos. Aquí analizamos la problemática desde el ángulo de los profesores, particularmente sus rasgos profesionales ante una realidad social con manifestaciones de anomia, y que nos lleva a preguntarnos con qué cualidades ético-profesionales el profesorado universitario realiza su tarea formativa.

La buena educación superior es mucho más que el dominio de saberes académicos y el ejercicio tecno-cognitivo de los estudiantes, pues el buen profesional habrá de concebirse como aquél que ha desarrollado capacidades humanas para intervenir en el mundo del trabajo y otros ámbitos vitales, donde la técnica y la formación ética le permiten desarrollar competencias y valores para hacer el bien desde su campo profesional y durante la vida social. Establecer esto como premisa nos conduce a identificar una problemática social y cultural que constituye el contexto de la formación universitaria. Para dar cuenta de esto, tomamos como objeto de observación a los profesores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG). La selección de estas instituciones se debió a los altos índices de corrupción, violencia e insatisfacción que se está presentando en estos estados del país.

En principio hay que anotar que las tres universidades tienen finalidades comunes acerca de la función de la educación superior. Se afirma que no son concebidas solamente como espacios de estudio, sino que desde los espacios formativos se debe “ejercer una permanente función crítica para la construcción de propuestas innovadoras y líneas de investigación encaminadas al desarrollo humano” (UAEM, 2008, p. 3). Y para confirmar esta orientación establecen que la enseñanza universitaria debe ser “guiada por una ética humanista, sobre todos los órdenes, procesos, hechos e interpretaciones que propicien el desarrollo de los individuos, la familia y de la sociedad en general” (UAG, 2015, p. 1). El discurso universitario reivindica a la educación superior como la oportunidad para desarrollar competencias profesionales en la juventud sin dejar de lado la formación de valores democráticos; establece como deber ético de los profesores orientar su acción docente “para que cada estudiante obtenga una sólida formación científica, humanística y

tecnológica que les permita integrarse con éxito a la sociedad y al ejercicio de su profesión” (UAS, 2014, p. 25).

Cabe preguntarnos si la cultura profesional de los profesores está al nivel requerido para conducir los procesos de formación de los jóvenes, cuyas finalidades universitarias demandan cualidades académicas y éticas, sin olvidar que las condiciones institucionales son un factor para la realización del buen acto docente. En el *ranking* de 2016 la UAEM, UAS y UAG obtuvieron índices de calidad por debajo de la media. Sus profesores son un indicador importante: menos de la cuarta parte de los académicos tienen doctorado, la calidad docente es mediocre y la investigación sólo significa una décima en la calidad de su producción científica (Cuadro 1). Observemos la potencialidad que tienen los profesores de la UAG al tener una alta tasa de 62 % con nombramiento de tiempo completo, aunque tal fortaleza no se manifiesta en la publicación de artículos; sin embargo, la UAEM, que sólo tiene 20.3% de su profesorado con este tipo de contratación es la más alta en productividad científica en este grupo.

Cuadro 1

Rasgos profesionales de los profesores en la UAEM, la UAS, la UAG y la UNAM

Universidades	Profesores	Profesores tiempo completo	Profesores con doctorado	Artículo anual por académico	Calidad docente	Calidad investigación	Índice de calidad
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	1843	20.30	24.70	.90	41.90	12.30	31.00
Universidad Autónoma de Sinaloa	3565	29.90	20.00	.70	46.00	10.00	30.84
Universidad Autónoma de Guerrero	1277	62.30	23.50	.70	58.30	7.10	29.31
Universidad Nacional Autónoma de México	28311	17.80	13.70	.90	66.70	100	89.51

Elaboración propia. Fuente: *El Economista*, Ranking 2016: las mejores universidades de México.

Colocamos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con el propósito de comparar los rasgos del profesorado de la institución que ocupa el primer lugar en el *ranking* respecto a los que integran las plantas académicas del grupo de estudio. Su fortaleza

del 100% en investigación impacta toda la valoración, pues a pesar de que tiene notoriamente menos profesores de tiempo completo y una tasa menor de doctores, el índice de calidad se encuentra en el noveno decil, además de que impacta positivamente a la calidad de la docencia. Un dato interesante es que la productividad científica de sus profesores de carrera tiene el mismo nivel que los académicos de la UAEM.

Los profesores de estas universidades están culturalmente remando a contracorriente. Con los rasgos profesionales que hemos anotado, la debilidad de las políticas institucionales hacia la mejora del perfil académico, así como la ola de deterioro social que está invadiendo la vida cotidiana en Guerrero, Sinaloa y Morelos, se puede colegir que la tarea del profesorado universitario se asemeja al desafío de Sísifo, el personaje mitológico que con roca al hombro intenta llegar a la cima sin poder lograrlo. ¿Acaso podrán hacerlo los profesores cuando la violencia y la corrupción se están imponiendo como la cultura de lo cotidiano? Una leve lucecita se enciende en el túnel, ya que las personas de estas entidades expresan cierta satisfacción con los servicios educativos (Cuadro 2).

Cuadro 2

Rasgos del contexto social y cultural de las universidades UAEM, UAS, UAG

Estado del país	Violencia	Corrupción	Satisfacción con servicio educativo
Morelos	Lugar 30	20,092	74.9
Sinaloa	Lugar 31	18,144	79.6
Guerrero	Lugar 32	10,352	55.6

Fuente: elaboración propia con base en: Instituto de Economía y la Paz, 2015; así como INEGI, 2015.

Violencia: 1 representa entidad con menos violencia y 32 entidad más violenta.

Corrupción: número de víctimas de la corrupción por cada 100 mil habitantes.

Educación: en escala de 0 al 100.

En el reporte de IEP (2015), el estado de Hidalgo es considerado el más pacífico, ubicado en el lado opuesto de Guerrero que es señalado como el más violento, y que junto a las entidades de Morelos y Sinaloa constituyen la tercia representativa de la violencia en México. El escenario eleva la incomodidad de gobernantes y ciudadanos, particularmente al observar que Morelos se identifica como el líder

de la corrupción con 20092 víctimas por cada 100 mil habitantes, muy por encima de la media nacional que se encuentra en 13 mil por cada 100 mil en todo el país. La alarma para las instituciones de educación superior y sus profesores, es que otros estudios han indicado que en el centro de estas conductas no éticas se encuentran personas con título universitario.

Conclusiones

En educación, como en todo proceso social, no hay determinismos; los contextos sociales y culturales que hemos referido no son motivadores absolutos de los resultados educativos que se producen en los estudiantes; pero tampoco a la inversa, es decir que la modificación de las prácticas no éticas en los contextos macro-sociales se transforman idealmente en las aulas. Más bien hay que asumirlos como factores que influyen y pautan comportamientos; sin embargo, la tarea profesional del profesorado es imaginar escenarios deseables y trabajar en las aulas en esa dirección. Del análisis realizado colegimos lo siguiente:

1. Profesorado universitario y formación de capacidades humanas. La perspectiva progresista del currículo formal es condición necesaria pero no suficiente para afirmar que con ello se asegura la formación de capacidades humanas, por lo que hay que pensar que los profesores son sujetos imprescindibles que incluso en contextos adversos pueden —y deben— generar transformaciones. El profesorado tiene el deber ético de hacer posible un currículo pertinente a tono con las finalidades epistémicas, técnicas y socio-morales de la educación superior.

2. Ética profesional del profesorado universitario. El principio ético de beneficencia es consustancial de la docencia que se necesita en la educación superior. Beneficencia porque hay que hacer el bien con la acción de enseñar haciéndolo con los mejores modos y saberes, cuya consecuencia sea la construcción de aprendizajes académicos y sociales significativos para las personas y la sociedad donde participan los aprendices. Con esto los profesores universitarios crean

oportunidades para que la educación superior contribuya, como dice Nussbaum, a lograr capacidades humanas para hacer y ser como personas de alto desarrollo moral.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015). *Anuario 2014-2015*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *RMIE*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmie10n24scB06n01es.pdf>
- El Economista* (2016). Las mejores universidades de México. Ranking 2016. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/especiales/americaeconomia/2016/04/19/las-mejores-universidades-mexico-ranking-2016>
- Hirsch, A. y López Zavala, R. (2008). *Ética profesional y posgrado en México*. México: UAS.
- Hirsch, A. y López Zavala, R. (2011). *Ética y valores profesionales*. México: UAS.
- Instituto para la Economía y la Paz (2015). Índice de Paz en México. IEP. Recuperado de: <http://www.visionofhumanity.org/#page/indexes/mexico-peace-index/2015/BCS,BCN,PUE,MOR,SIN,GRO/OVER>
- INEGI (2015). Resultados de la Tercera Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental. INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_05_01.pdf
- López Zavala, R. (2009). La profesionalidad moral. Valores éticos en la formación universitaria. En López Zavala, R. (Coord.). *Huellas de la profesionalidad*. (pp. 11-37). México: Plaza y Valdés.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Quintero, C. (2013). El derecho humano a la educación y el servicio público de educación superior en México. UNAM. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2654/12.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación Básica 2013-2018. SEP. Recuperado de: https://www.google.com.mx/?client=firefox-b-ab#q=planes+y+programas+de+educaci%C3%B3n+basica+objetivos&gfe_rd=cr
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2014). Código de Ética. UAS. Recuperado de: <http://web.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=nuestra-universidad&nuestra-universidad=marco-juridico>

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2008). Ley Orgánica. UAEM. Recuperado de: <http://www.uaem.mx/resultados?q=ley+organica>
- Universidad Autónoma de Guerrero (2015). Ley Orgánica. UAG. Recuperado de: <http://www.uagro.mx/hcu/index.php/ley-uag/8-hcu>
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir*. México: Juan Pablos.

Significado de la formación ética profesional en maestrías en Educación desde la ética planetaria

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA, RODOLFO CRUZ VADILLO Y BRUNO SÁNCHEZ FLORES

Resumen

Con el objetivo de conocer la presencia, relevancia y enfoque de la formación ética profesional en programas de maestría en Educación, se diseñó un cuestionario que indaga la percepción de los estudiantes sobre esta dimensión formativa desde tres perspectivas: la enseñanza de valores profesionales (Escámez y Ortega, 1986), la ética de principios (Hortal, 2000) y la ética planetaria (Morin, 2006). Se realizó una aplicación piloto del cuestionario a estudiantes de la maestría en Pedagogía de una universidad privada. El cuestionario contiene 27 ítems cerrados estructurados con una escala Likert de cinco opciones y una pregunta abierta en la que se interroga al estudiante acerca de la presencia o ausencia de la formación ética profesional en su maestría y las razones por las que considera que se le brinda o no esta formación. El presente texto se centra en el análisis de esta pregunta abierta, únicamente desde la perspectiva de la ética planetaria. Se capturaron las respuestas y se realizó la interpretación de las mismas desde las categorías que surgieron del análisis y el cruce con los deberes de religación planteados por Morin: egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico.

Introducción

La ruptura de la relación estructural entre ética y profesión se produjo en la modernidad que, como afirma Morin (2006), separó el juicio de hecho del juicio de valor por considerar a este último como subjetivo y causante de la pérdida de objetividad, entendida esta objetividad, de una manera errónea, como la capacidad de observar lo que está allí, afuera, ahora sin la interferencia de los significados

y valores de la persona que conoce, desde lo que Lonergan (1999) llama “realismo ingenuo”.

Sin embargo, esta relación ha sido progresivamente restaurada; ha regresado el tema de la ética a las profesiones, sobre todo, al inicio, en las profesiones médicas al terminar la Segunda Guerra Mundial (Hirsch, 2003) debido a las atrocidades que en términos humanos se cometieron durante ese conflicto y tiempo después, porque el tránsito a la posmodernidad o modernidad líquida (Bauman, 2007) trajo a la humanidad un retorno al campo de la subjetividad y una revaloración de la dimensión afectiva y moral del ser humano.

De manera que un análisis actual del tema de las profesiones nos lleva inevitablemente a la consideración de la relación estructural entre ética y profesión, si se entiende a la profesión como una “actividad social cooperativa que tiene como finalidad proporcionar un bien a la sociedad”, de acuerdo con Cortina (2000, p. 11).

Como afirma Hortal (2002), para que un trabajo o conjunto de actividades pueda llamarse plenamente profesión tienen que cumplirse cinco condiciones básicas: que las personas tengan una dedicación estable a ese conjunto de actividades con una función social específica; que esas actividades constituyan el medio de vida de las personas que las ejercen; que exista un cuerpo específico de conocimientos de esa actividad, del que carecen los que no son profesionales de la materia; que estos conocimientos se transmitan de manera institucionalizada a los nuevos profesionales y que haya una forma de acreditación socialmente legitimada para ejercer esta actividad; y finalmente, que exista un control de los profesionales sobre el ejercicio de la actividad, para lo cual se constituyen los colegios, los cuales establecen las normas y procedimientos que van a regir este ejercicio.

En la primera condición planteada por Hortal, se tiene un elemento que establece la vinculación entre ética y profesión. Porque la profesión, para poder ser llamada de ese modo, tiene que cumplir una función social específica, y esa función social específica se origina y tiene que ver con proporcionar algún bien a la sociedad, el cual no se podría obtener de no existir la profesión. Se trata aquí de lo que autores como Martínez (2006) llaman “bienes internos” de la profesión: los bienes para los cuales fue creada socialmente cada actividad profesional.

Existe entonces una relación estructural entre ética y profesión que nos permite ver con claridad que toda profesión tiene un fundamento ético, y que toda acción profesional tiene que cumplir con exigencias éticas.

La formación continua del profesorado, por lo tanto, tiene que contemplar, como parte de la profesionalización de los docentes, la dimensión ética profesional como un elemento relevante del estudio de un posgrado.

El objetivo de la investigación que da origen a este trabajo es indagar acerca de la presencia, relevancia y enfoque de la formación ética profesional en un programa de maestría en el área de profesionalización docente de una universidad privada del centro de México.

Este capítulo presenta los resultados de la pregunta abierta por la presencia de la formación ética profesional en dicha maestría y analiza las razones que aportan los estudiantes de este posgrado desde la perspectiva de la ética planetaria desarrollada por Edgar Morin (2006) en su obra.

Referente teórico

La ética planetaria o ética del género humano propuesta por el pensador francés Edgar Morin (2006) está sustentada básicamente en la idea de que existe estructuralmente en todos los seres humanos un deseo de religación que se experimenta como deber en cuatro grandes dimensiones: la egocéntrica (religación con uno mismo), la genocéntrica (religación con los de la propia raza y cultura), la sociocéntrica (religación con la sociedad) y la antropocéntrica (religación con la especie humana).

El desdoblamiento de esta necesidad de religación en los cuatro deberes antes descritos es la fuente de los conflictos y dilemas éticos que enfrenta todo sujeto humano puesto que no siempre coinciden —a menudo se oponen— estos cuatro deberes en su realización concreta.

Resulta necesario entonces conciliar la vivencia de cada uno de estos deberes: el egocéntrico, que hace a cada individuo situarse como centro de referencia y preferencia; el genocéntrico, que sitúa

a los progenitores, la prole, el clan en el centro; el sociocéntrico, que antepone el bien de la colectividad a cualquier otro interés; y el antropocéntrico, que sitúa el bienestar y desarrollo de la humanidad como el eje de preferencia en las decisiones éticas. Como afirma Morin (2005, p. 49): “Esos deberes son complementarios, pero cuando surgen al mismo tiempo, se tornan antagónicos”.

El profesionista de este tiempo tiene que saber conciliar estos cuatro deberes, lo cual hace complicada la aplicación de los principios que marca la ética profesional en su visión más aceptada.

Porque, por ejemplo, cuando un profesionista intenta aplicar el principio de beneficencia y se pregunta: ¿cómo debo actuar en esta situación para hacer bien con mi profesión?, puede encontrar muchas respuestas, dependiendo de si lo que se busca es el bien personal, el bien del usuario o cliente, el beneficio de la sociedad o el bien para la especie humana.

¿Qué deber debe privilegiar el profesionista al tomar una decisión pensando en cada uno de los principios de la ética profesional? ¿Cómo debe actuar cuando enfrenta ese antagonismo? En este campo no hay respuestas únicas ni imperativos morales establecidos e inamovibles.

En el caso de nuestra investigación, en la pregunta abierta: ¿se forma en ética profesional en tu maestría? ¿Por qué? Puede haber, en la conciencia de los profesores que estudian ese programa, una concepción de la ética centrada en el deber egocéntrico, es decir, en el deber de construir un buen proyecto de vida profesional para sí mismo; una concepción ética centrada en el deber genocéntrico, viendo como ético lo que contribuye al desarrollo de su familia y su comunidad de referencia; una predominancia del deber sociocéntrico que perciba la formación ética como la preocupación por generar una conciencia social viva y operante como docente, o bien una idea basada en el deber antropocéntrico, es decir, una concepción que plantee lo ético como el trabajo por construir una visión ética amplia que piense siempre en el beneficio de la humanidad toda a través de la práctica de la docencia.

Método de análisis e interpretación de los resultados

A continuación presentamos el análisis realizado a las respuestas de 333 estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UPAEP. Dicho ejercicio está centrado en identificar lo que en una “ética planetaria” puede haber en sus comentarios y reflexiones en torno a la cuestión: ¿consideran que la maestría los ha formado en ética profesional y por qué?

Para realizar lo anterior, y con base en el análisis e interpretación de los resultados, se construyeron dos categorías que pretenden explicar las concepciones y creencias que circulan en los universos simbólicos de los sujetos participantes. Una de ellas la hemos denominado “docente ético”. Dicha categoría se construyó a partir de la revisión de los datos, pues en muchos comentarios se ha señalado un fuerte componente ético en el decir y actuar de los profesores, lo cual ha permitido pensar un posgrado fuertemente vinculado a un tipo de ética profesional.

Proveniente de esta primera categoría se han pensado dos subcategorías, pues si bien todas hacen referencia al docente, unas se basan más en las vivencias y praxis y otras más hacia lo que se enseña, se transmite y por ende está presente en las aulas de maestría. Una de ellas la hemos denominado “ética profesional como praxis”, la cual intenta ilustrar cómo la vida del docente de posgrado está encarnada en un estar siendo ético y no sólo en un tema o contenido. La segunda subcategoría la hemos nombrado: “ética profesional como transmisión”, donde el componente central parece estar en los temas que son propiamente enseñados y transmitidos en su forma más tradicional.

Una segunda categoría analítica construida tiene que ver con otro componente igualmente importante: la institución como imagen simbólica que aglutina una visión y misión, las cuales encarnan un ideario y por ende una cosmovisión del mundo es señalada por los participantes como un elemento importante a la hora de aproximarnos a pensar en una ética profesional. Es así como la categoría denominada “institución ética” intenta ilustrar un tipo de concepción que se representa en una visión filosófica y que evidentemente es diseminada en una red de dispositivos ideológicos dotando de sentido ético el quehacer cotidiano.

No obstante, aunque se hace un énfasis importante en lo institucional, no todos los comentarios apuntan a los mismos aspectos. Por ejemplo, algunos lo vinculan más con un estado objetivado de dicha visión y misión, es decir, contenidos y temas, un currículo que amalgama los principios y valores institucionales y que sin duda han sido pensados desde una mirada ética. Por otro lado, hay un señalamiento a cuestiones más abstractas, menos visibles pero ciertamente presentes continuamente en planos más simbólicos, en signos, en imaginarios.

Dos subcategorías se han pensado para poder aproximarnos a este tipo de datos: una llamada “institucionalización objetivada”, la cual hace referencia a elementos tangibles como lo son los contenidos y el currículo en general; por otra parte “institucionalización subjetivada”, pues aquí sólo es posible rastrear elementos de orden simbólico, ubicados en los diversos signos y representaciones de lo que a consecuencia de un tipo de filosofía debe estar presente en la escuela.

Toda esta interpretación en las distintas categorías se hace desde la perspectiva de los deberes de religación, sustento de la ética planetaria de Morin.

Resultados

Ética profesional: docente ético, entre la praxis y la transmisión

Como se había mencionado, un elemento central tuvo que ver con la figura del docente. Si bien no todos los comentarios y reflexiones plasmados en las respuestas de los participantes permiten una comprensión cabal de las ideas o percepciones que sobre ética tenían, en un primer momento fue posible ubicar un espacio de lo social, un agente importante desde el cual es posible enmarcar un programa, una propuesta.

Es así como los profesores, parte importante de cualquier institución, permiten repensar lo ético en el aula.

Por diferentes comentarios de maestro frente al grupo (A231).
Porque todos los profesores la han promovido durante sus clases

(A239). Porque cada docente se ha encargado de fomentar los valores pertinentes empleados en la labor docente y favoreciendo la ética profesional (A244). En el proceso de formación de la maestría si se promueve la ética. Ya que los profesores que imparten las clases la llevan a cabo (A258).

Como se pudo observar, los docentes han sido referente significativo para ubicar la promoción ética en el posgrado; su figura, comentarios, enseñanzas, vivencias, convivencias, etc., son elementos visibles de un posicionamiento ético desde un tipo de profesión. Sin embargo, dentro de los comentarios hubo matices. Una figura más centrada en la praxis, que vuelca lo ético con el propio ejemplo vivencial, más que con normas o contenidos de tipo deontológico. Es decir, aquí se puede hacer referencia a una “ética profesional como praxis”.

Lo anterior es visible en el siguiente comentario: “Los maestros promueven los valores sólidos y generalmente ellos son los primeros en ejemplificarlos y vivirlos; son firmes en sus decisiones” (A96). “La gran calidad académica y profesional de los docentes que imparten las materias correspondientes a la maestría que está cursando” (A245). Si bien dicha visión, enmarcada en una figura profesional, también hizo énfasis en que el actuar debe ir acompañado de un tipo de deber para con los demás, es decir, hablar de un sujeto ético no es sólo un fin en sí mismo, sino transformador de otro, poseedor o más bien practicante de una ética sociocéntrica.

Por ejemplo, cuando los docentes, mediante su vida profesional ética permiten al otro comprender un servicio hacia los demás, así podemos identificar varios tipos de deberes para con los demás. Un deber sociocéntrico:

Porque los catedráticos nos hacen mejorar sobre el tema y ellos son congruentes con estos valores, son responsables, respetuosos, éticos, humanos, nos escuchan y nos permiten hablar y ver la forma de resolver problemáticas que tenemos hoy mismo en el aula (A48). Debido a que los doctores o maestros que trabajan en la institución son éticos, enfocan al alumno a sus necesidades y lo externan con los demás (A50).

En estos comentarios es visible un posicionamiento frente a sus propios alumnos, como aquéllos a los cuales va dirigida dicha formación.

Si bien pareciera que la figura del alumno es insoslayable a la hora de hablar de deberes éticos, hubo comentarios que no apuntaron más allá de la persona formada; es así como un deber egocéntrico puede estar presente en el siguiente comentario: “El trato que tienen los profesores hacia nosotros o hacia mí como alumno, y no sólo por parte de ellos, del personal en general de la institución, hace ver el trato ético, independiente a lo que se vive al tomar las clases” (A111). Como ya se apuntó, no se alcanza a vislumbrar un beneficio más allá de lo personal, de lo que entre docente y alumno puede ser una vivencia ética.

En este marco, y en otro orden de ideas, también podemos hablar de una “ética profesional como transmisión”, donde los comentarios apuntan a una relación bastante escolarizada entre docente y alumno; en ella, más que una vivencia concreta y una forma de ser, pareciera que la figura del profesor más que encarnar un sujeto ético, lo enseña solamente.

Por el tipo de formación que nos imparten los catedráticos al reflexionar sobre problemáticas tanto actuales como históricas, así como la importancia de una conducta apegada a valores (A54). Porque en la mayoría de las clases se nos ha hablado del compromiso y la responsabilidad que tenemos como docentes de educación básica y media superior (A65). Porque a lo largo de los trimestres que hemos cursado, los maestros y doctores nos han recalcado siempre lo importante que tiene el ejercer valores, predicar con el ejemplo (A150).

El énfasis está en el deber ser, más que en el ser; parece que lo relevante recae en lo que se expresa como contenido y no como vivencia; que las normas, los ordenamientos y las leyes son indispensables para construir un sujeto ético en su profesión, y no así tanto el ejemplo. Sin embargo, también hay un tipo de deber ético que se privilegia. Por ejemplo, un deber enseñado de carácter antropocéntrico: “Si cada docente ha expresado la necesidad de formar profesionistas que beneficien a la sociedad todos han de mostrar interés por el desarrollo del ser humano” (A23). Donde la enseñanza debe

impactar en toda la humanidad, haciendo el bien a un conjunto más amplio de personas.

Por otra parte, es visible un deber sociocéntrico, donde el bien es pensado en lo social como un conjunto heterogéneo, diverso, pero iguales en dignidad y derecho:

Los fundamentos teóricos presentados por la mayoría de los docentes nos invitan a valorar el hacer siempre el bien. En transformar la vida de las personas con quienes trabajamos. No sólo cumplir, sino trascender (A161). En la mayoría de la clases hasta hoy tomadas, los profesores abarcan lo ético y de valores hacia el alumno y en la manera de como nosotros como docentes debemos fortalecer ese aspecto con otros alumnos (A39).

En concreto, podemos decir que la figura del docente es clave cuando se intenta formar en una ética profesional.

*La institución ética: un encuentro
entre lo objetivado y subjetivado de la formación*

La formación en ética profesional, además de pensarse desde los profesores, también es configurada desde lo que podemos llamar institucionalización. Para algunos participantes, la formación sobre ética profesional, más que en otro elemento, está centrada en un tipo de filosofía, la cual atraviesa muros, personas, discursos, etc.; sin embargo, sólo tiene un tipo de materialidad o representación y es la institución como un *corpus*, una “institucionalización objetivada”.

Dicho *corpus* bien puede estar en un estado más objetivado y concreto, más práctico que ideal. Son los planes y programas, sus currículos, los instrumentos y mecanismos donde reflexiones y enseñanzas éticas están plasmadas; por ejemplo, desde un deber sociocéntrico donde el bien enseñado en las asignaturas debe tener como fin el beneficio de los alumnos:

Porque en cada materia que se ha estado cursando durante toda esta maestría lo ha vinculado y mostrado que la ética es el puerto fundamental para que todo aquello vaya saliendo como se desea y

se llegue a ser mejor docente para los futuros generaciones estudiantiles (A10). Con cada una de las materias se analizan diferentes instituciones y cómo podemos actuar de manera adecuada, se han dado las bases para ir formando a profesionales de la educación realmente (A227).

Por otra parte, hay creencias y percepciones más apegadas a lo abstracto, donde la institución es entendida como un todo y representa un tipo de discurso ético, un tipo de formación. Al parecer, la misión y visión constituyen un elemento que recupera un matiz filosófico, que si bien no es visible de forma concreta y objetiva, debido a su característica más ideológica que temática, es relevante a la hora de pensar una formación de ética profesional.

Porque es una institución que persigue metas altamente humanas sustentadas en valores y uno de ellos es la ética. El bombardeo con información en este sentido es alto y constante (A6). Se apegan a la filosofía y misión de la institución para impartir la enseñanza (A8). Porque siempre se habla de la filosofía de la institución (A109). De acuerdo a la misión y la visión de la institución que está promoviendo, los docentes la aplican desde el nivel de los valores que cada uno desarrollo y los conocimientos que brindan (A201). Porque se basan en los objetivos como son la misión y visión de esta institución (A14). La filosofía universitaria bajo el enfoque humanista hace resignificar la praxis docente (A36). Por la ideología que se plantea en la misión y visión de la institución práctica humanista (A222). Pues consideran los valores así como misión y visión (A277).

Una ética sustentada en un posicionamiento filosófico como el humanismo el cual envuelve la visión y misión de la institución es para muchos el elemento fundador de una formación, lo cual tiene íntima relación con valores universales y conocimientos valiosos para ejercer una profesión de forma ética. Sin embargo, hay un elemento adicional a señalar: poco se habla de pensar ¿en qué forma o hasta qué punto los ideales plasmados de forma subjetivada en la institución pueden apoyar, y sobre todo a quiénes deben alcanzar?

Es así como rescatamos comentarios y respuestas que no sólo hacen referencia a un espacio simbólico ético, sino que se atreven

a pensar en una finalidad para con los demás. Hay un deber socio-céntrico nuevamente:

Dentro de la institución se ha enseñado que es de enfoque humanista, por lo que es primero el humano y pensar en otro antes que en uno mismo, los profesores también han fomentado la responsabilidad y esa ética que nosotros como docentes debemos emplear también en nuestra aula (A1). Porque constantemente nos mencionan los valores de la institución, mismos que podemos aplicar en nuestra labor. Además los actos que no muestran la ética profesional son privados y castigados. También se nos invita a transformar la práctica y ser buenos maestros (A219).

Deber que se reconoce a partir de la institución, pero que tiene como fin los alumnos, pues el hecho de pensar en buenas prácticas también se puede entender como indispensable para el propio beneficio de los educandos. La cuestión central entonces tiene que ver con una responsabilidad indispensable y requerida como exigencia desde lo social; luego entonces, como ley o imperativo, lo cual es, en palabras de uno de los participantes, “castigable”.

También fue visible un deber antropocéntrico, donde se piensa que se forma en ética profesional: “por los contenidos, la visión de la institución y la preocupación social” (A178). Es así como al final es en el espacio y campo social en donde la formación ética de las profesiones tendría que estar presente.

Consideraciones finales

En concreto, la orientación de la institución en la que se hizo el estudio es un elemento que influye para que exista una formación ética, pero no hay consenso en qué elementos son más significativos en esta formación; existe entre los comentarios y respuestas un juego entre ideales, los cuales se pueden encontrar en estado subjetivado, y otros elementos curriculares traducidos en objetivos concretos, es decir, en estado objetivado.

En primera instancia podemos ver que, a pesar de existir una notable inclinación al deber de la ética, esta tendencia se queda en

los niveles más superficiales, es decir, los alumnos son conscientes de la importancia de la ética en su formación, pero no son conscientes de que las instituciones y los docentes son actores secundarios cuya función es reforzar y ensanchar los principios éticos de los alumnos.

La responsabilidad principal de asimilar, comprender y vivir la ética recae en cada uno de nosotros, no como una serie de normas y obligaciones fundamentadas en el deber ser que dicta la sociedad, sino como una elección de principios individuales (alejada del egoísmo que implica el “hacer por el auto-engrandecimiento moral”), basados en el bienestar del prójimo, que nos hacen crecer como seres humanos.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores* (trad. de Albino Santos Mosquera). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (Colección Estado y Sociedad, 146).
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Hirsch, Ana (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, diciembre, 8-15. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ed. Sígueme/Universidad Iberoamericana.
- Morin, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brazil: Editora Sulina.

Acciones para la formación en valores profesionales en docentes

CECILIA NAVIA ANTEZANA

Resumen

En este texto se presenta un análisis sobre acciones en la formación en valores profesionales de docentes desde la opinión de profesores formadores de docentes de dos países: México y Bolivia. Este trabajo se deriva del proyecto de investigación “Ética profesional en la formación de docentes” desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Los profesores tienden a recuperar valores en general, así como específicos, entre los que destacan el respeto, responsabilidad y compromiso, así como valores vinculados con problemáticas sociales y de convivencia. Los profesores mencionan un conjunto de acciones que se proponen para la formación en valores, poniendo énfasis en la necesidad de enseñarlos mediante la praxis y de forma experiencial.

Problema

La formación en valores profesionales de los docentes es el tema que se aborda en este trabajo, el cual se deriva del proyecto de investigación “Ética profesional en la formación de docentes” desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Para abordar esta problemática se planteó un cuestionario exploratorio a 79 profesores de instituciones formadoras de docentes de México y Bolivia (4 y 2 respectivamente).

Vale mencionar que el contexto educativo en el que laboran los profesores en ambos países cuenta con diferencias importantes, de las cuales me permito destacar la forma diferenciada en la que se han venido impulsando las reformas educativas. En el caso

mexicano, destaca la presencia de una reforma educativa construida en forma vertical, con un ideal de docente muy ligado a procesos de evaluación y control laboral, y con pocos espacios de participación en la toma de decisiones sobre su diseño e implementación. En el caso de Bolivia, la reforma educativa se construyó y se implementa con un discurso y prácticas vinculadas a una concepción docente ligada a principios comunitarios, definiéndola como un modelo educativo sociocomunitario productivo.

Referentes teóricos

Esta investigación parte de la ética aplicada, en particular desde la ética de las profesiones, y en particular de la profesión docente, considerando que cada profesión consiste “en un conjunto de actividades a las que de forma asidua se dedica un colectivo de personas específicamente preparadas y facultadas para llevarlas a cabo en orden a proporcionar determinado tipo de bienes y servicios” (Hortal, 2002, pp. 90-91). Considera que los profesores enfrentan su práctica con disposición a enfrentarse a sus debilidades y errores y se relacionan con sus estudiantes dándoles confianza e incluso tratándolos con amabilidad (Bain, 2007). Un elemento fundamental para la formación en valores profesionales está relacionado, entonces, con la cualidad de los maestros, siendo una de ellas la pasión por enseñar, sobre la cual Day (2012) ha planteado que ha tendido a ser excluida de las instituciones educativas. Retomo de Hirsch (2005) la referencia a los cinco tipos de competencias (éticas, cognitivas, sociales, afectivo-emocionales y técnicas), para abordar el análisis e interpretación de los resultados. Considero, con Nussbaum (2012), que es fundamental que en los procesos formativos se consideren aspectos ligados a la justicia social y a la dignidad humana, por lo que la formación en valores profesionales y las acciones que los formadores emprenden no puede desvincularse de estos aspectos.

Apartado metodológico, descripción del proceso

El proyecto de investigación “Ética profesional en la formación docente”, contó con diferentes fases de investigación. Entre los resultados de la aplicación de un cuestionario escala sobre ética profesional, en particular de las preguntas abiertas ¿cuáles son los rasgos de un buen docente?, y ¿cuáles son los rasgos de un buen profesor?, se elaboró un cuestionario formado por diez preguntas abiertas, con el que se exploró sobre el tema de la excelencia del profesorado, la formación en valores y en ética profesional, así como aspectos relacionados con la ética de la investigación con población vulnerable. En este trabajo se presenta el análisis de la pregunta “Mencione cinco acciones para la formación en valores profesionales en los docentes”.

El cuestionario se aplicó el año 2015 a 79 profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes: el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Unidad Tejupilco, la Escuela Normal de Santa Ana Zicatercoyan, la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” y el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” en México; así como el Instituto Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Bolívar” y la Escuela Normal de Warisata, en Bolivia.

Las respuestas se agruparon en 19 rasgos que se fueron construyendo en relación a cinco tipos de competencias de ética profesional: cognitivas, afectivo-emocionales, sociales, éticas y técnicas (Hirsch, 2005). Algunas de las respuestas se separaron en dos o más categorías cuando éstas abordaban más de un tema, por lo cual en total se obtuvieron 374 respuestas.

Principales resultados

En las respuestas de los profesores sobre acciones para la formación en valores profesionales de los docentes destaca una fuerte presencia de las competencias éticas, pues contaron con 37.53% de las respuestas. En segundo lugar en importancia se ubican las competencias técnicas, con 23.59% de respuestas. Con una presencia menor encontramos las competencias afectivo-emocionales y las

cognitivas, que ocuparon 14.75% y 14.25% de las respuestas, respectivamente, ocupando la última posición los tipos de competencias sociales, con 9.92% de respuestas (Tabla 1).

Tabla 1
Acciones para la formación en valores profesionales en los docentes

Tipos de competencias y rasgos	Respuestas por tipo de competencia	%	Respuestas por rasgos	%	Posiciones de los rasgos
Afectivo-emocional	55	14.75			
Ser un ejemplo y actuar de forma congruente y coherente			29	7.77	1
Empatía, autoestima y autoeducación, determinación			21	5.63	6
Identidad con la profesión			5	1.34	12
Cognitivo	53	14.21			
Actualización			29	7.77	1
Reflexión, crítica, toma de conciencia			24	6.43	4
Éticas	140	37.53			
Ética profesional			9	2.41	11
Valores en general			13	3.49	9
Valores ligados a la vida comunitaria			21	5.63	6
Responsabilidad y compromiso			25	6.70	3
Respeto			27	7.24	2
Valores ligados a la justicia, igualdad y convivencia			27	7.24	2
Valores específicos con menor presencia			18	4.83	8
Sociales	37	9.92			
Trabajo colaborativo, comunitario y compañerismo			20	5.36	7
Ser trabajador			5	1.34	12
Comunicación y confianza			12	3.22	10
Técnicas	88	23.59			
Aspectos didácticos			27	7.24	2
Gestión y aspectos normativos			22	5.90	5
Acciones para la formación en valores profesionales			27	7.24	2
Recursos didácticos			12	3.22	10
	373	100	373	100	

Fuente: construcción propia con base en los resultados.

Cuando los profesores se refieren a las acciones que se pueden emprender para la formación en valores profesionales de los docentes encontramos que más de una tercera parte de las respuestas (35.12%) de las 373 se orientan a proponer valores en lo general y valores en específico que hemos decidido agrupar en 6 rasgos, según se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Tipos de valores profesionales

Valores	Valores específicos	Posición	Respuestas	%
Respeto	Respeto	2	27	7.24
Valores ligados a la justicia, igualdad y convivencia	Convivencia (6) Justicia (6) Igualdad (4) Dignidad (3) Equidad (2) Autonomía (2) Inclusión (1) Libertad (1) Paz (1) Diálogo (1)	2	27	7.24
Responsabilidad y compromiso	Responsabilidad (19) Compromiso (6)	3	25	6.70
Valores ligados a la vida comunitaria	Solidaridad (6) Comunitarios (6) Complementariedad (3) Colaboración (1) Reciprocidad (3) Tolerancia (2)	6	21	5.63
Valores específicos con menor presencia	Honestidad (8) Humanismo (3) Disciplina (1) Ecuanimidad (1) Felicidad (1) Generosidad (1) Humildad (1)	8	18	4.83
Valores en general	Valores (5) Valores ligados a la experiencia (8)	9	13	3.49
Total			131	35.12

Fuente: construcción propia con base en los resultados.

Como podemos distinguir, los profesores otorgan al valor del respeto un lugar importante en la formación de los valores profesionales de

los docentes, destacando la necesidad de “crear espacios de respeto”, “orientar, guiar a los estudiantes en torno al respeto”, “práctica del respeto”, “respetar las opiniones divergentes”, “respetar los valores de cada persona”, “respetar a los alumnos, dentro y fuera de la clase”, “respeto hacia la labor docente”, “a los actores de la institución”, “respeto a las reglas, acuerdos, al tiempo de los demás” y en un caso se hizo referencia a un aspecto de orden convencional, tal como “mostrar respeto al saludar a las personas mayores y menores”.

La responsabilidad y el compromiso ocupan también un lugar importante en las respuestas de los profesores, ligado al buen desempeño de su trabajo, al cumplimiento, a la puntualidad; por otro lado, también refieren la idea de fomentar estos valores en sus alumnos.

Por otro lado, hemos agrupado como parte del rasgo “valores ligados a la justicia, igualdad y convivencia”, los siguientes: convivencia, justicia, igualdad, dignidad, equidad, autonomía, inclusión, libertad, paz y diálogo, pues consideramos que dan cuenta de preocupaciones crecientes en el discurso educativo, que tienen que ver con la preocupación de que las instituciones educativas, y la formación que en ellas se ofrece, contribuyan a la mejora de las condiciones de convivencia y de justicia social en un contexto social que se presenta cada vez más debilitado y afectado por diversos factores de orden social, político y económico (Nussbaum, 2012). Cuando los profesores mencionan la convivencia hacen referencia a la necesidad de que en las instituciones educativas se genere un ambiente de convivencia, e incluso de “convertir a la escuela en un cátedra viva de convivencia”. Las respuestas ligadas a aspectos sociales y de justicia se refieren, por un lado, a la justicia en general, y por el otro, a que las valoraciones o evaluaciones que los profesores realizan de sus alumnos se realicen con justicia. Los otros valores se refieren en general, aunque destaca la presencia en los valores de igualdad y equidad la mención de su orientación hacia el género.

Quisiera también resaltar la presencia del rasgo denominado “valores ligados a la vida comunitaria”, en el cual se agruparon los valores de solidaridad, comunitarios, complementariedad, colaboración, reciprocidad y tolerancia. Los primeros se mencionan en general, sin embargo, los comunitarios están muy vinculados con la relación de las instituciones educativas con las comunidades,

tanto en la dimensión de formar y practicar estos valores en las instituciones, como en la posibilidad de aplicarlos en proyectos educativos y en investigar y valorar los valores ancestrales. Cabe mencionar que este valor, así como el de la reciprocidad, es mencionado sólo por profesores de Bolivia.

Algunas respuestas señalan valores específicos, entre los que mencionamos honestidad, humanismo, disciplina, ecuanimidad, felicidad, generosidad y humildad. Me interesa destacar la presencia de “valores ligados a la experiencia”, pues se hace mención de que éstos se aprenden por la experiencia, en la práctica, lo que los distinguiría, según parece, de su aprendizaje desde una posición teórica o prescriptiva.

Finalmente hemos agrupado en el rasgo “ética profesional” las respuestas que aluden en lo general a la ética de los profesores, así como aquéllas relacionadas con actuar con la idea de prestar un mejor servicio a la sociedad y actuar con sujeción a principios. Sin embargo, la presencia de respuestas en estos aspectos es menor.

En segunda posición de respuestas, tenemos las referidas a aspectos técnicos y didácticos de la profesión (23.59%), las que hemos distribuido en cuatro rasgos: aspectos didácticos, gestión y aspectos normativos, acciones para la formación en valores profesionales y recursos didácticos.

Entre los “aspectos didácticos” las respuestas se vinculaban con favorecer los aprendizajes, generar ambientes de aprendizaje, acompañar y ofrecer tutoría a los estudiantes, realizar seguimiento y evaluación de los estudiantes, favorecer hábitos de lectura y realizar planeación. Sobre la “gestión y aspectos normativos”, los profesores señalaron la comunicación y negociación, la vinculación, difusión y el desarrollo o seguimiento de documentos normativos, tales como reglamentos, códigos éticos e incluso los planes de estudios. Un profesor mencionó la necesidad de “consolidar un tribunal de ética que sea un referente para esta profesión”. Vale la pena preguntarse si esta referencia a la creación de códigos deontológicos pueden dar cuenta de un discurso educativo que podría orientar prácticas centradas en lo normativo y prescriptivo para la formación en valores profesionales.

Entre las “acciones para la formación en valores profesionales” los profesores mencionan el empleo de actividades y dinámicas

que contribuyan a poner en práctica los valores, promoviendo su aprendizaje por medio de la experiencia. Destacan entre ellas estudios de caso, generar situaciones reales a las que tengan que dar solución, espacios de discusión, debates, diálogos, jornadas, intercambio de cartas entre compañeros, destacar las buenas acciones del día, intercambio de ideas con profesional de reconocido prestigio, dinámicas de integración grupal, entre otras. También señalan la posibilidad de promover lecturas reflexivas, de textos sobre valores éticos, así como el uso de películas y videos.

Una dimensión que contribuye a valorar las acciones para la formación en valores profesionales es la afectiva-emocional, que como hemos señalado, ocupa una tercera posición de importancia en el análisis realizado (14.75%). Hemos agrupado las respuestas en tres rasgos, que son: ser un ejemplo y actuar de forma congruente y coherente (7.77%), empatía, autoestima y autoeducación, y determinación (5.63%) e identidad con la profesión (1.34%).

Diversos estudios han destacado la importancia que tiene en los procesos educativos la dimensión afectiva y emocional, la cual muchas veces ha sido desestimada, e incluso cuestionada en la formación de los profesores (Day, 2012). Como se demuestra en este estudio, los profesores dan una gran importancia a las cualidades del docente, en particular a su carácter ejemplar y de modelo en el ejercicio de valores profesionales (Bain, 2007) desde el ejemplo, y de su capacidad de mostrar que son congruentes y coherentes entre lo que dicen y lo que practican. El rasgo “ser ejemplo y actuar de forma congruente y coherente” ocupa, junto con “actualización”, la primera posición en respuestas.

Si bien el rasgo de “empatía” ocupa una posición media en las respuestas de los profesores, destaca la calidad de las respuestas ligadas a este tema, sobre todo ligadas a las cualidades del profesor, tales como la amabilidad, ser empático, “trabajar con los alumnos como seres humanos”, “reconocer que son personas con sentimientos”, conocerlos, entenderlos, ser tolerante y pacientes y “ser flexible”. Llama la atención la presencia de afirmaciones como la de “reconocer a los estudiantes como seres humanos o como personas con sentimientos”, como si éste fuera un rasgo ausente en algunos profesores. Estas respuestas pueden mostrar la necesidad de reforzar, en las cualidades de los profesores, formas más comprensivas y

respetuosas de relación con los estudiantes, alejadas de la idea de la docencia como una tarea técnica o procedimental. Por otro lado, en las respuestas se encontró que no sólo se trata de reforzar las cualidades del docente, sino también de reforzar la autoestima y el valor que los alumnos puedan desarrollar sobre sí mismos. Finalmente, llama la atención que los profesores no hayan otorgado un espacio importante a la identidad profesional.

Pasando a otro tipo de competencias, las cognitivas ocuparon la cuarta posición en las dimensiones generales (14.21%), en una posición muy cercana a las afectivo-emocionales. Destaca en esta dimensión una amplia referencia a la actualización, que se encuentra entre los rasgos que atrajo el mayor número de respuestas. La “actualización”, según hemos encontrado en estudios previos (Navia y Hirsch, 2015), suele ocupar un lugar importante en las preocupaciones de los formadores de docentes. Generalmente está ligada a la idea de asistir a cursos o talleres de formación continua, o a actividades como conferencias, pláticas, debates, plenarias. Algunas respuestas señalan la importancia de favorecer encuentros interinstitucionales, así como otras señalan la formación en relaciones humanas, superación personal, sensibilización, entre otras.

El rasgo de “reflexión, crítica y toma de conciencia” se encuentra en la cuarta posición de respuestas de los profesores. En éste se da cuenta de aspectos diversos que tocan las capacidades intelectuales y cognitivas de los profesores, y sobre todo de la formación de los futuros docentes. Se señala la importancia de promover espacios de reflexión en el ejercicio y puesta en práctica de los valores y del ejercicio profesional. Destaca la importancia de la crítica, el diálogo, la creatividad y la necesidad de la toma de conciencia en desarrollar los valores éticos.

Se agruparon las respuestas ligadas a los tipos de competencias sociales en tres rasgos: trabajo colaborativo, comunitario y compañerismo, ser trabajador y comunicación y confianza. Este tipo de competencias son las que menos respuestas tienen, lo cual coincide, en general, con otros estudios realizados en instituciones de formación de profesionales de la educación. La mayor parte de respuestas se agruparon en el primer rasgo, el “trabajo colaborativo, comunitario y al compañerismo”, en las que se mencionaron cuestiones como “demostrar la reciprocidad de conocimientos

entre los docentes”, ser “cooperador”, trabajar en equipo, trabajo comunitario, diálogos comunitarios, entre otras. El rasgo “comunicación y confianza” tuvo muy pocas menciones, así como el “ser trabajador”.

Conclusiones

Cuando los formadores de docentes de las instituciones bolivianas y mexicanas se refieren a las acciones que se emprenden para favorecer los valores profesionales en los docentes, hacen énfasis en los valores del respeto, la responsabilidad y el compromiso, así como algunos valores ligados a aspectos sociales y comunitarios. En general prevalece la idea de promover valores generales y poca presencia de valores específicos de la profesión docente. Vale la pena mencionar que los profesores parecen coincidir en la importancia de formar en valores desde una dimensión práxica y experiencial, a partir del ejemplo o de la puesta en práctica de situaciones en las que se vivan, más que de perspectivas prescriptivas.

De igual manera, prevalece la idea de la importancia de la actualización como un medio para la formación en valores profesionales. Es importante también destacar que los profesores hacen referencia a un conjunto de acciones o estrategias que ponen en práctica, así como a la recuperación de valores en diversos aspectos didácticos como la atención a los alumnos, la planeación y la evaluación.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html>.
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de*

CECILIA NAVIA ANTEZANA

Investigación Educativa, 17(1), 100-115. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-navia-hirsch-.html>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades para el desarrollo humano*. España: Paidós.

Ética en la elaboración de trabajos académicos y la realización de exámenes en futuros profesionales de la educación

DANIELA HERRERA PENICHE Y PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA

Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación que busca elaborar un diagnóstico acerca de la perspectiva que tienen los estudiantes universitarios con respecto a diversas acciones, afirmaciones y comportamientos referentes a la elaboración de trabajos académicos y la realización de exámenes. Todo esto con el fin de identificar la percepción que dichos estudiantes tienen del plagio, y cómo éste afecta la ética profesional de quienes cometen el mismo. El estudio está enfocado a estudiantes pertenecientes a un programa de formación de profesores de una universidad ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Se aplicó un cuestionario desarrollado por el Dr. Rubén Comas de la Universidad de Islas Baleares (España), a 103 estudiantes de dicho programa. Entre los resultados se encontró que hay aún mucha ambigüedad e indiferencia por parte de los universitarios acerca de estas cuestiones, especialmente con respecto a la manera en la que elaboran sus trabajos. Si bien pueden identificar comportamientos no éticos como algo más que graves, también es cierto que la gran mayoría ha cometido alguna acción no ética, por lo menos una vez, al momento de elaborar trabajos académicos.

Introducción

El cada vez más fácil acceso a Internet para obtener información de toda índole, y el avance en la tecnología, ha hecho que muchos profesionales y estudiantes de todos los niveles busquen formas fáciles de realizar sus trabajos copiando información de la web sin referenciar adecuadamente las fuentes, o tratando de hacer pasar como propias obras o materiales de otros autores (Soto, 2012).

Actualmente, una gran cantidad de estudiantes, profesores o investigadores pueden acceder a la información que ofrecen las revistas y los portales científicos de mayor prestigio de la misma manera y al mismo tiempo que los científicos más reputados, ya que las condiciones de acceso a la información son iguales para todos en muchas universidades, a través de las colecciones digitales de las bibliotecas universitarias. Con todo ello, copiar información se ve como algo muy sencillo, lo que podría estar dando lugar a que el plagio esté aumentando entre los estudiantes (Egaña, 2012).

En este trabajo se presentan avances del proyecto de investigación titulado “Plagio académico en estudiantes de un programa de formación de profesores”, que actualmente se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Cabe mencionar que este trabajo está vinculado con el proyecto “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”, el cual es desarrollado por parte de la Red de Investigadores para el Estudio de la Integridad y Calidad Académica.

Objetivo general

Elaborar un diagnóstico de la situación del plagio desde la perspectiva de futuros profesionales de la educación

Referente teórico

Desde el inicio de los tiempos, el ser humano ha imitado, copiado y envidiado lo que no es suyo; sin embargo, fue hasta que las sociedades comenzaron a desarrollarse que esto fue considerado como un problema, e incluso a ser castigado como un delito. Si se habla del ámbito académico, especialmente de las universidades, cada vez es más evidente que muchos jóvenes ya no se toman el tiempo para realizar investigaciones exhaustivas, ni para leer lo suficiente antes de redactar algún documento. Es más fácil encontrar en Internet algún artículo o archivo que hable sobre el tema y ponerlo en la tarea que se realiza.

De acuerdo con Miranda (2013), una de las principales condiciones para cometer plagio tiene que ver con el acceso a Internet y la consiguiente posibilidad de obtener grandes cantidades de información en formatos fácilmente reproducibles. Esto ha dado lugar al surgimiento de una cultura del *copy-paste* —la denominación informática del plagio—, que se empieza a desarrollar, casi sin conciencia, en la etapa escolar, y luego se extiende, ya en forma de hábito, a la vida universitaria.

Otra razón que explica el aumento del plagio en el nivel de los investigadores profesionales es el incremento en las exigencias del trabajo científico, que les impone la necesidad de publicar la mayor cantidad de trabajos en el menor tiempo posible (lo que los anglosajones han denominado síndrome *publish or perish*). Como respuesta a esta presión, muchos se ven tentados simplemente a reproducir ideas ajenas sin respetar adecuadamente la autoría sobre las ideas (Miranda, 2013).

En algunos casos se ha procurado enseñar a los estudiantes acerca de la importancia de darle el reconocimiento al autor, sin embargo, muchos se limitan a poner muchas citas y referencias en su trabajo en lugar de alguna idea original. Incluso se puede llegar al punto de tomar por completo ideas de otros y transmitirlos como propias. Esta situación es actualmente conocida como plagio. Y es que, con la globalización, ahora es más fácil acceder a muchos sitios y tomar información. La facilidad para “copiar y pegar” un texto va en aumento, a nivel local y nacional.

El plagio puede ser definido como la copia, hurto o imitación, ya sea parcial o total, del trabajo realizado por otras personas sin dar los créditos correspondientes y, además, tomándolo como propio, sin la autorización del autor original (Arce, 2009, p. 62). El plagio “implica robo literario, el robo (copiando) las palabras o ideas de otra persona y hacerlos pasar como propio y sin dar crédito a la fuente” (Park, 2003, p. 472). El cometer plagio, como fuere visto, implica una falta de ética profesional por parte de quien lo realiza.

Se han realizado diversas investigaciones, entre las que destaca la realizada por Comas y Sureda (2005), que hacen hincapié en la importancia de que los jóvenes desarrollen investigaciones que aporten nuevos conocimientos y no se queden con trabajos que son un recuento de lo que han dicho otras personas. Sin embargo, el

problema del plagio no radica únicamente en el hecho mismo de apropiarse de algo que por autoría le pertenece a alguien más, sino en la ética, o en la falta de la misma, que se demuestra al cometer tales actos, dañando así la ética profesional de quienes trabajan en ámbitos académicos o profesionales.

Según Sureda, Comas y Morey (2009), los profesores universitarios creen que los alumnos plagian porque con Internet es muy fácil hacerlo; los estudiantes no valoran el esfuerzo y el trabajo; no gestionan adecuadamente el tiempo; no saben cómo realizar trabajos académicos; y además los profesores no hacen un seguimiento adecuado de estos trabajos. Asimismo, parece que las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los profesores, y las características de los trabajos que se les piden a los estudiantes, propician el plagio.

McCabe (2005) realizó un estudio en el que aplicó un cuestionario a estudiantes de pregrado y posgrado de varias universidades de Estados Unidos y encontró que un porcentaje considerable de estudiantes (en especial los de pregrado), admiten haber parafraseado oraciones, ya sea de Internet o de una fuente escrita, sin citar la fuente de origen. Esto representa un gran problema de plagio ya que probablemente la mayoría de estos estudiantes creen que hacen bien, aunque están cometiendo plagio. Por otra parte, Egaña (2012) realizó un estudio con grupos focales de estudiantes y profesores de la Universidad Abierta de Cataluña en el que encontró que tanto los estudiantes como los profesores afirmaron que la principal razón para que los estudiantes no citen las fuentes es que los profesores no les exigen hacerlo, y que prima la ley del mínimo esfuerzo.

La ética profesional hace referencia al hecho de practicar o ejercer una profesión cumpliendo con las normas morales esperadas de la misma. Asimismo, Gómez, Pereda y Franco (2014, p. 27) la definen como “una aplicación de los principios universales de la ética general al ejercicio de la profesión. Asume que la profesión también es una actividad humana, susceptible de ser realizada bien o mal [...]”. Mientras que, Miguel Ángel Polo (2003, p. 72) menciona que “una ética profesional requiere reconocer el bien interno que busca realizar determinada profesión; de lo contrario la actividad no tendrá sentido y legitimidad social”.

Con esto, es posible afirmar que, en un ámbito académico y profesional como lo es la universidad, se puede esperar que cuando se elabora una investigación, algún trabajo o proyecto académico, se realiza un examen, se prepara un discurso, etc., lo mínimo que se requiere de los profesionales de la educación es que cumplan con las normas básicas de conducta, con los valores que se esperan de alguien que se está formando o se ha formado profesionalmente, como la responsabilidad y el compromiso. “La diferencia entre un profesional técnicamente competente y otro excelente es que el segundo también es capaz de empatizar, tener valor y sentido de la responsabilidad en el contexto profesional” (Martínez Navarro, 2010, cit. en Brander y García, 2013, p. 179). Por lo anterior, cuando un estudiante se prepara para obtener un título de licenciatura, o más aún, cuando se prepara para obtener o ya tiene un posgrado, resulta difícil de creer que conductas de esta índole no sean percibidas como algo malo.

Apartado teórico metodológico

Esta investigación se realiza con el fin de que los resultados puedan contribuir a conocer más acerca de la perspectiva que tienen los estudiantes universitarios acerca del plagio y otras conductas que atacan la ética profesional. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Mérida, Yucatán, con jóvenes universitarios que forman parte de un programa de formación de profesores.

El estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo, tipo encuesta, en el que se administró un cuestionario a una muestra representativa de la población. El cuestionario utilizado fue desarrollado por el Dr. Rubén Comas de la Universidad de Islas Baleares (España), y sus 82 reactivos originales fueron adaptados a una versión con 64 reactivos. El análisis que se presenta en esta investigación únicamente utiliza los reactivos del 17 al 32, y posteriormente, del 42 al 64, dando así un total de 39 reactivos.

Descripción del proceso

El cuestionario fue aplicado a 103 estudiantes que se encuentran en distintas etapas de su carrera (29 alumnos de 2° semestre, 37 de 6° y 26 de 8° semestre), dentro del programa de formación de profesores previamente mencionado. La administración de cada prueba tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

Una vez aplicadas las pruebas se procedió a realizar una base de datos utilizando el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, por sus siglas en inglés, para Windows versión X), en el cual se concentró la información recabada para poder realizar un análisis adecuado de los datos obtenidos.

Principales resultados

Para alcanzar los resultados que se presentan a continuación, se elaboró un análisis de frecuencias y porcentajes, y se obtuvieron los promedios de los reactivos analizados, presentándose a modo de tablas para poder tener una visualización más clara de los mismos.

En la Tabla 1 se presenta la distribución de porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes al ser cuestionados sobre diferentes aspectos relacionados con la falta de comportamiento ético en la elaboración de trabajos académicos y la realización de exámenes.

Del análisis de la Tabla 1 se observa que la mayoría de los aspectos evaluados relativos a la *falta de comportamiento ético en la elaboración de trabajos académicos y la realización de exámenes* representan áreas de mejora excepto por los siguientes reactivos: “entregar un trabajo realizado por otro alumno previamente entregado”, “descargar un trabajo completo de Internet y entregarlo”, “pagar a alguien para que te haga un trabajo o comprarlo en internet”, “realizar íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados de páginas web”, “realizar un examen haciéndote pasar por otra persona”, “obtener ilícitamente las preguntas de un examen antes de presentarlo”. Con esto se obtiene que el promedio de la frecuencia con la que los estudiantes han realizado una acción no ética al elaborar trabajos académicos o presentar exámenes es entre una y dos veces.

Tabla 1

Análisis de la dimensión falta de comportamiento ético en la elaboración de trabajos académicos y la realización de exámenes

Aspecto evaluado	Nunca %	Entre 1 y 2 veces %	Entre 3 y 5 veces %	Entre 6 y 10 veces %	Más de 10 veces %
1. Entregar un trabajo realizado por ti mismo otra vez	64.1	27.2	4.9	1.0	2.9
2. Entregar un trabajo realizado por otro alumno previamente entregado	74.8	22.3	1.0	1.0	1.0
3. Copiar de páginas web fragmentos de textos sin citar	34.0	41.7	12.6	1.9	9.7
4. Descargar un trabajo completo de internet y entregarlo	89.3	7.8	1.0	1.0	1.0
5. Pagar a alguien para que te haga un trabajo o comprarlo en Internet	88.3	9.7	1.0	1.0	.0
6. Copiar fragmentos de fuentes impresas y usarlos sin citar	48.5	37.9	8.7	1.0	3.9
7. Realizar íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados de páginas web	76.7	14.6	3.9	1.9	2.9
8. Copiar fragmentos de trabajos entregados antes y usarlos en nuevos	61.2	31.1	5.8	1.0	1.0
9. Copiar de otro alumno durante un examen	38.8	37.9	14.6	4.9	3.9
10. Dejar otro alumno copie tu examen	23.3	38.8	25.2	5.8	6.8
11. Utilizar dispositivos tecnológicos para copiar en un examen	61.2	29.1	5.8	2.9	1.0
12. Usar acordeones para copiar durante un examen	61.2	20.4	9.7	4.9	3.9
13. Incluir en tu bibliografía recursos que no has consultado	60.2	34.0	4.9	1.0	0
14. Falsar e inventar datos y/o información en un trabajo académico	59.2	31.1	6.8	2.9	0
15. Realizar un examen haciéndote pasar por otra persona	94.2	4.9	1.0	.0	0
16. Obtener ilícitamente las preguntas de un examen antes de presentarlo	79.6	16.5	2.9	1.0	0

Fuente: elaboración propia.

A su vez, se puede identificar que los reactivos 4 (descargar un trabajo completo de internet y entregarlo), 5 (pagar a alguien para que te haga un trabajo o comprarlo en Internet) y 15 (realizar un examen haciéndote pasar por otra persona) son los de mayor porcentaje,

siendo que la opción de no haberlo hecho “nunca” se encuentra por encima del 85 en los tres casos.

Por otra parte, se analizó el nivel de gravedad que los alumnos asignan a comportamientos no éticos relacionados con sus actividades académicas. La escala utilizada para asignar dicho nivel de gravedad a las oraciones va desde el 1, que representa un comportamiento “nada grave”, hasta el 10, que representa un comportamiento “muy grave”. En la Tabla 2 se puede observar el promedio que se obtuvo por cada comportamiento, siendo el valor del promedio general de 8 puntos, es decir, consideran como graves las acciones no éticas presentadas en el instrumento.

Tabla 2
Comportamientos no éticos relacionados con las actividades académicas

Comportamiento no ético	Promedio del comportamiento
1. Copiar un trabajo completo de un compañero de curso	9.23
2. Copiar un trabajo por completo de libros, enciclopedias y otras fuentes impresas	9.16
3. Copiar un trabajo académico entero de Internet	9.11
4. Copiar partes de un trabajo de libros, enciclopedias y otras fuentes	8.02
5. Copiar algunas partes de un trabajo de Internet	7.84
6. Copiar de un acordeón en un examen	7.51
7. Copiar de un compañero durante un examen	7.20
8. Dejarse copiar por un compañero durante un examen	6.33

Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que los tres reactivos con mayor puntuación de gravedad (estando por encima de un promedio de 9), son congruentes con aquellos a los que se hace referencia en la Tabla 1.

A su vez, se le presentó a los estudiantes una serie de afirmaciones respecto a la manera en la que elaboran sus trabajos académicos, con una escala del 1 al 10, en donde 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 10 significa “totalmente de acuerdo”. La Tabla 3 presenta los promedios obtenidos por cada afirmación: como puede verse, 5.48 puntos representa el promedio general, lo cual quiere decir que los alumnos no están totalmente de acuerdo, ni totalmente en desacuerdo con las afirmaciones del cuestionario. Cabe indicar

que los tres reactivos con mayor puntuación en promedio, hacen referencia a la elaboración de trabajos académicos con apoyo de la Internet.

Tabla 3

Afirmaciones respecto a la manera en que los estudiantes elaboran sus trabajos académicos

Afirmaciones	Promedio de la afirmación
1. Cuando tengo que buscar información para hacer un trabajo consulto primero Internet	8.57
2. Creo que todo el mundo ha copiado alguna vez un trabajo, o partes de un trabajo, de Internet en secundaria o bachillerato	7.93
3. Cuando tengo que buscar información para hacer un trabajo, el primer lugar que consulto es Google	7.79
4. Me gusta realizar trabajos académicos para las asignaturas que curso	7.38
5. Prefiero hacer trabajos individuales que en grupo	6.48
6. Existen muchos trabajos académicos que no entiendo por qué los piden	6.20
7. Cuando tengo que hacer un trabajo, siempre lo dejo para el último día	5.51
8. En general, creo que mis profesores saben usar mejor Internet que yo	5.19
9. Siempre que tengo que buscar información para hacer un trabajo recurro en primer lugar, a libros, enciclopedias u otro material que tengo en casa	4.95
10. Es normal copiar alguna vez en un examen	4.69
11. Para hacer un trabajo académico, muchas veces busco información en inglés	3.91
12. Generalmente no aprendo casi nada con los trabajos que nos piden hacer	3.84
13. Cometo muchas faltas ortográficas cuando redacto un trabajo académico	3.79
14. Todo lo que hay en Internet se puede copiar y/o descargar, no haces nada mal hecho si copias o descargas de Internet	3.62
15. Si cuando tienes que hacer un trabajo vas a Internet, buscas información, la copias y pegas en un documento y lo entregas tal cual, no haces nada malo	2.38

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En la actualidad existe abundante literatura respecto al plagio y a la ética profesional. Es un tema de debate y discusión tanto en las universidades como fuera de ellas. Sin embargo, siempre es importante conocer la perspectiva de los estudiantes acerca de estos temas, en especial de aquellos que se forman en el ámbito de la educación,

porque ellos son los futuros profesionales que estarán formando a otras personas que seguirán por el mismo camino.

Con base en los resultados se puede observar que hay aún mucha ambigüedad e indiferencia por parte de los universitarios acerca de estas cuestiones, especialmente con respecto a la manera en la que elaboran sus trabajos. Si bien pueden identificar comportamientos no éticos como algo más que graves, también es cierto que un buen número de ellos ha cometido alguna acción no ética, por lo menos una vez, al momento de elaborar trabajos académicos.

Suredas, Comas y Morey (2009), en su investigación denominada “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”, señalan en sus resultados que los profesores creen que la facilidad que ofrece la Internet es la causa con mayor atribución a cometer el plagio. A su vez, la escasa valoración del esfuerzo de los estudiantes, debido a la facilidad de no realizar el trabajo por uno mismo, es la segunda causa. Entre otras causas identificadas por los profesores se encuentran: el exceso de trabajos solicitados a los alumnos, la poca habilidad en el uso de las TIC por parte de los estudiantes, los valores sociales predominantes (ausencia de normas), entre otros.

Tal como se puede observar en los resultados, el diagnóstico realizado con la percepción de los estudiantes en esta investigación demuestra congruencia con las causas mencionadas por Suredas, Comas y Morey (2009), así como con las denominadas por otros autores que han escrito sobre el tema (Park, 2003; McCabe, 2005; Egaña, 2012, entre otros). Por ejemplo, cuando se observa en la Tabla 3 que el medio que más utilizan los estudiantes con los cuales se realizó este estudio para buscar información a la hora de realizar trabajos académicos, es la Internet.

Sería interesante considerar y analizar qué tipo de educación se ofrece en el nivel superior con respecto a estos temas, especialmente, a qué profundidad. Esto con el fin de que las universidades en México puedan desarrollar programas para prevenir o atacar la falta de ética y el plagio estudiantil que más adelante puede verse reflejado en la vida profesional de todos los actores del ámbito educativo.

Más interesante aún sería estudiar cómo es la formación que reciben los estudiantes desde niveles básicos, ya que el fácil acceso

a Internet está profundamente ligado al aumento del plagio y dicho acceso se obtiene desde muy temprana edad en la época actual.

Referencias

- Arce, C. (2009). Plagio y derechos de autor. *Revista El Foro*, 10(8). Colegio de Abogados. Consultada el 15 de mayo de 2016, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3431255>
- Brander, M. y García, G. (2014). La enseñanza de la ética profesional: estudio de caso en traducción y documentación. En *Puntos de encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. España: Ediciones Universidad Salamanca. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=mvf3AAQBAJ>
- Comas, R. y Sureda, J. (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos, *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(2), 18-30.
- Gómez, M.; Pereda, T. y Franco, L. (2013). *Fundamentación tomista de la ética profesional. Manual introductorio al pensamiento ético de Santo Tomás de Aquino*. Chile: RIL Editores. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=Ja-oBQAAQBAJ>
- McCabe, D. (2005). Cheating among College and University Students: A North American Perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1), 1-6.
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 711-726.
- Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by university students -literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5). Consultada el 10 de mayo de 2016 en: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930301677>
- Polo, M. (2003). Ética profesional [versión electrónica]. *Gestión en el Tercer Milenio. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas, UNMSM*, 6(12), 69-78.
- Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información*, 2(1), 1-13.
- Sureda, J.; Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220.

El *mentoring* y su impacto en la identidad profesional de los académicos mexicanos.

Un análisis comparativo entre la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN

Resumen

La presente disertación se desprende de un proyecto de investigación más amplio, cuyo objetivo principal es conocer la formación de la identidad profesional de los académicos de dos universidades mexicanas. Entre las categorías resultantes de este estudio destaca el *mentoring* o acompañamiento, como una estrategia empleada en el ámbito educativo y científico, durante los años de formación e incorporación laboral de los jóvenes académicos. De acuerdo con la literatura del tema, el análisis de estas relaciones se agrupa tradicionalmente en: formales (entre asesores y estudiantes), semi-formales (entre pares) e informales (familiares). Los resultados revelan que la identidad de los entrevistados se encuentra sujeta a diferentes procesos de socialización que de maneras disimiles han modificado sus posturas, valores y proyectos de vida. Las relaciones con mayor solidez se han forjado en el área de investigación, donde la confianza y los intereses en común han contribuido a la creación de redes, así como a la producción y publicación de investigaciones.

El *mentoring* o acompañamiento: precisiones conceptuales

El interés de conocer qué connotaciones encierra la palabra *mentoring* en la formación de los profesionales no es reciente. De acuerdo a Higgins y Kram (2001), inició a mediados de la década de los setenta del siglo pasado, cuando Levison (1986) y su equipo de trabajo la definieron como una relación que surge entre una

persona con mayor experiencia en la organización y otra de reciente ingreso. Sin embargo, a finales de la década de los ochenta Kram (1985) demostraría las limitaciones de esta postura, pues la inserción al ámbito del trabajo no dependería de una sola relación, sino de múltiples conexiones que los sujetos experimentan a lo largo de sus trayectorias. Las transformaciones sociales, particularmente de las universidades y del sector laboral, reforzarían esta hipótesis y propondrían nuevas alternativas de acompañamiento, pues no sólo se desarrollaría entre un experto y un principiante, sino entre pares y otros sujetos externos a las instituciones.

Retomando lo propuesto por la literatura, en esta investigación se entenderá como *mentoring* a una relación de acompañamiento que se establece entre dos o más personas, con el objetivo de asegurar su introducción a la profesión académica, a través del intercambio de conocimientos, experiencias y valores. Estos procesos de socialización no sólo se desarrollan al interior de las universidades, pues se pueden formar en otros contextos, por ejemplo, en comunidades, sindicatos y la familia. De esta manera, el análisis de estos vínculos de relación permite conocer las diferentes redes de apoyo que intervienen en la configuración de la identidad profesional de los profesores investigadores, así como sus transformaciones a medida que las organizaciones evolucionan y trazan nuevos nexos con otros sectores de la sociedad.

Tipos de *mentoring*

Los trabajos que indagan acerca de las relaciones de mentoría hacen énfasis en la manera en que se conforman y/u organizan a nivel institucional. Algunos los agrupan en dos tipos: formales e informales. El primero se desarrolla a través de programas de tutoría o asesoría que las universidades promueven como un medio de supervisión y asistencia durante los estudios de pregrado o posgrado, las cuales se enfocan principalmente al desarrollo de una tesis. La segunda apela a las relaciones que se originan de manera natural, donde imperan la confianza, la afinidad y la amistad. Al respecto, Inzer y Crawford (2005) consideran que estas últimas son más efectivas, pues existe un vínculo emocional que potencializa esta

mediación y la hace más duradera. En contraste, las relaciones formales presentan limitaciones de espacio y tiempo, y casi siempre los guías son elegidos o asignados por entes externos, provocando que las relaciones se encuentren propensas a presentar desavenencias o rupturas.

Por esta razón, Bell (2000) precisa que las tutorías suscritas a una institución no siempre auspician el *mentoring* o acompañamiento, pues los supervisores o directores de tesis no necesariamente son personajes significativos en la formación de los sujetos. Sin embargo, un asesor eficaz puede llegar a ser buen mentor, pues el liderazgo y la ética profesional son los principales rasgos que los definen y diferencian del resto de relaciones. Otro aspecto importante es que son los propios estudiantes o discípulos quienes los designan o identifican como figuras representativas en sus trayectorias. Es por esta razón que la mayoría de los investigadores converge en brindar mayor atención a los programas de tutoría y aprender de las experiencias exitosas de las relaciones informales, así como capacitar y formar a los profesores para lograr una mejor interacción con sus tutorados.

Los estudios que profundizan en las mentorías informales consideran que de ellas se pueden extraer experiencias empíricas y conceptuales más ricas e innovadoras. Siguiendo esta lógica, Janssen (2015) identifica rasgos relacionales que contribuyen a comprender los elementos que intervienen en este proceso y que, de alguna manera, predisponen su buen funcionamiento. Entre los hallazgos más importantes, advierte que las características individuales de cada participante (mentor y dirigido) dan forma a las tutorías, además de sus antecedentes culturales, educativos y emocionales. Todos estos factores influyen en el tipo de dinámica que se gesta, de tal modo que no es posible generalizar en los estilos y vínculos que se tejen, aunque sí establecer tipologías. No obstante, aclara que los vínculos que se forman no siempre responden a fines instrumentales y/o particulares, sino que en ocasiones pueden ser comunes, pues se encuentran sujetos a motivaciones compartidas. Esto comprueba, una vez más, el limitado impacto de las mentorías formales en la identidad profesional, pues en su mayoría son relaciones determinadas por terceros para satisfacer las necesidades organizacionales.

En contraparte, las investigaciones que analizan los roles y la interacción que se genera en espacios formales consideran que el estudio aislado de las relaciones es poco funcional y no contribuye a mejorar los procesos de formación de los futuros profesionales e investigadores. Entre ellos destaca el trabajo interuniversitario realizado en Europa (Manzano, 2012). Si bien se parte de la implementación de un programa de acompañamiento ya existente, las aportaciones conceptuales resultan sumamente interesantes para la comprensión del objeto de estudio. La más relevante es la que se recupera de Single y Muller (2005) para la categorización del tipo de mentoría, clasificándolas en formales y semi-formales; esta última relacionada con aquellos acompañamientos que se establecen entre pares, los cuales presentan confidencialidad y cercanía, pero dependen de ciertos parámetros institucionales.

En México, las políticas institucionales y la cultura académica aún no cuentan con un programa de *mentoring*; lo que más se asemeja son los distintos programas de tutoría con que cuentan varias instituciones de educación superior (Romo, 2004). Si bien existen investigaciones que demuestran un acercamiento conceptual y metodológico, su aterrizaje aún se encuentra en proceso. En el caso de las instituciones que participan en este estudio: la Universidad de Colima (UdeC) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), sus modelos educativos y programas de posgrado presentan metodologías tradicionales, donde el profesor continúa siendo una figura de autoridad y rara vez sus conocimientos son puestos en cuestionamiento. Algo similar sucede con los asesores o tutores: aunque en algunas facultades ambas denominaciones presentan excepciones, pues la primera se encuentra ligada a la dirección de la tesis y la segunda, únicamente, al plano asistencial o de consejería, sin embargo, son menos reguladas.

En atención a estas particularidades y a lo propuesto por las investigaciones revisadas, en este estudio se optó por denominar tres tipos de *mentoring*: formal (asesorías de tesis), semi-formal (colegas) e informal (familiares). Sin embargo, estas relaciones no son estables, ya que pueden sufrir mutaciones. Es decir, un acompañamiento formal puede llegar a ser informal, y viceversa. Por ejemplo, la relación asesor-asesorado que se encuentra sujeta a normas y

privaciones puede tornarse amistosa a medida que exista mayor confianza y afinidad, llegando a ser informal.

Sujetos

Debido a que este estudio hace hincapié en un grupo específico de sujetos, se decidió emplear un muestreo intencionado (McMillan y Schumacher, 2001) y no de tipo probabilístico. Siguiendo esta lógica, se establecieron los siguientes criterios: que contaran con una contratación de tiempo completo, estar en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y tuvieran una trayectoria significativa y reconocida. En cada institución se seleccionaron 10 académicos y en ambos casos se trató de que las siete áreas del conocimiento propuestas por el CONACyT estuvieran representadas y, sobre todo, existiera equidad en el género de los participantes.

En atención a estas características, en ambas universidades se seleccionaron los siguientes sujetos:

Indicadores		UdeC	UAS
Sexo	Masculino	4	5
	Femenino	6	5
Edades		36 a 70 años	35 a 62 años
Áreas del conocimiento		Todas, excepto Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	
Nivel en el SNI	I	7	5
	II	2	2
	III	1	3

Fuente: elaboración propia, con base en Karin Quijada, 2016.

Metodología

Para la recolección de la información se elaboraron entrevistas semi-estructuradas, a partir de un guion con 8 preguntas que retoman las siguientes categorías:

Proyecto de investigación	Sub-categoría (ponencia)	Elementos de Análisis
Identidad profesional de los académicos	"Mentoring"	Formal (asesorías de tesis)
		Semi-formal (colegas)
		Informal (familiares)

Fuente: elaboración propia, con base en Karin Quijada, 2016.

El método utilizado fue comparativo y se subdivide en tres etapas: descripción, comparación-relación y análisis (Morlino, 2010). En la primera se desarrolló una lectura minuciosa de las entrevistas ya transcritas y se procedió a su categorización, para luego describir la información recuperada en cada institución por separado. En la segunda, mediante el uso de tablas de doble entrada se compararon (diferencias y semejanzas) y relacionaron los datos encontrados de ambas universidades. En la última, se desarrolló el análisis y las síntesis de las categorías más relevantes.

Hallazgos

Las relaciones que los académicos han establecido con sus asesores, compañeros de clase, colegas y familiares a lo largo de sus trayectorias son los ejes que organizan los relatos que se reúnen en este apartado, así como los tipos de *mentoring* que existen en las universidades.

Mentoring formal: asesores de tesis

La mayor parte de los relatos concuerdan en que el acompañamiento y la interacción que sostuvieron con sus asesores de tesis contribuyó de manera significativa a su formación y, particularmente, a su introducción a la investigación. La descripción de un profesor de la UdeC que estudió una maestría en Ingeniería Mecánica en la UNAM, así lo cuenta:

Mi asesor de licenciatura, maestría y doctorado, él fue el que más influyó, primero él me daba una materia que era termodinámica aplicada y a mí me gustó el área [...]; acostumbra mucho como

llevar a sus estudiantes, si eres de licenciatura te sienta junto de él a hacer el modelo [...], en la maestría ya te va dando más libertades y en el doctorado ya es un asunto más de discusión [...]. Siempre fue muy, muy buen tutor (entrevista Colima 1, 27.11.2014).

Las experiencias que narran dan cuenta de una serie de dinámicas en donde asumen el papel de oyentes y se encuentran sujetos a reglas y pautas que guían su adaptación a un contexto académico marcado por la exigencia, la reducción del tiempo y la multiplicidad de actividades. Así lo describe un entrevistado de la UAS que estudió una maestría en Física en la UNAM:

Un investigador clave fue el doctor que me dirigió la tesis de licenciatura. Él es de origen chileno ¿no? Entonces, me propuse un tema que se me empezó a hacer muy complejo [...] y en ese tiempo mi nivel académico y todo no andaba muy bien. Entonces, una vez me acerqué con él y le dije: “oiga profesor, y qué pasa si más bien pongo el esquema histórico y todo de la teoría”, fue clave que él me dijo: “¡no! Eso no es lo que quiero, yo quiero que tú hagas investigación” (entrevista Sinaloa, 10.02.15).

Las cualidades que destacan de esta relación son la solidaridad, la cordialidad y el cuidado, pues en ambos casos existen anécdotas que revelan el interés no sólo por atender sus necesidades académicas, sino además en conocer sus problemas personales; así lo expresa una entrevistada de la UdeC que estudió un doctorado en Ciencia y Tecnología en la Universidad de Manchester:

Él fue como mi padre estando allá, porque si yo salía de vacaciones, me decía, ¿a dónde te vas?, ¿te vas a ir a tu casa? [...]. Yo sí tuve acercamiento con su familia [...], en ese sentido, yo tuve la fortuna de tener una cercanía con él, incluso, si yo me quedaba navidad allá, yo tenía un lugar para pasar navidad en su casa (entrevista Colima 6, 3.12.2014).

En ambas instituciones los entrevistados coinciden en que sus asesores fueron figuras centrales y representativas en el desarrollo de su vocación por el campo científico. Cerca de la mitad admite que

en la maestría y el doctorado presentó el mismo director de tesis. Sólo en la UdeC un profesor reporta que fue desde la licenciatura. En cada universidad, cuatro profesores tuvieron un asesor extranjero, la mayoría de origen europeo y estadounidense. Por otra parte, el personal femenino describe con mayor frecuencia una tutoría de tipo asistencial y/o proteccionista. Aunque, es en la UdeC donde se registran más casos.

Mentoring semi-formal: compañeros de trabajo

En cuanto a las relaciones o los vínculos de amistad que entablaron con sus compañeros de seminarios, colegas, miembros de redes y cuerpos académicos, coinciden nuevamente que fueron importantes para su adaptación al ámbito institucional y la publicación de productos de investigación. El relato de una profesora de la UdeC que conoció a su amiga en un curso que hizo en España, así lo confirma:

Una red de trabajo muy importante para mí es una que tengo con Brasil, es una amiga que conocí hace más de 20 años [...], las dos obtuvimos una beca para dar un curso sobre Octavio Paz, allá nos conocimos y desde entonces hemos trabajado cosas juntas, ella ha venido, yo he ido a Brasil; igual la empatía nos ha marcado (entrevista Colima 2, 25.11.2014).

Si bien no siempre son figuras centrales en sus biografías, los intercambios y las experiencias que compartieron junto a ellos contribuyeron a que adoptaran conocimientos y valores relacionados, particularmente, con el campo científico. La anécdota de un entrevistado de la UAS que tiene un colega en otra universidad, así lo demuestra:

Para mí, sin demérito de mis demás colegas, es un hombre sabio, es un intelectual en toda la palabra, es un académico, él es miembro del Colegio Nacional, obviamente miembro del SNI. No pertenece a la academia porque no está de acuerdo en la academia, y él trabaja en el Colegio de México. A mí me parece que es una persona de los

más capaces, de los más informados y que ha influido en mí como investigador (entrevista Sinaloa 2, 10.02.2015).

Los lazos de amistad que entablan con sus pares se encuentran condicionados por el interés en un tema o línea de investigación. Por esta razón, en ambas universidades más de la mitad señala que han formado redes con sus colegas más allegados. En la UdeC, por ejemplo, tres de ellos manifiesta que fue con los miembros de sus CA y, sólo en un caso, su pareja sentimental. En contraste, en la UAS cinco entrevistados indican que son de otras universidades. En lo que sí coinciden es que todos pertenecen a la misma área del conocimiento, pero proceden de diferentes disciplinas. A pesar de que estas relaciones se formaron en eventos científicos, sólo en dos casos surgió desde el posgrado.

Mentoring informal: familia

Aunque en menor medida, en ambas instituciones existen casos que destacan la intervención de la familia en su predilección por el campo científico. La reflexión de un profesor de la UAS que estudió Derecho así lo señala:

Mi padre era también doctor en Derecho, también miembro en el Sistema Nacional [...] Yo recuerdo su examen de oposición para dar una materia en la UNAM y me acuerdo cómo fuimos a acompañarlo a él con láminas [...], todo eso me ha impactado. Me impactó mucho sus conferencias, para mí siempre ha sido un gran símbolo y eso también me inclinó mucho a que estudiara Derecho [...]. Me he sentido muy orgulloso y con un gran deseo de imitar a él por todos sus logros (entrevista Sinaloa 6,13.02.2015).

La mayoría de estos relatos se enfocan con cierta frecuencia en la imagen paterna; sólo en dos casos la madre es una figura central. En ambas instituciones, cuatro profesores manifiestan que sus padres son profesionistas, y dos de ellos se dedican a la enseñanza. No obstante, sólo en el caso de la UAS un entrevistado presenta un familiar que fue investigador y miembro del SNI.

Discusión

En ambas universidades las asesorías y/o el acompañamiento que recibieron no siempre fue regulado y, a veces, no se ciñó a un procedimiento y/o método establecido. En la mayoría de los casos su introducción a la investigación se realizó de manera intuitiva. Es por esta razón que los aprendizajes que más recuerdan son de tipo práctico, la mayoría de ellos relacionados con su manera de escribir, indagar y exponer.

Las divergencias que existen en cada relato se encuentran asociadas con el lugar donde hicieron el posgrado, el área del conocimiento y el género. Quienes estudiaron en el extranjero o en otros estados señalan que la atención de sus asesores en ocasiones se trasladó al plano personal. En contraste, los que se quedaron en universidades de su localidad presentan un contacto limitado al plano académico. A diferencia de las áreas exactas, en las humanidades se aprecia una tutoría con mayor diálogo e interacción, aunque sin publicaciones. Por su parte, las mujeres declaran con mayor frecuencia un vínculo paternal con sus mentores y, en contraparte, los varones una relación más vertical. Sin embargo, ambos géneros coinciden en que sus tutoras fueron consejeras y aliadas en sus futuros proyectos.

Las diferencias más relevantes entre ambas instituciones se relacionan con la historia y cultura de cada región: en la UAS, por ejemplo, los conflictos internos y las crisis económicas hicieron que muchos emigraran a otros estados o buscaran asesorías externas, por ello sus costumbres, estilos y maneras de investigar hacen alusión a otros contextos, siendo la UNAM el más importante. En cuanto a la relación con sus directores de tesis, manifiestan un diálogo más abierto y sin rodeos. En la UdeC, por su parte, se aprecia una relación más vertical en quienes conducen las tutorías, y existen más indicaciones que intercambios. Por otra parte, la endogamia sigue siendo otra de las prácticas más antiguas y menos erradicadas, que reproducen sin temor y con el afán de asegurar fidelidad y tradición.

Referencias

- Bell, C. R. (2000), The Mentor as Partner. Training and Development [en línea], 54(2), 52-56. En: <http://eric.ed.gov/?id=EJ602948>
- Higgins, M. y Kram, K. E. (2001), Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *Academy of Management Review* [en línea], 26(2), 264-288. En: https://www.bu.edu/sph/files/2012/01/Higgins-Kram_Reconceptualizing-Mentoring-at-Work-A-Developmental-Network-Perspective.pdf
- Inzer, L.D. y Crawford, C.B. (2005), Review of Formal and Informal Mentoring: Processes, Problems, and Design. *Journal of Leadership Education* [en línea], 4(1), 31-50. En: http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/137/JOLE_4_1_Inzer_Crawford.pdf
- Janssen, S. (2015), A Self-Determination Theory Perspective on Mentoring Relationships at Work. Tesis de Doctorado en la Universidad de Twente, Holanda. Disponible en: <http://doc.utwente.nl/97660/>
- Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal* [en línea], 39(4), 40-43. En: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1985-24008-001>
- Levinson, D.J. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychologist* [en línea], 41(1), 3-13. En: <http://www.unc.edu/~eajordan/Levinson1986.pdf>
- Manzano, N.; Martín, A.; Sánchez, M.; Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1* [en línea], 15(2), 93-118. En: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504002.pdf>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2001), *Research in Education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. México: Alianza Editorial.
- Quijada, K. (2016). La formación de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. Un análisis comparativo. Tesis de Doctorado en Pedagogía en la UNAM, en proceso.
- Romo, A. (2004), *La incorporación de los Programas de Tutoría en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Single, P. B. y Muller, C. B. (2005). Electronic Mentoring Programs: A Model to Guide Practice and Research. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 305-320. En: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.119.2765>

La valoración de la investigación en la formación docente inicial

MIREYA RUBIO MORENO Y VALENTÍN FÉLIX SALAZAR

Resumen

El presente trabajo de investigación presenta resultados parciales de un estudio más amplio acerca del papel de la investigación educativa que abarca a la población total de docentes formadores de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Particularmente, se trata de conocer y analizar el valor que los estudiantes normalistas y sus profesores del 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) dan a la investigación en la formación docente. Es un trabajo cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, donde se recuperan datos relevantes con un cuestionario semi-estructurado y productos de aprendizaje (proyectos de investigación). Encontramos que los estudiantes normalistas dan un bajo valor a la investigación educativa, y que lo relacionado con ésta les resulta difícil y de poco interés, a pesar de que la aspiración de su perfil de egreso llama a la investigación como una de las competencias más deseadas. Esta escasa valoración es debida, principalmente, a que sus maestros carecen de un perfil como docentes investigadores, es decir, no tienen una experiencia práctica indagadora que contribuya, por una parte, a que perciban la investigación como algo valioso para su ejercicio profesional y, por otra, a que desarrollen las habilidades necesarias para llevarla a cabo. Concluimos que se requiere habilitar a la planta docente en sus competencias para la investigación e impulsar proyectos de corresponsabilidad entre docentes y alumnos para la indagación, exploración, descripción y explicación de los problemas y fenómenos educativos que incrementen la valoración, interés y habilidades por la investigación educativa.

Problematización

La investigación por muchos años ha sido poco valorada en la formación de profesores a pesar de que en el currículo formal de los distintos planes de estudio para la formación de profesores de educación básica (1984, 1997, 1999, y 2012) de una u otra forma se ha puesto énfasis en la necesidad de formar un docente que desarrolle, entre otras tantas actividades, el trabajo de investigación. Seguramente, mayor acento en este sentido lo podemos encontrar en el actual Plan de Estudios para las Licenciaturas en Educación Primaria (LEPRI) y Preescolar (LEPREE) 2012, donde de forma explícita se señala la investigación como una competencia deseable tanto para el perfil de ingreso como de egreso; sin embargo, existen varios factores que pudieran obstaculizar esta intención, entre éstos, los relacionados a las actitudes de los docentes y estudiantes hacia la investigación, y el valor que le otorgan.

En el campo de la formación docente, la investigación es una de las actividades esenciales —o debería serlo— del quehacer docente. Un docente que no investiga es sólo un operario de programas, un ser acrítico que no tiene claridad sobre los procesos que acompaña y/o favorece. La etnográfica, y la investigación-acción, entre otros métodos de investigación, abren amplios caminos a los docentes ante los retos de su profesión.

La importancia de la investigación para la docencia es grande, por eso a los estudiantes que desean ingresar a la formación docente inicial se les pide un perfil con algunas competencias relacionadas con la investigación. Destacamos:

1. Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes.
2. Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
3. Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas, tanto de forma oral como escrita.

Estos aspectos permiten al estudiante tener las bases para continuar su formación como docente, por un lado, y por otro, como investigador, es decir, un docente que investiga su propia realidad

escolar y social en contextos complejos, contradictorios y difíciles de comprender. Y que a partir de lo que recupera diseña propuestas educativas que transformen su enseñanza.

Los estudiantes normalistas tienen como antecedente en relación a las competencias para la investigación, en el bachillerato, el curso de Metodología de la Investigación, donde se plantean aspectos que tienen que ver con las posturas epistemológicas, enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de investigación (Martínez y Benítez, 2015). Sin embargo, aun cuando los temas están planteados de forma sistemática, pareciera que el dominio sobre estos temas y las formas de abordarlo poco o nada favorecen el desarrollo de las competencias para la formación investigativa.

Por lo anterior, se espera que los estudiantes ingresen a la educación normal con un perfil que realmente no existe; además, las formas de selección de éstos para entrar a la escuela normal no permiten ni medianamente elegir a los que se acercan más al perfil de ingreso deseado, o por lo menos que reconozcan que no tienen esas competencias y están dispuestos a poner todo su empeño para desarrollarlas a lo largo de su formación como profesores.

Durante la formación docente inicial, la investigación educativa tiene un lugar importante, pues se espera que al final de su trayecto formativo los docentes desarrollen competencias para la investigación, según lo marca el Plan 2012 de la LEPRI. A este propósito contribuyen 13 espacios curriculares, es decir, siete cursos del Trayecto de Práctica Profesional, dos de Tecnologías de la Información y Comunicación, otro de Procesamiento de Información Estadística, otro más de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, el de Diagnóstico e Intervención Socioeducativa, Proyectos de Intervención Socioeducativa y en el último año el proceso de titulación con la elaboración ya sea de tesis, informe de práctica profesional o portafolio de evidencias. Por ejemplo: en los cursos del Trayecto de Práctica Profesional podemos encontrar diversas técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa como la observación, el registro, la entrevista, etc.

Todo lo anterior expresa la importancia que, en términos declarativos, se le asigna a la investigación en los planes y programas de estudio, tanto del bachillerato como de la LEPRI de la ENS; sin embargo, ¿en la práctica se le da esta importancia y valor?, ¿cuál

es la valoración que tienen los formadores de docentes de su habilitación académica y formación como investigadores?, ¿qué valoración tienen los propios estudiantes que se forman como profesores respecto al desarrollo de las competencias investigativas?, ¿a qué dificultades se enfrentan tanto docentes como alumnos al formar sus competencias para la investigación? De los cuestionamientos anteriores se derivaron los siguientes propósitos de investigación:

- Analizar los perfiles docentes de los responsables de los cursos del quinto semestre de la LEPRI e identificar su aprecio y/o preferencia hacia la investigación.
- Explorar las valoraciones de los estudiantes normalistas del 5° semestre de la LEPRI acerca de la investigación y su interés en los problemas educativos.
- Identificar las dificultades de los estudiantes normalistas para la investigación.

Referente teórico

Cuando nos referimos a los valores hacemos énfasis en aquello que *vale* para un individuo o grupo de individuos, lo que es deseable para una comunidad, aquello que es preferible e indispensable para que un determinado grupo social alcance mejores formas de vida sin perder de vista el bien común y la dignidad de sus integrantes. Nuestra postura sobre los valores tiene un carácter constructivista, no se reduce a absolutismos o relativismos; para nosotros “los valores son cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas y que merecen ser estimadas” (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007, p. 16). Por tanto, los valores dirigen y orientan comportamientos que crean ideas y actitudes para tomar decisiones, y se consideran marcos de referencia, ya que:

[...] una situación problemática exige que se pronuncie sobre lo que debe ser o a dónde hay que llegar, sobre lo que se debe hacer o no. Son esquemas normativos a los que se enfrenta la información originada por una situación problemática que permiten a las

personas evaluar su significado. En el plano cognitivo, los valores son abstracciones de un orden más o menos elevado no directamente observables y que trascienden a la inmediatez de una situación (Rodríguez, 2003, p. 41).

Pero será en las interacciones donde se exprese su presencia o existencia. Así, la investigación será un valor deseable, estimable, apreciable o preferible, en la medida que los formadores y los estudiantes, futuros profesores, desarrollen actividades propias de la indagación, exploración y explicación en la búsqueda de respuestas a situaciones problemáticas. Desde esa perspectiva se tiene que señalar que

El genuino investigador busca la comprensión de fenómenos y procesos, más que la acumulación de datos; asume el método dialéctico de investigación-reflexión-acción, en la cual, partiendo de la experiencia, la somete a cuestionamiento y la reelabora. Por esto se puede afirmar que la función principal de la investigación educativa consiste en sensibilizar, lograr que todos sean conscientes de los problemas (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007, p. 282).

En ese sentido, la investigación tendrá que ser reconocida por los actores educativos como una actividad imprescindible para generar conocimientos y repercutir en el progreso económico y social del mundo. En palabras de González *et al.*:

La investigación debe despertar la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento, la duda, bases fundamentales de toda genuina investigación. De allí la investigación será educativa si permite que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de comprensión y si le forman para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla (2007, p. 281).

Por tanto, desarrollar el valor intelectual de las competencias para la investigación en los profesionales de la educación, presentes y futuros, debe ser, en principio, una aspiración, un ideal, pero bajo ciertas circunstancias y exigencias que demanden situaciones

problemáticas concretas, se debe traducir en acciones reales o prácticas que se demuestren en producciones de conocimientos, aplicación de saberes, diseños de estrategias y solución de problemas de enseñanza, aprendizaje, etc. Es decir, los valores, en este caso hacia la investigación, sólo se pueden objetivar en la práctica, en las acciones concretas y en las interacciones sociales; lo demás son aspiraciones, principios declarativos o ideales que no se concretan en la práctica.

Apartado metodológico

El enfoque de la presente investigación es cualitativo de corte exploratorio-descriptivo; el escenario en el que se desarrolla es la Escuela Normal de Sinaloa, en la Licenciatura en Educación Primaria, en la ciudad de Culiacán. Los sujetos de investigación son 25 docentes y 131 alumnos del 5° semestre, en el ciclo escolar 2015-2016. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron el cuestionario semi-estructurado aplicado a docentes (de uno y otro sexo, entre los 25 y los 60 años de edad) y a alumnos (de uno y otro sexo, entre los 20 y 21 años de edad), y recuperación de producciones escritas de estos últimos.

Primero se realizó un análisis del plan de estudio 2012 de la LEP, y se identificaron la competencia profesional y los cursos relacionados con la investigación educativa. Posteriormente, se diseñaron y aplicaron los cuestionarios a docentes y alumnos para explorar el valor que le dan a la investigación. Y por último se realizó el análisis de los proyectos y protocolos de investigación para identificar temáticas, enfoques y métodos seleccionados, para identificar las dificultades.

Resultados

De las competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso del Plan de Estudio 2012 de la LPRI, una refiere a la investigación: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”, de la cual se derivan las siguientes: a) utiliza medios

tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente; b) aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo; y c) elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.¹

Ahora bien: ¿qué habilitación académica y formación como investigadores tienen los formadores de docentes y cómo influyen éstas en la valoración hacia las competencias relacionadas con el campo de la indagación?, ¿cuál es la preferencia o estima que tienen sobre el desarrollo de las cualidades necesarias para la formación de un docente investigador? Al respecto, encontramos que la mayoría de los docentes, es decir, un 72% que suman los que tienen sólo licenciatura y pasantía de maestría no tienen propiamente un perfil que los faculte como investigadores, pues a pesar de haber cursado y egresado de programas de maestría, varios los cursan en la propia ENS, que está siendo seriamente cuestionada por la comunidad, por su baja calidad y eficiencia terminal; es así que siete docentes tienen los créditos pero no han llevado a cabo el proceso de elaboración de tesis de maestría, igual que los dos de doctorado, como puede verse con detalle en la Tabla 1.

Particularmente, en el 5° semestre son tres los maestros que imparten el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa, y son quienes poseen un perfil que puede considerarse adecuado: una tiene doctorado, otra es candidata a doctora y otro más tiene grado de maestría. Dos de los tres forman parte de cuerpos académicos y trabajan con cierta regularidad en la publicación de textos académicos. Su valoración hacia la investigación es buena pero aun así su experiencia investigativa no es muy amplia y su tendencia es hacia la investigación cualitativa. A pesar de lo anterior, se observa una fuerte tendencia a la enseñanza, es decir, a la docencia más que a la investigación. El docente de más bajo perfil tiene sólo maestría, no pertenece a cuerpos académicos, su producción es poca, y además, aunque el curso señalaba que sus alumnos deberían diseñar e instrumentar proyectos de investigación sencillos

¹ Ver: www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

referidos a problemáticas detectadas en los sujetos y contextos educativos más cercanos, el profesor optó por realizar un examen a la gran mayoría de los alumnos de los tres grupos que atendía (126 alumnos aproximadamente) y sólo algunos elaboraron proyectos de investigación, de orientación cuantitativa.

Tabla 1
Preparación académica de los docentes del sexto semestre

Nivel	Licenciatura	Pasantía de maestría	Pasantía de doctorado	Titulados de maestría	Titulados de doctorado	Total
Docentes	11	7	2	4	1	25
Docentes miembros de cuerpos académicos	0	2	1	2	1	6
Observaciones	63.6% están perfilados para los cursos que imparten.	El 71% realizaron estudios en la institución. Sólo una de las docentes realiza estudios en un posgrado de calidad.	Uno realiza estudios en la institución y otro en una institución privada.	75% realizaron estudios fuera de la institución. Sólo uno de los docentes realiza estudios en un posgrado de calidad.	Estudios realizados en la misma institución.	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los resultados de los cuestionarios, las principales dificultades que enfrentan los docentes al formar en los estudiantes las competencias para la investigación es que no la valoran positivamente como una actividad sustancial de su profesión, pues no se interesan por realizarla, ni siquiera recuerdan sus temas de investigación para sus tesis de maestría o doctorado; declaran que no participan o han participado en proyectos de investigación o grupos de investigación, ni tienen producción académica publicada y su nivel de participación en eventos de educación e investigación como congresos, encuentros, etc., es en calidad de asistentes. De los 246 profesores que conforman la planta docente de la ENS, sólo 16 forman parte de cuerpos académicos, es decir, 10.6%. En el caso particular de la academia de tercero (5° semestre), 6 de 25

profesores pertenecen a éstos, es decir, 24% del total de los profesores que atienden a los normalistas en este grado escolar, lo cual haría pensar la necesidad de reforzar la investigación en este momento del trayecto formativo.

Por otro lado, es importante destacar que la actitud valoral ante la investigación que tienen los estudiantes normalistas que se forman como profesores, es de poca o baja aceptación en tanto que en el proceso formativo han recuperado pocos elementos relacionados con ésta, en los cursos de trayecto de la práctica profesional; por ejemplo, se le da poca importancia a las técnicas e instrumentos de investigación para la recolección de datos de los contextos y sujetos educativos, y no se hace énfasis sobre los métodos que orientan los acercamientos a los hechos y problemáticas educativas como la investigación-acción y la etnografía. Al cursar “Herramientas para la investigación educativa”, en el quinto semestre, se pretende favorecer en los estudiantes normalistas la competencia para utilizar, de manera estratégica y crítica, evidencia derivada de la investigación educativa que les permita formar marcos de referencia metodológicos, analizar problemáticas en contextos educativos en el nivel básico y tomar decisiones para la práctica educativa con base en dicha investigación;² sin embargo, se les dificulta principalmente la elección de un problema de investigación, tienden a quedarse en la enunciación de un tema y cuando intentan problematizar y redactar los propósitos u objetivos se centran en la intervención, no en la indagación, dejando de lado la búsqueda de conocimientos que contribuyan a la comprensión de situaciones problemáticas. Algunos ejemplos, en la Tabla 2.

Todo lo anterior les ha llevado, tanto a formadores como estudiantes normalistas, a despreciar la investigación y, por tanto, a rechazar la opción de tesis como una alternativa de titulación. Es decir, la mayoría de los asesores orientan a la elaboración del informe de prácticas profesionales, por encima de la elaboración de un proyecto de investigación que a la postre culminaría en una tesis. La investigación es poco valorada para su formación profesional. Implícitamente subyace la idea de que la investigación no es importante o necesaria para desempeñarse profesionalmente en la

² Ver: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Tabla 2

Ejemplos de dificultades de los estudiantes en los proyectos o protocolos de investigación

Tema	Problematización	Objetivos o propósitos	Hipótesis o supuestos
Caso 1. Hiperactividad	La hiperactividad en la escuela	Cómo atacar la hiperactividad	La hiperactividad es un problema que encuentra el profesor en el aula y los niños que tienen esta dificultad distraen la clase.
Caso 2. Necesidades educativas especiales	Las necesidades educativas en los niños de educación primaria	Cómo atender las necesidades educativas especiales	El profesor debe saber cómo atender a los niños con alguna discapacidad para que no le dificulte el trabajo con los demás niños.
Caso 3. Las TIC	El uso de las TIC		Las TIC hace que las clases sean llamativas y motivantes por eso el docente debe saber usarlas.

Fuente: elaboración propia.

enseñanza, que no es un valor intelectual que debe cultivarse, que su tarea como profesional se reduce a la transmisión de información para que sea retenida o memorizada por un corto tiempo por sus alumnos mientras acreditan sus cursos. Además, que la producción de saberes y conocimientos no es función de los educadores, sino de los expertos que investigan para que los profesores apliquen estos saberes en sus respectivas aulas. En síntesis, los estudiantes de la ENS —y también muchos formadores—, reducen el investigar a una especie de práctica empírica de hacer-hacer para “resolver” un problema escolar, sin rigor metodológico, teórico-conceptual; para éstos, no se trata de investigar para conocer qué y por qué sucede, a qué se debe, para proponer alternativas de solución debidamente fundamentadas en modelos teóricos o paradigmas, sino de *resolver*. Ejemplo de lo anterior es que, en la generación que está por egresar en julio de 2016 de la LEPRI, de 301 estudiantes sólo 30 optó por tesis como modalidad de titulación.

Conclusión y reflexión final

Hoy se requiere que las instituciones educativas, en especial las de educación superior, y particularmente las encargadas de la formación de profesionales de educación, asuman una nueva actitud ante la investigación y la producción del conocimiento propio. Por tanto, como docentes de educación superior, de poco nos sirve seguir pensando nuestra tarea profesional como antaño; tenemos que replantearnos el valor de la indagación y del conocimiento a producir en nuestra institución, en nuestras propias prácticas educativas, en nuestros propios espacios de intervención individual y colectiva.

Debemos asumir una actitud de valoración positiva hacia la investigación. Si los docentes desestimamos su importancia, o la mantenemos en segundo plano, fracasaremos en lo académico, profesional, institucional y social. Urge el replanteamiento de nuevos espacios que contribuyan a asumir una actitud más intelectual e investigativa. Nos guste o no, para favorecer los aprendizajes, tenemos que investigar nuestro enseñar para innovar nuestro actuar docente.

Es impostergable que las autoridades institucionales convoquen a los cuerpos académicos e investigadores a discutir, analizar y construir propuestas viables en torno a la formación de los futuros docentes en el campo de la investigación, donde se aborden temáticas sobre posturas epistemológicas, tipos de investigaciones, métodos, herramientas, técnicas, procesos de investigación y elaboración de proyectos, entre otras. Además, se pueden construir diversas y variadas alternativas para la formación continua: cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados; y diversos eventos académicos: encuentros de investigación, simposios, congresos, foros, etc.

Otra acción indispensable es la incorporación de estudiantes y profesores como colaboradores en diversos proyectos de investigación desarrollados por los miembros de cuerpos académicos de la institución. También, buscar estrategias de acompañamiento de académicos investigadores para tutorar a docentes principiantes en la investigación educativa. Como se puede apreciar, hay muchas posibilidades para afrontar la escasa formación de los académicos de la ENS, así como estimular una valoración positiva de la

investigación en los estudiantes normalistas y, por tanto, el incremento de investigadores en la educación.

Referencias

- Martínez, H., y Benítez, L. (2015). *Metodología de la investigación social I*. México: CENGAGE Learning.
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. España: Octaedro-OEI.
- González, N.; Zerpa, M.; Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Revista de Educación Laurus*, 13(23), 279-309. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. España: Desclée.
- SEP (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- SEP (2012). *Programa Herramientas Básicas para la investigación educativa*. México: SEP. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Sínsteis curricular de los autores

Adriana Gutiérrez Díaz

Maestra en Investigación Educativa. Estudiante del Doctorado en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Becaria Conacyt-2014-2018. Su investigación doctoral aborda el tema de Paz y conflicto en el currículo universitario.

Alexandra Bayardo Vidal

Estudiante del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, tesis profesional en curso sobre: *identidad y formación docente*.

Alba Eugenia de Mata Castrejón

Maestra en Psicología. Doctorante en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente de la UAEM.

Aldo Alid Villarreal Villanueva

Estudiante de licenciatura en educación física. Su investigación se centra en los valores en educación de la corporeidad: Movimiento y educación física.

Amelia Molina García

Doctora en Ciencias de la Educación. Es profesora Investigadora de tiempo completo en el Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y cuenta con el Perfil Deseable en el PRODEP. Es Líder del Cuerpo Académico Estudios Comparados en Educación y sus líneas de investigación son: Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional y Estudios Sociales y Culturales en Educación, en particular con el campo de formación para la ciudadanía, la educación a población vulnerable y derechos humanos temáticas relacionadas con REDUVAL.

Ana Bertha Luna Miranda

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es académica de Tiempo Completo en el Posgrado en Educación de la misma Universidad. Tiene Perfil deseable PRODEP. Es responsable del CA Procesos Educativos UATx. Su línea de investigación es: Gestión, evaluación y formación en la educación.

Ana Chávez Rodríguez

Es Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, de Saucillo, Chih. Aporta al Cuerpo Académico en Consolidación -III “Formación Ética del Profesorado” y desarrolla la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) La formación valoral a través de la práctica docente.

Ana Esther Escalante Ferrer

Doctora en Educación. Profesora-investigadora Titular C adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y cuenta con el Perfil Deseable en el PRODEP. Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado Organizaciones y Proceso de Formación y Educación. Sus líneas de investigación: Ética, política y diversidad en los procesos de formación y educación.

Ana María García García

Doctora en Historia y Académica de Carrera Titular B en la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana cuenta con Perfil Prodep, cultiva la línea de investigación: Educación, Ética y Valores.

Anita Cecilia Hirsch Adler

Doctorado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del México. Investigadora Titular "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Pertenencia al SNI, Nivel II, Área de Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación: valores universitarios y ética profesional.

Araceli Noemí Barragán Solís

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (CONACyT), México. Posdoctorante en la Universidad Iberoamericana Puebla (segundo año), con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Profesor de Asignatura Ordinario "A", en la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón - UNAM. Su línea de investigación es: Ética profesional de la comunicación y el periodismo.

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Doctora en Psicología y Educación, por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y cuenta con el Perfil Deseable en el PRODEP. Cultiva la línea de investigación Comprensión de la Organización Social, la Convivencia y la Ciudadanía.

Bertha María Alcántara Sánchez

Maestra en Ciencias Sociales. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de

la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Becaria Conacyt 2014-2017. Los temas que aborda en su investigación doctoral son equidad, género y agencia en el ámbito de la educación básica.

Bertha Ávila Aguilar

Licenciatura en Ciencias políticas y administración pública

Bruno Sánchez Flores

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la universidad Siglo XXI del estado de Puebla. Actualmente estudia la maestría en Psicología del Trabajo y las Organizaciones en la Universidad Popular Autónoma de Puebla UPAEP, mediante el programa de becas de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT.

Carmen Castillo Rocha

Doctora en estudios mesoamericanos por la Universidad de Hamburgo. Actualmente es profesora investigadora titular A de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Yucatán. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el perfil deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado. En el cuerpo académico Comunicación, Cultura y Sociedad investiga en la línea de generación de conocimiento denominada comunicación y desarrollo.

Cecilia Navia Antezana

Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de París 3 en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora Titular "C" Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Pertenece al Cuerpo Académico Diversidad, Ciudadanía y Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 y cuenta con el Perfil Deseable en el PRODEP.

César Sánchez Olavarría

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Académico de Tiempo Completo en el Posgrado en Educación de la misma Universidad. Es Investigador Nacional Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Tiene Perfil deseable PRODEP y su línea de investigación es la Formación profesional y trayectoria académica.

Cintya Arely Hernández López

Maestra en Educación y Profesora de medio tiempo, pertenece al Cuerpo Académico en Consolidación Formación Ética del Profesorado y su línea de investigación es sobre Formación valoral a través de la práctica docente.

Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Doctora en Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo Titular A. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 y cuenta con el Perfil Deseable en el PRODEP. Cultiva la línea de investigación: Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos. Pertenece al CA Organizaciones y Procesos de Formación y Educación.

Claudio R. Nuñez

Licenciado en Ciencias de la Educación y Máster y Doctor por la Universidad de Málaga, España. Docente e investigador del Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste, en Argentina. En esa Universidad integra y dirige equipos de docencia e investigación.

Daniela Herrera Peniche

Licenciada en Educación. Becaria de la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Adscrita a la línea: Ética Profesional, Enseñanza.

Daniela Yadai Angeles Mendoza

Licenciada en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente está adscrita al departamento de tutoría de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Elena Guadalupe Rodríguez Roa

Maestra. Estudiante del Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Está adscrita a la línea de investigación: Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos.

Elisa Dimas Mandujano

Licenciada en Antropología, con estudios de Maestría en Educación para la Ciudadanía. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Formación para la ciudadanía y Derechos humanos

Elisa Lugo Villaseñor

Doctora en Educación. Profesora investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuenta con el perfil deseable de Prodep. Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado Organizaciones y Proceso de Formación y Educación, donde desarrolla las siguientes líneas de investigación: “Constitución de dispositivos, curriculum y saberes en educación y “Ética política y diversidad en la organizaciones, los procesos y actores educativos”.

Eneida Nora Guajardo Santos

Maestra en Desarrollo de la Educación Básica. Ha sido Coordinadora Académica e Instructora en el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior; y Asistente de la Coordinación del Doctorado Interinstitucional en Educación, en la Universidad Iberoamericana Puebla. Actualmente es Académica de tiempo completo, categoría Titular, en la Coordinación de Formación Integral

de Profesores y Tutores en la Universidad Iberoamericana Puebla. Sus áreas de Interés Docente e Investigación versan sobre Valores y Ética Profesionales; y Tecnologías y Educación.

Felicia Vázquez Bravo

Licenciada en Pedagogía y doctora en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de México. Profesora-Investigadora de tiempo completo en la UNAM, participa en la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Facultad de Psicología en la línea de generación del conocimiento de procesos y prácticas educativas.

Gloria Castro López

Profesora de tiempo completo en la Escuela Normal de Sinaloa, Perfil deseable PRODEP, miembro del Cuerpo Académico en consolidación: “Cultura, diversidad y procesos de formación”, Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento: Cultura, valores y diversidad escolar.

Gonzálo Jover Olmeda

Doctor en Pedagogía, es catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España. Actualmente ocupa el cargo de Vicedecano de Investigación. Ha sido profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica, entre otras las de Boston, Queen’s (Canadá), Karlova de Praga, Humboldt de Berlín y Londres. Premio Infancia de la Comunidad de Madrid por sus investigaciones en el campo de la pedagogía infantil. Se ha desempeñado como asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de los supuestos educativos, la política educativa internacional, la ética aplicada a la educación y la pedagogía de los valores en la infancia.

Griselda Hernández Méndez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación es Investigadora de Tiempo Completo, Titular C. de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana cuenta con reconocimiento como investigadora nacional nivel 1y con Perfil Prodep, desarrolla la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento: Educación, Ética y Valores.

Guadalupe Chávez González

Doctorado. Profesora de Tiempo Completo, Titular A. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 y cuenta con el Perfil Deseable de Prodep.

Hilde Eliazer Aquino López

Doctorada. Profesora Investigadora. Cultiva la línea: Investigación educativa en el campo de la corporeidad y el movimiento.

Hilda Marisela Partido Calva

Maestra en Docencia Universitaria. Investigadora de tiempo completo, titular C en el Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad Veracruzana. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP. Sus líneas de investigación: Educación, Ética y Valores. Práctica Docente.

Irma Yazmina Araiza Delgado

Maestría en Investigación Educativa. Profesora Investigadora Titular C, cuenta con el Perfil Deseable del Prodep. Sus líneas de investigación: C.A.E.C. Formación Ética del Profesorado y Formación valoral a través de la práctica docente.

Joaquín Mercado Yebra

Doctor en Ciencias Económicas por la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional, Maestro en Economía por el CIDE. Es Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la UAEM. Es Investigador

Nacional y Estatal; cuenta con Perfil Deseable Prodep-SEP. Pertenece al Cuerpo Académico Consolidado Estudios Estratégicos Regionales. Cultiva las líneas: Políticas Públicas, Educación y Estudios Socioeconómicos.

José Francisco Alanís Jiménez

Doctor en educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Becario posdoctoral del CONACyT en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Línea de investigación: Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos.

Josué Castro Puga

Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Autónoma de Querétaro. Maestría en Educación para la Ciudadanía por la misma universidad, realizando una investigación sobre participación infantil y convivencia democrática. Actualmente se desempeña como docente a nivel profesional en la Universidad Tecnológica del Estado de Querétaro.

Juan Carlos Mijangos Noh

Doctor en ciencias de la educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Cuba. Profesor investigador titular C de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Yucatán. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 y cuenta con el Perfil Deseable en el PRODEP. Cuerpo académico de Currículo e Instrucción, cultiva la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de currículo.

Juan Martín López Calva

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Actualmente es Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la UPAEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red

Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) que presidió de 2011 a 2014 y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional y Epistemología de la educación con énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Juana Maurilia Ochoa Rocha

Maestría en Educación para la ciudadanía por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro en el año 2016. Se ha desempeñado como Tallerista en la Instancia Estatal de Formación Continua del Estado de Querétaro en temáticas como formación docente, convivencia escolar, formación cívica y ética. Cultiva la línea de investigación de educación en valores y el compromiso y responsabilidad Social y Formación para la ciudadanía.

Karin Yovana Quijada Lovatón

Maestra. Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Es miembro de REDUVAL desde enero del 2016. Adscrita a la línea: Ética y valores profesionales.

Katya Luna Chrzanowski

Doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Profesor de tiempo completo C en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Cuenta con el Perfil deseable de Prodep. Su línea de investigación: Formación docente, dispositivos de mediación educativa, sistemas autopoieticos y etnometodología.

Karla Jaenette Chacón Reynosa

Doctora en Comunicación, profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas, cuenta con reconocimiento de Perfil Prodep y es integrante del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Entre las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultiva se encuentra Currículum, ética y posgrados.

Laura Angélica Bárcenas Pozos

Doctora en Educación. Académica de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana Puebla desde 1997, con la categoría de Titular 1. Actualmente coordina el Doctorado Interinstitucional en Educación en esta misma institución y es la representante del Campo Estratégico de Acción, Modelos y Políticas Educativas. Sus líneas de investigación Valores y éticas profesionales. Aunque los temas sociales urbanos, son su permanente preocupación.

Laura Morales Lecona

Maestra en Educación para la Ciudadanía y Licenciada en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente se desempeña como docente a nivel medio superior en la Universidad Tec Milenio y en nivel superior en el Conversatorio de Música “José Guadalupe Velázquez”, ambas en el Estado de Querétaro.

Leticia Pons Bonals

Doctora en Sociología. Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y cuenta con el Perfil Deseable en el PRODEP. Es integrante de la REDUVAL e integrante del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Entre las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultiva se encuentra Currículum, ética y posgrados.

Luis Enrique García Pascacio

Licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente estudiante de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Su proyecto de tesis se adscribe a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento y “Ética política y diversidad en la organizaciones, los procesos y actores educativos”.

Luis Gregorio Iglesias Sahagún

Doctor en Psicología por la Universidad de Oviedo, España. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Psicología e investigador del CIPE (Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas) de la Universidad Autónoma de Querétaro. Perfil deseable del Promep, ahora Prodep, de 2006 a la fecha. Su campo de investigación actual es: Prácticas de sociabilidad en jóvenes en contextos caracterizables por factores y variables de modernidad tardía.

Luis Manuel Pérez Galván

Licenciado en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciado en Psicología, Área Educativa por la Facultad de Psicología de la misma Universidad. Es egresado de la Maestría en Educación para la ciudadanía por la Facultad de Psicología de la UAQ. Se ha desempeñado como Tallerista en la Instancia Estatal de Formación Continua del estado de Querétaro y como asesor pedagógico en escuelas de Educación Básica. Forma parte del Observatorio de la Convivencia Escolar (OCE-UAQ). Cultiva la línea de investigación de educación en valores y el compromiso y responsabilidad Social, Convivencia Escolar y Formación para la Ciudadanía.

Luz Marina Ibarra Uribe

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la UAEM, Investigadora Nacional (CONACyT) y Estatal (SEI) y cuenta con el Perfil Deseable Prodep-SEP. Responsable del Cuerpo Académico Consolidado Estudios Estratégicos Regionales. Siendo sus líneas de investigación: Ética y valores profesionales y Educación y equidad de género.

María Concepción Treviño Tijerina

Doctora en Investigación Odontológica por la Universidad de Granada (UdeG) y Doctorado en Educación Superior por el Centro de

Estudios Interdisciplinario (CEDEI). Se desempeña como profesora Titular “A” y cuenta con reconocimiento de Perfil Prodep. Desarrolla la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC): Educación y valores, Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria; Formación integral, Derechos Humanos y Violencia en la Universidad.

María Curiel Bellon

Licenciatura en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro. Pasante de Maestría en Educación para la Ciudadanía por la misma universidad. Profesora en nivel licenciatura en universidad privada. Temas de investigación Ciudad y Educación.

María Luisa Zorrilla Abascal

Doctora en Educación por la Universidad de East Anglia (Reino Unido). Profesora-Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Coordinadora de Formación Multimodal en la misma institución. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP. Sus líneas actuales de investigación son: a) Tecnologías, formación y modos de aprendizaje y b) Políticas, organización y trabajo académico, con énfasis en la primera. Pertenece al Cuerpo Académico en consolidación Redes de Aprendizaje e Investigación en la Educación.

María Evelyn Diez Martínez Day

Doctora en Psicología del Desarrollo Cognoscitivo. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Querétaro. Pertenencia al SNI nivel 2. Cuenta con perfil deseable de Prodep. Línea de generación y aplicación del conocimiento: la comprensión de la organización social la convivencia y la ciudadanía.

Mariela Jiménez Vásquez

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Académica de Tiempo Completo en el Posgrado en Educación de la misma Universidad. Es Investigadora Nacional Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Tiene Perfil deseable PRODEP y su línea de investigación es la Formación profesional.

Marina Giangiacomo

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Maestra en Terapia Familiar por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como Subdirectora de Contenidos Educativos y Cultura en Derechos Humanos en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Martina Vega Cueto

Licenciada en Educación Primaria; M.C. Campo Práctica Docente. Profesora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, de Saucillo, Chih. Es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación -III Formación Ética del Profesorado. Línea de generación y aplicación del conocimiento: La formación valoral a través de la práctica docente.

Mireya Rubio Moreno

Doctora. Profesora de tiempo completo en la Escuela Normal de Sinaloa, Perfil deseable PRODEP, miembro del Cuerpo Académico en consolidación: “Cultura, diversidad y procesos de formación”, Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento: Cultura, valores y diversidad escolar.

Nancy Gutiérrez Olivares

Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciada en Comunicación por la Universidad Anáhuac - México Sur. Actualmente se desempeña como Educadora

y Capacitadora de la Dirección Ejecutiva de Educación en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Nancy Leticia Hernández Reyes

Doctora en Educación, profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas, integrante del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento de Perfil Prodep y es integrante del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Entre las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultiva se encuentra Currículum, ética y posgrados en la cual se inserta el trabajo que aquí se publica.

Pablo Guerrero Sánchez

Doctor en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente es profesor investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, de la UAEM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y al Sistema Estatal. Cuenta con el perfil deseable Prodep. Su trabajo de investigación lo desarrolla en la Línea de los estudios organizacionales, la educación superior y las relaciones de poder. Pertenece al Cuerpo Académico Consolidado Estudios Estratégicos Regionales.

Paulina Iturbide Fernández

Es Maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, (UPAEP) en donde se encuentra cursando el Doctorado en Educación. Se desempeña como Directora académica de la Maestría en Pedagogía y Maestría en Educación y Desarrollo Humano en esta misma institución. Sus líneas de investigación son: Ética profesional del profesorado, Desarrollo humano y educativo.

Pedro José Canto Herrera

Es Doctor en Educación Superior - PhD in Education, Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), pertenece al SNI Nivel 1, cuenta con Perfil Prodep, y cultiva la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Ética Profesional, Enseñanza.

Perla Patricia Ibañez Anaya

Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de la maestría en Investigación Educativa en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Becaria Conacyt 2014-2016. En su tesis de maestría aborda el tema de equidad de género en educación superior.

Rafael Ugalde Sierra

Licenciatura en Sociología. Línea de investigación: Formación para la ciudadanía y derechos humanos.

Rodrigo López Zavala

Doctor Profesor - Investigador Titular C en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. La Línea de investigación que cultiva: Educación y Cultura Escolar.

Rodolfo Cruz Vadillo

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón. Especialista en Docencia por la UVM. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Investigación Educativa por la UPV. Profesor de tiempo completo de la Universidad Popular Autónoma de México.

Teresa Yurén Camarena

Doctora en Filosofía por la UNAM. Profesora investigadora titular C de tiempo completo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1995. Actualmente con Nivel 3, cuenta con Perfil Prodep. Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado Organizaciones y Proceso de Formación y Educación. Su línea de investigación: Ética, política y diversidad en los procesos de formación y educación.

Teresa Jimenez Álvarez

Maestra en Educación y Profesora Investigadora Titular C, cuenta con perfil Prodep y pertenece al Cuerpo Académico en Consolidación Formación Ética del Profesorado, desarrolla la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento Formación valoral a través de la práctica docente.

Valentín Félix Salazar

Doctor. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Sinaloa, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, Perfil deseable PRODEP, Líder del Cuerpo Académico: “Cultura, diversidad y procesos de formación”, Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento: Cultura, valores y diversidad escolar, e investiga y publica de temas de creencias, valores, formación y práctica docente.

Victoria Cardoso Sánchez

Maestra en pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. UPAEP. Docente. Sus temas de investigación: caracterización de la oferta valoral de un sistema de escuelas privadas de nivel secundaria de Puebla y Ética profesional.